

Formación práctica y contextos de actuación.

Una mirada desde los sujetos de la formación en los I.F.D. Estudio de Caso.

Autor:

Soria, María Gabriela

Tutor:

Anquin, Ana María de

2009

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica.

Posgrado

TESIS

Facultad de Educación
Nº 225 437
13 MAR 2006
Agr. LE

Maestría en Didáctica

Título

Formación Práctica y Contextos de Actuación

Una mirada desde los sujetos de la formación en los I.F.D. . Estudio de caso

Tesista
Prof. María Gabriela Soria

Director de Tesis
Mgter. Ana de Anquín

Salta - Diciembre de 2005



AGRADECIMIENTOS

La escritura de esta Tesis implicó el apoyo y colaboración de muchas personas a quienes agradezco profundamente su generosidad.

A mi Directora de Tesis, Magíster Ana de Anquín, por su invaluable asesoramiento académico a lo largo del trabajo, orientándome cuando me sentía perdida en la tarea, alentándome cuando el cansancio le ganaba a la escritura y re-escritura, acompañándome para llegar al final.

A mis queridos hijos; Flopi, Facundo y Sofía, por el amor tierno de todos los días, por la inmensa paciencia y respeto a mis horas de trabajo.

A Roque, mi esposo, por acompañarme en mis propias luchas y apoyarme siempre.

A Francisca, mi madre, por su apoyo silencioso e incondicional en todo lo que emprendo en la vida.

A la Lic. Fernanda Soria, mi hermana, por su colaboración y el estar junto a mi cuando lo necesito.

A mi colega, Gabriela Tejerina, por sus oportunos aportes.

A mis ex - alumnas, Adelma y Lorena, por su colaboración.

A todos los alumnos que confiaron sus voces en mí, haciéndome eco de sus inquietudes para re-pensar la formación práctica.

A los colegas que comparten mis mismos sueños, sobre todo a aquellos que más allá de sus ausencias me siguen acompañando.

INDICE

Introducción.....	1
Primera Parte	
Capítulo 1	
1. Del problema, objeto y campo de estudio	7
1.1. Del problema.....	7
1.2. Normativa que contextualiza el objeto de estudio.....	11
1.3. Del campo de estudio	13
1.4. Las preguntas de la investigación.....	15
Segunda Parte	
Capítulo 2	
2. Construcción metodológica.....	18
2.1. Del enfoque investigativo.....	18
2.2. Trabajo en terreno.....	22
2.2.a) De la entrevista.....	23
2.2.b) De la observación.....	26
2.3.1. Escuela 1.....	27
2.3.1.a) Características institucionales.....	28
2.3.2. Escuela 2.....	31
2.3.2.a) Características institucionales.....	31
2.4. Del Análisis.....	34
Capítulo 3	
3. Dimensión teórica-epistemológica.....	36

3.1. Concepciones históricas del conocimiento científico y la práctica.....	37
3.2. Sobre el concepto de práctica social y docente.....	39
3.3. Sobre el concepto de formación.....	43
3.4. Sobre el concepto de formación práctica.....	48
3.5. A cerca de la formación docente.....	52
3.6. Sobre el contexto de actuación.....	57
3.7. La formación práctica al interior de la Didáctica.....	60

Tercera Parte

Capítulo 4

4.Condiciones contextuales y normativas.....	65
4.1. Condiciones contextuales.....	65
4.1.1. Condicionamientos políticos, económicos y tecnológicos.....	65
4.1.2. Contexto ambiental, económico y sociocultural.....	67
4.1.3. Situación educativa.....	69
4.2. Marco político normativo de la formación docente.....	70
4.2.1. Lineamientos desde las organizaciones internacionales.....	72
4.2.2. Reformas a nivel nacional y provincial.....	73

Capítulo 5

5. Historia y situación de la formación docente.....	83
5.1. Una mirada histórica.....	83
5.2. La situación de la formación docente en la provincia de Salta.....	91

Capítulo 6

6. El caso en estudio.....	97
6.1. Referentes desde lo institucional.....	97

6.2. El Instituto Superior de Formación Docente N° 6.001.....	99
6.2.1. Organización formal.....	106
6.2.2. La institución, sus recursos y espacios.....	107
6.3. La formación práctica en el Instituto.....	110
Capítulo 7	
7. Aspectos curriculares.....	114
7.1. Prescripciones curriculares nacionales, provinciales e institucional.....	114
7.1.1. De la organización curricular	117
7.2. La formación práctica en el vitae	125
Capítulo 8	
8. Análisis de contextos de actuación.....	132
8.1. Caracterización de las escuelas desde el análisis de las voces de los maestros.....	132
8.1.1. Tarea institucional	133
8.1.1. a) Tarea institucional y población escolar en tiempos de aguda desigualdad.....	134
8.1.1.b) Análisis e interpretación	137
8.1.2. Tarea educativa.....	142
8.2. Formación práctica y contexto de actuación.....	148
Capítulo 9	
9. La práctica desde las voces de sus protagonistas.....	151
9.1. Los sujetos de la formación práctica.....	153
9.1.1. Los alumnos desde la percepción de algunos docentes.....	154
9.2. Qué formación práctica?.....	156

9.3. Para qué formación práctica?.....	158
9.4. Cómo se lleva a cabo la formación práctica?.....	160
9.4.1. El cómo se lleva a cabo la formación práctica en el Instituto?.....	160
9.4.2. El cómo se lleva a cabo la formación práctica en el contexto de actuación?.....	166
9.5. Con quiénes se lleva a cabo la formación práctica.....	168
9.5.1. Con los formadores.....	169
9.5.2. Con los maestros.....	172
9.5.3. Con los niños.....	173
9.6. Dónde y cuando se lleva a cabo la formación práctica.....	174
9.7. Síntesis.....	176

Cuarta Parte

Capítulo 10

10. Conclusiones.....	181
-----------------------	-----

Bibliografía	195
--------------------	-----

Anexos

Anexo I.....	203
Anexo II.....	241
Anexo III.....	252
Anexo IV.....	276

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN

El presente estudio enfoca la formación práctica y los contextos de actuación de docentes en formación, concretamente nos acercamos a la experiencia de residencia de algunos/as alumnos practicantes de una carrera de profesorado para el 1er. y 2do. Ciclo de Educación General Básica, según la denominación adoptada a partir de la Ley Federal de Educación.

Indagar sobre la formación práctica de los estudiantes de docencia en esta investigación, implica romper con estereotipos, algunos enraizados en las formas de pensar y actuar en la formación de docentes, y que mantienen la tradicional dicotomía entre teoría y práctica.

Investigamos sobre las formas por las cuales las instituciones educativas legitiman la preparación para la enseñanza al que se reducen las prácticas y residencias, o sea, percibimos que tienden a equipararse el campo de la práctica docente con el campo de la práctica pedagógica. Distanciados de esta posición reduccionista, entendemos que la práctica docente supone más que lo estrictamente pedagógico, lo cual nos permite entenderla, a decir de Achilli, E. (1.996) " como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales....".

También desde los aportes de Gimeno Sacristán, J. (1.992), Doyle, W. (1.997), Pérez Gómez, A. (1.988), consideramos que la práctica docente es compleja, que es posible analizarla desde una multiplicidad de dimensiones siempre dinámicas, siempre cambiantes. De allí, la simultaneidad e imprevisibilidad, también la creatividad para adaptarse a escenarios singulares y relacionarse dialécticamente con el contexto. Por otra parte, el atravesamiento de valores y la reflexión sobre los fines de la educación, o sea su dimensión moral y normativa, demanda continuamente el tomar decisiones de orden político y ético.

Dentro de estas formas legítimas de preparación docente, indagamos sobre la salida del Instituto de Formación Docente y el ingreso a las escuelas que configuran los contextos de actuación, antes de la titulación. Advertimos en esta indagación, que la formación práctica continúa subsumida en una

racionalidad técnica Schön(1.983) o razón instrumental (Habermas, 1.971), desde la cual el alumno del Instituto de Formación Docente aplicará en la práctica las derivaciones, consecuencias, de las conclusiones del conocimiento científico. El regulador de la práctica es el conocimiento científico; y por lo tanto el futuro maestro debe aprender las destrezas y habilidades técnicas necesarias para aplicar las leyes y principios científicos a las situaciones particulares del aula.

Al investigar sobre la formación práctica de los docentes, construimos un problema práctico y teórico; es decir, configuramos un objeto de estudio y, al mismo tiempo, un objeto de acción e intervención concreta, en permanente transformación (Serrano, R.,1983). Como objeto teórico, encuentra su filiación en las teorías que defienden la dialéctica permanente entre teoría y práctica. En este sentido, la teoría no se proyecta como un conocimiento generalizado y abstracto aplicado a la práctica, sino como reflexión deliberada y sistemática que penetra *en* y emerge *de* la situación práctica (Elliot,E., 1.990), (Usher y Bryant, (1997).

La investigación se motiva en inquietudes prácticas, a partir del trabajo y la reflexión realizados desde hace más de quince años como responsable y miembro de equipos vinculados a espacios curriculares de práctica y residencia en los Institutos de Formación Docente y en la Universidad.

En la Universidad el trabajo ha sido sistemáticamente centrado en la tarea de acompañamiento y escucha a los alumnos en situación de práctica, experiencia que facilitó ir construyendo con otros un saber poblado de certezas provisorias, interrogantes constructivos y propuestas creativas en el hacer, con la intención de provocar una mejor y significativa formación en los futuros docentes. El nivel de implicación en este ámbito es muy profundo, a consecuencia del espacio de reflexión y acción crítica en equipo, por lo cual se optó por no involucrarse investigativamente en dicho ámbito.

El desempeño en el Instituto de Formación Docente año a año cobra diferentes matices debido a las precarias condiciones laborales, en tal sentido no siempre se tiene a cargo los mismos espacios curriculares,

lo que ha ido generando múltiples miradas sobre la formación de los futuros maestros, situación reforzada por las soledades del formador en la tarea, condición natural y no cuestionable en la mayoría de los colegas. Es por ello que se consideró que las posibilidades de objetivación sobre la problemática que nos interesaba se podría abordar allí con mayores posibilidades interpretativas, abocándonos a mirar la formación práctica del Profesorado de EGB 1 y 2 .

El análisis de las complejas relaciones entre la formación inicial y los campos de actuación, mirado desde diferentes marcos teóricos, han ido abriendo nuevas cuestiones y ahondado problemáticas no resueltas. Desde el avance que significó este estudio, puntuamos algunas:

- Características de las condiciones institucionales y curriculares de la formación práctica
- Características –definidas en términos de capital- de los/as alumnos/as que optaron por la docencia en Instituciones gratuitas de gestión estatal.
- La forma de la formación práctica de los futuros maestros
- La formación práctica y los contextos de actuación

En la búsqueda de argumentos a las cuestiones planteadas, fuimos resignificando la práctica docente como concepto y acción; entendiendo que la misma se desarrolla tanto en el aula, como en la institución y en colaboración con un contexto social y ambiental determinado.

La investigación toma como unidad de observación, un Instituto de Formación Docente situado en la capital de la provincia de Salta; se trata de la vieja Escuela Normal “Manuel Belgrano”, convertida luego en el Instituto Superior de Formación Docente N° 6.001, y en particular en una de las tres carreras que allí se brindan, el Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica ¿es un solo curso o hay dos?.

Consideramos destacable que estudiamos la formación práctica en la única carrera docente para este nivel en la capital y que solamente hay dos en toda la provincia de gestión estatal. Como efecto de las políticas neoliberales y desde la sanción de la Ley Federal, el ajuste ha sido estricto en esta jurisdicción, el particular en el nivel que estamos estudiando y desde 1995. Por

lo contrario, el nivel superior de gestión privada se ha expandido y numerosas instituciones de capital e interior ofrecen el Profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de Educación General Básica.

El estudio asume un enfoque cualitativo, que nos permite no solo la descripción sino también la interpretación y el cuestionamiento sobre aspectos subyacentes a las características de la formación práctica del Profesorado. Al reconocer que la formación docente es parte del interés de Estado, estudiamos los marcos legales, curriculares y laborales que la regulan. Pero advertimos también los significados que asume en estudiantes y docentes, así como la construcción histórica que la sociedad fue inscribiendo en diferentes pautas no explicitadas y no conscientes, dentro y fuera de las instituciones de formación docente.

El desarrollo de la investigación permitió dimensionar la complejidad y particularidades de la formación práctica, tal como acontecen en un Instituto de Formación Docente, desde la observación y la escucha de los protagonistas, en un análisis interpretativo, el cual se pone a consideración en el presente documento.

La Primera Parte refiere básicamente al Capítulo I, en donde nos referimos a los aspectos que fueron definiendo las características del problema, del objeto y del campo de estudio.

En este capítulo hemos explicitado puntualmente los interrogantes que fueron abriendo camino en esta investigación, como así también los propósitos.

La Segunda Parte da cuenta del recorrido teórico y metodológico; el Capítulo II, refiere a los aspectos metodológicos que fundan la lógica de la investigación y el proceso recorrido. También hemos dedicado un espacio al trabajo de campo, planteando las características y dimensiones que configuran el lugar de la investigación y los implicados en la misma.

El Capítulo III plantea un recorrido teórico – epistemológico fundando un panorama conceptual que nutre nuestra perspectiva sobre la

formación práctica. A partir de dichos aportes se fue construyendo el posicionamiento multireferencial sobre la problemática de la investigación.

En la Tercera Parte nos vamos adentrando en el análisis desde diferentes perspectivas para abordar el objeto de Estudio . En este sentido en el Capítulo IV presentamos las condiciones contextuales y normativas a nivel nacional y provincial que definen las condiciones en las que acontece la formación práctica de los futuros maestros.

El Capítulo V refiere a la historia de la formación docente , a los aspectos que configuran y definen la formación actual . También nos situamos en la situación de la formación docente en la provincia de Salta, lugar donde centramos nuestro Estudio.

El Capítulo VI nos introduce de lleno en el caso de Estudio , en el escenario institucional donde se forman a futuros maestros, advirtiendo desde las voces de sus formadores y algunos alumnos las tensiones del Instituto.

El Capítulo VII intenta hacer una apretada aproximación a las configuraciones curriculares, las cuales devienen de la prescripción nacional y las decisiones provinciales.

Se anticipan algunos quiebres entre el Diseño Curricular prescripto y el currículum en acción , en las voces de los alumnos. .

El Capítulo VIII plantea desde las voces de los maestros las condiciones de los contextos de actuación donde se desempeñarán gran parte de los futuros docentes de la ciudad de Salta, para desde allí mirar nuevamente la formación práctica.

En el Capítulo IX, profundizamos sobre las Prácticas y sobre lo que dicen los sujetos de la investigación sobre la misma. El proceso de investigación llevó a construir categorías que faciliten el análisis y la intercomprensión entre los datos , para interpretar la forma de la formación práctica

En la Cuarta Parte vamos cerrando el camino investigativo, en ese sentido el Capítulo X ofrece algunas ideas integradoras a modo de conclusión provisoria sobre la problemática en estudio, enfatizando que la

formación práctica está disociada de los contextos de actuación y que se concentra en el último año de la formación. Aportamos al respecto el concepto de frontera formativa para explicar este proceso y algunas ideas para pensar nuevas formas de formación docente.

Finalmente, la Bibliografía y los Anexos donde se organizan los datos primarios y secundarios que constituyen la base empírica de esta investigación.

Primeri parte

GARIBOLDI 1

1.- DEL PROBLEMA, OBJETO Y CAMPO DE ESTUDIO

En esta investigación exploramos cómo se prepara a los futuros maestros para ejercer la docencia, más estrictamente, qué características tiene la formación práctica inicial. Al circunscribir así nuestro objeto de estudio, varios términos que son de uso corriente serán re-conceptualizados, ya que a partir de su delimitación teórica se comprenderá la búsqueda empírica llevada a cabo en este trabajo.

Nuestro campo de estudio y trabajo desde hace muchos años se configura alrededor de la formación docente, donde convergen teoría y práctica de la preparación inicial para una práctica docente situada y contextualizada en los contextos de actuación profesional.

Conceptos como formación y práctica se relacionan y significan junto a los de docencia y actuación, pero también entrelazados a situación y contexto, ya que no consideramos posible una formación en abstracto o general, sino anudada en condiciones concretas de producción y reconocimiento.

La preparación de un grupo de estudiantes para desempeñarse con experticia en la práctica docente futura, supone tener en cuenta cuestiones y factores que no están presentes y que son difícilmente anticipables en el ámbito específico de formación, hasta las personas, los /as alumnos/ as, que actuarán en esas situaciones. Tratar de comprender las prácticas docentes como socialmente situadas -y/o histórica o societalmente¹- nos permite trascender las cuestiones técnicas o normativas y abocarnos a contextos y a problemas concretos y específicos. La comprensión científica de la preparación para una práctica socialmente significativa como la docencia, debe incluir el análisis del contexto socio histórico en el que la práctica se desarrolló y cómo continúa existiendo, además de relacionarla con valores y fines educativos perdurables.

1.1. Del problema

Más allá de la Ley Federal de Educación, de la reestructuración del

Sistema Educativo Argentino, de los nuevos contenidos de la formación docente, de los circuitos de capacitación obligatorios que deben realizar los docentes, tienen aún vigencia algunas problemáticas que históricamente caracterizaron la formación docente inicial, sobre las cuales la llamada "Transformación Educativa" no avanzó por opción u omisión.

Una de esas problemáticas refieren a la formación práctica y a los contextos de actuación, sobre los cuales advertimos, desde una mirada crítica, que no han sido objeto de un tratamiento alternativo o superador.

Pareciera que en los planes de estudio de los Institutos de Formación Docente abundan espacios y / o experiencias formativas que les proveen de saberes teóricos (formación teórica), de propuestas técnico-aplicacionistas, pero carecen de un saber práctico (formación práctica), de propuestas de análisis y reflexión de practicas concretas, comenzando con el aquí y ahora de la formación o con la recuperación del propio "saber práctico incorporado" como alumno. Aludir a las carencias del planteo curricular sobre saberes prácticos, no supone que faltan contenidos que agregar sino que destacamos la necesidad de reconceptualizar la perspectiva de la formación en general y su articulación con la práctica en particular. Si bien el alumno, a lo largo de su trayectoria escolar ha ido construyendo un saber sobre qué es ser docente y qué hace un docente, este saber opera como saber práctico no consciente sobre el cual el Instituto no vuelve, o sea que se desconoce el saber que porta el alumno y por lo tanto, tampoco se generan estrategias de objetivación que acomoden, actualicen o transformen dicho saber práctico incorporado.

En la formación docente y en especial en la formación práctica cobra fuerza el pasado escolar -en este caso fundamentalmente los modelos incorporados en relación a cómo enseñar, que enseñar- que cada alumno porta sin tener conciencia de dicho saber. Sin embargo ese saber práctico suele actuar y orientar las acciones y pensamientos de los docentes y por supuesto, de los aprendices de docencia. Cuando el alumno se encuentra en situación de enseñante, tenderá a repetir ciertas formas de actuar, las cuales pueden actualizarse y arraigarse en los

contextos de actuación, a través de condicionamientos semejantes, de formas de ser y hacer, “encontrando” comportamientos que ratifican y legitiman el propio comportamiento.

Bourdieu explica el proceso descrito como “*armonización de habitus*” (1.999: 192), ya que al ser fruto de unas mismas condiciones de existencia con ligeras variaciones ligadas a las trayectorias singulares, producen espontáneamente comportamientos adaptados a las condiciones objetivas. Esta armonización resulta adecuada para satisfacer “intereses individuales compartidos”, o sea, permite, en este caso, que los aprendices “sepan” cómo adecuarse a las exigencias de los contextos de actuación aunque no hayan sido preparados específicamente para ello, es más, aunque los saberes teóricos enseñados en el Instituto de Formación Docente sean contradictorios con las prácticas docentes concretas. Casi sin recurrir a actos deliberados, los practicantes se acomodan tanto a los contextos de actuación como a la evaluación de los profesores del Instituto, reproduciendo en su actuación práctica (de ensayo) la misma ruptura entre la teoría (del IFD) y la práctica (del contexto de actuación).

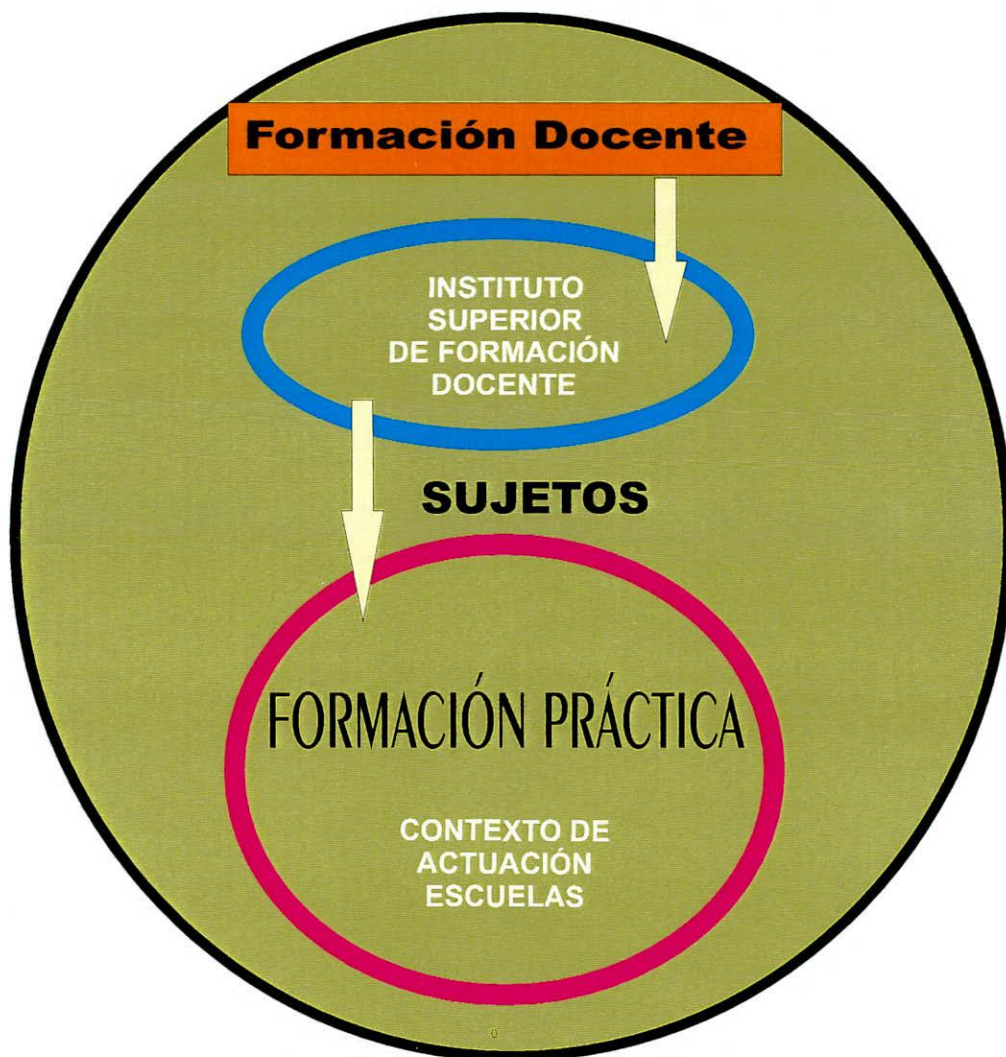
La hipótesis que subyace a este trabajo propone que el saber práctico podrá transformarse si se protagoniza un proceso formativo que reconozca la existencia de dicho saber, generando las condiciones para que ese saber se ponga en tensión, se objective y se pueda modificar paulatinamente.

El problema tal cual acontece en nuestro contexto, puede ser comprendido con mayor claridad en la siguiente gráfico, en donde se advierte en una primera mirada la linealidad y unidireccionalidad entre sus componentes.

El círculo mayor refiere al contexto socio-cultural, como algo que está afuera y que es adverso. Al interior del contexto intentamos representar la formación docente tal como se practica en el Instituto con una flecha en un sólo sentido, ya que es el Instituto, a través de sus docentes de práctica, quienes definen lo que hacen los alumnos para finalmente aplicar en las escuelas.

La estructura general pretende mostrar cómo cada componente del gráfico está escindido uno de otro y sólo se establecen algunas relaciones unívocas.

La formación práctica está “afuera” de los sujetos en las escuelas, los practicantes son aquellos que están habilitados para aplicar las instrucciones del Instituto de Formación Docente en el contexto de actuación, aunque allí se establecen otras reglas prácticas.



Contexto Socio-Histórico

1.2. Normativa que contextualiza el objeto en estudio

En la última década del siglo XX, la educación argentina mudó las características estructurales históricas que organizaron el sistema educativo a nuevas formas institucionales, curriculares, de financiamiento y estructura que conmovió a todos sus niveles; como resultado de la aplicación de la nueva Ley Federal de Educación N ° 24.195 en 1.993, con la que el Estado buscó lograr un nuevo perfil profesional docente atendiendo a:

- 1) Formación Docente Continua
- 2) Jerarquización profesional y social de los docentes: Nuevo régimen laboral docente.

La Ley Federal fue acompañada por otras leyes y normativas, a fin de asegurar la institucionalización de los cambios en todos los niveles educativos; en este sentido la Ley de Educación Superior fue sancionada en 1.995; la cual refiere a los subsistemas universitario y no universitario. En su artículo 48, se expresa que los responsables de *“garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo, son el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires”*. Dichas autoridades deberán evaluar periódicamente *“la calidad y el funcionamiento del sistema educativo en el ámbito de su competencia” (Art. 50)*.

En el caso específico de los Institutos de Formación Docente, el gobierno educativo nacional lanzó el Programa de Organización Pedagógica de la Formación Docente, para el cual el Estado convocó a reconocidos especialistas educativos, -a fin de legitimar ante todos los docentes del país la significación de los cambios- muchos de los cuales también formaron parte de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. A partir del Programa y la propia Dirección Nacional se enviaron a todas las jurisdicciones del país el documento *“Orientaciones para la elaboración de diagnósticos educacionales” (1.996)*. Estos diagnósticos suponían la autoevaluación institucional de los Institutos en vista a su

acreditación institucional, que debía ser expedida por la Red Federal de Formación Docente Continua. A este Documento siguieron muchos otros que tenían por objeto ir acompañando la institucionalización² de los cambios en el sistema educativo.

Como producto de los acelerados y poco felices cambios, en el nivel Superior no universitario se determinaron Contenidos Básicos Comunes de Formación Docente, los cuales se organizan según la Documentación Curricular nacional vigente en:

- Un campo³ general común a todos los estudios de formación docente de grado, destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en múltiples dimensiones;
- Un campo especializado para niveles y regímenes especiales adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de ellos;
- Un campo de orientación que comprenda la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas, disciplinas curriculares y sus posibles.

Con respecto a esta organización curricular, la presente investigación focaliza en el campo especializado que contiene el trayecto de la Práctica, para estudiar el caso específico de la formación práctica de alumnos que se encuentran en el último año de la carrera del Profesorado de EGB 1y 2 del Instituto Superior de Formación Docente N° 6.001 de la ciudad de Salta y cómo dicha formación acerca y vincula a los alumnos con los contextos de actuación.

Más allá de lo curricular, existen diferentes aspectos o condiciones que no sufrieron ningún tipo de cambios o transformaciones, por ejemplo la imagen desvalorizada del docente –fundamentalmente del que se desempeña en los niveles más bajos del sistema-; las condiciones del trabajo docente -magros sueldos, aulas superpobladas, tareas asistenciales en predominancia sobre las de enseñanza-; imagen desvalorizada de la enseñanza y por lo tanto del aprendizaje -hay en el imaginario colectivo una imagen desvalorizada

del producto del sistema que también significa una presión sobre la formación docente-. Estos y otros aspectos que caracterizan la realidad particular de cada escuela y de cada Instituto de formación docente, parecieron escapar intencionalmente a las posibilidades de cambio, definiendo un escenario educativo complejo, arbitrario y hasta en algunos casos contradictorio entre lo que expresa la nueva Ley de Educación y lo que realmente acontece en las aulas de la escuela argentina.

1.3. Del campo de estudio

La investigación se inscribe fundamentalmente en el campo⁴ de la formación docente inicial, y dentro de él, en campo de la preparación práctica.

El campo de la formación docente es un sistema estructurado de fuerzas objetivas y principios regulatorios, capaz de imponerse a todos los objetos y agentes que penetren en el mismo, lo cual implica que todo aquel que se posiciona en el mismo se ajusta a las fuerzas que lo estructuran.

Al referirnos a la formación docente inicial, nos centramos particularmente en el trayecto de formación que comprende la preparación inicial conforme al plan de estudios de las Instituciones de Formación Docente de Nivel Superior. La preparación sistemática de docentes para la educación primaria tiene su origen en 1.870, con la creación de las Escuelas Normales.

Desde la posición del investigador, tratamos de comprender la tensión entre quienes *hacen* la formación, quienes la *investigan* y quienes *plantean* y *articulan* las Políticas de Formación Docente. En este sentido el Estudio se centra en quienes hacen la formación, lo cual refiere básicamente a las Instituciones Formadoras, los formadores, los alumnos y los contextos de actuación para los cuales se los forma.

Los que hacen la formación han sido protagonistas⁵, sin proponérselo, de las reformas de quienes plantean y articulan las políticas de formación docente, desde la Ley Federal, Ley de Educación Superior y diversas

normativas y resoluciones. La reforma generó, en sus inicios cierto optimismo, el que desapareció rápidamente al advertir los fundamentos y políticas que la propiciaban, las cuales se alejaban de las necesidades e inquietudes reales de los docentes y se acercaban fuertemente a intereses político-económico arraigados en las políticas neoliberales y en las exigencias de las agencias financiadoras⁶ del nuevo orden que configuró el campo social de la Argentina actual, generando cierta desesperanza en todos los docentes de los diferentes niveles.

Profundizando el análisis del campo de estudio y desde una mirada histórica, pareciera que la formación docente brindada desde los Institutos Formadores ha sostenido una concepción restringida y aplicacionista de la formación práctica, en donde esta es posterior y a consecuencia de la formación teórica. Al respecto, algunos investigadores sostienen que *“la formación docente actual adolece, en términos generales, de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional”* (Diker y Terigi, 1.997:65)

Las contradicciones advertidas en la investigación y el análisis precedente nos conduce a pensar que los sujetos involucrados en la formación de los maestros del futuro persiste un modelo incorporado a partir del cual se padecen las condiciones del presente. Los rasgos principales de este “ideal modelizante” son isomórficos con las características originarias de la profesión. Es el pasado ya hecho y activo lo que funciona como capital acumulado, produciendo historia a partir de la historia, asegurando así la permanencia en el cambio.(Bourdieu, P. 1.991)

¿Será posible apartarnos en el discurso y la acción de la perspectiva técnica, instrumental y aplicacionista que predominó tanto tiempo en la formación docente?

Qué condiciones favorecerán dicho alejamiento? Sólo los docentes sostienen la perspectiva técnica? Y que hay de los alumnos?

Este panorama presentado acotadamente y las investigaciones que se realizaron sobre la formación docente dirigido por María Cristina Davini (1.998), en el que se rescata el análisis del currículum para la formación de los maestros en nuestro país, a través de los planes de estudio y de los programas de enseñanza; y la investigación dirigida por Gloria Edelstein (2.004) sobre la relación formación docente y reforma en la jurisdicción de Córdoba constituyen antecedentes de nuestra investigación.

1.4.Las preguntas de la investigación

De acuerdo a lo que venimos planteando, a los interrogantes INICIALES SE AGREGARON OTROS A MEDIDA QUE PROFUNDIZABAMOS esta indagación:

¿Cómo se configura la formación práctica en la formación docente inicial para vincular a los alumnos con los contextos de actuación ? ,

¿Cómo se materializa este vínculo en los trayectos formativos de los/as estudiantes o practicantes?

¿Cómo se inicia la formación práctica en el Instituto de Formación?

¿Qué saber construyen los alumnos sobre los contextos de actuación?

EN LA BUSQUEDA DE Las posibles respuestas SURGIERON OTRAS PREGUNTAS QUE DAN cuenta de la complejidad y particularidades de la formación práctica, tal como acontece en UNA DE LAS DOS UNICAS CARRERAS QUE FORMA MAESTROS EN LA PROVINCIA DE SALTA, DEPENDIENTES DEL ESTADO Y GRATUITAS.

EN CUANTO A los objetivos PROPUESTOS, tendieron a:

- Indagar y analizar las condiciones didácticas, curriculares e institucionales de la formación práctica en el Profesorado de EGB 1 y 2 de un IFD de Salta capital.

- Relacionar posiciones y disposiciones de docentes y alumnos-practicantes, situando y contextualizando el dispositivo de formación práctica.

- Describir los contextos de actuación de los futuros docentes, prestando especial atención al cambio/persistencia de condiciones/condicionamientos y a las relaciones “formativas” de los saberes prácticos.

Para analizar y comprender cómo se configura la formación práctica de los alumnos de la formación docente inicial recurriremos a su propia voz. “La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad. La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros. La voz sugiere relaciones : la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social” (Jean Clandinin, 1.995)

Para cerrar este capítulo y parafraseando a Daniel Suárez(2.005), afirmamos que; el poder de la palabra no sólo radica en quién da la palabra, sino también en quién la toma, quién la lee, quién la recrea con su lectura y escritura, quién le imprime sus propios saberes, quién la interpreta, quién la comenta y le da un nuevo sentido. La fuerza de la palabra escrita en un relato no se realiza ni termina en la impresión del texto. Desde allí perdura en la superficie de un papel o una pantalla. Y es allí, más bien, cuando comienza todo : lo múltiple y lo diverso, aquello que será leído, interrogado y “vuelto a escribir” por quienes se adueñen con su lectura del relato y sus mundos.

¹ USHER y BRIANT(1.992:403) formulan el concepto de “prácticas societalmente significativas” como un campo de estudio de las prácticas individuales. El término *social* se refiere a las interacciones directas entre individuos, mientras que el término *societal* se refiere a las acciones que se realizan en repuesta a, o en relación con, instituciones y tradiciones. También emplean el término *estructural* para referirse a descripciones que potencialmente abarquen tanto elementos sociales como societales.

² Referimos a la institucionalización como el proceso que realiza el trasvase de lo instituyente en instituido, es un proceso complejo, no lineal, con avances y retrocesos, es una fase activa, el modo en cómo realmente suceden las cosas. La historia en acción .GARAY ,L.(2.000)

³ Se menciona el término “campo” tal cual se explicita en la Documentación que organiza y sistematiza la formación docente actual , término que no necesariamente responde a lo que P. Bourdieu conceptualiza por campo.

⁴ Entendemos por campo a un espacio de conflictos y competición, en analogía con un campo de batalla , en el que los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él, de acuerdo a los aportes de BOURDIEU,P. (1.999). Siguiendo al autor en los espacios sociales (campos) entran a jugar

Segunda parte

CAPITULO 2

2. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

En este capítulo explicitamos la construcción metodológica de la investigación, lo que implicó definir un conjunto de resoluciones teórico-metodológicas, delimitando referentes empíricos y estrategias para acercarnos al campo y construir datos y dimensiones de análisis de la formación práctica como objeto complejo de estudio y de acción.

Como ya se mencionó en la Introducción, la investigación se caracteriza por su enfoque cualitativo por lo tanto no limita su análisis sólo a la descripción de lo evidente, sino que su riqueza radica en la interpretación de los aspectos subyacentes. Así, se genera un cuerpo de conceptos que dan cuenta de la formación práctica y el contexto de actuación, pero sin dejar de reconocer que la misma se construye bajo la impronta de un sentido y un significado social, histórico y político que no pueden obviarse en el proceso de análisis e interpretación.

2.1. Del enfoque investigativo:

Los criterios definitorios del presente estudio cualitativo, se fundan en los aportes centrales de Taylor, S.J. y Bogdan R. (1995), en tal sentido la investigación sigue un diseño flexible, que se inicia con interrogantes ya mencionados, considerando también los que pueden ir surgiendo durante el proceso, que se ligan a las propias preocupaciones e intereses sobre la formación práctica de los futuros docentes.

Consideramos abordar el problema investigativo, entendiendo al contexto y a los sujetos bajo una perspectiva holística, lo que supone que las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan. Para ello es fundamental un encuentro con los sujetos implicados en el Estudio, es decir interactuar con los informantes de un modo natural y en las entrevistas seguir el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Se propicia la validez de la investigación, sostenida en un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándoles hablar sobre lo que tienen en mente; porque el estudio cualitativo es una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra. No obstante, al pretender producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta.

A lo largo del Estudio se sostiene que todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio, ya que son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto que en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto.

“La investigación cualitativa pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor” (Erickson, 1982).

El investigador cualitativo estudia al objeto en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se halla en ese momento; posibilitando un conocimiento directo de los aspectos constitutivos del objeto a investigar.

Asimismo no buscamos encontrar "una verdad" o una respuesta universal al problema de la formación y contextos de actuación, sino una comprensión sostenida en la coherencia de los procedimientos utilizados a lo largo de la investigación.

La presente investigación se sitúa dentro de las características de la perspectiva cualitativa, porque se busca *"explorar el fenómeno en profundidad"*- a decir de Teresa Sirvent (1.997), y la comprensión del mismo a partir de la inducción analítica. Este camino da lugar a que el "universo conceptual" opere como línea de orientación para construir nuevos saberes; potenciando así la generación de teoría.

Una perspectiva cualitativa de investigación posibilita un intercambio dinámico entre teoría, conceptos y datos en un proceso de retroalimentación y modificación constante de la teoría y de los conceptos a partir de los datos obtenidos.

Tomando los aportes de Forni, Gallart y Gialdino, *"en la investigación de tipo cualitativa, uno no comienza con una teoría y luego la prueba; uno comienza con un área de estudio y trata de hacer emerger lo que es relevante para la misma. Así una teoría fundada en los datos es derivada inductivamente del estudio del fenómeno que ella representa. Es decir que es descubierta, desarrollada y provisionalmente verificada a través de la recolección y análisis sistemático de datos pertenecientes a ese fenómeno. De esta manera la recolección de datos, el análisis y la teoría están en relación recíproca unos con otros."*

Por ello *"...existe una preocupación por el descubrimiento de la teoría más que por su comprobación...la empiria hace posible la construcción de diversas categorías conceptuales"*(Sirvent, T. 1.997).

La función de la teoría es entonces orientar el trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir del mundo empírico. La teoría pre-existente es usada de acuerdo a las manifestaciones del fenómeno en la realidad. De esta manera buceamos y trabajamos con la teoría para:

-Descubrir categorías, sus propiedades, y las interrelaciones que nos arrojen una trama diferente, que hace a una unidad de sentido diferente.

- Comenzar con teorías conocidas y abrirlas, para desarrollar un proceso de ida y vuelta donde es importante *"el insight y la noción de saturación apoyada en una sensibilidad teórica,"* (Sirvent,T.)

La lógica cualitativa se basa, a decir de Sirvent,T. (1.997) *"en la comprensión, es decir en dar cuenta de un hecho en función de los significados que los actores le atribuyen, su historia, sus contradicciones, sus luchas sociales...."*; por ello nos detenemos una y otra vez, en lo que dicen los sujetos implicados en este Estudio, fundamentalmente en lo que significan sus palabras.

Planteadas algunas características del diseño de tipo cualitativo, creemos importante explicitar que el mismo responde a un enfoque Interpretativo. La tradición interpretativa de los estudios sociales procura sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significación y acción.

El modelo interpretativo, también llamado paradigma de la comprensión parte del supuesto de la complejidad de los fenómenos sociales, el conocimiento científico es fruto de un recorte y organización que realiza el investigador sobre el objeto, lo cual implica reconocer la diversidad de lecturas posibles del mismo objeto.

El diseño responde metodológicamente a las características de **Estudio de Caso**, en donde los casos cumplen con la condición de permitir observar lo que se está investigando. Goetz, y Le Compte(1.988) definen a este método como "*el análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos*". Permite un estudio holístico y significativo de la formación práctica y los contextos de actuación dentro del contexto real en que se produce, porque todo suceso, todo proceso depende integralmente de la totalidad de la situación actual, y si el pasado interviene es porque está presente de alguna forma .

La investigación se configura como un estudio de caso, en un nivel descriptivo-interpretativo, según la clasificación de Pérez Serrano (2001: 98). Supone una descripción amplia, para dar cuenta de todas las dimensiones en análisis, con desarrollo de categorías conceptuales. Propio de esta línea de investigación es la inclusión intensa y prolongada del investigador en el campo (Anquín,A, 2005). Al respecto de los recursos instrumentales, la autora citada destaca que la investigación cualitativa se caracteriza por la "*diversidad metodológica*".

Como señala Stake (1998), el estudio de caso no es una opción metodológica, sino la elección de un lugar a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de caso se define por focalizarse en casos singulares, no por el método de investigación empleado.

La **unidad de estudio**, es decir el ámbito físico estuvo determinado en esta investigación por un Profesorado de EGB1 y 2 del Instituto Superior de Formación Docente N° 6.001, localizado en la capital de la ciudad de Salta .

La **unidad de observación** refiere básicamente a los alumnos que están culminando el trayecto de la Práctica del Profesorado ya mencionado;

considerando en el Caso sólo diez alumnos residentes; siete mujeres y tres varones, cuyas características generales se definen por:

ALUMNO	SEX O	EDAD	ESTADO CIVIL	PROCEDENCIA	OCUPACION
A1	F	27	SOLTERA	DEPTO. CAPITAL	EMPL. DOMESTICA
A2	F	21	SOLTERA	DEPTO. CAPITAL	EMPL. DOMESTICA
A3	F	23	MADRE SOL.	GRAL. GUEMES	EMPL. DOMESTICA
A4	F	23	SOLTERA	DEPTO. CAPITAL	ESTUDIANTE
A5	F	25	SOLTERA	R. DE LERMA	ESTUDIANTE
A6	F	29	2 HIJOS	DEPTO. CAPITAL	EMPL. DE CABINA TELFONICA
A7	F	24	SOLTERA	QUIJANO	ESTUDIANTE
B1	M	24	SOL C/1 HIJO	EMBARCACION	EMPL. MENSAJERIA
B2	M	21	SOLTERO	GRAL. GUEMES	ESTUDIANTE
B3	M	22	SOLTERO	DEPTO. CAPITAL	ESTUDIANTE

2.2. Trabajo en terreno:

Para acceder al campo se realizó una entrevista informal con la Jefa de Investigación del Instituto N° 6.001, manifestando amplio interés en el objeto de Estudio, dado que se vincula con una investigación que realiza un pequeño equipo de investigación sobre los procesos de enseñanza en la formación docente.

A esto siguió el contacto inicial con un grupo pequeño de alumnos del tercer año del Profesorado de EGB1 y 2, para solicitar su colaboración, quedando comprometida la misma.

Para saber de la formación práctica de los alumnos del Profesorado, se realizó una investigación documental centrada en el Diseño Curricular del Profesorado (Ver ANEXO N° IV), el Documento de los Contenidos Básicos

de la Formación Docente y el Diseño Curricular Jurisdiccional. También se consideró documentación vinculada al Trayecto de la práctica en la formación de los alumnos de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Salta .

Simultáneamente se abordó el trabajo de campo a partir de entrevistas que se realizaron al interior del Instituto a docentes formadores del último año y también a maestros de escuelas donde los alumnos asisten a realizar su Residencia.

En relación a la información proporcionada por cada instrumento, se realizó un tratamiento orientado a obtener unidades de significación comunes; siendo fundamental hacer relecturas y nuevos análisis de la información, en la medida en que se obtenían datos adicionales.

2.2.a) De la Entrevista

La entrevista es una situación social comunicativa, un intercambio "situado" entre dos personas, el entrevistado y el entrevistador. Supone una interacción que irá produciendo un relato en el cual están comprometidas las subjetividades de ambos. Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Se describen como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Taylor y Bogdan (1986:101) las definen como: *"reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras"*.

En la investigación se optó por entrevistas individuales semi-estructuradas, realizadas a maestros y entrevistas grupales semiestructuradas, realizadas a los alumnos y a los profesores de Práctica.

La entrevista grupal se realizó para concentrar diferentes miradas sobre el objeto en estudio en un tiempo reducido.

El punto central de las entrevistas fue conocer lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo como ven, clarifican y experimentan sobre la formación práctica y los

aspectos subyacentes a la misma. Por ello se buscó que los informantes hablen, sin estructurar la conversación ni definir lo que en ella se debe de decir.

De acuerdo a estos aspectos que definen un tipo y modo de entrevista, se realizó en el 2.001 la primera etapa de entrevistas a alumnos que estaban en el tercer año del Profesorado, cursando la Residencia. En el 2.005 se realizó una segunda etapa de entrevistas a alumnos con iguales características académicas. En ambas etapas la entrevista grupal se configuró inicialmente en torno a los siguientes cuestiones, dando lugar a otras durante la misma:

- Características generales del Instituto N° 6.001
- Características del trayecto de prácticas , desde 1er. a 3er.año
- Momentos, pautas y requisitos de las prácticas.
- Organización de la Práctica III o Residencia
- Conocimiento sobre la escuela donde realizan la práctica
- Relación formadores- alumnos
- Relación alumnos- maestros
- Relación alumnos del Instituto con alumnos de las escuelas
- Recursos en la Residencia
- Evaluación
- Aprendizajes logrados en el último tramo del trayecto formativo

Los diez alumnos entrevistados, representan al 16,6 % del total de alumnos que cursan el último año, dado que año a año los grupos varían entre cincuenta y sesenta alumnos aproximadamente.

También se entrevistó a tres profesores del Instituto N° 6.001 que se desempeñan en el Profesorado como profesores de prácticas; es decir al 100% (cabe aclarar que no se entrevistó a la profesora ayudante de dichos profesores).

En la entrevista grupal de los formadores se consideraron inicialmente las siguientes cuestiones, que fueron dando lugar a otras (Ver ANEXO N° II) :

- Características del Instituto de Formación Docente desde una perspectiva histórica y actual

- Valoración del currículum de formación docente de E.G.B. 1 y 2 vigente
- Relación con las escuelas y/o docentes donde los alumnos realizan sus experiencias prácticas
- Relación del formador con los alumnos
- Mirada sobre las escuelas y sus tareas cotidianas en el contexto actual
- Caracterización de la formación de los alumnos del Instituto.
- Características de los alumnos
- Características del trayecto de Prácticas.

Como parte de un abordaje comparativo y de mayor profundidad en la caracterización de la forma de formación práctica y los contextos de actuación, también se realizaron entrevistas a cuatro docentes de Escuelas de EGB 1 y 2; dos de una Escuela próxima al Instituto -a menos de diez cuadras- y dos de una Escuela de EGB1 y 2 a más de cuarenta cuadras. Las cuales suelen recepcionar año a año alumnos del Instituto N.6001 y del Profesorado en caso, quienes asisten a realizar diferentes trabajos vinculados al trayecto de práctica entre otros.

En las entrevistas se consideraron dos cuestiones básicas que fueron matriz de múltiples interrogantes:

- Condiciones Institucionales en que se realiza la tarea docente: infraestructura y relación con trabajo docente, organización del tiempo escolar, población que se atiende, su nivel socioeconómico, concepciones y representaciones sobre los alumnos, proyectos en que se trabaja, organización del currículum, entre otros.
- Relaciones que se dan en este tipo de situación de trabajo: relación con los colegas, con los alumnos y sus familias; relaciones con el conocimiento, características formativas para trabajar en estas situaciones, entre otros.

En una instancia posterior se agruparon las respuestas de los distintos maestros de las escuelas, paralelamente al ajuste de los interrogantes que constituyeron cada entrevista, a fin de facilitar la comparación y el análisis de las respuestas, de lo cual se da cuenta en el ANEXO N° III.

En relación a todos los entrevistados, el proceso implicó en una primera instancia el consenso del día, hora y duración de la entrevista, las cuales excedieron regularmente un poco más de sesenta minutos aproximadamente. Las mismas se realizaron en el Instituto o en las escuelas según el entrevistado.

En segunda instancia se procedió a la desgrabación de las entrevistas y entrega de las mismas a los entrevistados, a fin de que den cuenta de la fidelidad de las mismas y /o consideración de añadir, corregir, ampliar sobre lo expresado; para luego iniciar el análisis de las mismas.

2.2.b) De la Observación

También se recurrió a la Observación, la cual se empleó a lo largo de todo el proceso, según Goetz y LeCompte *“la observación sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo; así como, también para que el investigador elabore un discurso descriptivo de la situación”* complementando la información suministrada por las entrevistas.

Se privilegió la observación participante, enfatizando la mirada de los contextos en que se producen las interacciones sociales y los intercambios simbólicos de los sujetos implicados en esta investigación.

El instrumento de registro de observación ha sido el cuaderno de campo.

En la exploración de los contextos de actuación se seleccionaron dos de las escuelas en las que los practicantes hacen su residencia, teniendo en cuenta que la ubicación y la escuela respondan a algunas de las siguientes características :

- ✓ Radio cercano al Instituto Superior de Formación Docente N°6.001
- ✓ Radio de donde provienen gran parte de los alumnos –futuros practicantes
- del Instituto
- ✓ Características del contexto inmediato a las escuelas diferentes.

A continuación se caracterizan las escuelas desde sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales, desde la observación y de los aportes –en charlas informales- brindados por directivos y /o personal administrativo.

2.3.1.Escuela 1

La escuela Nicolás Avellaneda (N.A.) está ubicada a 30 / 45 cuadras del Instituto y casco céntrico de la ciudad, hacia la zona norte de la capital. Se trata de una escuela de EGB 1 y 2 ubicada en la zona norte de la capital salteña, alejada del casco céntrico. Se trata de una escuela urbana periférica con población marginalizada en un gran porcentaje y no marginalizada en un porcentaje menor.

La escuela se inicia hace treinta años y en un primer momento por contar con tan pocas aulas, utiliza una Salita donde funciona actualmente el Centro Policial.

Actualmente la escuela se ubica en los márgenes del Barrio Universitario, Barrio Castañares y un asentamiento que se amplía año a año. La escuela tiene en frente un Centro Policial y a tres cuadras el Centro de Salud.

A una cuadra de la misma existe un colegio, donde funciona un Polimodal y EGB3. Con esta última institución inicialmente la escuela compartió el edificio hasta que la escuela tuvo el propio, compartieron algunas experiencias escolares , pero hace ya algunos años que no existe ninguna vinculación entre las instituciones.

A unas cinco cuadras existe otro Colegio, de carácter privado confesional, en el mismo funciona EGB1 , EGB2 y EGB3. Con esta institución se ha mantenido mayor vinculación , a partir de la asistencia y participación en Actos escolares , Feria de Ciencia y otros proyectos que involucraban a las instituciones.

2.3.1. a) Características Institucionales

El edificio terminó de construirse y no contó nunca con refacciones y ampliaciones del mismo. Cuenta con 12 aulas, un patio techado, -donde se realizan los actos escolares y cualquier otro evento que convoque a la comunidad-, un patio sin techo (este último es de piso de tierra y en algún momento de la historia de la escuela se utilizó como huerta), una sala de computación con equipamiento nuevo. También con una sala para los docentes, una cocina y un pequeño box que en algún momento lo utilizó un equipo psicopedagógico del Ministerio de Educación de la provincia. Presenta amplias galerías y un jardín grande cerca el edificio.

En cuanto a equipamiento, más allá de los equipos de computación, la escuela recibió un laboratorio para tecnología. Posee una biblioteca adecuada pero pequeña para el uso y las necesidades de la comunidad institucional, la mayoría de los libros que se utilizan provienen del Plan Social y en muchos casos los mismos presentan estado crítico, pero no se reponen. La misma situación se presenta en relación a la mapoteca y videoteca.

El tiempo escolar está organizado por módulos de acuerdo a los distintos espacios curriculares. Los tiempos son flexibles, de acuerdo a las necesidades de los chicos y a las propuestas de trabajo de los docentes. Esto implica que muchas veces las experiencias de trabajo llevan más del tiempo previsto, pero las mismas no se suspenden, sino que se terminan y se reorganizan los tiempos para las otras actividades.

En cuanto a la mayoría de la población de alumnos, estos provienen de los asentamientos cercanos a la escuela. Estos asentamientos han crecido año a año significativamente, en forma paralela a la crisis económica y social que atraviesa el país. En muchos casos los asentamientos albergan extranjeros (provenientes en su mayoría de Bolivia). Esta situación genera algunos contratiempos institucionales, por ejemplo descuido en la presentación de documentación de los alumnos, indispensable para el registro y control de los mismos.

De acuerdo a lo mencionado la escuela recibe-en mayor porcentaje- una población escolar pobre, ya que sus padres son changarines, desocupados o algunos cuentan con la asistencia de distintos planes sociales. En menor medida los alumnos son hijos de empleados públicos o docentes.

En los últimos años la población escolar presentó grandes cambios en cuanto a sus características sociales, económicas y culturales, las cuales inciden en la asistencia a la escuela, por ejemplo a veces los chicos se turnan para ir a la escuela por falta de calzado .

Por lo general los alumnos presentan cuadros de desnutrición que inciden en el aprendizaje, situación que preocupa al personal docente y directivo.

En relación al cuerpo docente, la mayoría son docentes titulares de amplia trayectoria (entre 18 y 30 años de servicio aproximadamente). Sólo hay dos docentes suplentes de menos de 10 años de experiencia.

Los docentes titulares están casi todos titulados como maestros Normal Superior, sólo dos poseen título terciario. El contar con la titularidad trae como consecuencia que en su mayoría no suelen realizar cursos de perfeccionamiento habitualmente, sólo aquellos obligatorios desde hace algunos años a través de la Red Federal de Formación Docente Continua, en los distintos espacios curriculares .

Sólo las docentes que se encuentran en el 1er. Ciclo se capacitan constantemente más allá de su situación laboral.

No se cuenta con docentes especiales, ya que los cargos están vacantes y por emergencia económica provincial los mismos no se cubren. Aún así hay una profesora de música y un profesor de computación contratados a partir del apoyo económico de la Cooperadora de la Escuela.

En cuanto a la organización y modalidad de las prácticas pedagógico-didácticas, el equipo docente trabaja con proyectos de profundización y de recuperación, lo que implica fortalecer a los alumnos que tienen buen rendimiento y mejorar el rendimiento de los que tienen mayores dificultades.

Se trabaja articuladamente entre 1er y 2do. Ciclo fundamentalmente.

La escuela , es una escuela inclusora, definida así por la vicedirectora, la cual se desempeña en la escuela hace veinticinco años, siendo primero maestra y luego desempeñándose en cargo directivo.

Se trabaja con un Proyecto sobre diversidad en colaboración con dos instituciones HIRPACE y COLIBRÍ . (La primera institución atiende a niños paralíticos cerebrales y la segunda realiza experiencias de integración escolar , ambas son instituciones privadas sin fines de lucro , que realizan asesoramiento y asistencia a instituciones escolares comunes , como también realizan atención personalizada a N.N.E.E¹). El proyecto implica básicamente la asistencia periódica de maestros de educación especial para asesorar y orientar a los docentes de la escuela sobre estrategias didácticas específicas de acuerdo a los niños a integrar. Eventualmente los docentes especiales también orientan a los padres de estos niños para favorecer una integración social y escolar.

Este proyecto ha sido impulsado básicamente por la vicedirectora de la escuela, debido a que hace algunos años la escuela recibe eventualmente N.N.E.E., y que año a año estos niños repiten una y otra vez primero o segundo año y finalmente abandonan. Intentando revertir tal situación se impulsó el proyecto, lo cual no contó con el apoyo de todos los docentes, generando algunas fracturas en los vínculos entre docentes y entre docentes y directivos. Aún así se han incluido tres niños a la fecha, contando con buenos resultados, más allá del malestar que aún persiste entre los docentes.

En cuanto a la organización , funcionamiento y dinámica institucional, la comunicación que se prioriza al interior de la institución y entre turno y turno (la escuela funciona a la mañana y a la tarde) es formal y en algunos casos informal. Esto implica instancias de diálogo, comunicaciones orales o comunicados escritos para que el personal se notifique de circulares o documentación que llega a la escuela.

La institución ha realizado distintas experiencias de trabajo con otras instituciones cercanas a la misma. Con el Centro de Salud a partir de charlas de distintos profesionales sobre diferentes problemáticas sanitarias

destinadas a los alumnos o a los padres. Con el Centro Policial se realizaron charlas sobre prevención de drogadicción. Estas experiencias se organizaron sistemáticamente hasta el año 2.001, luego por falta de personal en dichos Centros, por cuestiones económicas, las experiencias quedaron suspendidas.

Actualmente la escuela no tiene vínculo con otras instituciones escolares cercanas.

Un aspecto importante a señalar, es el referido a cómo la escuela solventa algunos gastos básicos para su funcionamiento (tiza, artículos de limpieza entre otros) prestando en algunas ocasiones el edificio para distintos eventos a partir de una pequeña contribución económica.

También se realiza una experiencia de trabajo en red, a partir de un Proyecto sobre la Tradición con distintas escuelas cercanas y con otras del casco céntrico, participando de la experiencia diecinueve escuelas en total. La experiencia implica distintos momentos de trabajo intra e inter-institucional.

2.3.2.Escuela 2 :

La institución Paula Albarracín (P.A.) es una escuela de EGB 1 y 2 ubicada en la zona cercana al casco céntrico de la capital salteña, a unas 10 cuadras aproximadamente y a cinco del Instituto N° 6.001. Se trata de una escuela urbana céntrica con población en empobrecimiento.

En un radio de diez cuadras a la escuela, se encuentra a dos cuadras una escuela de Nivel Inicial , EGB1 y EGB2 , a cuatro cuadras otra escuela del mismo nivel - que cuanto con reconocido prestigio - tres instituciones escolares privadas , de las cuales una cuenta con Nivel Inicial , EGB 1, 2, 3 y Polimodal . Las otras dos son de EGB 3 y Polimodal.

2.3.2.a)Características Institucionales:

La historia de la escuela refiere a 50 años atrás aproximadamente, con instalaciones viejas, pero en estado de conservación relativamente bueno. A través del Plan Social la escuela tuvo una ampliación en su edificio (sala de nivel inicial y baños).

Presenta un patio techado en el centro del edificio, en donde se realizan algunos eventos escolares y dos patios sin techar, que se utilizan cuando se convoca a un acto escolar a toda la comunidad escolar. No cuenta con salón de actos, ni con laboratorios. Pero si cuenta con un aula especial para plástica, una para música y otra para religión, lo cual permite que el docente acondicione el espacio con mayor libertad de acuerdo a las necesidades del espacio curricular.

Tiene una población escolar reducida, la cual ha ido bajando año a año.

En cuanto al equipamiento, no es el suficiente, pero está bien cuidado y utilizado. Al respecto se prioriza el trabajo con la biblioteca de la institución, dado que la misma es muy reducida y no es suficiente para los niños que asisten. Han elaborado un proyecto institucional para ampliar la misma buscando donaciones del medio de todo tipo de libros, a fin de fortalecer la cantidad de los mismos de acuerdo a la demanda. El proyecto implicó un compromiso compartido entre docentes, padres, niños y comunidad.

El tiempo escolar objetivo se organiza de modo flexible, no hay un tiempo mosaico. Los docentes trabajan en áreas integradas, pero no todos, ellos tienen opción de elegir como quieren trabajar.

Al finalizar cada término se profundiza el trabajo con los niños y con los padres para apoyar y enfatizar la tarea. Si bien los alumnos vienen de distintos barrios, son niños que no presentan problemas graves (social, cultural o económico) a excepción de algunos alumnos de 7mo. año, ya que son niños que pertenecen a patotas o presentan conductas violentas u otras problemáticas. También se detectó en dicho grupo un alumno con problemas de alcoholismo.

Generalmente el niño que ingresa, permanece en la escuela desde el nivel inicial hasta 7mo.año, eso favorece la comunicación y el vínculo entre los docentes y padres; como el seguimiento de los alumnos.

Por lo general los alumnos participan activamente en los distintos proyectos que se proponen en la escuela. Y ante cualquier problema con los niños se trabaja con el equipo psicopedagógico del Ministerio de Educación.

En lo que respecta al personal docente, este es reducido; 14 docentes, 8 a la mañana y 6 a la tarde. Un vicedirector y un director, lo que implica discontinuidad en el contacto con los docentes por parte del equipo directivo. El equipo directivo hace alternancia de turno. Todas las docentes son titulares, sólo hay una docente interina.

Uno de los proyectos institucionales que la escuela se propone es recuperar y / o ampliar la matrícula, haciendo un estudio que aporte información sobre cuáles fueron realmente las causales de la pérdida de matrícula, ya que históricamente la escuela tuvo muchos alumnos.

Por lo general los docentes - que están en la escuela hace ya muchos años - sostienen que la disminución de la matrícula se debe a que la zona en la que la escuela está inserta es una zona donde viven personas mayores y hay muy pocos niños.

Este supuesto no es compartido por el equipo directivo - relativamente nuevo en la escuela- ya que los niños que asisten no provienen del radio cercano, sino de barrios alejados. Los directivos sostienen que las escuelas cercanas tienen excesivo número de alumnos, y que si los papás eligen esas escuelas es porque encuentran mejores propuestas pedagógicas a la que ofrece la escuela.

Actualmente hay aulas que tienen 20 alumnos, lo cual preocupa en términos de matrícula, pero a la vez esa realidad ha favorecido el seguimiento escolar de cada uno de los alumnos por parte de los docentes.

El equipo directivo pone énfasis en aquellos aspectos ligados a la normativa y en el cumplimiento de las mismas, lo cual a veces es resistido

por los docentes, tanto en lo que refiere a horarios, presentación de trabajos, participación de experiencias de trabajo .

Los problemas que se presentan entre directivos y docentes en la comunicación están ligados a la alternancia de turnos de los directivos, es decir a veces cuando se presentan dificultades o problemas no está presente el directivo correspondiente.

Más allá de algunas condiciones institucionales y de algunas dificultades en término de relaciones y vínculos, los alumnos han alcanzado buenos resultados en la Evaluación Educativa., realizada en el último año 2004.

2.4. Del Análisis

Se propició un análisis en espiral, combinando información y análisis. El propósito analítico está basado en la información, tanto la interpretación de los datos como el chequear la interpretación a través de una nueva mirada sobre los datos.

Desde los aportes de Glaser y Strauss (1.967), quizás la operación más importante en el análisis de la información cualitativa es la descubrir las clases significativas de cosas, personas y hechos y las propiedades que las caracterizan. En este sentido, a través de la descripción y reconstrucción lo más detalladamente posible de las características de los fenómenos, se buscó el perfeccionamiento de categorías conceptuales, la emergencia de conceptos, la generación de categorías de análisis y de relaciones teóricas a partir del trabajo de campo, estableciendo un tratamiento teórico y empírico del objeto de estudio en un proceso de ida y vuelta de lo empírico a la teoría y viceversa.

Durante el proceso de análisis se separó segmentos o unidades, conformando un conjunto de datos, objeto de análisis.

A lo largo de la investigación, se trató de contextualizar la misma, haciendo referencia al contexto en general, a las diferentes dimensiones que configuran las formas de la formación práctica y contextos de actuación,

advirtiendo en todo momento el proceso histórico que interpela el presente.

¹ N.N.E.E, la abreviatura refiere a niños con necesidades educativas especiales.

CAPITULO 3

3. DIMENSIÓN TEÓRICA-EPISTEMOLÓGICA

En este apartado damos cuenta de los referentes teóricos y epistemológicos que constituyen el marco referencial que facilitará una lectura y análisis "multirreferencial". Entendemos por multirreferencialidad, un proceso que implica *"ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor un objeto de investigación, una dificultad, un problema. La multirreferencialidad nunca es el punto de vista de todos los puntos de vista, sino que es un esfuerzo para ir un poco más allá de los límites y las dificultades que se encuentran en el terreno"* (Ardoino, J. 2.005).

El enfoque multirreferencial *"se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y en función de sistemas de referencias distintos, que suponen y reconocen explícitamente como no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos"* (Ardoino J. citado por Souto, 1998 :109).

Por otra parte adherimos a un posicionamiento que posibilita un análisis complejo. Al decir complejo, referimos al sentido que le otorga Edgar Morin(1.995), es decir una postura epistemológica de ver, pensar, abordar la realidad, el conocimiento; en nuestro caso la formación práctica desde una concepción donde *"nada está realmente aislado, todo está en relación con todo, pero donde cada parte conserva su singularidad y su individualidad, y de algún modo, contiene el todo"*. Existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectiv, etc.) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes.

Desde una perspectiva epistemológica "compleja", consideramos fundamental tener una visión holística y particular de las características o modos que configuran la formación práctica y los contextos de actuación, con sus núcleos centrales y contradicciones, sostenidos también desde una visión simbólica-cultural (Bourdieu; 1.997); desde lo histórico y sociológico,

centrado en el proceso y en una lectura crítica a partir del análisis de sus posibles efectos.

Desde Bourdieu la tarea de la sociología es revelar las estructuras mas profundamente ocultas de los distintos mundos sociales que constituyen el universo social y los mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o transformación. Estructuras que existen dos veces; en la objetividad de primer orden, determinada por la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación. Y en la objetividad de segundo orden, como sistemas de clasificación de esquemas mentales y corporales como matriz simbólica de actividades prácticas, pensamientos y juicios.

3.1. Concepciones históricas del conocimiento científico y la práctica

Creemos central remitirnos en primera instancia a las concepciones que fueron moldeando una mirada sobre el conocimiento y la práctica, lo cual implica abordar una perspectiva histórica.

Una posibilidad es remontarnos hasta principios del siglo XVII, época en que por primera vez se alegó que los esfuerzos científicos podían mejorar la vida humana (Zilsel, 1945). Francis Bacon se destaca por haber sido quien expresó y desarrollo este argumento, tal como la reflejó la *Encyclopédie* de Diderot y d'Alembert, inspirada parcial y directamente en la filosofía de Bacon.

En esa época se reproclamaba que era apropiado hacer uso de la razón para resolver los problemas humanos y que la acumulación irrestricta de conocimientos y la educación general contribuían al mejoramiento de la condición humana (Golmann, 1973). Bacon y los *philosophes* reconocían que el conocimiento podría ser usado con fines impropios y que se requería la acción humana para emplearlo con fines benéficos, pero en general esa relación no era problematizada.

Esta problemática surgió más claramente con Kant. Le preocupaban las tendencias filosóficas según las cuales la responsabilidad moral no formaba parte del conocimiento. Su solución consistió en separar una esfera de

pensamiento moral en la que el conocimiento científico (tal como lo concebía Kant) no era aplicable. En otras palabras, el análisis de Kant tiende a establecer una separación entre el modo de conocer las cosas y las decisiones acerca de cómo actuar en las situaciones prácticas.

A comienzos del siglo XIX Auguste Comte, inspirándose en Bacon, desarrolló argumentos filosóficos cuyo propósito era aplicar los principios de Bacon a las ciencias sociales. Comte era matemático y no realizó ningún trabajo empírico importante.

A mediados y a fines del siglo XIX surgieron tres tradiciones filosóficas- la nietzscheana, la dialéctica y la pragmática, que re-problematizaron la relación entre el conocimiento y la práctica. Nietzsche, por ejemplo, valiéndose de análisis históricos, trató de mostrar que el desarrollo del conocimiento puede ser utilizado con fines represivos y no sólo para el mejoramiento. Marx, recurriendo también a métodos históricos, trató de comprender los procesos que daban origen a las condiciones sociales y políticas. Peire y Dewey, enrolados en la tradición pragmática, respondieron en forma directa (como explicaremos mas adelante) a la división entre el conocimiento científico y el conocimiento ético propuesto por Kant.

Por último hay un importante cambio en relación con el pensamiento de los siglos XVII y XVIII: el conocimiento y la razón pasaron a ser conceptualizados como algo que se desarrolla dentro de la vida y no como algo previamente desarrollado y aplicado.

Junto a la reseña histórica del pensamiento de los siglos XVII, XVIII y XIX sobre la relación entre el conocimiento y la práctica, producen la siguiente imagen: ha habido, desde hace largo tiempo, una expectativa de que la investigación científica y el conocimiento que ella procura fueran útiles para mejorar nuestras condiciones de vida. Pero a lo largo de estos siglos acerca de *cómo* ayudará ese conocimiento, se volvió más complicada y problemática, sin que se produjera una reducción paralela en nuestros deseos – como sociedades, tradiciones de investigación o individuos- de mejorar las prácticas humanas. La reseña histórica señala que en el siglo XIX el conocimiento

racional o teórico se incorporó como parte de las prácticas en vez de precederlas.

Por otra parte emplearemos la expresión *teoría/ práctica* para formular la idea de una ciencia social que se propone desarrollar una explicación teórica de las prácticas societalmente significativas. La teoría y la práctica (a veces llamada ciencia básica y ciencia aplicada) a menudo han sido opuestas la una a la otra en la historia del pensamiento filosófico y científico.

Las tradiciones filosóficas del siglo XIX proporcionaron también algunos recursos conceptuales para analizar las prácticas humanas de un modo teórico.

Hay dos estrategias básicas, que corresponden a las tradiciones nietzscheana y dialéctica. Una característica importante de la tradición nietzscheana es que concentra su atención en el análisis histórico de los conceptos, buscando sus orígenes en la codificación de las prácticas sociales.

En la tradición nietzscheana, las descripciones analíticas son un medio para identificar los problemas a partir de los cuales se construyen las formaciones y prácticas sociales.

La tradición dialéctica también se ocupa, valiéndose del análisis histórico, del desarrollo y la modificación de conceptos y prácticas, y también de la contribución de aspectos sociales y sociales como fuentes importantes para la comprensión de la organización y la modificación de las prácticas. Un concepto importante de la tradición dialéctica es que el desarrollo se produce a través de la resolución de las contradicciones y conflictos que se dan en una situación.

Si se acepta la idea de que los aspectos estructural e histórico de las prácticas deben considerarse parte de la comprensión de las prácticas individuales, es preciso reconocer que los aspectos moral y político son parte de este contexto y pueden hacer una importante contribución a la organización y la estructura de la práctica que se investiga.

3.2.Sobre el concepto de práctica social y docente

Adherimos a la postura Bourdieuana sobre las prácticas. Las prácticas de los agentes sociales (docentes, alumnos, etc.) se construyen en una relación dialéctica entre el *campo* y el *habitus*, o sea, entre la historia hecha cosa (objetivada en relaciones en un campo) y la historia hecha cuerpo (subjetivada como habitus). O sea que para explicar la doble estructuración de la realidad social, recurrimos a los conceptos de habitus, campo, capital y trayectoria.

Bourdieu entiende al habitus *“como sistema de disposiciones subjetivas pero no individuales de estructuras interiorizadas, principios comunes de percepción, pensamiento (concepción) y acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda percepción...”* (Bourdieu, 1991: 45). La noción de campo designa un sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones, es una estructura dinámica que, en un momento dado de la historia, se configura en relación a la distribución del capital específico que está en juego. Es decir que, el principio que distingue los campos es el tipo de capital distribuido y disputado; las principales especies de capital son: cultural, social, económico y simbólico, de las cuales se derivan otras, las que van recortando otros sectores dentro de los campos (Bourdieu, 1995).

La importancia del capital económico es evidente en nuestra sociedad de consumo, pero para Bourdieu cada especie de capital tiene existencia con relación a los otros; los capitales se expresan asociados entre ellos, en estructuras objetivas y subjetivas, de las que somos o no conscientes. El capital cultural está ligado a conocimientos, ciencia, arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades en los logros escolares. El capital social se define como la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter reconocimiento. El capital simbólico acompaña a todas las formas de capital, añadiendo prestigio, legitimidad, autoridad y reconocimiento. Todas las especies de capital existen bajo tres formas: en estado incorporado como habitus o en estado objetivado, bajo la forma de bienes poseídos o capacidad de poseerlos, o institucionalizado a través de funciones, títulos o habilitaciones (Bourdieu, 1997).

El concepto de trayectoria constituye un concepto bisagra entre lo social y lo individual, entre lo histórico y lo situacional, con este sentido será utilizado en esta investigación.

La noción de estrategia¹; es el instrumento de ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo. La estrategia debe entenderse como disposición, como una forma de relacionarse con el mundo donde los mecanismos están ocultos, donde las prácticas están investidas de un sentido que se construye en una dimensión que le es propia, distinta de la reflexión que se articula fundamentalmente en la consistencia. Las estrategias son tanto construídas por los sujetos como ellos son construídos por estrategias objetivas, por sentidos que se tejen en la urdimbre de lo social y que precisamente por ello no son percibidos como "objetos de la conciencia". Los sujetos son en realidad agentes actuantes y cognoscentes dotados de un sentido práctico, sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división, de estructuras cognitivas durables (que son por lo esencial el producto de la incorporación de estructuras objetivas) y de principios de acción que orientan la percepción de la situación y la acción.

Bourdieu llama sentido práctico o también sentido de juego, al principio real de las estrategias. El sentido práctico, es el que permitiría a los sujetos actuar en función de "eso de lo que se trata" sin que esos actos sean precisados por conceptos.

Los conceptos (habitus, campo, trayectoria y capital) son básicos para entender la complejidad de la práctica y el sentido práctico del que habla Bourdieu.

Lo que definiría una práctica para Bourdieu no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad, resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas constantes y conscientes, sino principios prácticos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación.

Las prácticas son resultado de la aplicación de principios de percepción y de acción nunca explícitos. La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas como la irreversibilidad, que la sincronización destruye: su estructura temporal, su ritmo, su tiempo y sobre todo su orientación, es constitutiva de su sentido. La práctica tiene una propia lógica. Debido a su total inmanencia, a la duración, la práctica está ligada con el tiempo, no sólo porque se juega en el tiempo, sino además porque juega estratégicamente con el tiempo.

El tiempo práctico es distinto del tiempo lineal homogéneo y continuo del calendario, está hecho de islotes dotados de ritmos particulares.

La urgencia, que se verá con razón como una de las propiedades esenciales de la práctica, es el producto de la participación en el juego y de la presencia en el futuro que ésta implica: basta con situarse fuera de juego; fuera de lo que se juega para hacer desaparecer las urgencias.

Desde los aportes de Bourdieu la singularidad de las prácticas docentes podrían ser estudiadas como prácticas sociales.

Adentrándonos en la práctica docente, conviene recordar que la práctica docente engloba a la práctica pedagógica (Achilli, 1.996) e implica reconocer:

- que la misma se encuentra sometida a tensiones y contradicciones,
- la existencia de los condicionantes con las instituciones
- la existencia de condicionantes de corte sociohistóricos.

En la perspectiva propuesta en esta investigación, la práctica docente tendría que constituirse como un proceso de investigación, mas que de aplicación, buscando lograr procesos reflexivos sobre la acción, posibilitando construir una teoría o un marco referencial como abstracción reflexiva de un conocimiento práctico existente en un contexto determinado. Lo cual permite, a los alumnos- futuros docentes-, la comprensión de los complejos procesos que

subyacen en la práctica docente, así como la comprensión de la propia implicación personal en la misma.

Tomando los aportes de Gloria Edelstein (1.995), consideramos "*que la práctica docente es compleja, desarrollándose en escenarios singulares*", relacionándose dialécticamente con el contexto, la multiplicidad de dimensiones, la simultaneidad e imprevisibilidad , el atravesamiento de valores y la dinámica que imprime la conflictiva interactiva, esta situación demanda entonces continuamente el tomar decisiones de orden político y ético.

La práctica se "*enmarca en procesos de selección cultural y de acción pública*" (Davini,1.998) , lo cual permite afirmar que la práctica docente es ante todo una práctica social; históricamente condicionada y como toda práctica social es investida y significada por los sujetos que la realizan desde sus fantasías, ilusiones e ideales. Esta significación constituye su dimensión imaginaria. Aquello que un sujeto es (las acciones relativas a la práctica) no se corresponden necesariamente con lo que los sujetos creen que son y realizan. Por ello toda práctica genera conflictos y una tensión constante entre las representaciones inconscientes, los condicionamientos reales y los requerimientos sociales" (de Anquin,1986).

Desde los aportes de Bourdieu, lo que define una práctica es fundamentalmente la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tiene por principio reglas no conscientes y constantes, sino principios prácticos, sujetos a variación según la lógica de la situación. Existiendo así una lógica práctica, de allí el riesgo de forzar coherencias o racionalizaciones excesivas al intentar explicar lo que sucede en ese tiempo y espacio que la configuran.

Tomando algunos conceptos claves de Bourdieu ya mencionados anteriormente, resulta interesante en relación al habitus y trayectoria del sujeto; que al abordar la práctica docente, es fundamental y necesario no dejar de lado, ya que el "habitus" opera como estructura estructurante de prácticas y representaciones. Es un operador de racionalidad, pero de una racionalidad práctica.

3.3.Sobre el concepto de formación:

En este apartado consideramos aspectos fundantes del concepto, tomando entre otros aportes, una síntesis conceptual de Ana de Anquín (2.005).

Creemos interesante dar cuenta de los orígenes del término "formación" en la historia de la educación, su empleo se remonta a los jesuitas, quienes ya en el siglo XVII, lo utilizaron asociado al espíritu, es decir "formación del espíritu". Más adelante, se llamó así a la "formación práctica", formación de obreros y formación de oficios durante la modernidad europea; finalmente, en el siglo XIX tuvo un sentido experiencial, unida a las vicisitudes del vivir, la formación entrañaba pensar, analizar y reflexionar las experiencias de vida (Beillerot, J., 1998).

Recapitulando los sentidos históricos del término, podemos registrar, primero un uso ligado a la formación del espíritu; luego otro, referido a la formación práctica, en particular a la preparación para el trabajo manual; finalmente, en el siglo XIX, adquiere un valor experiencial, ligado a la reflexión del vivir. Rastrear las significaciones pasadas nos permite reconocerlas todavía, arraigadas en el sentido común, cada vez que se habla de formación.

La polisemia del término ha permitido que se lo emplee como sinónimo de educación, enseñanza o aprendizaje. Sin embargo, Ferry (1997) y otros autores (Filloux, 1996) insisten en la conveniencia de no confundir el término formación con los de enseñanza o aprendizaje.

Explicitado el sentido del término, desde una perspectiva histórica, advertimos que existen diferentes posiciones teóricas sobre a que refiere la formación; posiciones que explicitamos a continuación:

Señala Ferry que en la actualidad, el uso corriente de formación se confunde con el del dispositivo donde se forma, o sea con los soportes y condiciones de formación, así se habla de las instituciones y programas con que se forma a los individuos. Pero para este autor, el concepto de formación tiene que ver con adquirir una cierta forma y remite a *la dinámica de un desarrollo personal* (Ferry, 1997; 54).

Por lo general se sostiene que la formación es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos; por ello afirma Barbier (1993:17) que *"las actividades de formación forman parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos"*.

Apuntando a una caracterización de ese proceso denominado formación, Honore (1980:20) describe una dinámica que refleja quizá la esencia misma del concepto: *"la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad"*. En otros términos, el proceso de formación se da en una dinámica exterioridad-interioridad-exterioridad, que transforma no sólo a los individuos, sino a la colectividad de la que forman parte y a la cultura que construyen(de Anquín, 2.005).

Justamente desde una visión de la formación en la que el hombre recibe *"saberes"* del exterior que interioriza y resignifica, para luego exteriorizarlos nuevamente, se entiende que el concepto de formación está íntimamente vinculado al de cultura; así se expresa en el planteamiento de Díaz Barriga (1993:48), cuando afirma que *"la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura"*.

Si la cultura supone la construcción de significados compartidos, y la formación implica la resignificación de los mismos, es posible entender cómo la formación posibilita al hombre la re-creación de la cultura.

Lhotellier (citado por Honore, 1980:20) señala que *"la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos..., en el horizonte de un proyecto personal y colectivo"*; luego, la formación no es algo que se adquiere de una vez por todas, que es posesión de algunos, o que se consigue sólo con un título profesional; es una especie de función propia del ser humano, que se cultiva y puede desarrollarse, que no está sujeta a temporalidades o edades específicas.

También existen otras posiciones sobre el concepto de formación que refiere al sujeto de modo integral *“La formación apunta, desde el sujeto, al desarrollo personal ... apela a la autonomía del sujeto desde lo psíquico y lo social.... La formación se integra a la trayectoria de vida y de trabajo y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve”* (Souto, M 1999)

De este modo, la formación es un trabajo del sujeto sobre sí mismo, *“... la formación no se recibe, el individuo es quien se forma”* en este sentido afirma el autor que *“... la formación es la dinámica de un desarrollo personal”* (Ferry op.cit.)

“La formación apunta, desde el sujeto, al desarrollo personal ... apela a la autonomía del sujeto desde lo psíquico y lo social.... La formación se integra a la trayectoria de vida y de trabajo y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve” Souto, M. Barbier y otros.(1999)

Claro está en todas las posiciones que estamos presentando que *“La formación no radica en las políticas educativas, ni en los proyectos curriculares, éstos contienen propuestas de formación, la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar , en sus afectos y emociones. La formación implica cambio”.* Carrizales Retamoza,C.(1.991)

También Freire enmarca a la formación en general, *como un proceso dialéctico entre sujetos y realidad, remarcando el carácter intersubjetivo en el cual, los participantes con roles de enseñar y aprender se interrelacionan dinámica-mente reconociéndose mutuamente como sujetos que enseñan y aprenden conocimientos, aunque desde un bagaje diferente y en una interacción que implica la travesía de la heteronomía a la autonomía. Formar no es dar forma, paradójicamente es crear, porque aprender es construir y enseñar es ayudar a construir, a la vez que se construye.*

En relación a la formación de docentes Filloux, J. C.(1.996) alude al proceso de autoformación como un espacio que posibilita la ayuda a otros,

...“es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que vive, que uno puede autoformarse”.

En este sentido el carácter formativo que adquiere el proceso mismo de análisis de los aspectos psicoafectivos quedan a disponibilidad en las situaciones de formación, el reconocimiento de los mismos, su aceptación o rechazo y la puesta en acto del pensamiento del modo más honesto sobre estas cuestiones constituye en términos del autor *el “retorno sobre sí mismo”*.

Es así, que la noción de formación adquiere un sentido amplio y engloba *“el acto de aprendizaje sistemático de un saber, de un saber-hacer, y la iniciación en tipos de comportamiento requeridos para el ejercicio de un rol.... supone una reflexión sobre el sistema de valores que la funda, y requiere la puesta en acto de lo que ha sido adquirido, de manera teórica y práctica.”* (Vocabulaire de l'éducation, 1.979).

Finalmente, la formación se extiende y abarca toda la vida del sujeto cualquiera sea la edad y el grado del desarrollo de la persona.

En síntesis, al hablar de "formación", "relación formativa" o "proceso formativo" nos referimos a la relación que se establece entre uno o varios seres en formación (cualquiera sea su edad) y un formador, en un espacio, un tiempo y un contexto sociocultural determinado, y en el cual el primero desarrolla un proceso de auto-formación personal (adquiriendo un saber, un saber-hacer, habilidades para el ejercicio de un rol, disposiciones, actitudes) con la ayuda del segundo.

Recapitulando y retomando la síntesis de Ana de Anquín (2.005); *“entendemos la formación tanto como un desarrollo personal como intersubjetivo, inscripto en una historia social y política y dentro de un contexto social y ambiental determinado”*². La formación se desdobra en dos movimientos, a saber:

- un desarrollo personal, a través del recorrido vital inscripto en una compleja red de relaciones sociales y políticas, en un tiempo y espacio determinados;

- la mediación de otros, de los marcos institucionales y contextuales donde las prácticas adquieren su forma, su configuración textual y discursiva, que a su vez forma a los sujetos.

Este enfoque es compartido y enriquecido por Barbier, Blanchard Laville, Beillerot, Filloux, Mendel y Souto, cuyas referencias corresponde a los textos citados en la Bibliografía. Estos autores comparten un abordaje psicosocial, sociocrítico y psicoanalítico, con apertura a nuevas contribuciones teóricas desde la epistemología de la complejidad.

3.4.Sobre el concepto de formación práctica

Sanjurjo, L. (2002) sostiene que Schön, D. (1992) ha realizado valiosos aportes que contribuyen al esclarecimiento de la formación práctica, sentando las bases de una manera distinta de entender la relación entre la teoría y la práctica. Su análisis crítico sobre la racionalidad técnica muestra la incapacidad de la misma para explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas, caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto, ya que las situaciones complejas que plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Su perspectiva sienta las bases de una epistemología alternativa de la práctica, que valoriza la reflexión como competencia profesional.

Dice Schön (1992) *“que podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente(...)nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción”*.

“Romper la tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación de docentes reclama capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes”(Edelstein,G.1.995:22).

También Zeichner, L.(1.995), Sthenhouse,L. (1.984)y Freire,P.(1.987) han enfatizado la importancia de la reflexión en la práctica docente.

La formación práctica también encuentra filiaciones con diferentes autores que de alguna manera refieren a ella como saber “práctico”, que no está objetivado en ningún texto y que algunos llaman “habitus”, (P.Bourdieu), conciencia práctica (A.Giddens) o saber indogenuos (R.Collins, citado por Tenti Fanfani, 1.988), distinguiéndose del saber “teórico”.

Gimeno Sacristán(1.991) sostiene que la tarea docente está regulada internamente por el “esquema práctico”. En sus planteos, los “esquemas prácticos” o “esquemas de acción” son sistemas para la toma de decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza, que no tienen carácter de racionalidad explícita.

Para Perrenoud, importante analista de las prácticas de formación, estos “esquemas prácticos” forman parte de lo que denomina “*habitus* profesional”, que controlaría constantemente la acción pedagógica a través de los siguientes mecanismos (Perrenoud, 1995: 4) 105

- Los “gestos del oficio”: rutinas, sin escapar completamente a la conciencia del sujeto, no exigen más que la movilización explícita de saberes y reglas;
- La parte menos consciente del *habitus*, que interviene en la microregulación de toda acción intencional, de toda conducción de proyecto;
- En la gestión de la urgencia, la improvisación es reflejada por los esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes del actor.

Desde los aportes de Gilles Ferry, en la formación práctica implica detenerse en “*lo que se hace, en el qué hacer y para qué hacer*”; es decir es referirnos al nivel praxiológico, el cual refiere a la “*praxis y la praxis no es sólo la práctica, la praxis es la puesta en obra de diferentes posiciones en un contexto dado que es necesario analizar (...); es una práctica que se teoriza y esta teorización se hace al mismo tiempo en el terreno*” y en el Instituto de Formación.

De acuerdo a lo expresado entenderemos por formación práctica, al ***“proceso a partir del cual el sujeto va construyendo y no sólo asimilando, aquellas formas que le permiten alcanzar un desempeño”³, “constituido no sólo por la acción sino también por la reflexión”*** y su conocimiento sobre las características específicas del contexto de actuación.

En la formación práctica tiene un fuerte peso la trayectoria escolar⁴ del alumno. Cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente (Diker y Terigi, 1.997), lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa. En ese marco, el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que de alguna manera se actualizan toda vez que ésta se enfrenta con la situación de asumir el rol de enseñante. En términos de Davini, *“como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este “fondo de saber” orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes”* (Davini, 1995: 80).

En la formación docente y en especial en la formación práctica cobra fuerza el pasado escolar-en este caso fundamentalmente los modelos incorporados en relación a cómo enseñar, que enseñar – entre otros- que cada alumno porta sin tener dominio o conciencia de dicho saber. Sin embargo ese saber , saber práctico suele apoderarse del alumno y orientar sus acciones y pensamientos en una situación coyuntural o de urgencia. Es decir seguramente repetirá, reproducirá ciertos modelos de ser docente, los cuales seguirán enraizándose por el contacto con otros docentes. Lo cual pareciera que genera un círculo al cual difícilmente se puede evadir o escapar. Por otra parte este saber práctico, obtura la posibilidad de pensar desde otro punto de vista la realidad, el mundo que lo rodea, dado que desde dicho saber sólo es posible concebir al mundo como dado, como evidente como la única realidad posible .

Sin embargo, el saber práctico podrá transformarse si se protagoniza un proceso formativo que reconozca la existencia de dicho

saber, generando las condiciones para que ese saber se ponga en tensión, se objective y se pueda modificar paulatinamente.

Para incrementar el impacto de la formación inicial sobre los estilos de desempeño del rol es necesario trabajar sobre la revisión de esos modelos interiorizados en la escolarización previa. En palabras de Gómez Palacios: *“el maestro tiene que desaprender primero para luego volver a aprender (Gómez Palacios, M., citada en Maruco 1993: 42).*

Por otra parte, el concepto de práctica excede la tarea docente: no es posible no “pisar el aula” y estar, sin embargo, trabajando sobre la práctica, así como es posible lanzarse a multiplicar las “visitas al aula” sin que esto garantice un trabajo sobre las prácticas. Este concepto ampliado de práctica requiere, entonces, varias especificaciones: aunque, desde luego, la tarea docente es uno de los ejes principales de la práctica, el concepto alcanza otras dimensiones, identificándose con el conjunto de la realidad educativa. Dicha realidad incluye las prácticas reales y efectivas de los docentes en ejercicio, pero no se agota en ellas. De todos modos, no se trata de un conjunto inabordable para la formación, si se toma como criterios de selección de las problemáticas a tratar y de los contenidos a trabajar, su pertinencia en términos de la comprensión y la construcción de la propia actuación.

En los Institutos de formación docente la formación práctica suele vincularse principalmente a un espacio curricular: Práctica y Residencia.

La Práctica y Residencia suele llevarse a cabo de manera interrumpida durante semanas e incluso durante meses, en donde el practicante realiza tareas en forma individual, sólo cuando asiste al IFD / escuela a dar clase el trabajo o tarea implican a todo el equipo de Residencia.

Aunque la Práctica se constituye socialmente situada, la intervención del alumno, sus logros, se consideran como logros cognitivos individuales. Sin embargo pueden entenderse como logros cognitivos en conjunto.

El practicante para ser aprobado debe cumplir un conjunto de tareas formales que abarcan la totalidad del espectro de la práctica pedagógica y permiten evaluar sus progresos. Su desempeño en esas

tareas debe ser controlado y aprobado por un supervisor para poder ascender al grado siguiente del escalafón.

Los aprendizajes que se realizan en el Instituto pasan principalmente por lo intelectual y no por el cuerpo, por lo tanto no se requiere una implicación práctica del cuerpo, por lo tanto tampoco hay posibilidades de una movilización del cuerpo y de lo que lo habita. Quizás esto explica las rupturas entre la "comprensión intelectual y discursiva – construidas en una relación de exterioridad con el conocimiento- y las prácticas corporales.

3.5. A cerca de la formación docente

El objeto de investigación refiere a la formación práctica de los futuros docentes, es decir que el abordaje de nuestro objeto se configura al interior de los procesos formativos de la formación docente, formación que se desarrolla en instituciones educativas.

Entendemos a la institución educativa como un "constructo, es decir como un proceso permanente de- construcción de formas sociales"⁵; "*una red de relaciones*" (Beltrán Llavador, 1.997), una organización compleja. También desde los aportes de – Fernández, L (1.994) y Garay, L.(2.000) - las instituciones educativas se constituyen como "*lógicas que regulan la vida de los actores*" pronunciándose valorativamente con respecto a ella, clarificando lo que debe ser –es decir lo que está prescripto – de lo que no debe ser -lo proscripto-. Es decir que la "*institución alude y refiere a normas*" –valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas, con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos.

En esa compleja trama institucional que define las particularidades de las instituciones de educación superior no universitaria, hacen cuerpo las propuestas curriculares de formación docente.

Ahora bien, cuando se habla de formación docente se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la

concepción de sujeto “a formar”, el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso la misma idea de “formación” en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Entendemos por formación docente – desde los aportes de Achilli, E. (2.000) - a un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes.

Desde los aportes de Rodríguez Diéguez (1.980) podríamos también sostener que la formación docente no es otra cosa que la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza; es decir que destaca una dimensión de la enseñanza como actividad intencional, que se desarrolla para contribuir a la profesionalización de los sujetos encargados de educar a las nuevas generaciones.

Desde García , M. (1.995) la formación docente puede ser referida como un campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas , que dentro de la Didáctica y Organización Escolar , estudia los procesos mediante los cuales los profesores - en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza , del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

Siguiendo por otro lado los aportes de Berbaum (1.982) la formación docente representa un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio , desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado.

Al referirnos a la Formación Docente, no podemos dejar de mencionar , desde una perspectiva histórica y en este caso desde los aportes de M. Cristina Davini (1.995); una síntesis de las diferentes tradiciones

en la formación de docentes como configuraciones de pensamiento y de acción, que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo.

Estas tradiciones, en tanto representaciones acerca del ser docente se encuentran institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Es decir que, más allá del momento histórico que les dió origen, siguen presentes en la organización de las escuelas, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones formativas.

La supervivencia de estas tradiciones se advierte en su forma de persistir en las imágenes sociales no sólo de los docentes, sino de los estudiantes de los Institutos de formación y en las prácticas profesionales.

Las tradiciones a las que se hace mención son las siguientes:

La tradición normalizadora – disciplinadora: El buen maestro; si bien siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de docentes estuvo unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos.

La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales, que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento.

En este proceso se desarrollan los orígenes de la docencia argentina como grupo social y ocupacional. A través de la acción del estado se diseminan por todo el país las escuelas Normales dirigidas a preparar a este personal dentro del nivel de enseñanza media o secundaria. La ubicación de esta formación dentro del nivel medio evidencia que su enfoque sustantivo no se expresaba en la búsqueda de profesionales de alta formación científico – técnica sino en la conformación de una legión de maestros compenetrados con la misión de construir los cimientos de la nueva nación. Con profunda autoestima y valoración social, la docencia adoptó una actitud de entrega personal.

Esta tradición no se restringe solamente a “normalizar” el comportamiento de los “niños” sino que se constituye en mandato social que

atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente "debe ser", como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y muchos más "dictámenes" de actuación.

-La tradición académica: El docente enseñante; desde que existen las instituciones escolares y se constituyeron los programas de formación de los docentes ha ido perfilándose nítidamente la tradición académica, que se distingue de la tradición anterior respecto a dos cuestiones básicas:

-Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan.

-La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes.

En este marco se insiste en la necesidad de que el docente sea una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña, como el modelo de los estudios en la física, la química o la ciencia política.

Es visible la influencia del pensamiento positivista que subyace a estas posiciones, que considera a las ciencias experimentales como modelos del conocimiento sustantivo.

-La tradición eficientista: el docente técnico; la década del 60 trajo la instauración de una nueva tradición, que es la que ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo y, por lo tanto, en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del "despegue económico".

Esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial "moderna" superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades "tradicionales".

La tradición eficientista plantea un pasaje hacia un futuro mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno.

El objetivo de esta filosofía social es llegar a ser una sociedad progresista, entendida fundamentalmente como el estadio del progreso técnico.

La educación se vincula de forma explícita a la economía, sea como inversión o como formadora de "recursos humanos" para los nuevos puestos de trabajo.

El discurso y la práctica de la tradición eficientista cautivaron a los pedagogos y docentes por su promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza, dada la frecuente tendencia al optimismo pedagógico para la solución de los problemas sociales que ha nutrido a la docencia.

Tal discurso fragmentario tuvo facilidad para impregnar las prácticas de formación por su planteo simple y mecánico. Los enfoques pretendidamente científicos que revestían a los expertos del eficientismo más que llevar al conocimiento indujeron efectos de desconocimiento al soslayar la reflexión teórica e ideológica de sus fundamentos.

Las tradiciones de la formación docente en la Argentina tratadas hasta aquí, como productos históricos y matrices de pensamiento y de acción, construyeron imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y en acciones de política educativa.

Todas sustentan un discurso descriptivo acerca de lo que el docente "debe ser": ejemplo moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador. De esta forma en función del deber ser normativo se ha imposibilitado la visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente "es", de los desafíos que enfrenta, de las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico.

Otro rasgo compartido por estas tradiciones consiste en una suerte de epistemología espontánea, resultante de la ideología de la modernidad y del positivismo, centrada en la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento, y en la ilusión del progreso. Ella se expresa en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para tal progreso, en la visión homogénea y homogeneizadora de la realidad, de fuerte peso etnocéntrico.

Mientras que las tradiciones tratadas han dado dirección a la historia de la formación docente y las prácticas escolares, concretándose en la organización material de la escuela y los institutos, los planes de estudio, las prácticas curriculares y las imágenes sociales dominantes, existen otras tendencias que no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente.

3.6. Sobre el contexto de actuación:

Desde una perspectiva Fenomenológica , la idea de contexto *“comienza con la premisa de que las situaciones se construyen mientras las personas se organizan para atender y dar significado a ciertas preocupaciones sobre la base de la interacción social en curso. La metáfora de la figura y el fondo ilumina la relación clave entre contexto y significado , que determinan la relación y son determinados por ella.”* (Chaiklin y Lave: 2.001)

También referimos al contexto, siguiendo a Alliaud, A (2.005), para definir *“las condiciones de existencia sociales y escolares, y entender desde allí las significaciones otorgadas”* por los sujetos de este estudio.

Afirma Popkewitz (1.986) , que el conocimiento de la práctica profesional , la posibilidad de cambiarla , implica la comprensión de las interacciones entre tres niveles o contextos diferentes :

- El contexto propiamente pedagógico , formado por las prácticas cotidianas de la clase , que contemplan el transcurrir de la vida dentro de las escuelas , y que es lo que comúnmente se llama práctica . Ese contexto define las funciones que de forma más inmediata tiene que ver con los profesores.
- El contexto profesional de los profesores , que como grupo han elaborado un modelo de comportamiento profesional configurado por ideologías , conocimientos , creencias , rutinas que legitiman sus prácticas , condensando un tipo de saber técnico , que en muchos casos no es sino la absorción de valores dominantes en el contexto exterior .
- Un contexto sociocultural que proporciona valores y contenidos considerados como valiosos.

El contexto puede entenderse no sólo como objeto de estudio y como recurso pedagógico, sino como contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona. Contexto que da cuenta del entorno,

constituido por personas (las familias, los vecinos, el mismo alumnado...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo "habitantes", sino elementos activos y con valor propio.

Desde los aportes de Achilli, E. (1993) la noción de "vida cotidiana"⁶ nos permite captar el movimiento heterogéneo, a veces conflictivo y contradictorio, de los procesos de la vida escolar, permeados y conectados por procesos políticos y sociales más generales. En este sentido la institución escolar, no es un espacio social autónomo o aislado, por el contrario significa un ámbito que se concretiza en determinado contexto social e histórico⁷ que lo atraviesa y le da sentido.

La mirada sobre el contexto de actuación, se liga a la preocupación sobre la formación docente, teniendo en cuenta que se trata de una instancia de formación laboral, es decir se está formando gente que realizará un determinado *trabajo* las características de este trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos claves en los procesos formativos. Sin embargo, la formación docente actual adolece en términos generales de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional. ((Diker y Terigi, 1997)

En el campo de la formación inicial, el desarrollo efectivo de un trabajo analítico sobre la realidad educativa y la actuación docente supone un recorrido formativo que garantice:

- Un primer *abordaje global* de la realidad educativa, que ponga al alumno futuro docente en contacto con las múltiples manifestaciones del hecho educativo, y que le permita identificar sus principales dimensiones de análisis;
- Un *trabajo analítico* siguiente, que profundice cada una de las dimensiones identificadas;

- *Instancias integradoras* que aseguren progresivamente la recuperación del trabajo analítico para la comprensión de la realidad educativa en toda su complejidad, explorándose las múltiples articulaciones entre las dimensiones analizadas. 235

Perrenoud, P. no circunscribe la relación con la práctica a los momentos –pocos o muchos- de contacto con la escuela, sino que *“ella debe estar presente indirectamente, simbólicamente, en numerosos tiempos de formación [...] esta práctica debe ser el hilo conductor de todos los aportes de los formadores”* (Perrenoud, 1994 citado por Diker y Terigi, 1.997:236)

La aproximación a las prácticas docentes supone articular un trabajo formativo que combine dos cuestiones diferentes:

1. La inclusión de la diversidad de tareas que configuran el rol docente. Para ello, interesa partir del abordaje de distintos contextos relevando en cada uno de esos casos la complejidad de tareas que desempeñan un docente, modo alguno reducibles a la enseñanza.
2. El paso de los alumnos de un trabajo inicial, destinado analizar y comprender aquellas múltiples tareas que configuran el rol docente, a la asunción plena de responsabilidades docentes, pasando por los primeros desempeños individuales en dicho rol. (Diker y Terigi, 1.997).

“La formación para la actuación, para la intervención pedagógica en la realidad educativa con fines de enseñanza, debería realizarse a través de una secuencia de trabajo para la construcción de las prácticas docentes que amplía el significado de tales prácticas, evitando su reducción al acto de dictar clases(Edelstein y Coria ,1.995”

De lo expresado entendemos el contexto de actuación como el entrecruzamiento de tres dimensiones: el medio sociocultural inmediato, la institución escolar y el vínculo pedagógico (la relación docente-

alumno). Estas dimensiones se articulan, no como una relación de simetría, de interacción de partes, de unidades intercambiables (y hasta opuestas), sino como constitutivas de una misma realidad.

3.7. La formación práctica al interior de la Didáctica

Entendemos que la Didáctica es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, cuyos principios y postulados básicos se expresan en una obra escrita por J. Amós Comenio entre 1.628 y 1.632; titulada *Didáctica Magna*, quien define a la didáctica como *“el artificio universal para enseñar todo a todos los hombres”*.

En los últimos años la Didáctica ha sido objeto de múltiples reflexiones, a partir de las cuales se la concibe como una reflexión sistemática de la enseñanza⁸, dentro del terreno de la acción, de una acción que implica intervención, una acción estratégica⁹ que se pone en acto en la práctica docente, y que se concretiza en diferentes ámbitos, no solamente acotado a los establecimientos educativos.

Definida así la Didáctica, nuestra investigación se relaciona estrechamente al campo de la misma, ya que referirnos a la formación docente y en particular a la formación práctica, implica indagar sobre cómo se forman aquellos futuros docentes que tienen como responsabilidad sustantiva la enseñanza, implicados en el proceso didáctico. Porque no podemos preocuparnos por cómo se enseña, qué se enseña, sin ocuparnos de quién enseña y de cómo se forma el que enseña, ya que seguramente, la forma en que el futuro docente se forma, dará lugar a que enseñe de una manera determinada y no de otra.

La vinculación que se establece entre la didáctica y la formación docente viene dada por la doble relación de que:

- el proceso de formación de los docentes es un proceso didáctico,*
- se nutre de conocimiento didáctico, psicológico, sociológico, epistemológico, etc.(Fernández Cruz, 1.999: 45)*

La Didáctica constituye una disciplina activadora y catalizadora que posibilita al futuro docente -a lo largo del proceso formativo- la comunicación interdisciplinar y contribuye al desarrollo de las propias capacidades intelectuales del alumno. De esta manera la Didáctica "*aumenta nuestra comprensión del proceso*"(Schwab, 1.973), al tiempo que pretende lograr cierto grado de soltura mental en el alumno (autonomía intelectual) para operar científicamente aplicando los conocimientos adquiridos tanto a situaciones prácticas como a situaciones teóricas. Al decir aplicar referimos a re-descubrir o, a actualizar las capacidades intelectuales para ordenar y sistematizar los procesos de aprendizaje y de transferencia

La didáctica consiste en un saber hacer y en un saber decidir generados ambos desde las estructuras epistemológicas de la Didáctica y que funcionaliza las adecuadas propuestas procesuales y puntuales en orden a la optimación de los procesos de aprendizaje educativo. La Didáctica supone una articulación científica básica (teoría) que sustenta la intervención del docente en la situación instructiva. Insistimos en esto porque pareciera estar muy arraigada la creencia, de acuerdo a algunas corrientes de pensamiento de que el didacta es esencialmente un hombre de acción no sólo en cuanto a que él actúa e interviene en un proceso determinado de enseñanza – aprendizaje, sino también en cuanto que obra para que otros actúen. Por ello proponemos un distanciamiento necesario que nos permita elevar nuestras observaciones del mero hacer (técnica) para sistematizar racionalmente la misma práctica consuetudinara con el fin de desarrollar una crítica comprensiva y un programa teórico que constituirán el soporte que dote de significación plena toda tarea docente.

La Didáctica interviene en la realidad, en la medida en que constituye un saber que facilita la adquisición y recreación de saberes por medio de unas técnicas operacionales concretas que ordenan y sistematizan los distintos factores que coexisten en el proceso, a la luz

de una teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje que respalda la práctica .

Aquí la didáctica se instala en su terreno propio peculiar, ámbito en el que debe reconocer su propia especificidad. El científico tiene el área primaria de trabajo en el campo de investigación que delimita su especialidad. Por su parte , el docente hace práctica la misma investigación al hacer enseñables los resultados de aquella, disponiéndolos de tal manera que lleguen a ser aprensibles . De esa ensambladura surge la relación interdisciplinar fundamentada, que hace científica la praxis docente a la vez que hace pedagógicos los conocimientos científicos .

En esta dinámica el didacta (docente / profesional de la educación) cuando investiga se convierte en docente preocupado por el desarrollo del conocimiento y de la comprensión y no en el simple transmisor de información . Con lo cual comenzamos a acortar las distancias que separan al teórico ajeno a la experiencia del práctico, del mismo modo que se aproximan los campos de investigación educativa y las aportaciones de las mismas disciplinas curriculares . El conocimiento teórico, vale decir, se hace práctico a la vez que la práctica sustenta la reflexión teórica . De aquí también el peso específico que adquiere la formación del docente, al que se le deben exigir las competencias pertinentes en su área de especialización, considerando tanto la especialidad científica básica como la especialidad didáctica .

Mas que la simple función ejecutora, al didacta , le corresponde la tarea que lo aproxima más a la labor del investigador y del creador que re-elabora los hallazgos obtenidos en las pesquisas científicas y al mismo tiempo reinterpreta los mismos resultados a la luz de su propia fundamentación teórica . En esta coincidencia de funciones el didacta se distancia a la vez del científico – que hace la ciencia para instrumentar los conocimientos en función del desarrollo de las capacidades del sujeto que aprende.

Transformar el conocimiento científico en conocimiento pedagógico sería uno de los objetivos que debe presidir las preocupaciones del

didacta. Lo cual lo lleva a trabajar simultáneamente en dos planos distintos: el propio de la especialidad científica que surge de sus propios conocimientos especializados y el psicopedagógico, referente permanente de su actividad docente. Sobre esta conjunción de perspectivas debe girar la formación del futuro docente, hoy diluida en la (in) formación dispersa de una pedagogía academicista -conocimientos teóricos - y de unos contenidos científicos que no entran en la escuela porque no salen de su propia especialidad. Esto se liga también a que tanto el didacta como el especialista utilizan códigos diferentes, reflejo fiel de concepciones reduccionistas y parcializadas de la formación científica y pedagógica.

Todo lo planteado a lo largo del capítulo constituye nuestro marco teórico-epistemológico referencial, en donde hemos intentado esclarecer y comprender, posiciones que a veces dificultan inexorablemente el entendimiento entre disciplinas que están llamadas a colaborar entre sí, más aún cuando convergen en el acto de enseñar y al mismo tiempo contextualizar la significación de la formación práctica como objeto de estudio en el campo de la Didáctica.

¹Expresa EDELSTEIN y AGUIAR (2.005), que desde Foucault, la palabra estrategia puede entenderse desde diversos sentidos [...] para designar la elección de los medios empleados para conseguir un fin, o la racionalidad empleada para alcanzar un objetivo; para designar el modo a través del cual los integrantes de un juego actúan en función de lo que cada uno piensa que debería ser la acción del otro y de lo que supone o estima que los otros pensarán de la suya, o la manera en que se trata de obtener ventaja sobre el otro; para designar los procedimientos utilizados en un enfrentamiento con el fin de privar al adversario de sus medios de combare y obligarlo a renunciar a la lucha; se trata de los medios destinados a obtener la victoria.

² Compartimos este concepto construido por la docente e investigadora DE ANQUIN, Ana (2.005) presentado en un trabajo de Tesina "La formación de los agentes que intervienen en escuelas rurales, en contextos de desigualdad, pluriétnicos y multiculturales" Estudio de caso en comunidades guaraníes del noroeste argentino. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

³ En términos de lo que plantea M.ANDREOZZI (1.995) en artículo referido a una investigación sobre el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional, publicado en la Revista del IICE (Ver bibliografía).

⁴ Cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa. En ese marco, el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que de alguna manera se actualizan toda vez que ésta se enfrenta con la situación de asumir el rol de enseñante. En términos de DAVINI, C. (1.995) como productos interanalizados a lo largo de su historia escolar, este "fondo de saber" orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes".

⁵ El concepto de institución como constructo es trabajado por FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1.993) en un Documento sobre las Instituciones Escolares en el campo social en el marco del PTFD del MEC.

⁶ Desde ACHILLI, E. (1.993) el concepto de vida cotidiana constituye un camino que puede aproximarnos a repensar el espacio escolar trascendiendo las rutinas institucionalizadas y captando los heterogéneos procesos en su historicidad. Al interior de la escuela se construyen y desenvuelven procesos y relaciones permeados por procesos históricos sociales mayores.

⁷ "En cuanto a lo histórico , lo entendemos como "presente histórico"... un presente en que se reconozcan las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica y no de un presente que suponga la coherencia de un sistema social o cultural acabado"(ROCKWELLI,E.1.987)

⁸ Véase CAMILLONI, A. en Corrientes Didácticas Contemporáneas, Bs. As. Paidós, 1.996 para ampliar esta posición sobre la Didáctica y su campo actual.

⁹ Este concepto de "acción estratégica" ha sido desarrollado por BARCO ,S. y PEREZ. V. en "La intervención docente. La transposición didáctica y el conocimiento escolar" Artículo utilizado en el marco del Programa de capacitación para docentes del Tercer Ciclo de EGB de la D. G.C y E. Universidad Nacional de Mar del Plata, 1.997.

Tercera parte

CAPITULO 4

4.- CONDICIONES CONTEXTUALES Y NORMATIVAS

Las condiciones político-normativas, ambientales, económicas, sociales e institucionales en las que ocurre la formación práctica de futuros docentes de nuestro país y en particular de nuestra provincia, constituye un capítulo de trascendental importancia.

Este análisis sobre las condiciones contextuales del problema en estudio, permitirá ir “anudando y desanudando” su complejidad, para conocer cómo se configura la relación entre formación práctica y contextos de actuación. La presentación de los mismos no obedece a una interpretación lineal y /o causal del problema, sino todo lo contrario, ya que desde una perspectiva epistemológica compleja - en términos de Morin “... *el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido*” (2.001:36).

4. 1.- Condiciones contextuales

4.1.1. Condicionamientos políticos, económicos y tecnológicos

Los cambios político-económicos y tecnológicos desde fines de la década del ochenta repercutieron en el conjunto social e impactaron significativamente en la organización del trabajo, las relaciones entre naciones, en las comunicaciones, los transportes, en la producción, almacenamiento y difusión del conocimiento y de la información. En 1.989, el neoliberalismo triunfante irrumpe en el escenario del Estado argentino, con una fuerte presencia de los sectores de poder económico, lo que tiñe inexorablemente la elaboración de todas sus políticas.

La transformación global tuvo como vehículo, a escala nacional, a la modificación político-jurídica del papel del Estado y de las empresas públicas. Algunas de las medidas encaradas fueron: reducción del gasto público, reducción de los programas considerados gasto público y no inversión; ventas

de las empresas estatales, paraestatales o de participación estatal; y mecanismos de desregulación para evitar la ingerencia del Estado en el mundo de los negocios.

En cuanto a los servicios sociales -educación y salud por ejemplo, se encaró una disminución de la participación financiera de los estados nacionales por la vía de su transferencia al sector privado o a los niveles locales de gobierno, con el consecuente retiro de los niveles centrales de la gestión directa de estos servicios.

Los efectos de inequidad de las políticas llamadas neoliberales, son "resueltas" con la aplicación de nuevos programas sociales nacidos de nuevas posturas y concepciones acerca del Estado, el mercado, la participación de la sociedad civil.

Las controversias y contradicciones no tardarán en emerger principalmente aquellas que tienen que ver con la modificación de los modos de producción y acumulación, que configuran el pasaje de una realidad económica, social y política de un modelo productivo en donde el estado intervenía activamente en la economía, no sólo como ente controlador, sino como generador y distribuidor de riqueza - Estado Benefactor- a un modelo financiero de planes de ajuste, recortes presupuestarios en salud y seguridad social, privatización de todas las áreas que hasta ese momento pertenecían al estado; suspensión, privatización o cierre de servicios que cumplían una función social o de desarrollo por ser deficitarios económicamente, generando como principal consecuencia la desocupación y la exclusión -Estado Mínimo- (Cano, D. 1.997).

Este nuevo orden en la mayoría de los países de América Latina se instaló con la fuerte intervención del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, los cuales operaron como agencias financiadoras de las reformas. El gobierno nacional acepta las condiciones de política que le son impuestas por los organismos internacionales de crédito, los cuales se expresan en tres leyes que serán generadoras de un nuevo orden político-económico: la Ley de Reforma del Estado, la Ley de Reforma Tributaria y la

Ley de Emergencia Económica. En esta última se encuentra comprendida la Ley de Flexibilización Laboral.

Estas leyes fueron acompañadas por Pactos fiscales y el Pacto Federal Educativo, este último estableció metas de incremento en la inversión educativa tanto de la Nación como de las provincias. La provincia de Salta firmó el Pacto Federal a fin de avanzar en la transformación del Sistema Educativo, lo cual implicó un compromiso con el gobierno nacional para recibir las partidas presupuestarias que financiarían la transformación.

Los recursos que recibe Salta de la Nación surgen de la coparticipación federal de impuestos y de fondos específicos creados por diversas leyes, situación similar acontece en el resto de las provincias del país. En relación a estas transferencias intergubernamentales es importante señalar que los fondos que reciben las provincias no son con asignación específica. Por otro lado, los estudios que intentan explicar como se determina la distribución de los recursos entre la Nación y las Provincias (distribución primaria) y entre todas las provincias (distribución secundaria) usualmente hacen hincapié en la influencia de criterios políticos y de intereses más que a cualquier racionalidad económica.

Durante la presidencia de Menem y la gobernación de Romero – este último continúa¹ -, existió una fuerte alianza entre dichos gobiernos de modo que aseguraba la financiación nacional a la provincia y en contrapartida un firme acatamiento a las decisiones y normativas emanadas a nivel nacional.

4. 1.2. Contexto ambiental, económico y sociocultural

La carrera de formación docente tomada como caso, está ubicada en Salta Capital, pero forma maestros que se desempeñarán en todo el interior, dado que solamente dos instituciones de gestión estatal y gratuitas otorgan este título en toda la provincia. El caracterizar algunos aspectos de la capital y del interior provincial, está motivado por la necesidad de aproximar características de los campos de actuación de los futuros docentes, ya que, los

maestros recién recibidos comienzan su carrera en el interior, es decir que sus primeras oportunidades de trabajo serán en zonas rurales alejadas de las ciudades².

De acuerdo con los datos obtenidos en el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el año 2001 la población en la provincia de Salta asciende a 1.079.422 habitantes, lo que representa una variación relativa del 24,6 % con respecto al Censo anterior, por lo que se estima para el año 2010 una población de 1.300.219 habitantes. En cuanto a la distribución, más del 83,4% se ubica en zonas urbanas.

Salta es una provincia extensa, ubicada al noroeste en la frontera con Chile y Bolivia, en una región marginada del eje del desarrollo, el cual se ubica alrededor del puerto y de la pampa húmeda, desde la independencia en el siglo XIX. Los asentamientos poblacionales se concentran en la franja central, desde la frontera norte hasta el límite con Tucumán, al sur.

La capital concentra más del 50% del total provincial, cerca de 800.000 habitantes. La ciudad de Salta es el 5º conglomerado urbano de los 29 tomados por la Encuesta Permanente de Hogares en todo el país, con mayor porcentaje de indigencia y la séptima de mayor población pobre. De acuerdo al Censo 2001, Salta sigue siendo una de las provincias con los mayores porcentajes de población con NBI del país. La población con necesidades básicas insatisfechas (NBI) es del 31,6 %, pero este número ha crecido como consecuencia de las medidas económicas y la falta de coberturas sociales en esta provincia y del país en general.

Considerando la condición de pobreza y según grupos etarios en edad escolar -hasta los 24 años-, en el segundo semestre de 2.004 existían un total de 190.571 pobres no indigentes y de 151.033 pobres indigentes. Estas cifras no hacen más que evidenciar la polarización socio-económica de la provincia. En efecto, los datos sociales y económicos registrados ubican a Salta como una de las provincias más desfavorecidas del país. En relación con el ingreso per cápita familiar anual, Salta se encuentra por debajo de la media del país y de la región. La brecha de ingresos llevó a los hogares situados debajo de la

línea de pobreza a una proporción del 53,7% y la franja de población que habita en este sector es del 66%.

La provincia de Salta se caracteriza por actividades económicas primarias centradas en la agricultura, explotación forestal, minería y ganadería, ligadas a la variedad de climas que se encuentran en su territorio. Las actividades económicas secundarias tienen un desarrollo restringido, las industrias se vinculan a alimentos y bebidas, derivados del tabaco, maderas, refinерías de petróleo y equipos de transporte. Existe una alta concentración de empleados públicos pese a las medidas restrictivas implantadas desde 1996.

Otra de las características de la población de Salta es la gran diversidad étnica y cultural, ya que sobre la base de los pueblos que habitaban originariamente este territorio y el mestizaje con los conquistadores españoles, se produjo una fuerte inmigración de diferentes grupos europeos y asiáticos. Con respecto a los aborígenes, el reconocimiento emerge lentamente, tanto desde sí mismos como del resto de la sociedad, al igual que el respeto a sus derechos y al cultivo de su lengua original.

Coincidiendo con las zonas ambientales y de desarrollo económico, es posible localizar la presencia de las culturas originarias; así es como, al oeste, en la puna, cordillera y valles de altura, se ubica la gran familia coya, conformada por distintos grupos étnicos, con resabios lingüísticos quechua y aimara, pero hablantes del castellano. Al este, en el chaco salteño, se localizan wichis, chorotes, chulupies y tobas, conservando la mayoría sus lenguas y costumbres ancestrales. La zona tropical del norte, llamada umbral al chaco, concentra la mayor diversidad étnica y lingüística del país, ya que allí convergen comunidades de los grupos mencionados además de guaraníes y chanés³.

4.1.3.- Situación educativa

Salta posee 324.369 habitantes en edad escolar y una tasa de analfabetismo de 5,2% los que la ubica entre las siete más altas del país. El

nivel de escolarización indica que un 77,6% cursó estudios primarios, lo cual indica que Salta continúa integrando el grupo de las diez provincias con menor población en este nivel de estudios. Casi el 30% de la población egresó del nivel medio en sus diferentes modalidades: presencial, a distancia y para adultos. No obstante, respecto al nivel de estudios secundarios, tuvo una variación positiva del 36% y es la sexta población con mayor incremento lo que la posiciona mejor a nivel nacional⁴.

Con respecto al nivel superior, existen en la provincia dos universidades, una estatal (Universidad Nacional de Salta) y otra privada (Universidad Católica de Salta); las cuales forman docentes –entre otras carreras- para los niveles de Polimodal, EGB3 y nivel Superior.

En el nivel superior no universitario existen un total de cincuenta y siete unidades educativas⁵, de las cuales treinta y cuatro son Institutos Superiores de Formación Docente. El nivel cuenta con una población estudiantil de 13.900 alumnos, de acuerdo a datos del 2.001.

El 41% de los Institutos estatales se encuentran situados en la ciudad de Salta, departamento capital; el 59 % restante en localidades urbanas del interior de la provincia.

4.2. Marco político normativo de la formación docente

Desde el punto de visto normativo, la formación docente fue configurada en los últimos años por tres leyes que generaron un alto impacto⁶: Ley de Transferencia de los servicios educativos de 1.991, Ley Federal de Educación de 1.993 y Ley de Educación Superior de 1.995.

A través de la Ley de Transferencia de los servicios educativos N° 24.094 se transfirió a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos.

La Ley de Educación N° 24.195, en los artículos 18 y 19 clasifica los institutos no universitarios en dos clases: formación docente o equivalente y formación técnica. Prevé la articulación horizontal y vertical con la universidad y plantea los objetivos para el nivel.

Por otra parte la Ley de Educación Superior N° 24.521, respecto de la educación superior no universitaria –ESNU-, en sus artículos 15 al 25 refiere sobre: el rol de las jurisdicciones –provincias-, la contribución del Estado nacional, las funciones básicas de los servicios educativos, la formación docente, la capacitación docente, la formación de carácter instrumental, planes de estudio, títulos y evaluación institucional entre otros aspectos.

La sanción de estas Leyes determinó mecanismos específicos para efectuar controles sobre la acción educativa de las jurisdicciones, dando lugar a una centralización normativa, por cuanto las decisiones políticas parten de la “cabecera nacional” del sistema educativo. Dichos mecanismos y procedimientos se constituyeron en distintas Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación que fueron precisando aspectos de la normativa sobre la formación docente, tales como:

-Resolución N° 32/93 del CFCE: Documento serie A N° 3, Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente.

-Resolución N°36/94 del CFCE: Documento serie A N° 9, Red Federal de Formación Docente Continua

-Resolución N° 52/96 del CFCE: Documento serie A N°11, Bases para la organización de la formación docente

-Resolución N°63/97 del CFCE: Documento serie A N°14, Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua.

*Ver en Anexo (N° 4) un gráfico que sintetiza el proceso de normativo suscitado por la implementación de la Ley Federal de Educación.

4.2.1. Lineamientos desde las organizaciones internacionales

Creemos oportuno hacer referencia a que UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE promovieron entre 1.985 y 1.995 un modelo universal de formación docente basado en una interpretación particular del futuro, de acuerdo a los aportes de Beech, J. (2.004). Si bien estas agencias presentan puntuales diferencias; el Banco Mundial enfatiza las cuestiones económicas y está fuertemente basado en las teorías del capital humano, sosteniendo que las reformas educativas deben estar orientadas a seguir el ritmo de las estructuras económicas. La UNESCO tiene una perspectiva humanista en la cual la educación debería estar dirigida al desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Y la OCDE tiene una posición intermedia entre las dos agencias anteriores; considerando que la educación tiene un doble propósito; la contribución al crecimiento económico pero también como un medio para que los objetivos de dicho crecimiento, básicamente generen una mejora en el bienestar.

Más allá de estas puntuales diferencias presentan puntos compartidos, referidos:

- Sus propuestas son legitimadas por su estatus científico y por lo tanto sus recomendaciones se presentan como neutrales y objetivas y pueden ser implementadas en todos los contextos para mejorar la educación. Lo que supone que esta puede ser considerada como un aspecto independiente de la realidad social.
- Enfatizan la transmisión de una serie de competencias básicas que todo el sistema educativo debería promover, tales como comunicación, creatividad, flexibilidad, aprender a aprender, trabajo en equipo, por encima de contenidos profesionales.
- Proponen que los docentes deben recibir una educación similar a la que se espera que ellos impartan a sus estudiantes en el futuro.

-Estas organizaciones sugieren también que el currículum para formación docente no deberá promover la transmisión de ciertos saberes específicos y de información, sino que debería centrarse en la transmisión de competencias.

-También sostienen que los docentes deben ser capaces de traer el mundo exterior al aula. Ellos son los responsables de crear vínculos entre la escuela y el resto de la comunidad. Por lo tanto, en su etapa formativa los docentes deben aprender a analizar el contexto en el cual trabajan y obtener conocimientos sobre distintos grupos culturales con los cuales se encontrarán en el aula.

-Sostienen que la formación docente inicial es insuficiente ante la “evolución” del currículum, de la epistemología y de los métodos didácticos -La formación docente debería ser vista como “un continuo que cubra la educación general, la formación profesional y la capacitación en servicio”.

4.2.2. Reformas a nivel nacional y provincial

Estos y otros principios fueron apropiados fielmente por Argentina, para propiciar las reformas de la formación docente. Al respecto nuestro país fundamenta la necesidad de una completa reestructuración de la formación docente, ya que el nuevo sistema necesita docentes con “nuevas competencias profesionales docentes en lo que se refiere a contenidos así como a nuevas prácticas en las instituciones”, tal como lo expresa en el documento; *Alternativas para la formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente*, del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (1.993).

Esta Reforma trajo aparejada importantes modificaciones en el sistema educativo y en la enseñanza. De este modo, las políticas de formación de los docentes quedaron indisolublemente ligadas a la reforma global del campo social.

Desde una perspectiva histórica y tomando aportes de Davini y Birgin (1.998), en la Argentina, la docencia se constituye históricamente como profesión de Estado por decisión del propio Estado, en el contexto de organización nacional y de integración económica del país al capitalismo a través de la agro-exportación. La escuela y con ella la docencia fue la encargada de la "formación del ciudadano", con neto corte civilizador, orientada a la homogenización ideológica de grandes masas poblacionales para las necesidades de la Nación.

A estos orígenes de la docencia en nuestro país , se ligaron las tendencias positivistas y espiritualistas; las cuales sostenían básicamente la difusión de la ciencia y la cultura que darían "orden y progreso" a la sociedad y la función de ejemplo y moralización para el disciplinamiento de la conducta, configurando la matriz de origen de la función docente, modelando sus formas y condiciones en el devenir histórico.

La docencia fue perdiendo progresivamente su "status" simbólico y material . A lo que se sumó décadas de alta conflictividad política y ausencia de políticas de desarrollo llevaron a un estancamiento y a la fragmentación de las instituciones.

La Ley Federal de educación instaló el reordenamiento de los niveles y ciclos escolares y se cambiaron todos los currículos a través de la incorporación de nuevos contenidos (Programa de Contenidos Básicos Comunes). Paralelamente se evaluó el aprendizaje de los alumnos a través de pruebas de rendimiento (Programa de Evaluación de la Calidad) .

Respecto de la formación docente, existe un conjunto de normativas federales, integrado por resoluciones ministeriales, resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, así como por Acuerdos Macro -Serie A 9 , A 11 y A 14 , que complementan y reglamentan la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior .

Para que estos instrumentos legales y normativos se concreten en las prácticas escolares, fue estratégico influir en la formación inicial y continua de los docentes; en este sentido las Instituciones de Formación Docente, como

instituciones del campo social, no pudieron estar ajenas a las transformaciones sociopolíticas y económicas. En consecuencia las Instituciones fueron reconfigurando su organización estructural como curricular para poder seguir existiendo, más allá de la resistencia de los propios formadores.

Si bien la reglamentación a la Ley posibilitó la existencia de diferentes tipos de Instituciones formadoras de docentes, nuestro estudio considera sólo uno, correspondiente a la normativa como: "*Tipo 1: Institutos Superiores de Formación Docente. Instituciones de nivel superior no universitario de formación de docentes para los niveles no universitarios del sistema educativo que hayan sido acreditadas según los criterios establecidos en el Acuerdo A-9 y, cuando corresponda, los que se establecen en el punto 2.7 de este Acuerdo*" (Res. CFCyE 36/94).

Desde 1993 y por un periodo de casi diez años, las instituciones de nivel superior fueron obligadas a una evaluación con criterios impuestos y elaborados fuera de sus condiciones de funcionamiento. En este dramático proceso de acreditación, una de las medidas de logro era el nivel formativo de los docentes, exigiéndose la titulación universitaria y postgrados.

Con diferentes estrategias, el "nuevo orden" se legitimó en el campo educativo provincial, amparado en las leyes mencionadas, generando un fuerte proceso de descentralización presupuestario, a la vez que una fuerte centralización del control, sostenida por la acreditación de las Instituciones.

Por otra parte, la institucionalización de un currículum nacional común contribuyó a la medición centralizada de los resultados educativos esperados. Este currículum no sólo fue moldeando a los futuros docentes desde los Institutos formadores, sino que también alcanzó a los docentes en ejercicio, provocando instancias de "re-socialización"⁷ del docente, limitada por condiciones contextuales y coyunturales. Esta re-socialización, implicó la implantación masiva de la capacitación docente a través de la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua, la cual generó nuevos circuitos de formación docente continua. También, a través de la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua, se buscó

asegurar la difusión del conocimiento disciplinar que sostenían los "nuevos currículum de todos los niveles".

Consideramos oportuno hacer referencia a la función de la Red Federal en el proceso de reforma, remitiéndonos en primera instancia a lo normativo. Al respecto el artículo 19.b de la Ley 24.195 prescribe que la Formación Docente busca entre sus objetivos: "perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural", así como "formar investigadores y administradores educativos".

Sobre la base de dicho artículo, el Consejo Federal de Cultura y Educación definió en el Acuerdo A-9 (Res. CFC y E 36/94) *"las cuatro instancias de la Formación Docente Continua:*

- a) *la "formación de grado"*
- b) *el "perfeccionamiento docente en actividad"*
- c) *la "capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales"*
- d) *la "capacitación pedagógica de graduados no docentes"*

En el mismo documento se establece que la Red Federal de Formación Docente Continua se define como *"sistema articulado de instituciones que asegura la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación". (Art. 3.1).*

Por otra parte se estableció en el punto 4.1 que la Red Federal de Formación Docente Continua se constituye en cada provincia a partir de *"cabeceras Provinciales"* (veintitrés en el país) y una cabecera nacional en el Ministerio de Cultura y Educación con responsabilidades de *"coordinación"* y *"asistencia técnica y financiera"*. Entre sus funciones se establece:

"- Formular los criterios y orientaciones para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente.

- *Fijar las prioridades de perfeccionamiento , capacitación e investigación sobre la base de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.*
- *Ofrecer asistencia técnica a las instituciones y desarrollos curriculares.*
- *Acreditar y registrar las instituciones provinciales que se le incorporen a la Red.*
- *Brindar información sobre las instituciones acreditadas y registradas en la Red.*
- *Evaluar las instituciones de las respectivas provincias”.*

Por otra parte, en el Anexo I de la Resolución N° 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación en el documento “Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua” , Serie A, N° 14; se establece en el Art. 1, que la “*Capacitación , perfeccionamiento y actualización docente son el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al Sistema Educativo para ejercer la Docencia . La capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión. El perfeccionamiento posibilita profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformació. La actualización busca completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos. Están, en consecuencia, fuertemente orientados al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes.*”

La necesidad creada de formación docente continúa incrementó los cambios en el funcionamiento de los IFD, los cuales debieron ofrecer formación de post-títulos, obedeciendo a pautas establecidas. En el documento “Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua” , Serie A, N° 14, en el inciso 2.5 sobre Postítulos docentes se expresa que los Postítulos Docentes “*acreditan la profundización y actualización sistemática de conocimientos. Será parte de la Formación Docente Continua; los requisitos para obtener estas certificaciones se acordarán en el CFC y E.*”

Desde los aportes de Alejandra Birgin (1.997); se puede sostener que la implantación de estos diferentes procesos de reforma y transformación, operaron a destajo de las condiciones sociales y materiales del trabajo docente, a pesar del discurso de la excelencia, la calidad y la profesionalización. Esto es así dado que la transformación no alcanzó a transformar los salarios de los docentes, ni las condiciones en términos de estabilidad laboral entre otros aspectos, configurando una pronunciada fragilidad en torno al trabajo docente.

Algunas de las 24 Instituciones públicas, poseen anexos y /o sedes de las mismas en diferentes localidades del interior de la provincia; situación similar presentan las instituciones privadas.

Las distintas carreras de Formación Docente de la provincia están acreditadas ante la Red Federal de Formación Docente Continua. Cabe aclarar que el proceso de acreditación de las instituciones de formación docente se estructura conforme a parámetros de actualización, investigación y excelencia académica que toma como modelo a la universidad, de acuerdo a la normativa vigente. Es decir según estándares de rendimiento y excelencia académica previstos en la Ley de Educación Superior y en resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (Res. Nº 36/94 -Doc. A 9). El monitoreo de tales estándares, junto a la presentación de un proyecto institucional para su evaluación, implica el reconocimiento oficial de la Institución para su sobrevivencia o no dentro del sistema.

Al respecto Davini y Birgini expresan que la "vida futura de las mismas dependerá del cumplimiento de dichos parámetros de alta competitividad cercenando tanto las diversas trayectorias institucionales como la ausencia de políticas de desarrollo y de inversiones dirigidas al sector en las últimas décadas".

Por otra parte la implementación de nuevas carreras en los diferentes Institutos, está limitada a la aprobación de la misma y al presupuesto económico con el que cuenta la Institución para ponerla en funcionamiento. Esto es así porque la Dirección del Nivel, asignó a cada

Institución un presupuesto anual para sostener el servicio educativo, del cual es normativamente imposible apartarse. Esto implica que las carreras son aprobadas por cohortes y confirmadas anualmente y siempre el abrir una nueva carrera implica el cierre de otra para desplazar el presupuesto hacia la nueva carrera, ya que el presupuesto no se amplía.

Cabe aclarar que no existe aumento de presupuesto -todo lo contrario- el mismo se ha reducido a un mínimo. Lo único que sí fue en aumento, son las obligaciones que tienen los Institutos para cumplir con las funciones establecidas (de grado, de investigación y de extensión) generando estrategias tendientes a atraer y hacer permanecer la mayor cantidad de estudiantes en su establecimiento, para conservar un buen índice de retención y por ende de acreditación, lo cual traerá también como consecuencia que por un año o algo más, los docentes formadores puedan seguir conservando su trabajo, pensando urgentemente en nuevos “artificios” para no ser abortados del sistema el próximo año. Esto implica ir diseñando siempre de antemano “nuevas y atractivas” posibilidades de formación.

Por último, pareciera existir cierta preocupación en el Trayecto de Prácticas y en particular en la Práctica III- Residencia- por la Secretaria Técnica de la Dirección General de Enseñanza Superior de la provincia de Salta , ya que se ha elaborado un documento⁸ sobre la situación de las prácticas y Residencias en la provincia , del cual se puede mencionar lo siguiente :

- En todos los planes de estudios aprobados por el Ministerio de Educación de Salta ; las Prácticas I , II y III son espacios curriculares, de cursado obligatorio, incluido en todos los años de cursado. En general, en el último de ellos, fuere Práctica III en las carreras de 3 años de duración, o Práctica IV en las restantes, se realiza la Residencia, salvo en algunas propuestas de profesorados de EGB 3 y Polimodal en el que la Residencia en EGB 3 se realiza en Práctica III y la de Polimodal en Práctica IV.

- La carga horaria asignada a este espacio es diversa, y su organización también. De un total de 47 cátedras de Residencia que funcionaron este año, algunas contemplan 5, 6, y hasta 10 horas cátedra para un solo docente y en otros pocas el plan de estudio tiene prevista que esa carga horaria se distribuya entre dos o tres docentes.

- Respecto de la aprobación de los espacios, las propuestas varían desde la promoción al examen final. Esta última instancia- y en particular para la Práctica III-Residencia, puede consistir en una tesina, la presentación de un informe sobre la experiencia del alumno, la defensa de un proyecto, el desarrollo de una clase final ante una comisión evaluadora, o un coloquio en el que se da cuenta de lo actuado y de los marcos teóricos generales de la práctica docente.

Si bien el residente está obligado a dar cuenta antes sus docentes, es excepcional que se contemple la devolución de lo realizado al docente y/o la institución dónde realizó su práctica.

- En relación a los criterios de evaluación en la Práctica y Residencia que se suelen considerar refieren a :

1) Cuestiones instrumentales básicas como la expresión oral y escrita y la habilidad comunicativa, la solvencia en el manejo de los contenidos, etc.

2) Aspectos actitudinales como la apertura, creatividad, honestidad intelectual, responsabilidad, actitud ética ante el desempeño de su tarea, compromiso y cumplimiento, presentación en tiempo y forma de la documentación requerida, respeto del reglamento interno de la cátedra, etc., hasta cuestiones muy puntuales como " no incurrir en errores graves", etc.

Respecto de quien realiza la evaluación hay un factor común que la centraliza en el responsable de la cátedra, pero hay otros casos en los que se incluye al docente de las instituciones de destino y a los mismos residentes.

- Vinculación con los contextos de la práctica

La generalidad de los informes institucionales vincula la inserción en la institución receptora a la práctica áulica que realiza el residente y sólo en algunos casos se enuncian otras tareas como apoyo escolar, extensión a la comunidad, etc.

Un dato interesante es el que aportan los directivos de las instituciones receptoras –escuelas de EGB- de residentes quienes expresan que las mayores dificultades de los residentes son la “transposición didáctica” y el manejo “de grupos heterogéneos”. Señalan la falta de una comunicación fluida con los Institutos de los que proceden los residentes y la falta de acompañamiento de los docentes responsables ya que en muchos casos los residentes realizan en absoluta soledad sus prácticas.

De acuerdo a lo relevado sobre la situación de las Prácticas; la Dirección del Nivel Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Salta, sostiene la importancia de impulsar el Proyecto “Actualización de la Residencia”, para el período 2.006; con el propósito de construir colectivamente, junto a profesores de residencia, directivos, residentes y egresados una propuesta de lineamientos para orientar los proyectos de estas cátedras, renovando y ampliando el enfoque teórico y práctico de la residencia docente y regulando algunos aspectos mínimos, necesarios para su desarrollo.

¹ A través de una reforma constitucional que modificó la cláusula según la cual los gobernadores podían ser reelegidos solo una vez en forma consecutiva, se posibilitó la renovación del mandato del poder ejecutivo provincial el cual fue reelegido por tercera vez consecutiva y puede ser nuevamente reelecto.

² Una de las investigaciones que nos posibilitaron conocer cuáles son las opciones de cargos interinos y suplentes a los que acceden los recién recibidos, fue el Proyecto CIUNSA. 361/93. A través de este proyecto se relevó la totalidad de los docentes que ejercían en los Departamentos de Iruya y Santa Victoria y otras zonas rurales y desfavorables, donde el 60 % de los docentes en ejercicio tienen menos de 5 años de recibidos.

³ Datos proporcionados por el Programa CIUNSA. 1205 que investiga en contextos multiculturales y pluriétnicos. A partir de este programa se han generado varias experiencias de educación bilingüe intercultural (EBI).

⁴ Esta información es tomada del Documento “Las provincias educativas”. Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. CIPPEC

⁵ Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Salta-Secretaría de Planeamiento y Control de Calidad, Unidad Estadística- Anuario 2.001

⁶ De acuerdo al documento: “La formación docente en la República Argentina” IESALC, el impacto se liga al ordenamiento de los alcances de la formación docente en nuestro país, preponderancia de la administración provincial y los actores privados, como administradores y supervisores de los institutos terciarios, entre otros.

⁷Al decir re-socialización nos referimos a que los docentes de todos los niveles debieron acomodarse a los cambios curriculares , a través de instancia de capacitación y formación continua , para reparar las carencias que portaban , de acuerdo a las denuncias que sobre las mismas sostenia la Transformación educativa.

⁸ Documento elaborado por la Prof. Austerlitz, F. ,en representación de la D. G. E S de la provincia de Salta.

CAPITULO 5

5. HISTORIA Y SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

5.1. Una mirada histórica

Consideramos oportuno introducir una síntesis histórica de la formación docente en nuestro país, deteniéndonos particularmente en la jurisdicción provincial. Agudizar la mirada sobre las instituciones educativas que se abocaron a la formación de profesores y maestros nos permitirá contextualizar algunos de los sentidos que tuvo y tiene la formación de maestros en nuestra realidad.

La educación Superior no Universitaria en el país y en la provincia creció diversificando su oferta lentamente, lo que la llevó a constituir un *“conglomerado institucional complejo y heterogéneo”* (Diker y Terigi, 1997).

Si bien desde muy temprano en la historia de la humanidad la transmisión de saberes se recorta como actividad diferenciada de otras actividades sociales y se asigna a personas especializadas, la formación de los enseñantes se convierte en una preocupación sistemática con la escuela moderna. A partir de la constitución de los sistemas educativos nacionales europeos del siglo XIX se desencadena el proceso de institucionalización de la formación docente, la cual pasará a convertirse en una cuestión pedagógica y política.

En América Latina el Estado ocupa, desde su conformación, un lugar mucho más dinámico en la producción de la sociedad civil que en Europa. Los nuevos Estados inician procesos muy acelerados de modernización en los que éste adquiere un papel protagónico en la creación de un nuevo orden. En este marco la educación se constituye en uno de los principales mecanismos de consolidación del Estado y una de las vías para llevar adelante el proceso de creación del nuevo orden.

“El origen del magisterio en la Argentina puede explicarse por la confluencia de dos grandes factores: (a) la creación y expansión del sistema nacional de enseñanza; (b) la conformación del campo de los saberes pedagógicos, con el surgimiento de la Pedagogía como Ciencias de la

Educación, ambos factores se enmarcan, a su vez, en el proceso más general de creación del Estado Nacional y de la sociedad moderna.” (Alliaud, 1995).

De principios del Siglo XIX datan los primeros ensayos de lo que luego se llamaría Escuela Normal. El acontecimiento que realmente señala un hito fundamental en el proceso de la formación de docentes en nuestro país, lo constituye la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870. Con la cual se consolida el proceso de institucionalización del Normalismo en la Argentina, conocido como un movimiento de carácter filosófico-pedagógico. Fueron artífices de la creación de esta escuela, el presidente Domingo Faustino Sarmiento y su Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Don Nicolás Avellaneda.

La escuela Normal de Paraná ofició como modelo¹ sobre el cual se constituirían básicamente todas las escuelas Normales del país. *“La identificación de un referente modélico, contribuiría a naturalizar un modelo de formación que se pretende universal, y a volverlo, por lo tanto, incuestionable. La apelación a un modelo externo exitoso y la pretendida científicidad y universalidad del conocimiento pedagógico, refuerzan sin duda este efecto”.* (Diker y Terigi, 1997: 34) .

En términos normativos, la expansión de las Escuelas Normales estuvo regida por una ley sancionada en 1875 que facultaba al poder ejecutivo para establecer una Escuela Normal en cada capital de provincia que lo solicitara. En este sentido, entre 1870 y 1895, se crean 38 Escuelas Normales en distintos puntos del país.

En la ciudad de Salta, la Escuela Normal Superior General Manuel Belgrano – actual Instituto N° 6.001- fue fundada el 2 de febrero de 1.882.

A la expansión institucional le siguió un proceso de diversificación de aquél modelo que se pretendía homogéneo, con la creación, alrededor de 1910, de las Escuelas Rurales Normales, destinadas específicamente a formar el magisterio rural.

La formación de los maestros normales se constituyó a partir del proyecto civilizador como lucha contra la ignorancia. Para ello era necesario

forjar en el magisterio ciertas cualidades personales que garantizaran la consecución de dicho proyecto, que se reconoce en tres aspectos:

- formar en las buenas costumbres, en el sentido de inculcar pautas de comportamiento social, de disciplinar;
- contrarrestar las influencias nocivas de la socialización de los niños en un medio familiar, en su mayor parte no instruido o de origen extranjero;
- integrar a la población y garantizar la aceptación de un nuevo orden político, social y económico, en dirección de obtener orden y progreso.(Diker y Terigi. 1997)

Inicialmente, la formación de maestros estuvo monopolizada por las Escuelas Normales, respondiendo básicamente a un modelo de homogeneización.

Entre los años 1969 y 1970 tuvo, por decreto presidencial, la terciarización de la formación docente. La nueva carrera magisterial abarca dos años y medio de formación, fijando como requisito de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel Medio en la modalidad de bachilleratos pedagógicos². En términos formativos, la terciarización tendía a profesionalizar la formación por vía de la prolongación en el tiempo y de una pretendida adecuación de los estudios a las características propias de los institutos de profesorado.

Por Resolución N°2.779, del 20 de noviembre de 1.970, el Ministerio de Cultura y Educación crea el Profesorado de Nivel Elemental. En Salta se autorizan dos de carácter oficial: uno de ellos en capital; la Escuela Normal " Gral. Manuel Belgrano" y el otro en Rosario de la Frontera – localidad del interior de la provincia de Salta-.

En 1993, y a partir de la Ley de Transferencia, las provincias heredan servicios educativos –en Salta capital- la Escuela Normal , pasará a denominarse Instituto de Formación Docente N ° 6.001.

En 1997 se unifican los Planes de Estudios a partir de la elaboración de un Diseño Curricular de Formación Docente a nivel nacional, dejando que un porcentaje mínimo de los contenidos sean formulados a nivel jurisdiccional.

En la actualidad la formación de docentes del país forma parte del Nivel Superior de la enseñanza y constituye un ámbito compartido entre las

Universidades y los Institutos no universitarios. Esto da lugar a uno de los rasgos centrales de la misma: la heterogeneidad institucional que da como resultado un panorama sumamente diverso. *"En primer lugar, es inevitable señalar el fuerte peso de la formación docente en el conjunto de la educación superior no universitaria argentina. Sobre el total de instituciones que conforman el nivel (1230), cerca del 72% ofrece carreras de formación docente"* (Diker y Terigi, 1997: 59). Por otra parte, también las universidades argentinas ofrecen carreras de formación docente, cuya mayor oferta se concentra en el nivel medio.³

Con respecto a la distribución geográfica cabe señalar que *"las ofertas son tanto públicas como privadas en los grandes centros urbanos y en las principales localidades de cada provincia, pero las ofertas situadas en las poblaciones alejadas, o de bajo número de habitantes son casi exclusivamente de gestión pública"* (Diker y Terigi, 1997:64).

En las últimas décadas las instituciones universitarias y superiores no universitarias han tenido una significativa expansión, (tanto públicas como privadas). En este sentido, en la provincia de Salta existen por un lado dos universidades, una pública y privada, con sedes en el interior de la provincia; y por el otro treinta y dos instituciones de nivel superior no universitario diseminadas en todo la provincia. La existencia de un número significativo de estas últimas instituciones, también da cuenta de la presencia de una abultada población estudiantil .

Con respecto a los títulos con los que egresan en el nivel superior no universitario, aproximadamente el 70% de los títulos y carreras que se ofrecen en el país, están dedicadas a las ramas de ciencias humanas y sociales, las ciencias humanas abarcan el 42% y el 55% de la oferta total. En este sentido el 54,7% del alumnado del subsistema de Educación Superior no Universitario cursa carreras de formación docente, el 40,6% carreras de Formación Técnico Profesional y el 4,8% restante cursa carreras de ambos tipos.⁴

Por otra parte con respecto a la duración de las carreras, en cada subsistema se advierte que la mayoría de los títulos del subsistema no

universitario tienen hasta tres años de duración aunque existen muchos títulos de formación docente que involucran cuatro años de cursada. En el subsistema no universitario se han creado en las últimas décadas carreras que otorgan títulos que involucran tres o menos años de cursada, cuando la mayoría de los títulos que se otorgan en la universidad en todas las ramas tienen cuatro años o más de duración.

Observamos de este modo un predominio de carreras de corta duración y difiere considerablemente del sistema de educación universitaria, de carreras más largas y con una manifiesta tendencia a la retención prolongada de los alumnos en el tiempo.

Otro componente importante del subsistema de Educación Superior no Universitaria es la relativamente elevada proporción de egresados en relación con la cantidad de alumnos. Estos datos positivos del sistema, en especial la relativamente elevada producción de egresados constituye un indicador a tener en cuenta para evaluar las ventajas potenciales que ofrecen los esquemas basados en un horizonte de certificación de breve plazo.

Esto contrasta con los resultados de funcionamiento del sistema universitario actual que presenta una baja proporción de egresados en relación con la cantidad de nuevos inscriptos y sobre todo con la cantidad de alumnos ingresantes y que permanecen largos años en proceso de formación.

En el subsistema no universitario los docentes son nombrados en una única categoría por cargo o por cantidad de horas cátedras semanales.

Particularmente en la provincia de Salta, a través de Disposiciones de la Dirección de Enseñanza Superior, profesores del nivel ingresan al cargo docente, en carácter de interinos, por concurso de oposición y antecedentes. El concurso mismo implica evaluación de antecedentes, presentación de proyecto de trabajo y defensa del mismo ante comisión evaluadora, acercándose a la lógica de ingreso propia de la educación universitaria. En el caso de cargos suplentes, se realiza el mismo procedimiento.

A este estado de situación sobre la educación superior no universitaria se le puede sumar una mirada sobre las diversas tensiones que también la configuran a lo largo del país :

- La educación superior no universitaria se configura a partir de propuestas de formación docente fundamentalmente; este rasgo se superpone, en parte, con la formación docente que brindan las universidades.
- Desde la transferencia de los servicios educativos, la educación superior no universitaria se fragmenta en diferentes subcircuitos provinciales.
- Los diferentes ritmos y características de aplicación de la reforma educativa en las jurisdicciones genera múltiples y contradictorias demandas hacia las instituciones formadoras en términos curriculares, de titulación y de condiciones de trabajo docente.
- Superposición de ofertas de carreras e incluso de servicios educativos por niveles y regiones, desconociendo cualquier tipo de planificación.
- Vigencia de distintas titulaciones y falta de similitud de diseños curriculares para los mismos perfiles profesionales y laborales a nivel municipal, jurisdiccional y nacional.
- Falta de acuerdos regionales entre las distintas instituciones –universitarias y no universitarias, oficiales y privadas– para absorber y retener la universalización de la matrícula ingresante, sin dejar de asegurar el mantenimiento de la calidad y la excelencia académica.
- Pocas acciones para trabajar desde el Nivel Superior problemáticas de la retención, de atrasos académicos, desgranamiento, abandono a través de estrategias y modos de compensar los déficits existentes. A este respecto, puede darse la imagen de una puerta giratoria en la que todos los que pretenden ingresar pasan, pero pocos quedan.
- Ausencia o insuficiencia de contactos, acuerdos y proyectos articulados entre instituciones del mismo nivel o entre niveles, así como con organizaciones, empresas, industrias directamente relacionadas con las

carreras que se cursan en las instituciones de nivel superior no-universitario.

- Escasa articulación de las Instituciones de Educación Superior con el mundo ocupacional laboral haciendo que el egresado tenga un fuerte déficit en lo que refiere a su futura inserción laboral, esencialmente por saturación del mercado o por la falta de competencias demandadas por el mismo.
- Desconocimiento de estudiantes y docentes de Nivel Polimodal de las carreras que se dictan en el Nivel Superior, de los diseños curriculares, el perfil profesional, los saberes y competencias que el nivel superior demanda y que la sociedad requiere para un desarrollo competitivo.
- No existe un plan general de evaluación y control de la calidad de las Instituciones de Educación Superior, de sus ofertas, de sus actividades académicas y de sus egresados.
- Sin haberse discutido, ni definido la problemática del ingreso al nivel superior, las instituciones universitarias y no universitarias han optado por numerosas estrategias para delimitar número y condiciones. Pero además, las Instituciones del nivel no siempre pueden asegurar a los ingresantes una oferta académica y una contención que asegure la permanencia en el Sistema⁵.
- No siempre las Instituciones de la Educación Superior son evaluadas según la relevancia social de su oferta, con un ponderado estudio de la situación social, económica y productiva que las rodea.
- La Educación Superior no es ajena a la crisis neoliberal que afecta a la educación en general y que –en los niveles superiores– hace sentir más los criterios economicistas en la definición de los recursos, las ofertas y la permanencia de las diversas Instituciones.
- Desjerarquización de los docentes del nivel superior, sometidos al pluriempleo y la división de las tareas, con remuneraciones escasas, limitados en sus recursos, con imposibilidad de organizar su propio itinerario profesional y, en muchos casos, sometidos a constantes cambios de especialidad.

- Es limitado el caudal de investigaciones que abordan la problemática de la educación superior, reconociendo las distintas ofertas del sistema. La presencia de abundante material cuantitativo y estadístico exige un trabajo recopilación y ordenamiento, y la consecuente de profundización para determinar causas y variables⁶.

Estas tensiones no hacen más que afirmar lo que algunos autores sostienen, es decir que más que un “sistema”⁷ o “subsistema de Educación Superior no universitaria”, lo que existe es un “conglomerado” o un “conglomerado de instituciones, carreras y títulos”. En este sentido, puede decirse que, en la medida en que cada una de las partes que lo conforman responden a sus propias lógicas de funcionamiento, lo que se observa, más que un “sistema”, es el funcionamiento “autista”, “mimético” y “endogámico”⁸ de pseudo – sistemas.

Por lo tanto la Educación Superior no constituye un sistema, porque no existe ninguna coordinación entre las partes, no se producen articulaciones académicas e institucionales, con lo que no se reconocen los aprendizajes de contenidos realizados en uno de los circuitos (universitario o no universitario) en el pasaje al otro. Esto marca claramente la existencia de dos trayectos paralelos, que se encuentran aislados, no tienen relaciones entre sí, pretendiendo sin embargo que ambos conformen el nivel superior del sistema educativo nacional. Esto demuestra la existencia no sólo de circuitos paralelos, sino que, además, la preeminencia de uno de ellos sobre el otro se postula como un ámbito privilegiado, válido y reconocido de aprendizaje.

La vinculación entre estos trayectos no debería construirse con pretensiones de una réplica homogénea, en menor escala o en menor calidad, sino que debe comprenderse y valorarse el sentido diferenciado que cumple cada tipo de institución para el sistema. Antes bien, ambos sistemas están llamados al complemento que mutuamente aportan fortalezas y oportunidades valiosas, tanto para la sociedad, para la persona, como para el propio sistema educativo, sostiene Alicia Camilloni.

5.2. La situación de la Formación Docente en la provincia de Salta

Planteadas las características que configuran la formación docente desde una mirada histórica, nos centraremos en este apartado específicamente a la realidad actual de los Institutos de Formación Docente.

Consideramos oportuno mencionar que gran parte de las instituciones educativas de nivel superior no universitario en nuestra provincia, fueron creadas durante el advenimiento de la democracia a principios de la década del ochenta. Surgieron así instituciones educativas de nivel superior en diversas localidades del interior de la provincia, creadas en principio para la formación docente de maestros y, paulatinamente, abrieron ofertas de nuevos Profesorados.

Haciendo un breve paréntesis sobre lo referido a la formación docente en la provincia de Salta, no podemos dejar de mencionar que a fines de la década del ochenta, en 1.989, el neoliberalismo irrumpe agresivamente en el escenario del Estado argentino, con una fuerte presencia de los sectores de poder económico, y tiñe inexorablemente la elaboración de todas sus políticas.

El gobierno nacional acepta las condiciones de política que le son impuestas por los organismos internacionales de crédito, los cuales se expresan en tres leyes que serán generadoras de un nuevo orden político-económico: la Ley de Reforma del Estado, la Ley de Reforma Tributaria y la Ley de Emergencia Económica. En esta última se encuentra comprendida la Ley de Flexibilización Laboral.

Estas leyes fueron acompañadas por Pactos fiscales y el Pacto Federal Educativo, este último estableció metas de incremento en la inversión educativa tanto de la Nación como de las provincias. La provincia de Salta firmó el Pacto Federal a fin de avanzar en la transformación del Sistema Educativo, lo cual implicó un compromiso con el gobierno nacional para recibir las partidas presupuestarias que financiarían la transformación.

Los recursos que recibe Salta de la Nación surgen de la coparticipación federal de impuestos y de fondos específicos creados por diversas leyes, situación similar acontece en el resto de las provincias del país. En relación a estas transferencias intergubernamentales es importante señalar que los fondos que reciben las provincias no son con asignación específica. Por otro lado, los estudios que intentan explicar como se determina la distribución de los recursos entre la Nación y las Provincias (distribución primaria) y entre todas las provincias (distribución secundaria) usualmente hacen hincapié en la influencia de criterios políticos y de intereses más que a cualquier racionalidad económica. En este sentido Salta durante la presidencia de Menem y el gobierno provincial de Romero se vió aparentemente beneficiada, existiendo una fuerte alianza entre dichos gobiernos que aseguraba la financiación provincial y en contrapartida un firme acatamiento a las decisiones y normativas emanadas a nivel nacional.

Esta alineación con las políticas emanadas del gobierno nacional convirtieron a Salta *"en una de las mejores alumnas del país"* (LLinás,P.2.003). El reconocimiento obtenido por la provincia llegó en forma de programas y recursos financieros, además de los apoyos verbalizados y frecuentes visitas de los sucesivos ministros nacionales.

Al privilegiar por parte de la provincia la realización de la Transformación educativa y congraciarse con el gobierno nacional, se fueron soslayando las acuciantes necesidades de la población salteña.

En este marco y volviendo la mirada sobre la formación docente, a mediados de la década del noventa, se fue diversificando obligadamente – a consecuencia de la Transformación de la formación docente - el nivel superior provincial, ya que las instituciones tuvieron que ampliar progresivamente su oferta con tecnicaturas, las cuales tuvieron un acotado auge, dado que sus egresados carecieron en toda la provincia de Salta de un ámbito real de inserción laboral.

Paralelamente creció un discurso- elaborado por el gobierno provincial - que sostenía que Salta tenía un número excesivo de egresados con el título de profesores para la enseñanza primaria. Era obvio que el número era

excesivo para cargos congelados y /o cobertura ineficiente de los mismos en el Sistema Educativo provincial, pero no porque los docentes abundaban en la provincia. Esta situación se fue agudizando en estos últimos años dado una fuerte restricción presupuestaria en el ámbito educativo , con lo que se restringieron cada vez mas los nombramientos por bajas de docentes titulares y /o suplencias, resultando como consecuencia que se masificaran las aulas, se cierren más divisiones, entre otras.

Tampoco podemos dejar de mencionar el aparente status marginal de la formación de maestros en la provincia; dado que la inversión en recursos es mínima, sea en material didáctico, bibliografía, equipamiento y/o infraestructura, considerando también otros aspectos que inciden en el funcionamiento institucional tal como la limpieza de los establecimientos entre turno y turno o entre nivel y nivel ya que en la mayoría de los casos, los Institutos de Formación Docente carecen de edificio propio y muchos de estos establecimientos educativos desarrollan sus actividades en escuelas destinadas a nivel primario y medio en comodato y/o préstamo-. Esta situación se repite casi en un 80 % de los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia.

En la provincia de Salta existen un total de treinta y dos Institutos de Educación Superior, de los cuales veinte y cuatro son de Formación Docente, dependientes de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación . También existen diez Institutos dependientes de Educación Privada, a los cuales no nos referiremos en nuestro Estudio.

El 41% de los Institutos se encuentran situados en la ciudad de Salta, departamento capital . El 59 % restante en localidades urbanas de los siguientes departamentos del interior de la provincia : Anta, Cafayate, Cerrillos, Chicoana, General Güemes, General San Martín, Metán, Orán, Rivadavia, Rosario de la Frontera y Rosario de Lerma.

Respecto al tipo de organización de la conducción de los Institutos; existen algunas diferencias entre los Institutos de Formación Docente que siempre tuvieron dependencia provincial y los Institutos transferidos de la

Nación (ex – Escuelas Normales). Estos últimos tienen por lo general una estructura más amplia de cargos que incluyen: Regente, Jefe de Investigación, Jefe de Extensión, Coordinadores de Carrera. En los demás Institutos el equipo de la conducción está integrado por el Rector/a y /o Vicerrector y Coordinadores Pedagógicos , cuyo número varía de acuerdo a las dimensiones de la institución, en general entre uno y dos coordinadores. Cabe aclarar que difícilmente se cubren los cargos directivos vacantes,-ya sea generados a consecuencia de jubilación, licencia, enfermedad,etc- por lo tanto suelen presentarse equipos de conducción desintegrados o solitarios. Sólo se cubren los cargos docentes frente a alumnos, lo cual garantiza el servicio educativo, a decir del gobierno educativo.

Es de destacar que la totalidad de las carreras de los IFD de la provincia están acreditadas ante la Red Federal de Formación Docente Continua. Cabe aclarar que el proceso de acreditación de las instituciones de formación docente se estructura conforme a parámetros de actualización, investigación y excelencia académica que toma como modelo a la universidad. Es decir según estándares de rendimiento y excelencia académica previstos en la Ley de Educación Superior y en resoluciones del Consejo de Ministros (Doc. A 9 del Consejo Federal). El monitoreo de tales estándares, junto a la presentación de un proyecto institucional para su evaluación, implicará un reconocimiento para su sobrevivencia o no dentro del sistema.

Al respecto Davini y Birgini (1.998) expresan que la *“vida futura de las mismas dependerá del cumplimiento de dichos parámetros de alta competitividad desconociendo tanto las diversas trayectorias institucionales como la ausencia de políticas de desarrollo y de inversiones dirigidas al sector en las últimas décadas”*.

Respecto a las titulaciones y carreras que se otorgan en los distintos Institutos de Formación Docente de la provincia, encontramos el Profesorado para Nivel Inicial, Profesorado de Educación Especial para EGB 1 y 2 , Profesorado de EGB 1 y2 , Profesorado de EGB 3 y Polimodal en

distintas disciplinas (Matemática, Artes, Biología, Geografía, Historia, Química, Tecnología, Francés, Inglés, Filosofía-Psicología y Pedagogía, Informática , Educación Física y Ciencias Políticas).

Un aspecto interesante a comentar es que sólo los Profesorados en Nivel Inicial , Profesorado en Educación Especial y Profesorado en EGB 1 y 2 se mantienen permanentemente en los Institutos en que se dictan, los otros profesorados suelen ser "cíclicos", es decir se aprueban de dos a cuatro cohortes como máximo y luego deben ser reemplazados por otros profesorados, tarea que pesa exclusivamente sobre la espalda de los docentes del Instituto. Por lo tanto si los docentes no diseñan nuevos profesorados –ajustados a la normativa vigente y a las instancias evaluativas - seguramente perderán sus horas cátedras.

Esta situación constituye una permanente amenaza para los docentes del nivel superior no universitario en cuanto a las posibilidades y condiciones laborales actuales .

En el ANEXO N° V se presenta un cuadro con el número de las instituciones de régimen estatal y privado por Departamento, enumerando las diferentes carreras que los Institutos brindan; también se acompaña con un mapa a fin de advertir la gran dispersión entre los IFD pero la escasa oferta de formación de maestros para EGB 1 y 2 , la cual se restringe a una institución pública en la capital de Salta y dos privados. Situación similar se presenta en el interior de la provincia.

¹ La organización interna de la Escuela Normal de Paraná estaba constituida por un Curso Normal y una Escuela Modelo de Aplicación que, además de impartir educación primaria, era ámbito de práctica de los métodos pedagógicos y para el aprendizaje del manejo de las escuelas.

² Los egresados de otros bachilleratos quedaban sujetos al régimen de equivalencias.

³ Dato extraídos de la siguiente fuente: DIKER y TERIGli, 1994, cuadro 10, p.29

⁴ Datos tomados del Seminario de Educación Superior Comparada . La Plata 2.002-2.003

⁵ Estas situaciones son más evidentes en el sistema universitario, pero los INSTITUTOS SUPERIORES – que aparentemente reciben a todos – generan también su propio circuito de exclusión, principalmente a través de una matriz institucional homogeneizante y escolarizante. Aparentemente, la EDUCACIÓN SUPERIOR muestra un perfil altamente democrático en el inicio, pero finaliza con una selección (elitismo) en el cierre.

⁶ Proporcionalmente las investigaciones y publicaciones sobre la UNIVERSIDAD son superiores a las investigaciones que abordan las instituciones y los modelos de EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIOS.

⁷ Por "sistema" refiero a un conjunto organizado de partes reunidas en una totalidad, donde cada una de ellas hace un aporte significativo a fines de obtener un resultado.

⁸ La endogamia refiere a "un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional. (DAVINI, 1995). Por autista: instituciones cerradas en sí misma, que tienen vida propia, independientemente de lo que suceda a su alrededor, y por mimético a la imitación de los modelos institucionales para los que se prepara a los alumnos del nivel superior, sin lograr una identidad propia

CAPITULO 6

6.- EL CASO EN ESTUDIO

6.1. Referentes desde lo institucional

Las condiciones socioeconómicas y la situación contextual descriptas hasta aquí, nos permiten ir situándonos en la Institución de Formación Docente de gestión pública - provincial, tomada como caso, para indagar cómo se forma en la práctica a los futuros maestros. Cabe aclarar que dada la definición del objeto de estudio, esto es la formación práctica, la unidad de observación refiere a los alumnos del tercer año del Profesorado, lo que implica ampliar la mirada al establecimiento formador como así también a las escuelas donde los estudiantes de magisterio realizan sus prácticas y residencias, en otras palabras, los contextos de actuación.

Las Instituciones de Educación Superior Provincial nacieron de la transformación del nivel medio, o sea, de las Escuelas Normales y de los establecimientos privados que formaban maestros. Pero desde el 2002, sólo en el Instituto tomado como caso y en dos Institutos privados se mantiene la carrera de Profesorado de EGB 1 y 2 en Salta capital y sólo se autorizan dos secciones en el primer año de ingreso. El resto de carreras docentes están abocadas a la formación de Profesores para el 3er. Ciclo de EGB y Polimodal en diferentes áreas de disciplinas afines.

En el capítulo anterior ubicamos la historia institucional de las Escuelas Normales, lo que resultó necesario para ubicar en la capital de la provincia de Salta, a la Escuela Normal Superior General Manuel Belgrano – actual Instituto N° 6.001-.

El Instituto N° 6.001 responde de acuerdo a la normativa como :
“Tipo 1.: Institutos Superiores de Formación Docente. Instituciones de nivel superior no universitario de formación de docentes para los niveles no universitarios del sistema educativo que hayan sido acreditadas según los criterios establecidos en el Acuerdo A-9 (Res. CFCyE 36/94) y, cuando corresponda, los que se establecen en el punto 2.7. de este Acuerdo.”

“Las instituciones educativas ocupan un lugar principalísimo, por su sentido matriz y matrizante de los modelos de pensar, o no pensar; y por su capacidad de instaurar la cognición y la búsqueda de la verdad y sobre todo, de abrir sus fronteras instalando un lugar para interrogarse, cuestionarse a sí misma” (Garay, L. :155, 1.996).

Como ya planteamos en los capítulos iniciales, la formación docente se configura en un nuevo escenario social, cultural y político; en donde entre otros aspectos asistimos a la ruptura del lugar monopólico del docente como transmisor del saber frente a los medios de comunicación masiva, la permanente producción de nuevos conocimientos en los campos científicos y tecnológicos, el estallido del campo de la investigación educativa y de la teoría pedagógica, han colocado a la formación docente en el centro de numerosos análisis y discusiones, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Una manera de conocer cómo se configura la formación docente, es adentrarnos en la lógica de las instituciones formadoras, y en este sentido es que presentaremos las dimensiones y condiciones que caracterizan al Instituto N° 6.001.

Desde los aportes de Fernández (1.994) y Barembliitt (1.992), las instituciones serían como “lógicas” que regulan una actividad humana (por ejemplo la educación), caracterizan una actividad humana o se pronuncian valorativamente con respecto a ella, clarificando lo que debe ser -es decir lo que está prescripto- de lo que no debe ser - lo proscripto- , así como aquello que es diferente u opuesto. La palabra “institución”, alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas, con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos.

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. La institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. Las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes, de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima.

Cada institución contiene otras y se imbrica dentro de otras; es decir pueden funcionar como lógicas subyacentes u ocultas, subsidiarias o periféricas a otra institución (por ejemplo: La escuela respecto al estado).

Toda institución cobra cuerpo en un espacio social definido, en una arquitectura específica, en un establecimiento; el cual constituye la singularización de la institución en la forma de una unidad organizacional concreta, definiendo un espacio geográfico, imaginario y simbólico, en donde el actor institucional puede encontrar un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento.

Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan. Tienen un grado relativo de autonomía que les permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular.

Cada establecimiento estructura un *statu quo* que resume ciertas formas exitosas de responder a mandatos y demandas de la sociedad mayor con ciertas formas exitosas de encontrar solución a las tensiones que se generan por su mera existencia social.

6.2 El Instituto Superior de Formación Docente N° 6.001

La Institución referente en el presente Estudio, es el Instituto de Educación Superior n° 6001 "General Manuel Belgrano" (ex Escuela Normal), el cual se ubica sobre calle Mitre 767, a seis cuadras del centro de la capital de Salta.

En primera instancia nos referiremos a los antecedentes históricos de la escuela, lo que implica hacer un sintético "*ordenamiento objetivo de la realidad pasada*"; a fin de establecer el "sentido" de los sucesos con los contextos que los producen (Garay, L.,2.000).

La Escuela Normal Nacional de Maestras "General Manuel Belgrano" se fundó en 1882 bajo la dirección de la Srta. Benigna Saravia. La fundación de escuelas normales respondió a la fuerte demanda de maestros que por ese entonces manifestaba nuestro país, en el marco de la Generación del '80.

La escuela, en sus inicios, carecía de lugar propio, e inicialmente se encontraba frente a la Plaza 9 de Julio, donde luego funcionara el desaparecido Consejo de Educación - hoy Museo de Arqueología de Alta Montaña - .

Más tarde, en 1909 se trasladó a su edificio actual, por iniciativa del entonces gobernador Gualdino Rearte, quien donó la manzana para la construcción del establecimiento.

El nombre que lleva hasta la actualidad obedece a un homenaje al General Manuel Belgrano, quien mostró su deseo de impulsar la construcción de escuelas con las remuneraciones que recibía por su actuación frente al Ejército del Norte. Cabe aclarar que la escuela también tuvo a cargo el nivel primario, contando con un Departamento de Aplicación que posibilitaba la Residencia de los futuros docentes.

La primera promoción de maestras egresó en el año 1885, entre las que se destacan los nombres; Rosa Niño y Benita Campos. Hacia 1968 era posible egresar con el título de maestro cursando estudios secundarios, hasta que al año siguiente, por decreto del Presidente Onganía, se suprimieron las Escuelas Normales en todo el país, acusadas de desactualización de contenidos, escasa formación científica, y excesiva proliferación de maestros sin posibilidad de ocupación. A esto sucedió la terciarización de los estudios y nuevas propuestas curriculares a fin de renovar la formación. Se pueden sintetizar los siguientes momentos claves en su historia:

- Modelo de educación normalista que se mantiene casi inalterable hasta la década del '70, las transformaciones políticas, sociales y económicas requieren una actualización y una jerarquización de la formación docente.
- A partir de 1.973 se produce una apertura a raíz del Plan Nacional de Educación el cual favorece la articulación de la formación docente con

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

carreras universitarias, lo cual se interrumpe en 1.976 con el golpe militar.

- En 1979, por resolución dictaminada por el Ministerio de Cultura y Educación, se creó el Profesorado de Nivel Elemental, siendo la Escuela Normal Mixta General Manuel Belgrano una de las dos instituciones con carácter oficial autorizadas a dictarlo en nuestra provincia; la otra se ubicaba y ubica en el interior de Salta, en Rosario de la Frontera
- En 1.980, a partir de modificaciones curriculares surge el PEP, Profesorado para la Enseñanza Primaria . A fines de los 80 se modifica el currículum de la formación con el plan MEB, plan que transforma en dos años de la educación secundaria (4 y 5 año) más dos años de formación terciaria , asegurando la formación de 4 años de duración. Cabe aclarar que por un breve tiempo coexistieron dichas propuestas formativas.
- En la década del '90 se reemplaza el MEB por el PTFD, plan que contiene profundas transformaciones en la organización curricular, acompañado de la capacitación de los docentes en actividad. El plan contempla tres funciones para los Institutos : función de grado , función de extensión y función de investigación. El Programa de Transformación de la Formación Docente, modifica sustantivamente el currículum de la formación y las condiciones de trabajo de los formadores – designación por cargo- posibilitando que los formadores tengan horas frente a alumnos y para el trabajo en equipo, mejorando significativamente las condiciones laborales de los docentes formadores, dada la concentración horaria en la institución.
- En 1.997 la institución se provincializa, lo cual trae como consecuencia que la escuela Normal Nacional se divida en tres instituciones , teniendo en cuenta el nivel de enseñanza, dando lugar- en el nivel superior - al Instituto de Educación Superior N °6.001 "Gral . Manuel Belgrano"(Res. N° 3.494 / 97), para el nuevo nivel de Enseñanza

Básica, Escuela N°4.703 Gral. Manuel Belgrano y para EGB 3 y Polimodal ; Colegio N°5.095 Gral. Manuel Belgrano. Esta situación atentó fuertemente contra la identidad de la Institución impactando en los vínculos de sus actores.

Ahora bien, desde una lógica subjetiva - planteando la historización de la escuela¹, podemos expresar que en el año 1.997 es donde se producen hechos decisivos en la institución. En esa época se concretó la transferencia de la institución hacia la administración provincial y la Institución debió “acomodarse” a la provincia y a las directivas generadas por la Transformación educativa. Estos dos hechos provocaron progresivamente sucesos en la historia de la institución, alterando la dinámica institucional. El primero marcó una ruptura sobre todo en el orden económico y administrativo. La escuela al ser nacional, dependía del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Según “las voces” de los actores institucionales, el MEC era un organismo caracterizado por su eficiencia, control y disciplina. Su existencia generaba para la escuela un orden administrativo y pedagógico claro y contundente, y además se ocupaba del equipamiento y mantenimiento de los recursos, situación que diferenciaba y acentuaba la identidad de la escuela sobre las demás escuelas de jurisdicción provincial.

En el medio provincial había una clara diferenciación entre las escuelas de dependencia nacional y provincial. Las primeras se caracterizaban por su excelencia académica, prestigio y tradición histórica, además de sus imponentes edificios y organización pedagógica y administrativa eficiente. En cambio las escuelas de dependencia provincial se caracterizaban por presentar algunas carencias económicas y dificultades organizativas; situación ligada posiblemente a las características políticas y económicas de esta provincia.

Así pasar a la provincia significó una pérdida para la escuela, pérdida en lo económico ya que se recortó el presupuesto para equipamiento y mantenimiento, pero también cambiaron las reglas de juego en cuanto a la

organización administrativa, donde las cosas empezaron a resultar menos claras y precisas en relación al “orden” que aparentemente siempre caracterizó a dicha escuela.

El segundo hecho - la Transformación- tiene relación con el primero, ya que la dependencia provincial “obligó” a la escuela a sumarse al proceso de transformación educativa que se inicia compulsivamente en la provincia. Decimos obligó porque así se percibía y percibe en la institución: una transformación no buscada no requerida, sino impuesta desde afuera. Esta afirmación se fundamenta en la palabra de los docentes.

Tomando los aportes de Lucía Garay todo proceso de cambio educativo gestado en el marco de la Ley Federal, reestructuró el sistema educativo sin incluir una respuesta a las problemáticas específicas que la realidad social planteaba descarnadamente en el cotidiano de los establecimientos; situación que también se dió en las Instituciones formadoras como en el caso del Instituto N°6.001.

Ahora bien, con la Transformación no sólo se veía afectada la organización administrativa institucional, sino además la organización pedagógica de la escuela ya que había que cambiar el plan de estudio. Se “perdían” los cargos, la concentración horaria y nuevamente los docentes se designaban por horas cátedras.

Por supuesto que las directivas provinciales en cuanto a la Transformación fueron contundentes, así la escuela se resignó poco a poco, y fue lentamente iniciando el resistido proceso, tratando de conservar mientras se pudiera los espacios que configuraban la dinámica y organización institucional como lo prescribía la nación, generando en la mayoría de los docentes sufrimiento y angustia. Cabe aclarar, que el lugar de cada sujeto en la institución escolar , refiere a *“las posiciones sociales y pedagógicas-legitimadas por el orden simbólico”*².

Lo analizado hasta aquí se infiere con claridad , a partir de lo que expresan Profesoras de Práctica de la Institución:

D. de Práctica 2- "Bueno, yo entré a esta escuela a trabajar en el año 77 , estee. Como auxiliar de residencia y bueno , no se si querés que te haga una historia de mi vida institucional ,eee..... bueno, en cuanto al espacio físico y las instalaciones, esta es una escuela hecha especialmente para su finalidad no es cierto? Ya tiene más de 100 años como escuela formadora de docentes , ha pasado por todos los planes habidos y por haber. , el espacio es ideal aunque ahora está un poco deteriorado pero es una de las escuelas más grandes y mas adecuadas que hay (...) en la provincia. No conozco las Normales del interior, pero esta es ideal digamos, tiene las instalaciones para todas las materias, para todas las áreas eee, gabinete, laboratorios, para video, eee y bueno yo creo que tiene todas las ventajas que tiene que tener una institución dedicada a la formación docente, incluso eee , tenía el departamento de aplicación que se llamaba la parte de la escuela primaria, donde se realizaban las prácticas docentes ¿ no?

Cuando era el plan de la escuela secundaria con el 5º año, se practicaba solamente en esta escuela, con la aparición del terciario ya se sale al medio, es decir, esta escuela se seguía utilizando como departamento de aplicación para las primeras prácticas, las primeras aproximaciones de los futuros maestros o de los futuros docentes con la población escolar (...)la formación (...) que tenían los maestros acá, que trabajan en el departamento de aplicación era especial cuando dependíamos de nación... desde nación se enviaba todas las directivas a cerca de la formación de los docentes, incluso las autoridades de la escuela primaria que eran regente y sub-regente, daban charlas, le daban capacitaciones a los docentes, y se les exigía también una cierta antigüedad en la docencia para ingresar en esta escuela como docentes primarios ¿ no? En estos momentos como ya estamos en la provincia, (...) todavía hay algunas que otras personas de aquellas épocas, autoridades y maestras que tienen esa formación(...)" (Anexo NºII)

D. de Práctica 1- "(...) yo he notado que en realidad, se ha producido un quiebre en las relaciones de los docentes del nivel terciario , a raíz de las pérdidas de horas cátedra (...) y de competir por las horas , entonces, lo que antes había (...) que era un grupo de docentes que mínimamente trabajaba articulado y unido, yo he notado que se ha destruído totalmente (...)" (Anexo NºII)

También desde los aportes de Schlemenson, A. (1.987) , podríamos considerar al respecto las condiciones de trabajo que están referidas a la satisfacción y realización de los actores de la institución ; ya que el tratamiento que sienten de las mismas, condicionan su vínculo con la organización y resultan determinante en su identificación y compromiso con la tarea.

D. de Práctica 1 –" Entonces la tarea tuya en la escuela como docente se ve afectada, yo por ejemplo me siento muy mal de entrár a la sala de profesores , es terrible, no se si te pasa a vos

Susana, pero yo me siento mal... no encontrás la gente que estaba antes , no encontrás el mismo ambiente de trabajo en conjunto no? entonces yo creo que eso ha perdido la escuela, que lo había logrado a través de tantos años de trabajo no? y realmente es una tristeza porque , es como que cada uno está en lo suyo y tratando de seguir manteniendo lo poquito que puede seguir manteniendo no? entonces estas condiciones del trabajo a la que nos llevó todo esto de la transformación en la formación docente , se ha convertido en un efecto, no se como decirlo, en contra del mismo docente. Eso de que trabajábamos en equipo unidos, todos juntos, que teníamos ganas de estudiar de capacitar, que se reunían los profesores a estudiar, a estudiar juntos! a preparar la clase , eso se ha perdido , y se ha perdido con ese quiebre del paso de la nación a la provincia (...)por otro lado, lo que había logrado la escuela como unidad educativa se perdió porque era una institución ideal , no se si funcionaba bien o mal, pero era ideal porque había una sola cabeza que la dirigía que se responsabilizaba de todos los niveles, a su vez había un equipo directivo (...) conformado por los directores de los distintos niveles, y era "la escuela" y todos trabajaban en función de "la escuela". Ahora somos cuantas escuelas ? Somos tres escuelas que dependemos de tres direcciones de enseñanza diferente hasta , hay separación de recursos materiales: éstos son del secundario, éstos son del primario, éstos son del terciario (...)" (Anexo N° II)

D. de Práctica 2 – (...) como podés explicar porqué este estado de ánimo, esto de sentirse tan solo en tu lugar de trabajo , porque es como que no solo que tiene que ver con los cambios de planes (...) Vos tenés un territorio y el territorio como que ahora está circunscripto a tu aula y ya no como antes, como decías vos, la sala de profesores que era un territorio donde nos encontrábamos bueno, por grupo , por módulo (...)"(Anexo N° II)

Por otra parte y parafraseando a Lucía Garay (2.000) ; estos nuevos "modos de estar en la escuela" generan "nuevas formas de percibir y percibirse , de sentir , de interactuar , de vivir y convivir en las escuelas y de relacionarse con ellas". Modos vinculados a los nuevos procesos educativos y a los nuevos procesos sociales a los cuales no escapan la gran mayoría de los docentes , sino que en muchos casos las portan o padecen igual que sus alumnos .

La institución ha cumplido una larga trayectoria de formación de docentes. En nuestra provincia es una de las escuelas más antiguas de formación superior no universitaria, cuya oferta educativa se circunscribe exclusivamente a profesorados en diferentes especialidades:

- Profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de la EGB

- Profesorado en Ciencias Políticas para EGB 3 y Polimodal
- Profesorado en Tecnología para EGB 3 y Polimodal

Por otra parte, la institución siempre ha concentrado una matrícula muy numerosa, cuyos alumnos provienen de sectores socialmente bajos y medios, aspecto que profundizaremos más adelante. Un gran porcentaje de ellos (92%) pertenece al sexo femenino, siendo el resto masculino. La mayoría de los alumnos es de nacionalidad argentina. Las edades oscilan en promedio entre los 22 y 23 años. El mayor porcentaje de estos alumnos convive con su grupo familiar primario, con estado civil soltero/a y egresó de instituciones del nivel medio estatales. Por último, hay un porcentaje importante de estudiantes que además trabajan o que cursan otros estudios superiores (Fuente: PEI 2000 Instituto N° 6001- año en que se realizó la última actualización sistemática del mismo).

6.2.1.- Organización formal

En cuanto a la estructura formal del Instituto, la misma presenta actualmente una Vicerrectora a cargo de la Rectoría, ya que el cargo de Rectora de la institución se encuentra vacante tras la jubilación de su última rectora hace ya casi cinco años. Le siguen en jerarquía la Regente y un Consejo Consultivo integrado por los Coordinadores de Carrera (que reemplazan a la desaparecida Jefatura de Grado), un Representante Docente y un Representante de los Alumnos, a través del Centro de Estudiantes y una Secretaria. También existe un Jefe de extensión - capacitación y otro de Jefe de Investigación, que en el presente año a través de una Disposición interna avalada por la Dirección General de Enseñanza Superior dejaron de integrar el Consejo Consultivo. La organización institucional se completa con una Bedel y los Profesores; y finalizando el organigrama se encuentran los Preceptores, Auxiliares Administrativos, Alumnos y el Personal de Maestranza (conformado también por Jefes de Hogar).

Entre los objetivos institucionales que sostiene el Instituto de acuerdo a su PEI³, pueden mencionarse:

- Promover la formación integral del futuro profesional docente, estimulando el desarrollo de competencias que posibiliten su integración al contexto social, cultural y económico.
- Resignificar el rol del futuro docente en el marco de la transformación educativa.
- Promover la actualización, capacitación y perfeccionamiento docente.
- Desarrollar convenios interinstitucionales con universidades locales.

6.2.2. La Institución sus recursos y espacios

El edificio abarca toda una manzana y su construcción es de una sola planta. La zona en la que se localiza es muy concurrida, circulando por ella varios corredores de transporte urbano de pasajeros tanto de corta como de media distancia. Durante todo el día, las puertas del Instituto se encuentran abiertas, dada la gran cantidad de alumnos que concurren a clases. En el turno mañana se incluyen los niveles Inicial, E.G.B. 1,2 y Polimodal, y a la tarde inicial, EGB 1 y 2, y EGB3. En el turno vespertino funciona el nivel Superior no Universitario exclusivamente. Horario en que también algunos espacios se destinan al dictado de Postítulos dependientes de la R.F.F.D.C.

En cuanto a los espacios y recursos cuenta con:

- 40 aulas
- 3 salones (uno de actos, con escenario y telón, los otros para educación física)
- 1 buffet
- 1 servicio de fotocopidora (licitado)
- 2 gabinetes de laboratorio
- 1 aula para proyección de videos
- 1 biblioteca con 2 salas de lectura
- 1 sala de informática, con acceso a Internet
- 2 preceptorías
- 1 secretaría

- 1 despacho de rectoría
- 1 cocina
- baños para alumnos y alumnas
- 1 baño para docentes
- 1 archivo en sótano
- 1 depósito

Cuenta con equipamiento didáctico (retroproyector, televisores, videocassetteras), líneas telefónicas propias y teléfono público a monedas, material para laboratorio, equipamiento para aulas (mesas y sillas) y pizarrones (algunos en regular estado). Con respecto al estado general de las aulas, éstas se hallan en buenas condiciones, aunque muchas de ellas necesitan refacciones y pintado de sus paredes; poseen una iluminación y ventilación adecuada.

La biblioteca, en tanto, posee un elevado número de ejemplares de todos los niveles y áreas. Se procura actualizarla año a año, con la adquisición de nuevos libros, pero no siempre se logra. Por otra parte también se cuenta con una sala de informática con más de quince computadoras

Sobre estas condiciones de la Institución, los alumnos de tercer año del Profesorado de EGB 1 y 2 expresan algunas posiciones encontradas al respecto:

Alumno A3 –“Con respecto a las instalaciones , eee, también me parece que contamos con buenas aulas, con bancos para todos , con una buena biblioteca también. Con una biblioteca bien completa y podemos acceder a bastante bibliografía para trabajar bien.... Y también contamos con una sala de computación y este.. la profesora nos ha dicho también que tenemos la posibilidad de acceder a la computadora(...).”(Anexo N° I).

Alumno A4- “Digamos que la actualización de los libros que necesitamos como residentes , para hacer nuestro trabajos bien hechos , digamos , no.... uno va a buscar a la biblioteca algo más profundo.. como por ejemplo, si buscamos de Salta hidrografía .. no encontramos, nada mas que la cartilla esa de cuarto grado que tienen , que es re- vieja y tampoco digamos que no tenemos material actual con respecto, porque por ejemplo, podríamos tener revistas actualizadas, una parte digamos, que haya de revistas, digamos, que estén actualizadas con todos los temas que se ven ahora de contaminación... pero no.. no se encuentra nada de eso que uno busca para ahora, porque como se cambió el método de enseñanza, entonces no

podemos seguir con lo mismo... Buscamos el cambio también en el aprendizaje de los alumnos. Que eso es importante(...)(Anexo N° I)

Alumno B1-“ (...) hay mucha bibliografía pero es para el nivel medio , es decir, para el polimodal, para EGB 1 y 2 , no hay casi . Por ejemplo, nosotros estamos trabajando con el 1 Ciclo y no hay casi bibliografía nueva. Hay pero ya está como quedada en el tiempo y uno tiene que salir a buscar en cualquier otro lado y no acá. Creo que eso bueno, se ha tramitado por medio de los profesores con el centro de estudiantes . El centro de estudiantes creo que no ha dado respuesta . No se, también quién tiene que dar respuesta a eso”(AnexoN° I)

Otro aspecto que hace a la institución refiere al tipo de comunicación que se establece al interior del Instituto, la cual presenta quiebres y fracturas entre directivo y equipo docente, ya que la comunicación formal no se realiza en tiempo y forma y se prioriza la comunicación informal en grupos cercanos al directivo, lo cual genera un progresivo malestar institucional .

En relación al vínculo del establecimiento con otras instituciones de la comunidad; en general la institución cuenta una fluida vinculación con otras instituciones, sobretodo a través de eventos y actos que se realizan a forma de préstamo en sus instalaciones, por su participación en diferentes concursos y otras tareas académicas (torneos deportivos, olimpiadas matemáticas geográficas, ferias de ciencias, capacitaciones , etc.) entre otros.

El Ministerio de Educación adhirió a la política provincial de mantener indefectiblemente cubierto los cargos docentes a fin de garantizar tareas de enseñanza en el aula (horas cátedras). Los demás cargos de la estructura formal de la institución permanecen vacantes. En este sentido en la institución, durante los últimos años se fueron jubilando progresivamente personas que ocupaban funciones no áulicas (preceptores, ayudantes de laboratorio, etc.) y por lo tanto dichos cargos no se volvieron a cubrir por el personal profesional a tal función. Al respecto, la situación se torna preocupante en relación a las vacantes del cargo de preceptor, hasta el punto de contar con sólo dos preceptores para atender las tres carreras de formación docente que tiene el Instituto. Esto acarrea diferentes efectos en la dinámica institucional, destacándose: dificultades en el control académico de los alumnos, errores en tareas administrativas, escasa comunicación con los

alumnos, etc. Ante esta situación la institución –como muchas otras instituciones educativas de la provincia- acudió al “Programa de Empleo Comunitario”, ofreciendo un proyecto en donde los beneficiarios del plan podrían cumplir con sus contra-prestaciones como ayudantes de preceptores y / o auxiliares administrativos. Es así como siete personas se integraron a la institución desde el año 2003.

Pero el papel de los “jefes de hogar” no se limitó a auxiliar a los preceptores de la Institución, sino que las problemáticas planteadas diariamente y desde las obligaciones requeridas desde los directivos y profesores, los jefes ocuparon el lugar de preceptores , asumiendo todas las obligaciones y responsabilidades como un preceptor más de la institución.

De esta manera queda presentada –de modo acotado- las características y dinámica del Instituto N° 6.001.

6.3. La formación práctica en el Instituto

Desde una perspectiva histórica y remitiéndonos a los orígenes de la formación docente en nuestro país, hacia la década del cincuenta la formación estuvo a cargo de las Escuelas Normales de nivel secundario y dominada por rasgos comenianos y pestalozzianos, entre otros, con un fuerte acento espiritualista.

Hacia fines de la década del sesenta y principios del setenta, la formación docente se terciariza y paralelamente se adopta el paradigma tecnocrático⁴ en el marco de un avance político desarrollista del país.

Cabe aclarar que por un largo tiempo coexistieron características espiritualistas y tecnocráticas en la formación docente argentina. Ambas corrientes del pensamiento educativo tienen en común una visión fragmentada del ser y la eliminación de las contradicciones en sus construcciones teóricas.

La concepción tecnicista ceñía al docente a una función específica: la transmisión del conocimiento, *“es decir como un experto que domina una actividad práctica, a partir de una serie de*

conocimientos, buscando cierta eficiencia para alcanzar determinados fines que le son dados desde afuera, y que no se piensa que sean objeto de discusión” (Southwell, M. 1.996).

Tanto desde el espiritualismo como desde la perspectiva tecnocrática se entendía a la práctica educativa como campo y momento de aplicación de la teoría pedagógica. De esta manera, “la teoría”, validada por la “ciencia” y legitimada socialmente por el currículum oficial adquiere un nítido sesgo normativo, prescriptivo y anticipatorio de la acción a desplegarse.

Asimismo las prácticas de ensayo y la residencia docente se presentaban como los dispositivos pedagógicos adecuados para manifestar, experimentar y verificar en la acción escolar concreta el dominio de los saberes teóricos, metodológicos y técnicos, para garantizar una futura práctica docente adecuada y eficaz (Suarez, D. ,1.996). En este sentido se estructuró un dispositivo curricular que se sustanció en el “Departamento de Aplicación” del Instituto Formador. El mismo estaba a cargo de un docente “supervisor de prácticas”, portador del saber codificado y normalizador de la pedagogía académica, que supervisaba y sancionaba el rendimiento de los alumnos y que coordinaba su intervención junto a los docentes de las asignaturas metodológicas, encargados por su parte de orientar a los alumnos tanto en el tratamiento conceptual de los temas de enseñanza como en la planificación de la actividad a desarrollarse. Al concluir esta etapa, los alumnos, futuros docentes, podían realizar su Residencia fuera del ámbito del Departamento de Aplicación de la institución formadora, con la certeza por parte de los formadores de que los alumnos habían incorporado el código del discurso pedagógico –científico y habían asimilado su mandato normativo.

El Departamento de Aplicación tuvo una profunda vigencia en los Institutos y más allá de los cambios de planes de formación en la década del ochenta que llevaron al cierre de los mismos, quedó institucionalizada

una forma de formación práctica centrada en la aplicación de la teoría a la práctica.

De esta manera a lo largo de la historia de la Formación Docente la instancia de Práctica se encontraba en el último año del proceso formativo. Desde esta perspectiva el futuro docente se acercaba a las Prácticas de la enseñanza después de un proceso específico de conocimientos que le permitía adquirir síntesis parciales progresivas sobre el hacer y ser docente, las que se construían a partir de un enfoque fragmentado e instrumental. El enfoque limitaba la Práctica solo al ámbito áulico, por lo tanto el futuro docente debía recibir un adiestramiento técnico, desconociendo que al interior del aula atraviesan múltiples dimensiones que configuran una realidad compleja e imprevisible que va más allá de lo estrictamente didáctico. Como consecuencia de esta forma de entender la Práctica, el futuro docente no tenía un espacio que le permitiera abordar la comprensión de los procesos cotidianos presentes en las aulas y el reconocimiento de problemáticas de manera de crear espacios para su tratamiento desde la indagación, deliberación, argumentación hacia una reflexión a cerca de las acciones y discursos que circulan en los espacios institucionales.

En la década del noventa, los cambios avanzaron drásticamente en el ámbito educativo y en particular en la formación docente como ya se explicó en otros capítulos, buscando –entre otros aspectos- instituir una “nueva “ perspectiva en la formación docente a partir de los Contenidos Básicos de la Formación Docente, enfatizando por un lado la fuerte formación disciplinar del futuro docente y por otro atendiendo a una de las necesidades demandadas por los formadores; iniciar a los alumnos desde el primer año en la formación práctica; lo cual llevó a establecer desde los inicios del trayecto formativo espacios curriculares vinculados a dicha formación.

Con las nuevas teorías y propuestas curriculares, se fue resignificando la Práctica de la Enseñanza como Práctica Docente, con un sentido más abarcador, pero no generó cambios en las estrategias que originaban la formación práctica de los alumnos, ya que se siguió priorizando :

- Que el alumno

Demuestre lo que sabe durante el período de sus prácticas.

Aplique los conocimientos teóricos aprendidos

Domine al grupo de alumnos

Realice sus prácticas en escuelas urbanas y si es posible con características cercanas a las del Instituto

Por ello, esta investigación indaga sobre las formas de la formación práctica que se propician actualmente en los Institutos, formas que continúan encerradas en significados que confinan al docente al aula y a la práctica como aplicación y repetición de prescripciones. Pese a las reformas curriculares, las contradicciones con las prácticas concretas nos conduce a pensar que en los sujetos involucrados en la formación de los maestros persisten las formas tradicionales.

¹ La historización fue elaborada desde la visión de la autora del presente Estudio, quien se desempeña laboralmente en la institución. También se consultaron trabajos de alumnos del Taller IV de Prácticas y Residencia de la carrera de Cs. De la Educación de la Universidad Nacional de Salta, que realizaron sus prácticas en el Instituto.

² Garay, L. Algunos aportes para analizar instituciones educativas. Publicación de la Universidad Nacional de Córdoba, 2000.

³ En el marco de la reforma educativa las escuelas se consideran como ámbitos con autonomía, dentro de los cuales el P.E.I. es el instrumento más eficaz para el logro de esa transformación. La institución tiene que comenzar a sentirse protagonista de la reforma educativa, proponiendo ella misma el sendero que prefiere transitar de la "escuela que se tiene" a la "escuela que se quiere". Esto implica el pasaje del "deber ser" al del "querer ser".

El P.E.I. ha sido definido por el Ministerio de Educación de la Nación como "el instrumento que explicita y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar de modo coherente e integrado los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar (Documentos del M. C. E.:1998).

⁴ El técnico es la concepción vinculada al paradigma desarrollista en la que el maestro era visto como un práctico idóneo, que aplicaba una serie de prescripciones que eran diseñadas por diferentes especialistas que trabajaban en la administración o el planeamiento educativo.

La autoridad del saber es colocada en "otros", los teóricos, especialistas externos a la práctica que seleccionan y organizan los conocimientos y, por sobre todo, los modos en que éstos serán puestos en juego por el maestro en el aula. (Southwell, M. 1.996 :14).

CAPITULO 7

7.- ASPECTOS CURRICULARES

Nos centramos en los aspectos curriculares de la carrera del Profesorado para Primer y Segundo Ciclo de EGB, a fin de indagar - desde el documento prescripto- cómo se configura la formación práctica de los futuros maestros.

7.1. Prescripciones curriculares nacionales, provinciales e institucionales

La provincia de Salta se ajustó estrictamente a los Contenidos Básicos de la Formación Docente emitidos por nación, siendo los CBC jurisdiccionales una "copia fiel" de los primeros. De acuerdo a la lectura y el análisis del Documento A 11 del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación y al Acuerdo A-9 (Res. CFCyE 36/94): "*Las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y el segundo ciclo de la EGB tendrán una extensión mínima de 1800 horas reloj presenciales de actividad académica teórica y práctica (...)*

Las extensiones mínimas mencionadas incluyen la actividad académica correspondiente a los tres campos de la formación docente establecidos en el Acuerdo A-9 (Res. C.F.C.y.E 36/94), es decir, el campo de la formación general (común para todos los docentes), el campo de la formación especializada (por niveles, ciclos y regímenes especiales) y el campo de la formación orientada (por disciplinas o grupos de disciplinas).

La distribución de las horas reloj de actividad académica de formación docente para la educación inicial y el primero y el segundo ciclo de la EGB destinará un mínimo del 50% de las horas reloj establecidas al campo de la formación orientada (...)" y el resto estará destinado a la formación especializada y general pedagógica.

De acuerdo a estas prescripciones curriculares nacionales, analizamos algunos aspectos de la estructura curricular del Profesorado¹, el cual presenta en su Diseño diversos componentes, de los cuales sólo

destacaremos los vinculados de alguna manera a nuestra investigación. (Ver Anexo N° IV).

En el documento curricular de la carrera se expone al inicio una justificación, en la cual se explicitan las normativas emanadas de la Ley Federal de Educación, Ley Superior de Educación y Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación; Ley de Educación de la provincia de Salta, Resoluciones y Disposiciones del Ministerio de la provincia.

La justificación de la carrera también sostiene otros considerandos, por ejemplo expresa que :

-“Cuenta con los perfiles profesionales requeridos para la formación inicial, tanto en el campo pedagógico como disciplinar, ya que los docentes se capacitaron a través del Programa implementado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y actualmente realizan estudios de postgrado.

-En la ciudad capital es la única oferta que tienen los alumnos para cursar la carrera en una institución pública, a la que concurren egresados de colegios de Salta Capital , localidades cercanas –Cerrillos , Campo Quijano , Vaqueros, La Caldera , Rosario de Lerma, Gral Güemes.

-Los alumnos que cursan la carrera provienen de sectores sociales con recursos limitados , por lo que visualizan la carrera como única opción ante la imposibilidad de inscribirse en las universidades o en instituciones privadas”.

En la Fundamentación, se expresa: “ (...) como categoría a su vez característica de la profesionalidad se define el dominio del conocimiento. La necesidad de mejorar la competencia profesional de los futuros docentes y sus cualidades humanas a través de un proceso formativo de calidad. De allí la importancia de la formación docente inicial y la necesidad de la actualización y profundización de los saberes a lo largo del ejercicio profesional .

Plantear el dominio del conocimiento por parte del docente, implica asumir la complejidad del mismo(...)

(...) Una sociedad pluricultural, multilingüe y con una diversidad regional como la nuestra, exige una formación que responda a estos requerimientos.

El reto pedagógico actual de la escuela se sitúa fundamentalmente en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes y capacidades para actuar racional, crítica y comprensivamente”.

En otro apartado del Diseño explicitado como; Análisis de la demanda, se expresa “(...)se busca desde la formación inicial que el docente de este nivel y ciclos sea un agente activo-crítico frente al fenómeno educativo, con condiciones concretas para el trabajo autónomo y responsable, con una formación adecuada para descubrir y enunciar problemas relevantes para la sociedad relacionados con los contenidos escolarizados, desde una postura científico- teórica en los ámbitos de los espacios curriculares institucionales”.

Entre los objetivos se plantean ofrecer una formación que tienda a:
“-Constituir un espacio formativo que posibilite diseñar, mediar, conducir, evaluar y reajustar, con criterios pedagógico-didáctico, procesos y estrategias de enseñanza, en consonancia con las características de los alumnos y del contexto.

-Generar en los docentes una actitud crítica y reflexiva en los procesos de formación e instrucción, frente a los emergentes del contexto institucional-social-político-cultural”

Los aspectos organizativos y profesionales que estructuran la carrera se pueden resumir de la manera siguiente:

- *Título que otorga:* Profesor/a para el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica.
- *Incumbencia del título:* Habilita para desempeñarse como docente en el primer y segundo ciclo de las escuelas conocidas como “primarias”.
- *Destinatarios:* Alumnos egresados del polimodal con cualquier orientación, pero preferentemente con orientación docente.

- *Perfiles de docentes requeridos:* para el Área Pedagógica: Profesores en Ciencias de la Educación, Pedagogía o Licenciados en Psicología de Nivel Universitario; para el Área Disciplinar, Profesores Universitarios especializados en los trayectos específicos.
- *Perfil del Egresado:* se busca formar docentes críticos, reflexivos, comprometidos con la práctica educativa en el nivel en el cual se forma. Que tengan capacidad para generar propuestas innovadoras en la gestión curricular e institucional, y con disposición para revalorizar la cultura y los saberes propios del contexto socio – cultural.
- *Duración de la carrera:* 3 años.

7.1.1. De la organización curricular

En cuanto a los contenidos del Profesorado de EGB 1 y 2 el Diseño se organiza en tres campos, y de acuerdo a la normativa vigente –CBC de la Formación Docente- refieren a :

- *Formación General Pedagógica:* centrada en los fundamentos de la profesión docente destinada a conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones. Incluye los saberes básicos en las distintas disciplinas y áreas de la intervención docente: psicología, sistema educativo, conocimiento introducción a las didácticas de las áreas curriculares, etc.(Corresponde al 25,16% del currículum)
- *Formación Especializada:* basada en el nivel y la especialidad disciplinaria destinada a construir un rol docente que constituye una alternativa de intervención en esa realidad a través del diseño, ejecución, evaluación y reformulación de las estrategias didácticas dirigidas a sujetos concretos en contextos específicos.(Corresponde al 22,01% del currículum)

- *Formación Orientada*: la cual establece un espacio para alternativas, por ello no se centra en las disciplinas sino más bien en demandas educativas locales. (Corresponde al 52,83% del currículum).

También se plantean espacios de decisión institucional (3,08 del currículum) y espacios de la práctica educativa (18,02 del currículum total).

Los porcentajes que se mencionan dan cuenta del énfasis en la formación disciplinar. (Ver Anexo N° IV- Selección del Diseño Curricular del Profesorado de EGB 1 y 2).

Este modo de organización curricular - responde a lo establecido a nivel nacional por los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente e intenta también alcanzar un mejoramiento en la formación de docentes - a decir de la normativa y resoluciones respectivas- , a través de tres líneas formativas explicitadas en los documentos de la Transformación Educativa:

- La constitución de la realidad escolar como objeto de estudio.
- La revisión de la experiencia formativa previa y de las propias matrices de aprendizaje.
- La capacitación para apropiarse críticamente del saber.

Las prescripciones curriculares nos advierten que la existencia de un currículum nacional único, *“forma parte del proceso de regulación social, opera como mecanismo de control y poder en la producción social de las capacidades de los individuos. Esto coloca a la formación docente como un tema vinculado con el cambio social y con los discursos sobre la escolarización y la enseñanza²”*.

Sobre la organización curricular, se avecinan algunas reestructuraciones, que no podemos dejar de mencionar, ya que en el presente año (2.005) llegó a las Instituciones de Educación Superior no Universitaria un nuevo Documento, Serie A N° 23; “Acuerdo Marco para la Educación Superior no Universitaria”, en el cual se expresa:

“Los campos de formación definidos para la organización curricular de la ESNU –áreas humanísticas , social y técnico-profesional-

deben garantizar una formación tanto general como específica, que proporcione la base de conocimientos necesarios para el desempeño profesional y una ciudadanía activa. En este sentido, la organización curricular de las carreras contemplará la inclusión de los siguientes campos: el de la formación general, el de la formación de fundamento, el de la formación específica, y las prácticas profesionales:

- Campo de formación general, destinado a abordar los saberes que posibiliten la participación activa, reflexiva y crítica en los diversos ámbitos de la vida laboral y sociocultural y el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social .
- Campo de la formación de fundamento, destinado a abordar los saberes científico-tecnológicos y socioculturales que otorgan sostén a los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes propios del campo profesional en cuestión .
- Campo de formación específica , dedicado a abordar los saberes propios de cada campo profesional , así como también la contextualización de los desarrollados en la formación de fundamento .
- Campo de formación de la práctica profesionalizante destinado a posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en la formación de los campos descriptos y garantizar la articulación teoría –práctica en los procesos formativos a través del acercamiento de los estudiantes a situaciones reales de trabajo.

Este último campo no estaba incluido en los documentos previos que orientaron la reestructuración de la formación docente, el cual pareciera referir específicamente a la formación práctica.

Ahora bien, desde el Proyecto Educativo Institucional del Instituto N° 6.001, elaborado en el 2001 y también desde el currículum del Profesorado de EGB 1 y 2, se afirma que se busca “una instancia formativa intensiva y compleja, caracterizada por la concentración en el tiempo de los procesos

formativos y cuya autonomía relativa contribuye a flexibilizar la organización curricular”.

Desde los aportes de Edelstein y Aguiar (2.005), se puede afirmar que *“los movimientos más destacables de las Reformas educativas de los últimos años tienen tres manifestaciones: la innovación curricular, la reestructuración de las instituciones educativas y la alteración o intento de alteración de las reglas de juego que tienden a replantear la profesión docente”.*

En este marco, la reforma del currículo forma parte del proceso de regulación social y opera, según Popkewitz (1.994), posibilitando al Estado incrementar el control sobre normas y contenidos de la instrucción de la escuela pública y de la formación de los profesores. Este autor afirma que, en sus intentos por modernizar las instituciones educativas, el Estado centra su agenda en el contenido y la organización de la formación del profesorado, constituyéndose ésta en una de las principales vías de regulación, dado que justamente desde la misma se definen y transmiten los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar estilos de razonamiento y acción. De esta manera el currículum presenta como universalmente válido ciertos fragmentos culturales y cognitivos seleccionados “arbitrariamente” de un conjunto mucho más amplio de posibilidades. Por otra parte tiende a legitimar ciertos significados y afirmar determinadas formas de subjetividad, así como a desacreditar a otros, porque clasifica jerárquicamente los contenidos a transmitir según una lógica y unos criterios específicos ligados al poder hegemónico, disponiendo de estrategias de control.

Entonces las dimensiones formativas (Rockwell, 1.984) prefiguradas por el currículum se orientan a trazar los márgenes del mundo significativo en donde cobran existencia, se relacionan y se conducen los actores, y al mismo tiempo intentan borrar o marginar otros mundos, otros significados y otras identidades posibles. Pero, por otro lado, resulta central considerar el hecho de que, tanto las dimensiones y dispositivos formativos del currículum, como sus efectos productivo, sólo

se materializan a través de las prácticas, relaciones e intercambios que llevan adelante personas de carne y hueso en instituciones específicas (formadores y alumnos- futuros docentes).

Tanto los formadores, como los propios alumnos ya han incorporado y producido formas culturales propias y ciertos rasgos de identidad, ya se han posicionado socialmente por fuera de la influencia reguladora del currículum. Además, mediante sus actividades y prácticas institucionales proyectarán y actualizarán sobre el escenario curricular local muchos de esos significados y valores propios, y constituirán en torno a ellos grupos de interés que intervendrán con mayor o menor éxito sobre la organización académica y la esfera de toma de decisiones de la institución.

Profundizando el análisis también podemos establecer relaciones entre el poder y la formación en el profesorado. Por un lado el poder, que prohíbe y reprime –que direcciona y guía administrativamente y porque no curricularmente el trabajo profesional-. Por otro lado los efectos del poder –definen categorías de bueno/ malo y conciben posibilidades y límites contruídos por los individuos para sí mismos-. Referirnos al poder en relación al Diseño curricular del Profesorado de EGB 1 y 2 , es referir al poder que circula a través de prácticas institucionalizadas, ligado a las reglas , normas y estilos de razonamiento mediante las que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. Es decir que las formas mediante las que los individuos comprenden e interpretan el mundo actúan como mecanismos de autodisciplina; el conocimiento limita y produce opciones y posibilidades.

El poder también está presente en las condiciones que estructuran el trabajo docente, lo cual se ve reflejado en algunos comentarios de los docentes de Práctica del Instituto que se considera en este Estudio :

D. de Práctica 1 - "Bueno, en eso siempre se ha caracterizado no? la escuela Normal , en ser esteee pionera de proyectos innovadoraes, no? tal es así que hemos pasado (risa) por todos los planes de formación docente y hemos llegado a este último plan de formación docente, donde yo he notado que en realidad, que se ha producido un quiebre en las relaciones de los

docentes del nivel terciario , a raíz de las pérdidas de horas cátedra, a raíz de los celos entre profesores, a raíz de esta locura de presentar año a año los diseños curriculares para que te acrediten las carreras ..(...) estas condiciones del trabajo a la que nos llevó todo esto de la transformación en la formación docente , se ha convertido en un efecto, no se como decirlo, en contra del mismo docente. Eso de que trabajábamos en equipo unidos, todos juntos, que teníamos ganas de estudiar de capacitar, que se reunían los profesores a estudiar, a estudiar juntos ! a preparar la clase , eso se ha perdido ...”(Ver Anexo N° II)

Posiblemente no favorece la nueva estructura curricular la conformación de equipos de trabajo; que compartan problemáticas, aborden cuestiones de interés a la formación o simplemente acuerden criterios y estrategias de trabajo, ya que eso implicaría de alguna medida recuperar ciertos espacios de poder que la transformación buscó aniquilar , propiciando la soledad del docente y lo que es aún peor la hipótesis de que no sabe nada y debe actualizarse, o en el peor de los casos “re-convertirse” para cumplir con su rol.

Al respecto consideramos oportuno no dejar de considerar la mirada de Foucault, M. en términos de “*el poder para*”, como una dinámica social productiva, entendiendo que el poder no implica solamente una lucha competitiva, una forma de opresión –represión o una ecuación a equilibrar.

También parece oportuno “*en esta línea de análisis, incorporar -el concepto de- poder localizado, desde Goodson (2000) para indicar formas de poder de abajo hacia arriba. Formas que intentan controlar el espacio inmediato incluyendo pensamientos,, sentimientos, identidades, interacciones, desde las que es dable incursionar en las relaciones de conflicto que se suscitan ante el intento de colonizar el poder localizado de maestros y profesores³”.*

El poder localizado se constituye así como un recurso social que desafía la influencia de aquellos que ejercen el poder hegemónico y produce espacios alternativos para auto producción . Es entonces desde el poder localizado, que es posible indagar las formas particulares de expresión de las relaciones de poder en la vida cotidiana. Ello es fundamental cuando, a pesar de la retórica del discurso oficial acerca del

fortalecimiento del profesorado, las políticas neoconservadoras tienden a ver a los profesores como técnicos que presentan y “distribuyen” contenidos en buena medida prefigurados. Es decir no se propician espacios en donde los propios formadores de los Institutos e inclusive los mismos alumnos – futuros docentes- expresen sus propios puntos de vista sobre el currículum y problematicen al respecto.

Un alumno practicante del Instituto en Estudio expresa una situación muy clara, que nos permite apreciar como se vive cotidianamente esta situación en el proceso de formación :

Alumno B1 “Bueno, dentro del currículum nuevo ,yo creo mirando a mi primer año , dentro de lo que se exigía en cada programa , en cada área y en cada año, o sea no había relación incluso, con cosas que se pedían porque yo en el 1º año trabajé un tipo de matemática,... en 2º año otro tipo y en 3º año nada que ver.

Entonces (...), yo voy a esto, ahora estoy haciendo proyectos para ejecutar en el aula y me doy con que, con que yo en 1º año me hicieron trabajar una cosa que nada que ver , que no me sirve para nada, en 2º año me hicieron trabajar proyectos que nada que ver con el 3º porque la profesora de 3º tiene otra visión . Es decir en realidad, a que apunta esto?, que en realidad no hay un solo currículum que maneje la institución , sino que hay currículum por profesores, hay formas por profesores y uno no viene a estudiar algo general sino a estudiar a los distintos profesores, en realidad no tendríamos que recibirnos de maestros sino de biólogos o de psicólogos o psiquiatras porque uno termina analizando a cada persona en particular , entonces y o voy al hecho, qué lo que está...o sea... hay algo general que se establece para todos? O lo particular está sobre lo general ? entonces ahí vuelvo de nuevo al discurso de la institución , en qué medida es democrático, en qué medida estamos haciendo algo que tiene que ver con la transformación a nivel nacional (...)”(Ver Anexo N° 1).

El aporte de este futuro docente nos hace advertir también que más allá de las prescripciones y del poder que tienen las mismas en lo que hace el docente en el aula, existen ciertas prácticas que se articulan desde el propio habitus, que obedecen a la propia historia (o lógica) del sujeto y que la normativa no puede cambiar, sólo tienen posibilidades de modificarse en la medida en que el propio sujeto pueda distanciarse, reflexionar y actuar sobre ello.

“El ser humano es un agente activo que aporta a las disciplinas

las identidades y habilidades que ha construido en su propia historia de vida , a menudo fuera de los contextos de regulación , así las instancias de poder no poseen la habilidad para homogeneizar el paisaje cultural y consolidar sus intereses de modo discreto. Los macro- procesos deben analizarse en el ámbito de lo particular⁴”.

Por otra parte siguiendo los aportes de Foucault, se podría afirmar que es fundamental analizar lo que hacen los docentes y el modo en que lo hacen. Esto supone analizar las formas de la racionalidad que organizan las maneras de obrar, esto es, su aspecto tecnológico; y la libertad con la que actúan dentro de esos sistemas prácticos, reaccionando ante lo que hacen los demás, modificando hasta cierto punto las reglas de juego, lo que refiere al aspecto estratégico de estas prácticas .

En los Institutos, el docente-formador se constituye como un agente socializador, es decir a través de su tarea, de su acción cotidiana -formas de actuar, expresiones, formas de enseñar ,del dispositivo pedagógico en sí; y de las propias relaciones discursivas que configura el mismo- el docente irá legitimando o no, consciente y/o inconscientemente una visión del mundo, o un mundo como natural y espontánea, un currículum; convirtiéndose así, según su adhesión o no a la ideología dominante en un "funcionario del Estado", en términos de lo que expresa Gramsci y Tamarit.

En ese sentido si el docente objetiva el significado de su función en la sociedad, toma distancia y reflexiona sobre el mismo; posiblemente podrá advertir la incidencia del discurso hegemónico en la conformación de su "sentido común"⁵ (Geertz,C.1.994).

El sentido común nos habla de modos colectivos y autoevidentes de concebir la realidad, es decir se trata de un agregado social de significaciones que se aprenden, no de un mero conjunto de actividades individuales. Dichas significaciones están inscriptas en los juegos del lenguaje ordinario que son indispensables para la interacción social.

Cada clase, cada campo pareciera tener su propio sentido común, aunque siempre existe una penetración hegemónica que da lugar a que algo de ella esté presente en todas las clases y en todos los campos. Esto nos

permitirá entender como la ideología de los grupos dominantes, la cual se transmite principalmente a través de distintas instituciones sociales- como la escuela o en este caso las Instituciones Formadoras- se vuelve verdaderamente popular.

Lo hasta aquí expresado permite sostener en nuestro análisis que cualquier cambio social, - o en este caso el cambio curricular - , para que se concrete en las prácticas, implica modificaciones en la estructura de pensamiento, para que en lo posible y consecuentemente se modifiquen o irrumpen nuevas acciones.

Retomando planteos de Lundgren, nos preguntamos por las condiciones que desde la formación puedan flexibilizar las multideterminaciones que atraviesan los procesos constructivos del pensamiento y la praxis del sujeto, a fin de favorecer su constante autoformación. ¿A qué refieren estas condiciones?, creemos que a la posibilidad de reflexionar, de objetivar y apropiarse reflexivamente del proceso de heteroformación que le es ofrecido desde la Institución. ¿Será posible que estas "condiciones" se propicien en la formación práctica del Profesorado?

7.2. La formación práctica en el vitae

En el currículum del Profesorado se explicita que la Formación Especializada; *"debe posibilitar la apropiación de los aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales, que permitan detectar, analizar y resolver los problemas propios de la práctica, con la necesaria reflexión y fundamentación teórica.*

El futuro docente se apropiará de herramientas que facilitarán la vinculación con sus alumnos, permitiéndole a la vez poder interpretar y orientar los procesos de búsqueda y cuestionamientos que se presentan en el nivel de enseñanza en que ejercerá su profesión" según el diseño curricular.

"Para el campo de la Formación Especializada se adopta la estructura Modular, que permitirá articular la problemática particular de la práctica

docente, donde ésta se contextualiza y entrama con la realidad institucional y la promoción de saberes disciplinares”(Diseño Curricular/ 2.001:15, ver Anexo N° IV).

El campo especializado se constituye por los siguientes módulos⁶:

- Psicología y Cultura del Alumno de EGB1 y 2
- Práctica Educativa I
- Práctica Educativa II
- Práctica Educativa III (Residencia)

En otro apartado del currículum se expresa;

“De las prácticas educativas:

Se plantea un espacio curricular como trayecto que articula la práctica educativa desde el 1er.año. (...) que permitirá articular la problemática particular de la práctica docente⁷, donde ésta se contextualiza y entrama con la realidad institucional y la promoción de los saberes disciplinares, culminando con el espacio destinado a la Residencia, en el tercer año de la carrera.

A través de este trayecto se busca fundamentalmente, recuperar por una parte las experiencias de formación escolar previa, reflexionar sobre la formulación y reafirmación de conceptos y vivencias en las dimensiones intra e interinstitucional; por otra parte, posibilitar una construcción compleja del conocimiento, a fin de facilitar en un futuro inmediato la toma de decisiones responsables en la intervención profesional.

Se entiende a la práctica como eje de la formación docente, considerando que la misma involucra por un lado, la “realidad educativa actual” y por otro la tarea docente, entendiendo que la misma no se agota en el “acto de enseñar”, porque el docente no sólo enseña, sino que desempeña muchas otras tareas en la Institución Escolar y también fuera de ella con carácter educativo. (...)

Plantear la problemática de la práctica educativa ... en equilibrio entre las “tareas profesionales” en la aplicación de un conocimiento, el

“contexto en que se aplican, el “compromiso ético” y la “estructura de participación social”(Diseño Curricular /2.001:40 -ver Anexo N° IV).

De acuerdo a lo que explicita el Diseño curricular , el trayecto de la práctica se estructura partir de los siguientes espacios curriculares⁸:

Practica I (1er. Año), Práctica II (2do Año) y Práctica III (3er. Año)

Haciendo una lectura y análisis del trayecto de práctica tal como lo expresa el Diseño Curricular (Ver Anexo N° IV: pág, 41y 42, 69 y70 , 87 a 90) se explicita que:

✓ Práctica Educativa I : Eje contexto , cultura y escuela

El espacio curricular *“(...) está dirigido a resignificar las prácticas docentes en los diferentes contextos sociales, concebidas las mismas como concepto y acción que se desarrollan en el ámbito del aula y la acción”.*

✓ Práctica Educativa II: Gestión curricular e institucional

Este espacio curricular *“constituye el segundo tramo del trayecto que aproximará al alumno , futuro docente , a las problemáticas del Nivel y Ciclo, para el cual se forma, a través del análisis y reflexión acerca de las diversas prácticas profesionales en contextos escolares diversos”.*

✓ Práctica Educativa III-Residencia

Este espacio curricular *“busca la articulación teoría-práctica, teniendo como fin último ayudar a nuestros alumnos a la adquisición de competencias para “vivir la experiencia “ de la práctica educativa(...).”*

“Se sostiene en el principio de la “práctica” como eje articulador (...)

Esta etapa tiene como propuesta básica , “ser mediadora entre los saberes curriculares y el saber hacer práctico”.

En una mirada profunda de lo explicitado, observamos que en la Práctica I y II se hace referencia al *“ análisis y reflexión acerca de las diversas prácticas profesionales en contextos escolares diversos”,* lo que da cuenta de la significación que el contexto tiene en relación a las prácticas desde la prescripción curricular. Al respecto también podría

decirse que el contexto se liga al término realidad, realidad como lo que está afuera de la institución formadora.

Sin embargo en la Práctica III-Residencia se *enfatisa la articulación teoría – práctico; saberes curriculares –saber hacer práctico*, pero no se sitúa estas cuestiones al interior de los contextos de actuación .

Este señalamiento nos alerta sobre posibles fracturas o quiebres en el discurso que pueden modelizar y /o avanzar sobre las prácticas al interior del trayecto de las prácticas; lo cual nos lleva a interrogarnos sobre si ¿Realmente existe un trayecto de Prácticas?. Es decir, consideramos que si existe un quiebre en el discurso –prescripción curricular - el mismo se repetirá también en la acción, en las mismas prácticas. Esto es así porque la relación entre el discurso y las prácticas, implican la relación teoría–práctica.

Profundizando este análisis, los discursos hacen referencia a lo dicho, a la palabra hablada pero también a la palabra escrita, por ejemplo el currículum es un discurso que legitima lo que se puede y debe enseñar hay diversos tipos y niveles de discursos en el ámbito educativo y en todos los casos los discursos tienden a establecer cierto orden, regla, a legitimar y normar en función de los sujetos a los cuales está destinado.

Con respecto a las prácticas, volvemos sobre los conceptos de prácticas pedagógicas y / o docentes que plantea Elena Achilli, que se suceden al interior de los Institutos formadores.

El discriminar discursos y prácticas, - para facilitar el análisis- no implica adoptar una perspectiva disyuntiva, ya que los discursos y las prácticas se nos presentan como un todo caótico y desordenado, en donde en realidad es imposible separar los discursos de las prácticas ya que estas surgen de los discursos y estos dan lugar a las prácticas, lo cual sólo es posible comprender desde un pensamiento complejo. Por otra parte este binomio discursos y prácticas es el equivalente a la relación teoría y práctica.

Desde B. Bernstein, se podría clarificar que el discurso es una categoría en la cual todo sujeto es posicionado o reposicionado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas (prácticas a esa categoría).

Situándonos en el discurso pedagógico, el mismo constituye un discurso especializado cuyos principios internos regulan la producción de objetos específicos (transmisores / adquirientes) y la producción de prácticas específicas, lo que a su vez regula el proceso de reproducción cultural. El discurso pedagógico constituye un conjunto de reglas para la inserción de un *discurso instruccional*, desde el cual se controla lo que se enseña, aprende; evaluando la adquisición de competencias especializadas y un *discurso regulativo*, que regula lo legítimo de lo que se transmite, y de los tipos de aprendizajes que se propician.

Dice Bernstein "...el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia."

El dispositivo pedagógico y las relaciones discursivas tienen sus propias relaciones de poder, parcialmente independientes de las relaciones y discursos macro-estructurales. En el dispositivo pedagógico siempre opera un código, en donde las personas que intervienen no son conscientes de ese código. El código nos estructura como persona. El mismo tiene dos procesos fundamentales; clasificación (relación de los contenidos en el currículum) y enmarcamiento (se refiere al cómo se transmiten esos contenidos).

Desde Bernstein la práctica pedagógica "*puede ser entendida como un dispositivo transmisor, un transmisor cultural*". Lo importante a considerar es qué es transmitido -los contenidos- y cómo estos contenidos son transmitidos; considerando que existen tipos de prácticas pedagógicas, como así también reglas inherentes a las mismas.

En la práctica pedagógica, los sujetos son posicionados por el código en forma desigual en el proceso de adquisición de los mismos de acuerdo a las posibilidades de clase. La práctica pedagógica presenta dos modalidades;

práctica pedagógica oficial (código elaborado) y práctica pedagógica local (código restringido).

Ahora bien cuando nos referimos a trayecto de Prácticas, se hace referencia a un recorrido que entendemos en el marco de nuestro estudio como el *“recorrido al interior de la estructura curricular que propone determinados contenidos para el desarrollo de las capacidades que se espera que un determinado profesional ponga en práctica durante su desempeño como tal. Los trayectos curriculares son recorridos específicos que, en su mutua articulación, ofrecen la formación esperada; (...) pueden estar organizados en relación más directa con determinadas competencias o capacidades, como así también con la atención de problemáticas que surjan como sustantivas al campo educativo y a la enseñanza en contextos específicos”*(Brovelli, M. 1.998)

Esta primera mirada sobre un aspecto de la organización y características curriculares del Profesorado de EGB 1 y2 , nos interroga sobre las formas o modos que configuran el trayecto de Prácticas y que de alguna manera constituyen las matrices de la formación práctica de los futuros docentes.

¹ Con relación a esta estructura de organización académica, se aclara que, si bien no se establece la secuencia ni el peso relativo de cada uno, sí se prescribe la obligatoriedad de la formación general para todos los casos condicionando la conformación de los otros campos al nivel y orientación por los que se opte por un lado , y por otro cada campo debe organizarse en torno a un porcentaje de contenidos , teniendo el mayor porcentaje los contenidos propios del campo de la formación orientada vinculados a la formación disciplinar .

Estos campos se definen en diferentes contenidos, explicitados en los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente; en donde en el Documento Serie A - Nº 9 / 94 se definen los bloques temáticos para cada campo.

² EDELSTEIN; G. y AGUIAR, L. (2.004:106)

³ EDELSTEIN y AGUIAR (2.005 : 115)

⁴ GOODSON (2.000 : 27-28)

⁵ Entendemos el sentido común desde los aportes de GEERTZ,C.(1.994) C., como una dimensión de la cultura, se vincula estrechamente con el sistema cultural y por lo tanto con el sistema de pensamiento, construido históricamente. Implica un conocimiento funcional, que no se transmite mediante ninguna enseñanza sistemática, sino que pasa de una generación a otra lenta y casualmente, variando su contenido radicalmente de un lugar y época a la siguiente.

⁶ El concepto de módulo , ha sido utilizado de diferentes maneras, pero en general tiene que ver con la desagregación de grupos de contenidos de áreas o núcleos en unidades menores pero con unidad de sentido, en las que también se pueden proponer metodologías especiales y /o productos parciales pero integrados.(BROVELLI,M. 1.998)

⁷ La cursiva es nuestra.

⁸ Los espacios curriculares pueden ser entendidos como “agrupamientos de contenidos con unidad de sentido y orientados hacia la formación de las competencias inherentes al rol” (BROVELLI, M. 1.998). Se puede decir

entonces que los espacios curriculares se consideran como conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un periodo determinado, que se organizan y articulan en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos) que les dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes.

CAPITULO 8

8.- ANÁLISIS DE CONTEXTOS DE ACTUACIÓN

El analizar la formación práctica de los alumnos del Profesorado de EGB 1 y 2 del Instituto N° 6.001, nos lleva a indagar y caracterizar cómo se configura el contexto de actuación próximo, es decir los modos y formas en que se articulan las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, pedagógicas, normativas y curriculares, constituyendo una realidad única, irrepetible y compleja.

De esta manera, nos aproximamos al movimiento heterogéneo, a veces conflictivo y contradictorio de los procesos de la vida escolar, conectados por procesos políticos y sociales más generales.

Para “saber” del contexto, hemos considerado sólo dos escuelas de EGB que suelen ser receptoras de alumnos y practicantes del Instituto Superior N ° 6.001; Escuela 1 - Nicolás Avellaneda- y Escuela 2 -Paula Albarracín-. Las escuelas dependen de la Dirección General de EGB 1 y 2 del Ministerio de Educación de la provincia de Salta, las cuales fueron caracterizadas en el capítulo dos, desde la observación.

A continuación profundizamos la caracterización inicial, desde las voces de los maestros entrevistados, deteniéndonos en sus palabras que narran las condiciones y vicisitudes del contexto de actuación profesional.

“La palabra humana es plural y tiene sentido no solamente por lo que dice, por lo que pueden decir, sino también y esencialmente, por lo indecible, por el silencio , por el testimonio, por la alteridad, por la ausencia” (Melich, J.C , 2.001).

8. 1.- Caracterización de las escuelas desde el análisis de las voces de los maestros

Entrevistamos a cuatro maestros , de los cuales el 80% en las dos Instituciones consideradas son titulares con muchos años de permanencia en la escuela, mientras que los restantes son docentes interinos, lo cual

implica de acuerdo a la designación que se realiza por año desde la Dirección del Nivel, el cese de dichos docentes al concluir el período lectivo

Previo a las entrevistas, la información con la que se contaba era muy escasa. Sólo se consideraban algunos datos referidos a la institución y su organización, pero no se sabía sobre la dinámica de la misma.

Cada uno de los aspectos planteados por los docentes se categorizó en: Tareas institucionales y Tareas educativas¹, categoría que surge de la primera lectura de los datos tomados del PEI de las escuelas y se sostiene desde lo que Lidia Fernández (1.994) entiende por ellas, las cuales se vinculan dialécticamente a lo largo de lo que expresan las maestras entrevistadas.

8.1.1.- Tarea institucional:

De acuerdo a los datos que aportan los diferentes docentes entrevistados se podría señalar que el espacio físico, instalaciones y recursos de las escuelas puede caracterizarse de regular a bueno.

Esta afirmación se sostiene a partir de lo que expresan los docentes, dado que el 50 % considera que el edificio es adecuado más allá de algunas necesidades del mismo que favorecerían un mejor funcionamiento, mientras que los restantes suelen señalar con mayor objetividad las carencias o dificultades del mismo ante la dinámica escolar cotidiana.

Un maestro de la Escuela 1, sostiene que:

Maestro 3-“El espacio físico es cómodoadecuado Nosotros trabajábamos antes en donde ahora es la policía, pero estuvimos poco tiempo allí después nosotras, la directora – que en paz descanse-nos mandó a Rosita y a mí a la salitaporque éramos las más responsables..... Todo esto figura en la historia de la escuela. Los bañostres de los cuatro tienen diferentes arreglo.....las instalaciones están un poco deterioradas.....pero se las usa..... A los papas-le llama-la-atención.....les gusta el piso brillando, las paredes en buen estadoaunque no lo creas les gusta un ambiente lindo, de características externas bonitopero es así, es verdad aquí las aulas tienen en general un buen espacio, ventilación, el espacio se puede adaptar a las distintas necesidades, aunque

nosotros no lo estamos usando bien , nos quedamos en una sola aula, tenemos que movilizarnos más lo estamos intentando....." (Anexo N° III)

Docentes de la Escuela 2 sostienen con respecto al edificio y sus espacios :

Maestro 4-“El edificio no es cómodo porque hay muchos chicos ,demasiados chicos en el cuarto hay 25en los otros hay mas de 30 , entonces al ser tan grande no hay espacio y tampoco se pueden hacer los famosos rincones que uno estudia..... en cuanto acá en esta escuela particular no tiene espacio para hacer actos; o sea el último acto estuvimos en el medio del sol, así que no tienen espaciono se como es la estructura realmente.....”(AnexoN° III)

Maestro 1 “ En cuanto al espacio físico, creo que seria conveniente un Salón de Actos y un tinglado, por que en verano los chicos realmente no tienen donde jugar, hay mucho sol, y, bueno se presta a estar muy desorganizados los recreos, porque tienen que utilizar las galerías....”(Anexo N° III)

Maestro 3- “bueno si, en realidad con respecto al espacio físico, aparte de lo que nos falta en la escuela, el tema es que en realidad por la tarde, nosotros tenemos una sola sección de grados, así que por lo tanto se cubren en este caso ¿ no es cierto? los grados. No, nos faltan.” (Anexo N° III)

Estos últimos testimonios dan cuenta de que fundamentalmente en la Escuela 2 el establecimiento educativo y sus espacios son insuficientes a las necesidades que exige la cotidianeidad escolar.

8.1.1. a) Tarea institucional y población escolar en tiempos de aguda desigualdad

Por otra parte en todas las entrevistas se hace referencia a un significativo empobrecimiento de la población escolar y también de una profunda heterogeneidad cultural.

Maestro 2 “Son de bajo recursos, con muchos problemas en la casa, el interés en la escuela es mínimo... son niños y tienen experiencias de adultos ...Un niño me contó como algo normal que su tío se ahorcó - sabes cuanto año tenía - 16 y lo contó como..... parece que no le dolía o trataba de ocultarlo..... ese chico es golpeado , el padre golpea a la madre...”(Anexo N° III)

Maestro 3 -" y los míos, yo voy a hablar de los alumnos de este año ,yo tuve un grupo muy heterogéneoheterogéneo por la realidad socioeconómicapero en cuanto a aprendizaje homogéneode acuerdo al nuevo entorno que tiene la escuelalos asentamientos han traído una nueva población y ya no la población estable del barriocambió... la escuela se va adaptando , pero los cambios son más vertiginosos.....(Ver Anexo III)

De acuerdo a lo que expresan los maestros, la población escolar es muy heterogénea. Algunos señalan que la misma obedece a cuestiones culturales y al progresivo aumento de asentamientos en el caso de la Escuela 1, o a la procedencia de niños huérfanos o golpeados por alguna situación social que viven en el Hogar del padre Martearena (Hogar al que asisten niños provenientes de familias desintegradas desde los vínculos y lo económico), en el caso de la Escuela 2.

Maestro1 "...Los chicos necesitan ser atendidos , yo conozco casas de los chicos que tienen lugar sólo para dormir , no se puede dar que hagan allí tareas , entonces trabajan aquí , comparten.....lo que traen y hacen las cosas aquí Por la realidad de estos chicos , hay muchos chicos sólo con mamá y la mamá está ocupada , o poco tiempo en la casa y ellos quieren atención , que se los contenga....."(Anexo N° III)

Por otra parte más allá de la ubicación de las escuelas; una cercana al casco céntrico de la capital y la otra a 45 cuadras del mismo- presentan características similares en relación a la población que atienden, considerando dichas características como obstaculizadoras en el desempeño profesional y en los logros pedagógicos. Los espacios escolares sufren la múltiple expresión de la dramática social en condiciones de escasez de recursos.

El contexto de empobrecimiento progresivo de las familias y el engrosamiento de los asentamientos cercanos – a decir de los maestros- impacta en el ámbito escolar, lo cual genera movimientos y algunos cambios en el estilo institucional, condicionando los fines, el rol docente, provocando un desplazamiento pedagógico; entonces el docente encuentra en la población escolar características del medio (violencia, vulnerabilidad,

marginación) y estas condiciones provocan un nuevo estilo institucional, por lo tanto provocan una ruptura del orden simbólico escolar.

Creemos interesante mostrar que sobre estas condiciones (de pobreza y vulnerabilidad de la población escolar) los maestros tienen distintas posiciones; encontramos posiciones más pesimistas :

Maestro 2 -"En cuanto a sus características sociales son chiquitos que les cuesta mantener el orden se ve que no tienen muchos límites , en particular no hay algo que los haga reflexionar..... que los haga reaccionar porque vuelven a reincidir en lo que hicieron y peor.....Otros dos grados que tengo son más tranquilos.....

Entre ellos hay conflictos, hay violencia por ahí, maltrato dentro del aula lo que es el aula, las cuatro paredes del aula no, en los recreos si hay siempre peleas o en el camino que van a la casa a golpes ,insultos.

Ha habido cosas muy graves... particulares que podían escapar a la maestra o sea que ya escapa de lo que uno puede creer de los chicos o sea hay mucha violencia, hay muchos insultos los varones con varones del cuarto con las niñas por ejemplo insultos verbales despectivos, en ese sentido verbalmente son muy agresivos, pero se cuidan de hacerlo en el lugar donde nadie los vea, en el patio, cuando se están yendo a la casa...pero se cuidan en el aula"(Anexo N° III)

Maestra 4-" Claro, lo que pasa es que el problema que tiene la mayoría de los niños es que el papá trabaja, la mamá también, están mucho tiempo solos, entonces, hay algunos niños que tienen problemas para acatar las ordenes no solamente de las maestras sino también de la institución o son rebeldes sin causas entonces, ello les cuesta y tienen muchos problemas de disciplina, entonces... acá también vienen chicos del hogar del padre Martearena, tienen contacto con otros chicos, bueno genera a veces dificultades, bueno ahora, siempre..." (Anexo N° III)

Como también algunos docentes manifiestan una posición más optimista ante las condiciones de la población escolar y el valor de la situación en función del propio desempeño profesional:

Maestro 3- "La población es heterogénea, si, bien heterogénea, si aunque lo bueno que tiene es que se aprende mucho porque, o sea al ser heterogénea se aprende más, es que como que nosotros tenemos que tener más armas para poder aplicar y poder... es más compleja la cosa, es complicado pero nos sirve bastante, o sea eso no quiere decir que pasa todos los años, a veces tenemos grados que son muy tranquilos y pasa de un grado a otro, o de la sección a otra siguen siendo tranquilos los chicos y se nota a veces en los turnos también, el turno mañana es

mas alborotado, el turno tarde es muy tranquilo, muy tranquilo es como que acatan mas las ordenes, es muy respetuoso y pasa así, hay otros años que son tremendos los chicos”(Anexo N° III.)

8.1.1. b) Análisis e interpretación

La crisis de la sociedad salarial, que ha caracterizado el presente siglo, ha llevado al surgimiento e intensificación de nuevas formas de vulnerabilidad y desigualdad social, que lleva a que los niños vivan situaciones de adulto, en soledad. (Castell,R. 1.988)

La desigualdad es tan masiva que no es susceptible de ser cuestionada y aparece como un “hecho natural” y progresivo, la cual se refleja en el desempleo, en la precariedad del empleo, en las limitaciones alimentarias y de salud, en la precariedad de la vivienda, entre otras ; dando lugar a la vulnerabilidad social. Esta vulnerabilidad social se hace presente en la escuela, a través de la historia de cada niño, que da muestra de una realidad social que día a día cobra nuevos efectos. Esto sucede porque la escuela, como espacio real dentro del contexto social, está atravesada por todos los avatares de lo social.

Desde los aportes de Ida Butelman, *“estos niños marcados por la pobreza, en realidad se convierten en grupos depositarios de nuestra carencia social, es decir son aspectos del emergente social al que sin embargo se excluye y la misma hace posible una falsa representación social “homogénea”, la cual nos aplaca y permite inscribirnos en la condición de neutrales”.*

Al respecto dice una docente:

Maestra4-“En cuanto a sus características sociales son chiquitos que les cuesta mantener el orden se ve que no tienen muchos limites , en particular no hay algo . que los haga reflexionar..... que los haga reaccionar porque vuelven a reincidir en lo que hicieron y peor..... Entre ellos hay conflictos, hay violencia por ahí, maltrato dentro del aula lo que es el aula, las cuatro paredes del aula no, en los recreos si hay siempre peleas o en el camino que van a la casa a golpes insultos”(Anexo N° III)

Siguiendo a la autora; sobre los espacios institucionales y marginación, se puede afirmar que la pobreza produce por sí misma un “estilo” de vida difícil. Por lo tanto cuando los niños de sectores marginales concurren a la escuela se generan situaciones que dan cuenta de una carencia social profunda, *“con frecuencia los niños de los barrios marginales no tienen en sus casas un lugar ni la dedicación familiar necesaria, y por eso requieren de la escuela ese espacio real y ese tiempo de dedicación”* (Butelman, 1.998 , pág 32) . Al respecto una maestra expresa;

Maestra 3-“...Los chicos necesitan ser atendidos , yo conozco casas de los chicos que tienen lugar sólo para dormir , no se puede dar que hagan allí tareas , entonces trabajan aquí , comparten...,lo que traen y hacen las cosas aquí. Por la realidad de estos chicos , hay muchos chicos sólo con mamá y la mamá está ocupada, o poco tiempo en la casa y ellos quieren atención , que se los contenga..”(Anexo N° III)

Consideramos que estas expresiones dan cuenta de las “*múltiples* *pobrezas*” (Sirvent,M.) que no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias , -que ya no son tan obvias- , por ejemplo , vivienda , salud, educación, sino que abarca el estudio de una compleja realidad de *pobrezas* (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales como la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la participación política .

Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente revela una pobreza social y genera procesos de eclosión y de aumento de violencia internalizada en las relaciones sociales.

Asimismo, a partir de las voces de los docentes, estos niños son definidos desde la carencia, desde el no tener, desde lo que no pueden, desde lo que les falta, lo cual constituye un aspecto fundamental en la constitución de su identidad, de la identidad de estos niños y su proyección a futuro. *“Aquí pierde sentido para el niño el aceptar “ser lo que es” porque el sentido de realidad pasa por el “no tener y no poder”. La identidad se va configurando así en discontinuidades entre los espacios reales que vive en*

su cotidianeidad periférica y los espacios fantaseados , creados a partir de ese otro mundo fuera de su alcance.” (Butelman, 1.998, pág 35)

Es decir lo que los docentes manifiestan describe una preocupante situación no sólo en relación a la situación social de los niños, sino también nos revela una situación dolorosa sobre la constitución de la identidad de estos , la cual de acuerdo a la descrito se alejaría la posibilidad de que estos niños puedan construir y sostener su autoestima y libertad. Esto se refuerza a partir de la naturalización de las situaciones de pobreza y las consecuencias que esta trae aparejada en lo social –marginación social – y en lo escolar –marginación escolar-. *“Al negarnos la realidad de esta carencia, a través de la marginación , corremos el riesgo de producir un refuerzo de la violencia que en ellos deposita la sociedad y circularmente el aumento de la distancia social entre centro y periferia” (Butelman, 1.998, pág 36).*

Por otra parte y desde los aportes de Lidia Fernández, algunos de los docentes indagados parecerían vivir esta situación de los alumnos – con cierto pesimismo-, como “condiciones adversas” lo cual se significa como lo que se opone, obstaculiza, dificulta o impide actuar de un modo establecido, conocido, instituido. Posiblemente esta situación de los niños que aparece como obstáculo inmodificable, es percibido como tal debido a que los propios docentes no saben como trabajar en situaciones de marginación social y *“esa ignorancia no reconocida es la que convierte características en adversidades insuperables” (Fernández, 1.994, pág. 69).*

Desde Lucía Garay, podríamos expresar también que el sujeto (alumno) es uno y es múltiple ; y es a través de las instituciones que se constituye en sujeto. En dicho sentido podemos hacer referencia al sujeto en tres niveles:

- a) sujeto psíquico (ligado a las instituciones familiares)
- b) sujeto social (ligado a las instituciones sociales)
- c) sujeto cognoscente (este último es el sujeto aprendiente. Uno se hace sujeto cognoscente, no se nace, por ello las instituciones escolares tienen un peso fuerte).

Hoy el que no pertenece a Instituciones sociales es considerado como nuevo marginal, vulnerable. Por lo tanto si un sujeto pierde estas filiaciones (filiación escolar, filiación laboral, familiar, barrial.....) es un marginal. Al respecto nos preguntamos:

¿En qué medida el docente o los docentes pueden o no colaborar desde su hacer o desde el conocimiento de las características del contexto a la emergencia de lo que llamamos pérdida de la filiación escolar?

Por otra parte, desde lo que explicitan los docentes podríamos afirmar que el propio contexto de actuación, que la propia escuela atraviesa una fuerte crisis marcada por la convulsión social presente en los cuerpos y en los propios modos de pensar, de hablar, de relacionarse de los niños, lo cual remite a fenómenos más contingentes, coyunturales.

Desde Schlemenson, A.(1.987), las reacciones a los cambios del contexto, suponen acomodaciones, reestructuraciones, algunas en términos de reducción y /o achicamiento, reacomodación de las estrategias, modos y estilos de funcionamiento de las instituciones escolares y sus prácticas cotidianas a los acontecimientos económicos, políticos y sociales provenientes del contexto, o a los movimientos más o menos turbulentos del medio.

Así mismo la organización institucional (Schlemenson,A.,1.987) constituye un sistema socio-técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una población o audiencia externa, que le otorga sentido; la misma está inserta en un contexto socioeconómico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación.

Es decir que las escuelas ubicadas en condiciones desfavorecidas, corren el riesgo de estar signadas por un potencial crítico constante, siempre operante y posible de activar en diferentes circunstancias. Este potencial crítico está compuesto por un conjunto de tensiones que por su regularidad de presencia podemos considerar constitutivas y por consiguiente vinculadas a la idiosincracia de la tarea de enseñar y aprender que allí se configura:

- ❖ La tensión que sufre el sujeto en formación por la operación de su propia intención y resistencia a la socialización y las que se agregan a ella con mayor o menor intensidad, según la etapa vital en la que el sujeto realiza su pertenencia institucional: las vinculadas a incorporar o rechazar; a mostrar u ocultar; a ver , saber u omitir; a denegar a confiar o desconfiar; a lograr o fracasar.
- ❖ La tensión que sufre el maestro, enfrentando por una parte a actuar o resistir la violentación que necesariamente debe ejercer sobre su alumno, y por otra, a las que le provocan otras decisiones igualmente comprometidas, entre ellas una que funciona como problemática privilegiada en nuestras circunstancias sociales: acceder o negarse a entregar su saber y generar un rival.
- ❖ Las tensiones consecuentes en la relación maestro-alumno expresadas a través de algunas disyuntivas privilegiadas: libertad versus control , credibilidad versus desconfianza, ayuda versus obstaculización.”

A modo de aportar otras miradas sobre esta primera categoría de análisis, con respecto a la relación con el contexto en el que está incluida la institución , - la cual se advierte a partir de la población escolar que asiste a las escuelas- el contexto ejerce su influencia en el adentro de la institución a partir de fuerzas instituyentes (características de la población escolar) que rompen con la regularidad desbordando o tensionando el marco de contención.

También desde Enriquez (1.989) se puede considerar la institución escolar como un sistema cultural, simbólico e imaginario que afirma y sostiene los valores de los sectores dominantes, modela el pensamiento de los alumnos, penetra en su espacio psíquico, intentando enajenarlos y alienando para inducir los pensamientos indispensables que permitan preservar la institución y la reproducción del orden social dominante, quizás

por ello se genera ese "malestar" en los docentes -fundamentalmente- en relación a las características socio-culturales de los alumnos.

8.1.2. Tarea Educativa

Por otra parte analizar la institución escolar como una institución de existencia implica detenernos en la alteridad que en ella se genera. Desde los aportes de Enriquez,(1.989) el identificar a la institución escolar como institución de existencia puede entenderse como una institución que inicia una modalidad específica de relación social, en la medida en que tiende a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón (pattern) específico, desempeñando un papel esencial en la regulación social global. Esto implica que estas instituciones se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben. Aunque hoy en día las instituciones escolares también se convirtieron en instituciones de subsistencia; dan la copa de leche, distribuye zapatillas...,etc. y eso complejiza la dinámica de la institución.

A partir de lo que sostienen las voces de los docentes, creemos importante señalar también, que la institución se constituye como una "trama de relaciones y como una trama de vínculo²" y que dichas tramas operan como matrices de los problemas de la alteridad siempre presentes en las escuelas (Garay, 1.998).

Al respecto algunos docentes expresan sobre la tarea educativa impregnada por la trama de relaciones:

Maestra 1-" Yo siempre digo que hay que querer al alumno , hasta al alumno más terrible uno lo quiere . Hay en la casa mucho grito ... el chico nos necesita , entonces no hay que hacer diferencias ...porque el chico se da cuenta,aunque eso se aprende con los años..."(Anexo N° III)

Maestra 3 "Nosotros vemos que el solo hecho de ser maestras dos por año, conocemos a los chicos desde los primeros grados, nosotros siempre hemos sido maestras del segundo ciclo. Conocemos a los chicos desde los primeros grados y es como que tienen mucho mas confianza con nosotros, el solo hechocomo dice ella..... no le cuentan a la psicóloga, pero

ellos quieren hablar con nosotros, ver que es lo que pasa,.....les solucionamos los problemas nosotros y no con los papas, entonces, nosotros también cumplimos un rol importante para ellos, por que ellos muchas veces...los problemas que se suscitan de la escuela para afuera, los solucionamos adentro.." (Anexo N° III)

Maestro 2 ".... Me costó mucho aprender los nombres de cada uno con sus problemas.... una alumna está en 3er. grado y no sabe leer, no conoce las letras, tuvo meningitis, paso de 1ro. a 2do. y a 3ro así, ahora me ayuda la maestra de 1ro. .. la chica va mejorando, creciendo físicamente y todos esos problemas con 35 chicos....

Con los chicos..... hay mucha violencia, se pelean con medio mundo..... hay un chico que hace garabatos en el margen del cuaderno... con armas , con sangre, marca la hoja bien fuerte, la relación con los varones es mas o menos, con las chicas es bien, se agrupan entre ellas."(Anexo N°III)

Maestro 1 -"A veces se tocan temascon mucho cuidado y los chicos se ríen .. y te dicen ..no seño Ud, , está equivocada... ellos lo tergiversanven la tele no se les puede decir que no la vean...

Hay una chiquita que tuvo relaciones sexuales..... uno les da consejos... y hay casos así muy lamentables nada que ver con los chicos de años atrás..... hay chicos que son confidentes y te cuentan todo y uno los tiene que ayudar.....Docente - alumnos... personalmente es perfecta...bueno no perfecta sino bárbara, de amistad. "(Anexo N°III)

Lo que las docentes expresan, daría cuenta entonces que esta trama de vínculos define el tipo de relaciones que se plantean con los alumnos, las cuales fundamentalmente responden a vínculos entre alumnos y docentes mediados por la contención. Posiblemente a este tipo de relación con el alumno subyace una concepción maternal sobre el propio rol docente:

Maestra 5"... yo creo que el que es docente, es porque lo es de alma, cosa que ya no creo que se de eso ahora , en la época nuestra se daba mas el docente de vocación, el docente que decía bueno si ¿es cierto que gano muy poco? Claro muy poco ¿no es cierto? pero esto ponía muchas más garras..... y que antes vos elegías ser docenteahora es como que es la carrera mas corta, la que sale rápidamente, a lo mejor me den una suplencia por lo menos."(Anexo N° III)

Por otra parte consideramos que la relación de los docentes con la

población escolar que atienden, da cuenta de la asimetría que implica la relación adulto-niño, la cual se encuentra significada por las características de los alumnos. Esta significación se configura en una fuente de malestar institucional que en el caso de algunos docentes, a decir de sus expresiones, parece ser vivido con mayor preocupación. En este sentido la vivencia de malestar (Garay, 1998, pág. 146) "es intensa y se expresa en ese fenómeno que impregna toda la tarea docente: la queja. Queja cuyo contenido insiste en la carencia, en lo que no se tiene; vivencia de carencia que, más allá de que expresa una verdad" en lo que respecta a los alumnos, se hace extensiva a las relaciones que los docentes establecen con ellos al interior de la escuela.

El poder interpretar las características de la población escolar que atienden estos docentes, también permite saber de las concepciones que estos docentes tienen sobre sus alumnos:

Maestro 1.".....El que comprende lee, mejora su capacidad de razonamiento y puede comprender todo y las otras áreas. También ..., yo estoy a cargo de todas las áreas..., y también es fundamental que las maestras los quiera a los chicos, eso es determinante en estos grupos...." (Anexo N° III)

Maestro 3-"Por eso hay que prepararlos para el mundo que les va a tocar vivir, prepararlos en su formación moral, espiritual, de eso deriva todo... el ambiente en el que ellos viven, sumado a la pobreza, quién los cuida??.....nadie, los padres salen a trabajar los que tienen trabajo....."(Anexo N° III)

Estas concepciones dan cuenta de la percepción social que los docentes tienen sobre sus alumnos y sobre el entorno de la escuela y que por lo tanto median las interrelaciones con estos. Dentro del encuadre de la psicología social, la expresión percepción social se puede usar de dos formas diferentes. Por una parte está indicando los determinantes sociales de la percepción y por otra se refiere a la percepción del contexto social, esta última es la que tomamos en este análisis.

Paradójicamente, para estos docentes; a pesar de cambiar las condiciones institucionales y de establecer por lo tanto progresivamente

otras relaciones, los resultados siguen siendo óptimos coincidiendo con una mirada optimista de las condiciones portan los alumnos:

Maestro 1-"... bueno aquí se destaca el chicoBueno, más que Sobresaliente, eeeee , yo le comentaba a la vicedirectora que quizás tendríamos que reever nuestro proyecto , para ver si estamos atendiendo a los intereses de los chicos , porque quizás estamos mirando más hacia fuera , queriendo obtener objetivos más ampliosinalcanzables y no dándole respuestas a ellostrabajando más con la minoría que con la mayoría de la población.... lo que pasa es que es tan rápido el cambio que la población ha ido cambiando ... En general el rendimiento es bueno , el niño siempre aprende , avanza , por más buena o mala maestra que tengapor eso yo les digo no falten porque los padres quieren que los chicos sepan todo , pero ya no es como antes , ahora no se puede saber todo , ahora hay que saber manejar la información....."(Anexo N°III)

Maestro 3- Si... En general es bueno, bueno, un poco de porcentaje de MB, unos menos de Sobresaliente , . no hay Insatisfactorios y un poco de Regular, . depende del grado....,pero en general. es bueno..." (AnexoN° III)

Maestro 4 -"Nos sentamos con los chicos, hacemos , hacen ,si, si hacen , a la hora de clasificar yo soy la que tengo regulares...." (Anexo N°III)

De acuerdo a lo que expresan los docentes, en relación a los resultados que obtienen en la formación de los alumnos, estos no aparecen como derivados de esas condiciones de vulnerabilidad - características de la población escolar que se atiende-. Posiblemente podrían explicarse estas expresiones de los maestros desde una "argumentación ideológica (todos deben ser iguales)", (Fernández, 1.994 , pág166) y por lo tanto pareciera que las diferencias socioculturales, económicas y escolares de los alumnos quedan "ocultas, silenciadas" en términos de los resultados que se obtienen.

También podría entenderse esta situación, considerando desde los aportes de Lidia Fernández que; la tarea primaria de los establecimientos educativos (la formación) supone una "tensión irreductible" – a decir de Etzione, citado por Fernández-" entre los sujetos que portan el poder formador y los que deben aceptar ser formados y, en cada uno de ellos , entre la tendencia a aceptar y la tendencia a rechazar lo que le toca en parte

en esa dinámica. Aprender /no aprender; socializarse/quedar salvaje; enseñar /no enseñar, violentar o no, son términos habituales en la expresión dramática de estas ambivalencias”.

Los docentes entrevistados hacen una buena valoración de la organización del tiempo en la escuela:

Maestro 2 “Es en módulos., creo que en todas las escuelas ahora es sólo por módulo se trabaja bastante bien se tiene más tiempo dentro de todo”(Anexo N° III)

Maestro 1“DEl 3er. ciclo tiene solamente el 7mo. Año, aquí en la escuelaPara trabajar tenemos que agruparnos, se trabaja por áreas, tenemos que trabajar con 5to., 6to. y 7mo... y hay materias especiales.....”(Anexo N°III)

Maestro 3 -“ Bueno en relación al tiempo también estamos aprendiendo ... aquí nuestra vicedirectora nos permite que el tiempo sea flexible... no he tenido problemas para alargar horas , para juntarpara hacer lo que al chico le gusta hacer..... no tenemos problema , en general se trabaja con libertadse pide el horariopara organización nada más , pero nosotros tenemos mejor uso del tiempo que del espacio.....

mmmmmm..antes como costaba..... terminar todo y cerrar aunque el chico no haya hecho ese cierre.... terminar y pasar a otra cosa, no? , ahora no ... permitimos continuar ...si les gusto a los chicos continuamos”(Anexo N°III)

Maestro 4-“En el segundo ciclo se trabaja por área y se trabaja por modulo completo, en primer ciclo están trabajando con una maestra, pero los chicos de cuarto no estan acostumbrados o sea, como no estan tan acostumbrados a trabajar por áreas a pesar que venían trabajando por área hasta este año no estan acostumbrados ... yo tengo ciencia sociales y no la toman con la seriedad que tiene la materia, o sea como es tan fácil entonces como que yo veo que esta faltando cómo articular..” (Anexo N° III)

Maestro 3 -“Yo estoy en 3 er. año y trabajamos por áreas y por proyectos institucionales de los que se desprenden el de lengua , matemática En primer ciclo nos proponemos que el chico sepa leer , escribir y escuchar , son las competencias que debe tener el chico y de ahí se desprende a todas las otras áreas.”

“También yo veo en el 1º ciclo, no, el maestro siempre preocupado, lo que pasa, es que hasta el año pasado también el primer ciclo estaba separado por áreas, este año han vuelto a tener un grado solo, sino es un caos...(Anexo N° III)

Los docentes de las escuelas sobre las que se indagó, dan cuenta que no tienen dificultades en relación a la organización del tiempo y al uso del mismo en relación a las tareas y experiencias escolares previstas.

Trabajan por áreas en ambas escuelas, aunque tienen la opción de no hacerlo. Dicha opción no suele facilitar en todos los casos la tarea con los alumnos, debido a que la misma requiere mayor disponibilidad horaria.

En función de los datos aportados por los diferentes entrevistados se podría señalar que las relaciones con los padres, pareciera ser en la mayoría de los casos, el tipo de relación más difícil:

Maestro 2 -"Los padres siempre están a la defensiva.....viene y te enfrentan si le pusiste una mala nota viene y te lo dicen son bien duros en ese sentido.. Apoyo en el grado no tengo".....(Anexo N° III)

Maestro 1-"...pero bueno lo que pasa ...que no sé si es el criterio de todas las madres cuando llamamos la atención a su hijo.. la madre se abre.... lo hacemos por el bien no por el mal..aveces..les molesta..... capaz que nos denuncia..... los padres bien... algunos vienen.....cuando uno los necesita o tiene que informar sobre el aprendizaje..".(Anexo N° III)

Maestro 3 "-Los padres quieren siempre controlar , evaluar , pero bueno hay que entenderlos , aunque a veces son agresivos pero hay que escucharlos y a fin de año ves que te vienen a dar un beso y te dicen gracias por todo señorita!!!! , se van tranquilos.....".(AnexoN°III)

Maestro 4-"Es un grupo chiquito de mi grado que se acercan y son por lo general. los chicos que andan bien, y los papas, los papas que se los hace citar solo vienen si va con una cita a veces de vicedirección.

Es muy poco el número de padres que se acercan, y se acercan para retirar la libreta y nada más, o sea no hay otro tipo de acercamiento a menos que uno lo llame por algún motivo, no, o sea que se nota especialmente a partir de cuarto es así, primero, segundo, mas papas, tercero menos, cuarto menos y ya que no vienen y me parece que si porque lo que va del año hay papas que no conozco, que no los conozco...."(Anexo N° III)

Todos los testimonios expresan que los padres de los alumnos difícilmente se acercan por propia iniciativa a la escuela, en algunos casos

sólo asisten a partir de una notificación de Vicedirección. Otros ante los requerimientos del docente, se quejan o molestan.

Posiblemente esta situación presente en las dos Instituciones refleja las dificultades que se suscitan en la trama de relaciones – docentes/ enseñan – padres/acompañan la escolaridad de sus hijos, como también las concepciones y representaciones que los padres tienen de la escuela , del proceso de aprendizaje de sus alumnos y de la tarea que desempeñan los docentes; como obstáculos que configuran el contexto de actuación .

8.2. Formación práctica y contexto de actuación

A lo largo de este capítulo intentamos develar - desde el las voces de los maestros- cómo se configura el entramado del cotidiano escolar en algunas escuelas de EGB de la capital salteña; entramado que se teje dialécticamente con las características de un empobrecido contexto sociocultural. En este sentido, los pedacitos de la historia de vida de los alumnos -narradas por los maestros- dan cuenta de cómo la pobreza avanza sobre las instituciones escolares sentenciando un mayor empobrecimiento educativo y re-configurando diariamente el contexto de actuación.

Asimismo el análisis de dicho contexto se sostiene desde una idea matriz a partir de la cual consideramos que la formación práctica cobra existencia y significación en íntima dependencia con el contexto ya que la impronta de este moldea de manera visible o no visible las formas pedagógicas y didácticas que acontecen en la escuela. Esto es así porque el contexto de actuación se constituye como una realidad que cobra cuerpo en la combinación de la estructura escolar institucional y los contenidos propios del ámbito social inmediato a la escuela, la cual coexiste y se mixtura determinando la particularidad y singularidad de dicho contexto de actuación.

Este contexto que atraviesa , contiene y configura la acción educativa del docente actual, día a día se ve empobrecido , y cada vez más es posible advertir, en nuestra sociedad como se liga la educación con la pobreza, la cual se profundiza cada vez más ya que *".... se juegan distintos procesos vinculados a las problemáticas de la desigualdad y diversidad sociocultural."*(Achilli, E. 1.996).

Muchas son las formas en que se expresa la desigualdad social y por ello los docentes toman contacto con ella de diversas maneras; a través de la historia de cada niño, en la mirada de estos , en sus cuerpos , en sus expresiones y representaciones sobre la escuela , sobre el entorno y sobre ellos mismos; reflejando una realidad social que día a día cobra nuevos efectos. Esto sucede porque la escuela, como espacio real dentro del contexto social, está atravesada por todos los avatares del entretejido social.

Por ello y en relación al futuro docente- específicamente al practicante- creemos que no es suficiente durante su trayectoria de formación acercarse al contexto desde la propia mirada o el registro de lo que simplemente sucede; sino que creemos fundamental tener un posicionamiento crítico y reflexivo sobre el mismo que propicie la toma de decisiones sobre las estrategias pedagógico-didácticas que se requieren "ahí", en ese contexto de actuación y no en otro. De esta manera la formación práctica no se restringiría a la aplicación de los contenidos que aprendió en el Instituto.

Finalizamos el capítulo con una cita extensa de un colectivo docente de otro país latinoamericano, donde expresan situaciones y reflexiones similares a las nuestras :

"(...) Los niños y niñas de este país (...) , al igual que la gran mayoría de los de América Latina, viven en condiciones de pobreza y miseria, todo lo cual plantea a las instituciones formadoras de maestros interrogantes significativos:

¿ Qué significa formar maestros en las actuales condiciones de nuestra infancia?

¿Cuál es el papel de la pedagogía?

En este sentido, las instituciones formadoras de maestros tienen el reto de escudriñar en lo más profundo de la pedagogía, los criterios, políticas y horizontes que contribuyan a construir una propuesta de formación de maestros que esté acorde con la realidad y se articule a las dinámicas locales, regionales y nacionales con propuestas innovadoras y alternativas que se comprometan con la construcción de espacios de convivencia y paz ...” (Colectivo de docentes viajeros, “Proceso Expedicionario”, en: Expedición Pedagógica Nacional . Huellas y registros . Encuentro Nacional de Viajeros , Universidad Pedagógica Nacional . Armenia (Colombia) , diciembre , 2.000: p. 47)

¹ La tarea institucional refiere a el conjunto de acciones y/o trabajos que establecen el marco y garantizan las condiciones para que el trabajo escolar, educativo que procuran el aprendizaje pueda operacionalizarse. La tarea educativa refiere a la dinámica del que aprende y del que enseña, la cual se configura por las concepciones ideológicas, las acciones técnicas, las interacciones sociales y las vinculaciones fantaseadas. (FERNANDEZ, L.1.994)

² La trama de relaciones (sociales , laborales) se ligan básicamente al rol que cada uno de los miembros , actores o sujetos ocupa y desempeña en la institución . La trama de vínculos (relaciones investidas de afectos), donde los sujetos toman en las instituciones , interviniendo y a la vez constituyéndolas.(GARAY , L.1.996)

CAPITULO 9

9. LA PRACTICA DESDE LAS VOCES DE SUS PROTAGONISTAS

Como ya hemos planteado, consideramos que la formación práctica refiere al proceso a partir del cual el sujeto va construyendo y no sólo asimilando, las competencias propias de un desempeño profesional; estos saberes propios al desempeño docente están constituidos no sólo por la acción sino también por la reflexión y por conocimientos sobre las características específicas de complejas relaciones entre sujetos, contenidos y contextos.

En este capítulo damos cuenta de las opiniones vertidas por practicantes y docentes del IFD y de las escuelas, sobre quienes son ellos y los otros, cuales son sus actividades formativas en el Instituto y fundamentalmente en las escuelas, en tanto contextos de actuación profesional. Corresponde aclarar, una vez más, que al investigar formación práctica y contextos de actuación, el “y” crea un espacio entre el instituto y la escuela, lugar de cambios y conflictos en la formación práctica.

A partir de las voces de alumnos, profesores formadores y maestros, podemos caracterizar cómo se configura la formación práctica ofrecida y vivenciada por un grupo de alumnos del último año del Profesorado de EGB 1 y 2 del Instituto N° 6.001. Empleamos el término *configura* como la “disposición de las partes que componen un cuerpo y le dan su peculiar figura¹”, específicamente en nuestro caso a los modos y formas que asume la formación práctica en relación al instituto de formación y al contexto de actuación en la que se inscribe y encarna.

Desde la contribución de los autores que investigan la temática, se describen algunas configuraciones y las tensiones que subyacen:

- ✓ **La formación práctica como un proceso endogámico, autista y mimético.**

Endogámico -en términos de Davini,C.(1.995) como un “*proceso de autosatisfacción de necesidades y autorregulación institucional*”, cerrado hacia el interior de la Institución formadora, generando una

práctica autista, que tiene vida y lógica propia independientemente de lo que suceda a su alrededor y en el entorno próximo. Situación que genera la imitación y reproducción de los modelos institucionales para los que se prepara a los alumnos del nivel superior, sin lograr una identidad propia.

✓ **La formación práctica reducida a instancias aplicacionistas.**

Es decir considerar a la formación práctica como una etapa, o momento en donde el alumno pone en "acto" lo que aprendió, pero no en un sentido crítico-reflexivo y creativo, sino reproductivo, aplicando los contenidos teóricos.

✓ **La formación práctica se sostiene en una evidente división entre teoría y práctica.**

Lo que implica que el alumno primero se forma teóricamente para luego poder acceder a la práctica, lo que supone una relación lineal y causal entre teoría y práctica.

✓ **Formación práctica concentrada y centrada.**

Recién en el último año el alumno está en condiciones de vincularse con la formación práctica, a consecuencia del aspecto anterior, por lo tanto el 3er. Año de la carrera se torna cargado de incertidumbres y desafíos.

Por otra parte la formación práctica pareciera centrarse en cómo debe enseñarse, cercenando todas las otras prácticas que en la escuela se le demanda al docente.

✓ **La formación práctica fragmentada.**

Si bien curricularmente se expresa una línea de continuidad como trayecto de prácticas, tanto los formadores como los propios alumnos lo viven fragmentado y sin continuidad, advierten como único espacio curricular vinculante al ejercicio del rol, al último tramo del trayecto, a la Residencia. El recorrido previo a la Residencia aparece como "a medias", parcializado y poco significativo para los alumnos.

A partir de estas configuraciones ya documentadas en la bibliografía y confirmadas en nuestro trabajo de campo, profundizamos sus componentes y características en el caso estudiado. Para organizar la información la agrupamos en seis categorías:

- **Los sujetos de la formación**
- **Qué formación práctica?**
- **Para qué?**
- **Cómo?**
- **Con quiénes?**
- **Cuándo y dónde?**

9.1. Los sujetos de la formación práctica

Para conocer el proceso y contenidos de la formación práctica tenemos que aproximarnos al conocimiento de sus destinatarios, a los alumnos que cursan el Profesorado para llegar a titularse como maestros.

Los alumnos del Profesorado de EGB 1 y 2 del Instituto N° 6.001 residen en su gran mayoría fuera del área en la que se encuentra el Instituto, en barrios alejados y villas suburbanas de la ciudad de la ciudad de Salta. Parte de los alumnos provienen de ciudades del interior de la provincia y en menor medida del medio rural. Año a año también ingresan, pero no siempre egresan, jóvenes aborígenes, principalmente de la comunidad wichi.

La gran mayoría trabaja para vivir y pagarse los estudios, o para colaborar con la economía familiar. Las mujeres trabajan cuidando niños o ancianos, en el servicio doméstico o en el comercio y los hombres en la construcción y en el comercio. Muchos alumnos tienen hijos o están casados, o forman parejas con sus compañeros. Siendo mujeres la mayor parte del alumnado, sobre ellas recaen las responsabilidades hogareñas.

En los últimos años ingresan más jóvenes y en situación de una segunda opción de estudios superiores, ante el fracaso de otros estudios sobre todo universitarios.

9.1.1. Los alumnos desde la percepción de algunos docentes

A continuación citamos algunas de las apreciaciones que realizan los docentes sobre los alumnos, en reuniones o comentarios recogidos en las entrevistas:

D.de Práctica 3- "La mayoría son empleadas domésticas, con mucho sacrificio vienen a la escuela...la población estudiantil es muy humilde"(Ver Anexo N°II)

D.de Práctica 2 "Los alumnos presentan falencias serias: carece de expresión oral y escrita, tienen muchas dificultades lectoras y de interpretación"(Ver Anexo N°II)

D.de Práctica 3 "Son tímidos no hablan; les cuesta expresarse por temor al ridículo, sobre todo los alumnos del ámbito rural" "(Ver Anexo N°II)

D. de Práctica 1 -"Mantienen un lenguaje pobre, propio del contexto del que provienen...estas características limitan los aprendizajes...les cuesta relacionar, asociar, no pueden apropiarse del conocimiento académico" "(Ver Anexo N°II)

También enfatizan que:

D. de Práctica 1 -"(...) los chicos ... vienen de una generación muy conflictiva de paro, de huelgas, de cambios de planes y el nivel de los alumnos es bastante flojo, encima acá se ahonda mas esa brecha porque los chicos no asumen la responsabilidad de decir, bueno, voy a estudiar para poder aprobar ... vienen acá nada mas que por tratar de conseguir un título.." (Ver Anexo II)

D. de Práctica 2 -"(...)ellos tampoco vienen con el sentido del estudio, ¿cuál es la importancia que le da el alumno a estudiar? para nada quieren esforzarse... una salida laboral rápida, total es rapidito esto.... conseguiré alguna vez trabajo.... es decir, es social la cosa también" (Ver Anexo II)

De las expresiones transcritas se desprende que los docentes participan de las representaciones sociales² que circulan sobre la docencia, pero también que "construyen" a partir de los modos de actuar, pensar, vestir

y hablar que perciben en los alumnos. En este sentido, en la percepción se cuelean mecanismos no conscientes de filtro y halo³, que tienden a confirmar las anticipaciones de sentido común. En otras palabras, sin darnos cuenta reducimos o ampliamos los datos perceptivos de manera que sean congruentes con la información previa que, en este caso, se ha creado sobre la docencia. Tal es así que los mismos aspirantes pueden participar de la representación social sobre la docencia, de tal modo que pueden ser desalentados de sus estudios también por factores subjetivos que terminan *autocumpliendo* los factores objetivos que les son adversos (clase social, disciplina de estudio, etc).

Por el mecanismo descrito anteriormente, es posible interpretar que ciertos rasgos de los alumnos no responden a las expectativas de los profesores formadores, lo cual puede operar como *profecía*⁴ de dificultades u obstáculos del alumno, tales como:

"(...) expresión oral y escrita... dificultades lectoras y de interpretación... les cuesta expresarse ...mantienen un lenguaje pobre...estas características limitan los aprendizajes...les cuesta relacionar, asociar, no pueden apropiarse del conocimiento académico"

Se perciben en el alumno las dificultades, las carencias, lo cual puede operar muchas veces como *estigmas* que "abren o cierran" caminos de formación profesional y desarrollo personal. Entendemos al estigma como atributos o características no deseables, generando determinadas categorías que explican la inferioridad de los individuos (Kaplan, C., 2.004).. Esto puede apreciarse claramente en relación al origen social de los alumnos – estructura objetiva-; *"la población estudiantil es muy humilde"* sobre la cual los docentes realizan clasificaciones que determinan y anticipan el posible fracaso escolar; *"estas características limitan el aprendizaje"*, reforzando el mismo con apreciaciones tales como; *"mantienen un lenguaje pobre, propio del contexto del que provienen"*; de lo que se advierte que el calificativo *"humilde"* está usado con una valoración de inferioridad.

La cuestión de quiénes y cómo son los alumnos del Profesorado no es sólo una cuestión objetiva, sino también una resonancia simbólica y subjetiva. A través de la voz de los formadores escuchamos parte del discurso social que subestima a los docentes y del discurso institucional que, al menos en el campo educativo, suele culpar rápidamente al alumno de los fracasos.

Antes que un saber sobre los alumnos, futuros docentes, las voces de docentes formadores nos informan sobre las categorías de percepción que pesan sobre los aprendices y nos invitan a desnaturalizar lo que aparece como natural o común. En este sentido, quisiéramos que este trabajo sea un aporte para problematizar lo obvio, para interrumpir ciertos discursos ajenos y prejuiciosos, muchas veces hechos carne en nuestro cuerpo, por los cuales estos futuros docentes aparecen "*culpabilizados*" cuando podrían ser "*victimizados*", como un reflejo de las contradicciones del mundo en que vivimos.

9.2. Qué formación práctica?

La formación que acontece diariamente en los Institutos; la cual se configura por un lado desde lo que se prescribe curricularmente (ya trabajado más ampliamente en el capítulo VII);

"De las prácticas educativas:

Se plantea un espacio curricular como trayecto que articula la práctica educativa desde el 1er.año. (...) que permitirá articular la problemática particular de la práctica docente donde ésta se contextualiza y entrama con la realidad institucional y la promoción de los saberes disciplinares, culminando con el espacio destinado a la Residencia, en el tercer año de la carrera.

A través de este trayecto se busca fundamentalmente, recuperar por una parte las experiencias de formación escolar previa, reflexionar sobre la formulación y reafirmación de conceptos y vivencias en las dimensiones intra e interinstitucional; por otra parte, posibilitar una construcción compleja del conocimiento, a fin de facilitar en un futuro

inmediato la toma de decisiones responsables en la intervención profesional .

Se entiende a la práctica como eje de la formación docente, considerando que la misma involucra por un lado, la "realidad educativa actual" y por otro la tarea docente, entendiendo que la misma no se agota en el "acto de enseñar", porque el docente no sólo enseña, sino que desempeña muchas otras tareas en la Institución Escolar y también fuera de ella con carácter educativo."(Diseño Curricular /2.001:40 -ver Anexo N° IV).

Esta prescripción se expresa seguramente de manera similar en todos los diseños de formación docente del país, a partir de la Ley Federal de Educación y de la promulgación de los CBC de la formación docente.

Sin embargo el trayecto al que refiere la prescripción curricular, no alberga necesariamente alguna disciplina o espacio curricular orientado a la práctica de tal modo que pueda satisfacer las exigencias elementales que a cualquier futuro docente se le presentan, aparte de los contenidos específicos de cada especialidad que se dan por supuestos y sobre los que suelen cargarse las tintas y las horas de explicación en clase en los Institutos. Esta posición se sostiene en lo que expresan algunos alumnos del último año de formación docente -practicantes- :

B2-"(...) a nosotros nos enseñan acá, cómo vamos a dar una clase...de qué manera vamos a preparar el proyecto...es todo en papeles, es abstracto, no es la realidad. Porque, le vuelvo a repetir, la practica recién la siento verdadera ahora, porque yo voy con esos proyectos que están aprobados y sin embargo tengo que adaptarlos, la practica yo no la siento durante la carrera porque no tengo el contacto con los niños, no los conozco no me involucro. Lo que yo si siento durante la carrera, que de lo que yo me estoy apropiando son de los conocimiento para poderlos transmitir, pero de la practica, de la forma que yo voy a enseñar yo creo que falta mucho todavía para eso. Porque son muy pocos los profesores que nos pueden acercar sin estar en un aula (...)" . (Ver Anexo N° I)

B1- "Bueno, dentro del currículum nuevo ,yo creo mirando a mi primer año , dentro de lo que se exigía en cada programa , en cada área y en cada año, o sea no había relación

incluso, con cosas que se pedían porque yo en el 1º año trabajé un tipo de matemática, en 2º año otro tipo y en 3º año nada que ver...

Entonces ..., ahora estoy haciendo proyectos para ejecutar en el aula y me doy con que, yo en 1º año, me hicieron trabajar una cosa que nada que ver, que no me sirve para nada, en 2º año me hicieron trabajar proyectos que nada que ver con el 3º porque la profesora de 3º tiene otra visión. Es decir en realidad, a que apunta esto?, que en realidad no hay un solo currículum que maneje la institución, sino que hay currículum por profesores, hay formas por profesores y uno no viene a estudiar algo general sino a estudiar a los distintos profesores, en realidad no tendríamos que recibirnos de maestros sino de biólogos o de psicólogos o psiquiatras porque uno termina analizando a cada persona en particular..” (Anexo N° 1)

De estas acotadas referencias, podemos advertir que no necesariamente existe una coherencia interna entre lo prescripto y lo que los alumnos hacen al interior del trayecto de prácticas, fundamentalmente lo que refiere al último año de la carrera; esto nos lleva a afirmar que existen fracturas y distanciamientos entre lo que el Diseño curricular prescribe sobre qué formación práctica y lo que los formadores instituyen; arrojando como consecuencia una formación práctica incompleta y no necesariamente significativa para los futuros maestros.

También podríamos decir que existe un distanciamiento entre el discurso y la práctica, la cual muchas veces opera como una construcción histórica que dominan el hoy y el ayer de la práctica, permaneciendo en el tiempo más allá de los cambios que se puedan ir dando, o de las presencia de nuevos alumnos y formadores en el Instituto.

9.3 Para qué formación práctica?

Las respuestas a este interrogante parecieran cerrarse en una sola cuestión; para enseñar, para estar frente a los alumnos, para generar el aprendizaje; es decir para realizar una tarea que gira fundamentalmente alrededor de un contenido, al respecto expresan los alumnos:

B2-"(...) a nosotros nos enseñan acá, cómo vamos a dar una clase...de qué manera vamos a preparar el proyecto...es todo en papeles, es abstracto, no es la realidad.

(...) Lo que yo si siento durante la carrera, que de lo que yo me estoy apropiando son de los conocimiento para poderlos transmitir, pero de la practica, de la forma que yo voy a enseñar yo creo que falta mucho todavía para eso. Porque son muy pocos los profesores que nos pueden acercar sin estar en un aula (...)" (Ver Anexo N° I)

A7-"(...) en general las profesoras, yo quiero esto., que el aprendizaje significativo, pero no te dan las pautas. Cuando vos llevas los proyectos te dicen que no esta el conocimiento significativo para el alumno, entonces ellos presentan exigencias pero no te dan una guía para que vos sepas como construir ese conocimiento.."(Anexo N° I)

A3-"(...), la profesora de matemática que tuve en 2º año ... con ella, aprendí a secuenciar actividades y me sirven y cuando terminé el año me di cuenta que yo con ella aprendí mucho y ..."(Anexo N° I)

A 6- "Para mi lo positivo es la práctica, no hay otra lo más positivo es la práctica, lo que estamos haciendo en el aula, es lo esencial si no me parece que no podría ser docente no nos podríamos sentir docente, ahora si.. yo me siento docente. Creo que a todos mis compañeros les pasa lo mismo. La práctica nos esta dando mucho, nos esta enseñando mucho, aprendemos de todos, con los chicos, con lo maestros, pero nos da la práctica en el aula..."(Anexo N° I) .

Las expresiones de los alumnos dan cuenta de una visión reduccionista de la formación práctica, por un lado porque se ciñe a lo que se debe realizar con el contenido básicamente y por el otro porque pareciera que lo más importante de la formación pasa por lo que el futuro docente realizará en el aula. Es decir implícitamente los alumnos realizan un reduccionismo de la práctica docente a la práctica pedagógica (Achilli, E.,1.996).

Posiblemente esto es así porque el propio Instituto y las propuestas formativas de los formadores son los que obturan al futuro docente la posibilidad de pensar y pensar-se más allá del aula, ya que el contexto de actuación no sólo se restringe al aula, sino que es una dimensión mas, de las múltiples que entran el contexto.

El alumno en condiciones de subalternidad (Zemelman,H.1.998) sólo ve lo que se le permite ver, negándole la posibilidad de problematizar la realidad, de afrontar las dificultades en el ángulo de la incertidumbre como isomorfismo de la realidad.

9.4. Cómo se lleva a cabo la formación práctica?

El cómo se lleva a cabo la formación práctica nos lleva a indagar sobre las distintas actividades y tareas que realizan los alumnos y que van dando cuerpo y configuran la formación del futuro docente.

Las actividades pueden definirse como “...instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación” (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1.985:124).

De acuerdo a lo que los alumnos dicen, se pueden identificar claramente actividades que los alumnos realizan en el Instituto y fuera del Instituto, en los contextos de actuación. Creemos interesante dar cuenta de estas actividades, a fin de advertir las posibles vinculaciones conformando una unidad y totalidad formativa o una fuerte disociación entre ellas.

9.4.1. El cómo se lleva a cabo la formación práctica en el Instituto:

La formación práctica es advertida por los alumnos básicamente durante la Práctica III-Residencia del último año, la cual asume actividades específicas fuertemente controladas y pautadas:

A 4 –“(…) a mi , lo que me pareció un poco desorganizado digamos por parte, no se si dependerá de los profesores de Residencia o de quién, que está muy prolongada la etapa que nosotros tenemos de observación y ayudantía porque hemos comenzado aproximadamente a fines de mayo y han sido más de dos meses y medio de observación hasta que hemos comenzado recién con las prácticas y nos han ido a observar recién el 6 de agosto; o sea en ese sentido, muy larga la etapa de observación y ayudantía que nos han dado...”(Anexo Nº 1)

A 1- *"Otra cosa que yo quiero también criticar y mucho, es por ejemplo, nosotros tenemos que llenar una ficha en Residencia los martes, es decir el lunes vamos a hacer esto, el martes vamos a hacer esto y el viernes vamos a hacer esto. Ahora ... luego explicaste un tema, te diste vuelta como pudiste y quizás los chicos han entendido , pero necesitan apoyarse un poco más . Entonces no hay un espacio para que digan bueno, este, vamos a dar un día más"*

(Anexo Nº 1)

B 2 - *"... claro, si hay un reglamento que ciertamente tiene muchas cosas que tenemos que cumplir, por ejemplo: no podemos quedarnos en el aula , digamos a cargo del aula sin que este...lo que seria un preceptor, una secretaria de la escuela , por ejemplo..... es un documento escrito, que va desde... o sea justamente como le comentaba, hasta por ejemplo la vestimenta con la que uno tenia que ir a la institución que le toque, con lo que es... también tenemos un cuaderno que es justamente de residencia, donde se firman...todas las horas que damos nosotros, que desarrollamos nuestro proyecto...como así también nos firma la maestra como si fuera un tipo de asistencia, que es una parte que se llama ayudantia que es donde se escribe diferentes actividades que se realiza en el aula, justamente ayudando a la docente".*

(Anexo Nº 1)

A 6 – *a veces hay situaciones en lo que uno llega a pensar por ejemplo: mas allá de lo que dice el reglamento, cuando uno va a lo que es la practica..a veces como que queda entre la espada y la pared, porque a veces nos pide la directora o la vice directora algo, y quizás no va con lo que dice el reglamento. Y uno quizás no sabe que hacer o decir simplemente "según el reglamento del instituto no puedo realizar esto", "(Anexo Nº 1)*

A decir de los alumnos , queda claro que las actividades que los alumnos hacen en la Residencia son reguladas por un Reglamento del Instituto, el cual prescribe desde cómo deben ir vestidos los alumnos practicantes hasta que les está permitido hacer o no en la escuela. El alumno no inicia su período de prácticas asumiendo el rol de enseñante, sino que debe primero pasar por momentos que lo acercan al rol ; observa y ayuda en el aula al docente y finalmente da clases , estando siempre con la presencia de otro, el maestro , un directivo, etc.

En función de la elaboración de propuestas pedagógico-didácticas que se realizan permanentemente durante el período de Residencia , los alumnos advierten:

A 6 – *" Así es, incluso a veces tenemos diferencias con los profesores porque tratamos de explicarles, porque nosotros lo hacemos de esa manera, por ejemplo en matemática...porque*

lo hacemos de esa manera porqué estamos viendo que le falta al niño, porque creemos que son esas las actividades, y que son esas las palabras que usamos para la consigna y hablamos de esa forma porque tienen un problema grave de interpretación, por ejemplo de contenido de las consiga, pero les cuesta muchísimo....pero est n en 5  año, me contesta la profesora,. Tampoco podemos hacer magia con proyectos de 20 días, pero si lo conocemos, si sabemos el problema...o no... o que es lo que saben los niños de ese grado. Y entonces es diferente...y muchas veces tenemos diferencia con el profesor...porque el profesor que quiere...quiere de acuerdo a la forma de él también, o lo que vimos durante año, a lo que esta en el programa, pero no es la realidad".(Ver Anexo N  1)

B 3 – "Yo por mi parte hago el proyecto como dice el profesor y después ahí en el aula trato de resolver la situación. El proyecto está presentado para que el profesor lo apruebe, después uno en la practica va adecuando a las necesidades." (Ver Anexo N  1)

A 7- "Nosotras con mi compañera lo que hacemos, es hablar con el docente del área y que ellas también est n de acuerdo y ver lo que tendríamos que cambiar y con la profesora de residencia. Tratando de que ninguna de la 2 partes se sienta molesta de cambiar una cosa asi de un extremo a otro... lo contenidos en si son los mismo...lo iríamos adaptando, tratando de no tener conflicto...muchas veces explicamos y la profesora nos entendió.(Ver Anexo N  1)

De esta manera re- afirmamos nuestra posición sobre las fracturas y quiebres del proceso de formación práctica que se genera al interior de la Residencia; donde el practicante debe articular lo que vive en la escuela, lo que el formador supone sobre la misma, sobre la propia decisión de cómo enseñar, de cómo comunicarse con sus alumnos y de cómo responder a los requerimientos y necesidades del maestro. El alumno se encuentra atrapado en esa situación, buscando salidas que no lo perjudiquen ni a él ni a los otros sujetos implicados en la experiencia formativa.

Durante el período de Residencia el practicante para ser aprobado debe cumplir un conjunto de tareas formales que abarcan la totalidad del espectro de la práctica pedagógica, pudiéndose así evaluar sus progresos y habilitarlo a seguir con otras tareas formales más complejas o habilitarlo a concluir la residencia (Chaiklin, S. y Lave, J., 2.001).

Ahora bien, como ya adelantamos en otros capítulos, buscamos adentrarnos en el trayecto de las prácticas, para indagar sobre todas las actividades que hacen a la formación práctica, no sólo las que se restringen al último tramo –Residencia–, en este sentido destacamos otras cuestiones que expresan los alumnos:

A1-“A mi lo mejor que me pasó en esta escuela, fue la formación, fue la formación docente, que desde 1º año a comparación del otro curso, era impresionante la diferencia que había. Nosotros desde 1º año ya hacíamos proyectos, ya hacíamos observaciones... hacíamos trabajos...”

En 2º año, todo el tiempo proyectos, matemática si pero un poco,...siempre proyectos, proyectos, evaluaciones siempre desde el primer momento. Es más el marco teórico, mucho lo dejábamos de lado y lo poníamos en práctica cuando hacíamos los proyectos, porque se suponía que uno ya sabía no? (...)” AnexoNº 1)

A3-“a mi también me pareció buena la formación... en 2º año heee... los cuatro profesores de área, nos daban metodología, estrategia, y elaborábamos proyectos y esto se ve digamos ahora reflejado en nosotros mismos que estamos haciendo Residencia. . (AnexoNº 1)

Estos alumnos destacan aspectos de su formación práctica en el Instituto que se centran en el hacer y en lo que les daban los profesores.

Por un lado, el enfatizar el hacer, muestra una clara tendencia del saber hacer por sobre el saber pensar. Esta forma de formación práctica afincada en este Instituto y en la gran mayoría de los Institutos de formación docente de la provincia puede generar como resultado “una pérdida de la capacidad del alumno para colocarse ante la realidad en los distintos momentos históricos de su desenvolvimiento, según diferentes ritmos temporales, ya sea al interior de cada momento histórico o en la perspectiva longitudinal” (Zemelman,H.1.998). De esta manera las experiencias de aprendizaje como alumnos, se constituyen en procedimientos y mecanismos del proceso pedagógico que se naturalizan en creencias acerca de las prácticas durante el proceso de formación, legitimado por los propios formadores, lo cual se observa en la “distancia” que ya como

maestros deben recorrer al egresar del Instituto entre la teoría y la práctica.

Por otra parte el hacer parecería que pasa por repetir los modelos que marcan los docentes, modelos que pueden operar positiva o negativamente. Asimismo los docentes son los que establecen los niveles y formas de participación del alumno durante el proceso formativo:

B1-." Si no aprende uno por lo que hacen , lo hace, por lo que no hacen. Pero en general, muy buenos profesores, salvo este año con una profesora que me pasó lo mismo que ella, en una materia que es así teórica nomás que bueno ella había planteado de preparar un tema y en mi grupo, casi nadie había preparado de todos los chicos, yo preparé el tema y empecé a levantar la mano para hablar , entonces debe ser que la habré cansado, el tema es que en determinado momento de la clase se paró y me dijo que por favor, no hable más , que me quede callado , entonces yo agarré delante de ella, guardé todas mis cosas y no volví a hablar nunca más, es decir, en que medida ella hace , como dice ella, te predispone psicológicamente, te dan ganas de no hacer nada , uno por ahí se entusiasma con algo, pone lo mejor de si, y viene alguien y te dice no, no hablés más por favor, callate no te quiero escuchar, por supuesto que ahí uno aprende otra cosa , a no hacer eso, atención a la diversidad!!!! , porque si uno también se queda con lo malo de la vivencia, se termina postergando y se hace mal, entonces , está bien, si no quiere que hable no hablo más, pero qué me sirve a mi de esa situación???, el hecho de saber que a eso yo no lo tengo que hacer , de ver de que manera puedo igualar a aquel que levanta excesivamente la mano y a aquel que no la levanta , eso nada más... (Anexo Nº1)

Claro está que no es lo mismo saber, en la acepción de controlar y descifrar de la ciencia, que pensar, como la capacidad de romper con los límites de lo establecido, por ello emerge de este análisis la preocupación sobre cómo estimular la disposición de pensar, especialmente cuando en las propuestas de formación docente y en particular en la formación práctica se privilegia simplemente la capacidad de hacer.

A esto se suma que ante una necesidad sentida por el alumnado, ante una demanda específica, los formadores no siempre suelen atender la misma, sino que parecieran escapar a la situación, lo cual es sentido negativamente por los alumnos:

B2-“ por ejemplo algo que nos pasaba siempre en muchas materias, que hacíamos una pregunta o estábamos hablando de cierto tema o presentábamos algún tipo de trabajo, nos decían no eso es conductista , entonces preguntábamos todos cómo hacer...por que.. en algún trabajo específico alguna tarea que la veíamos realmente complicada, no sabemos como transformar eso en algo que realmente sea constructivista, y muchas comentaban algo ... la profesora como que se salían del tema, pero nunca llegaban a decir justamente cómo trabajar esa problemática que había, y decimos exactamente miren tiene que hacerlo así...y muchas veces como que una pregunta u otra , como que nos íbamos del tema y nunca nos decían como realmente trabajar algo así... y bueno hay otras materias en las que realmente se trabajaba eso...(Anexo N° 1)

A qué se debe esta situación? ¿Será que en la actualidad los formadores no tienen o no quieren generar en los futuros maestros herramientas para provocar un razonamiento constructivo, en la relación del conocimiento con la realidad?

Aparentemente tampoco se genera la reflexión sobre el complejo proceso de enseñar y de aprender (qué es enseñar?, que es aprender? cómo yo enseño?, cómo el alumno aprende?), todas cuestiones ligadas a la formación práctica.

El proceso reflexivo posibilitaría al alumno la “comunicación interdisciplinar” (Alvarez Mendez, J.,1.985) y contribuiría al desarrollo de las propias capacidades, favoreciendo la “comprensión del proceso” al tiempo que se lograría una autonomía intelectual para operar científicamente aplicando los conocimientos adquiridos tanto a situaciones prácticas como a situaciones teóricas. Al decir aplicar, no lo hacemos en un sentido técnico-aplicacionista, sino que referimos a re-descubrir o , a actualizar las capacidades intelectuales para ordenar y sistematizar los procesos de formación y de transferencia .

También señalábamos que los alumnos enfatizaban lo que los docentes les daban en términos formativos; de lo cual se desprende una concepción transmisiva del conocimiento en la formación, al mismo tiempo que afirma una relación de dependencia entre el formador y el formado, o también podría afirmarse una relación de poder, de dominación-dependencia .

Por otra parte al establecer la relación del formador con el alumno en términos de lo que se da, aparece el formador como el portador de lo que no porta el alumno. Es decir que los alumnos del profesorado son posicionados en la relación pedagógica como despojados de su presente (como adultos, ciudadanos, trabajadores) y de su pasado (se desconoce su experiencia y el aprendizaje en la propia escolarización). El despojamiento es una continuidad que fortalece el vínculo pedagógico tradicional, donde el docente es el que sabe y el alumno el que no en términos absolutos. (Birgin, A. y Pineau, P. 1.997)

9.4.2. El cómo se lleva a cabo la formación práctica en el contexto de actuación:

Como ya expresamos anteriormente la formación práctica tal como se propicia en el Instituto se reduce a lo que se hace en el aula, tal es así que los alumnos practicantes asisten a las escuelas y hacen un abordaje fragmentado y parcializado del contexto de actuación:

A6 – “.. se realiza un trabajo institucional, acerca desde la estructura física de la escuela hasta analizar y ver, lo que pasó en la historia institucional de la escuela, ver quizás las relaciones que tiene la misma institución con otras institucionesque hay en el lugar, y eso...” (Ver Anexo N° 1)

B 2 – “Por ejemplo nos toco realizar lo que es la estructura física, y así nos íbamos separando. Y lo socio cultural, lo trabajo otro grupo, pero creo ...es totalmente desarticulado.. porque luego todo se entregaba a los alumnos que estaban en la Residencia como condicionales y eran quienes lo armaban , y al trabajo final nosotros no lo velamos...creo que hubiera estado bueno verlo entero , antes que se lo entreguen a las profes de Residencia. Cuando hacíamos el periodo de ambientación, realizábamos el trabajo, bueno este trabajo...sólo la partecita que nos tocaba a cada uno y mas que nada ver exactamente que es lo que pasaba dentro del aula con los alumnos.. y todo eso.”(Ver Anexo N° 1)

A decir de los alumnos el acercamiento al contexto de actuación es desarticulado, lo que opera desvalorizando una mirada integral y

compleja del contexto, tal como acontece en la realidad, es decir como un entramado de dimensiones sociales, culturales, políticas y escolares que conforman una realidad única y singular.

Asimismo el acercamiento al contexto se reduce a un ritual más de las prácticas, que el alumno debe cumplir de acuerdo a lo establecido por la norma y el Instituto, negándose explícitamente la fuente de conocimiento que puede generar dicha aproximación y la significación en la definición de las formas de relación, comunicación y enseñanza en ese contexto.

La secuencia de las actividades que debe desarrollar ante de dar una clase, se organizan de tal modo que carecen de valor formativo para los alumnos.

El conocimiento del contexto de actuación se realiza desde metodologías insuficientes o no aptas para dar cuenta de la complejidad de fenómenos y situaciones que se dan en la realidad. Realidad que anuda a la escuela con el entorno inmediato, con las características de los sujetos allí situados; porque el contexto – a decir de Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) – no es un contenedor ni un espacio empírico creado situacionalmente; sino que el contexto es un sistema de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos (las herramientas materiales y también los signos y los símbolos) en un todo unificado. Por ello sostenemos que la formación práctica es inevitablemente situada y la comprensión de los alumnos ocupados en una práctica docente debe incluir algún análisis del contexto socio-histórico en el que la práctica se desarrolló y continúa existiendo.

Sin embargo creemos también que los propios formadores refuerzan continuamente esta posición contradictoria o dicotómica en la formación práctica, ya que por un lado los alumnos deben cumplimentar esa prescripción de saber sobre las características institucionales, pero las mismas se dejan de lado al momento de plantear y definir formas de trabajo en el aula, de lo cual se desprendería ¿qué el contexto no contextualiza lo que acontece en el aula?

Sobre esta cuestión se expresan algunos alumnos :

Alumno A6"- Así es, incluso a veces tenemos diferencias con los profesores porque tratamos de explicarles, porque nosotros lo hacemos de esa manera, por ejemplo en matemática...porque lo hacemos de esa manera porque estamos viendo que le falta al niño, porque creemos que son esas las actividades, y que son esas las palabras que usamos para la consigna y hablamos de esa forma porque tienen un problema grave de interpretación, por ejemplo de contenido del las consiga, pero les cuesta muchísimo....pero están en 5º año, me contesta la profesora,.. Y muchas veces tenemos diferencia con el profesor...porque el profesor que quiere?...quiere de acuerdo a la forma de él también , a lo que vimos durante año, a lo que esta en el programa, pero no es la realidad" (Ver Anexo N° I)

B3 –"Yo por mi parte hago el proyecto como dice el profesor y después ahí en el aula trato de resolver la situación. El proyecto esta presentado para que el profesor lo apruebe, después uno en la practica va adecuando a las necesidades "(Ver Anexo N° I)

Al decir de Contreras Domingo (1.990), "cuando se habla de que la escuela se halla inserta en un marco social, la sociedad no se limita a poner el marco. Por el contrario, se cuele dentro del aula". Es decir no se trata de dar cuenta de las dimensiones externas que operarían contextualizando la tarea docente, sino de comprender los efectos de estas dimensiones, su incidencia productiva sobre el trabajo de maestros y profesores.(Diker y Terigi, 1.997)

9.5.Con quiénes se llevaba a cabo la formación práctica?

Sostenemos desde los aportes de G.Ferry (1.997): "que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación", mediación que refiere a la normativa, a lo curricular, a las situaciones que se viven y a las relaciones con los otros, los otros que son los formadores, los maestros , los alumnos.

Aquí nos detenemos en los otros, que se implican visible e invisiblemente en la formación práctica del futuro maestro, con quienes establece diferentes tipos de vínculos que modelan e impactan en sus actuaciones.

9.5.1 Con los formadores

Los alumnos explicitan claras diferencias con los formadores del último año y los de años anteriores.

En el tercer año pareciera- a decir de los alumnos- que la relación se genera en un distanciamiento permanente , afincado en el control evaluativo de lo que el alumno sabe o no sabe al momento de dar clases, negando la posibilidad de interacción y de acompañamiento del formador al formado. Posiblemente esto sea así porque el propio formador niega la posibilidad de que pueda encontrarse en un plano de igualdad con ese casi docente, o será tal vez que se niega a través de un conjunto de comportamientos a apuntalar con saberes técnicos y prácticos que hacen a la profesionalidad y de la que el sujeto en formación está en su búsqueda. *“El acompañamiento permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y por ello a una re-interrogación de opiniones, creencias,, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego” (Ardoino,J,2.005).* Sobre lo dicho, sostienen los alumnos:

A 6-.” Y lo negativo, creo que es el poco acompañamiento de algún profesor incluido residencia y de las otras áreas no... a lo mejor necesitamos un poco más de apoyo, de guía, de orientación, lo que ahí tendría que volcarse más, a guiar, a orientarnos, a ayudarnos en ese sentido.

Yo digo que la opinión de un tercero es lo que ayuda a la formación, para mi la relación entre la profesora de residencia y yo, es como de mas formalidad..como que no me ayuda mucho...tengo mas que aprender a corregir mis errores, a partir de lo que opina la maestra del aula ,....las profesora de residencia va se sienta, observa la clase en mi caso no estaba ni 15 minutos y se fue...pero yo la volvía a ver un miércoles , y la clase la di un viernes...entonces la clase del lunes y martes...yo no sabía si estaba bien o mal..para mi la respuesta tiene que ser inmediata...para que uno pueda corregir los errores y no esperar un día determinado, y que te diga esto son los aspectos que tenes que cambiar.

Para mi relación es de control, si estas haciendo bien la practica, si vas o no vas, si cumplo o no cumplo...

La profesora de residencia tendría que ser para nosotros una ayuda... que ninguno de los residentes sienta que la profesora va a controlar a calificar...por lo tanto uno siente una presión...y trata de no cometer los errores que tal vez ya marco en otros cursos. No porque yo había tenido un inconveniente, porque si yo lo tuve...donde se me hizo sentir de que la autoridad, la tiene ella, por lo tanto nosotros dependemos de ella, entonces es muy difícil tener un acercamiento, el poder opinar, el poder decir que le parece, podría ser así. Creo que todo lo contrario, nosotros nos apoyamos más en las maestrastenemos más confianza, recibimos un consejo, preguntamos, por lo menos es el caso nuestro.....

Pero no hay acompañamiento ...”(Ver Anexo N°1)

B 3”-. (...)nos cuesta hablar y la otra mitad tiene miedo, miedo a la contestación, a la reacción juntamente porque esto viene encadenado, no se siente un acompañamiento al profesor de residencia no hay confianza, no hay diálogo, entonces bueno... no puede haber tampoco, no se puede abrir un espacio, no se puede generar ese espacio para dialogar.

Creo que cuando una de las profesoras de residencia, creo que por su experiencia, preguntó y aconsejó, me parece que a todos le sirvió, que fueron diez minutitos que fueron que dijo... he notado por ejemplo cuando el niño le hace una pregunta y ustedes no saben, ustedes no la pueden contestar, hacen como si no la hubieran escuchado. Y el niño sigue preguntando y sigue preguntando y es peor, dice ella, y entonces todas nos sonreíamos porque es algo que nos sirve y seguramente ya nos paso. Ella decía, yo lo que les aconsejo es que si no lo saben le digan que ese es un tema para que lo investiguemos mañana, mañana lo vamos a traer entre todos, en estos momentos yo no lo tengo. Ósea hablar con el niño, y no dejar como si no lo hubiéramos escuchado. Eso no sirvo a todos, y fue..., creo que algunos hizo un comentario de que ya había ocurrido, pero esos espacios se generan pero muy... casi nunca, y es eso lo que se necesita para mi punto de vista lo que se necesitaría. Por supuesto es difícil pero no imposible” (Ver Anexo N°1)

B2 -La verdad que justamente con la profesora de residencia...que no la veíamos casi nunca...por ahí...esta bien enmarcado lo que es la relación alumno- profesor, en mi caso...es algo lejos, es simplemente la profesora para mí que va y justamente observa que es lo que hago bien y que es lo que hago mal.. creo que no hay mucho trato con la profesora de residencia, es simplemente preguntar en que estuve bien y en que estuve mal... (Ver Anexo N°1).

Una vez más insistimos que los formadores, y en especial los profesores de práctica no generan “vínculos que den lugar a la construcción del conocimiento compartido”(Edelstein,G. y Coria, 1.995). El acompañamiento se circunscribe y asocia a la vieja idea de crítica

pedagógica, en la que el acto de observar se conecta más con la identificación de la falta y por lo tanto se traduce como seguimiento para el control.

Desde la voz de algunos profesores de práctica, advertimos posiciones encontradas con lo que expresan los alumnos:—

D. de Práctica 1- “ Si yo e n mi caso eee hasta ahora conservo ese trabajo... con los chicos de acompañarlos porque es la forma de trabajar nuestra, al margen de la cantidad de horas pagas que tenemos u horas reconocidas por la escuela ,tenemos que estar permanentemente al lado de los alumnos y en ese sentido los docentes de la escuela también han notado la diferencia y dicen, bueno, antes Uds. venían más, tenían mas alumnos, y bueno, yo en este momento tengo diez alumnos,...

No tengo problemas con los alumnos porque todas las inquietudes las conversamos , hacemos la critica y la reflexión de sus propias prácticas, comentamos en las clases los errores para que traten de no volver a cometerlos y es una relación distinta de la que es con los otros alumnos , porque ellos necesitan el acompañamiento y nosotros tratamos en lo posible de dárselo no? entonces es como que los va protegiendo y cuando llego a la escuela por ahí, me dicen, vení tomate un cafecito, no los vayas a molestar a los chicos que por ahí se ponen nerviosos.. El otro día por ejemplo estaba viendo una clase de matemática y justo llega una profesora de matemática y los chicos se han puesto pálidos cuando la han visto entrar, y claro, todas esas presiones que ellos reciben , hay que tratar de contenerla no? y decirles bueno chicos, no es para perseguirlos no? sino para tratar de que Uds. mejoren , pero es buena la relación , yo lo siento...(Ver Anexo N ° II)

D. de Práctica 2- “ Claro fundamentalmente de acompañamiento y de contención no? son sus primeros desempeños docentes.....(Ver Anexo N ° II)

Los expresiones de los formadores muestran en el discurso, una clara posición sobre el rol, quizás en el momento del acompañamiento salen a la luz guiando la acción las propias representaciones sociales sobre los alumnos, ya referidas en los inicios de este capítulo, las cuales operan con mayor fuerza por encima de lo que se dice.

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar que algunos alumnos perciben que a lo largo del trayecto formativo, la relación con los docentes no varía significativamente:

A4 - Es una escuela totalmente fría que no te demuestra nada. No te demuestra afecto , es totalmente, ... yo por ejemplo, vine el 1º año , hice 1º año, cada profesor.... es más no me acuerdo de algunos profesores , el nombre ni nada. Yo las aprobé y chau.

Segundo año, lo mismo . Hay algunos profesores que sí, que son más cálidos,, te brindan más cariño que se yo, pero esteee y tercer año es una frialdad total, acá parece que somos heee no se objetos que tenemos que dar la clase, venir, no se, no se toma en cuenta la persona , para nada... la verdad que no se, porque es tan fría, hay una pared tan ancha entre lo que es la institución, lo que son los alumnos, lo que es el docente y los alumnos o la parte de Rectoría y de Secretaría y toda esa parte.. yo por ejemplo no se que metas tendrá la escuela, no se, no me la hicieron saber ni la siento tampoco....(Ver Anexo N° I).

En ningún caso, tanto formadores como alumnos, hacen referencia a las estrategias por las cuales el formador “ *posibilita que el alumno piense y reflexione sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive*” (Filloux,J.1.994). Sólo a partir de la reflexión el formador puede ayudar al alumno a ir más allá de la simple absorción de conocimientos.

9.5.2 Con los maestros

En relación a lo planteado con los formadores, la relación con los maestros varía considerablemente :

A1-“Bueno, yo quería decir también con respecto a la docente del aula que nos tocó, que también es una persona muy respetuosa, buena también, nos proporciona todo lo que está a su alcance para que las clases salgan bien,....y con respecto a los otros docentes que están trabajando en la escuela Guemes , que bueno, como nosotros somos residentes , no nos llevan mucho el apunte, algunos ni siquiera nos miran para saludarnos, son pocas las docentes que nos dieron una buena acogida o por ahí en un recreo que nos cruzamos, nos saludan y hay otras que directamente jamás hemos hablado o nos cruzamos y no nos saludamos...”(Ver Anexo N° I)

A6- “...aprendemos de la forma de los mismos maestros, de los mismos docentes...y a estar como un alumno mas, como espectador también vemos en que fallan, porque ellos también fallan... nosotros tratamos cuando hacemos el proyecto de no fallar en lo que vemos que el

docente titular esta fallando...entonces...eso quiere decir que nos sirve, porque estamos aprendiendo..."..."(Ver Anexo N° I)

A B1- Bueno, yo con mi maestra, la relación empezó mal, nosotros entramos así re-sonrientes al grado y ella nos dijo que no quería residentes así que tuvimos que dar la vuelta y aclararle el tema en el pasillo , pero después la relación se re-convirtió... y ahora ya nos llevamos bastante bien , hemos llegado a acordar no explícitamente pero si implícitamente ciertas pautas como para manejarnos y podemos coexistir en la misma aula, estamos bien"(Ver Anexo N° I)

Los alumnos dan cuenta de un encuentro formativo feliz con los maestros

B 2"por ejemplo: la maestra nos daba...eso fue algo espectacular, nos daba la planificación para que nosotros podamos elegirnos los temas, eso creo que nos facilitó mucho el trabajo y creo que... por ejemplo:eso nos pudo...o sea nos alentó por ejemplo, hacer trabajos de...justamente de integrar areas, dado que nosotros podíamos elegir los temas que nosotros queríamos. "(Ver Anexo N° I)

9.5.3 Con los niños

En las voces de estos tres alumnos podemos advertir que el acercamiento a los niños genera distintos tipos de relaciones, de acuerdo a las características de estos:

A5 -Mi grupo es muy lindo pero dentro del grupo tenemos un niño que es discapacitado, el es ciego, se llama Dieguito y con él trabajamos en forma muy especial , porque el trabaja con el sistema braille,.... los chicos son muy buenitos, son dóciles, no hay violencia en el grado, son muy compañeros entre ellos, es muy lindo grupo...(ANEXO N° I)

A1- Bueno, no, la relación de nosotros con los alumnos, excelente , son excelentes, los chicos es un grupo hermoso, participativo no se si yo soy demás positiva, porque hablo bien, no hago ninguna crítica pero es lo que yo vivo, es mi experiencia no?. heeee se portan bien, ya han ido dos veces a observarnos y cuando van las profesoras es cuando mejor se portan, están muditos, levantan la mano, participan heeee y en general, si bien hay momentos en los cuales a nosotras dos por ahí no nos quieren hacer un poquito de caso , heee pero cuando

está la maestra, la titular, la propia docente de ellos, los chicos trabajan, participan es un buen grupo, no es indisciplinado. Es un cuarto grado.

Yo por ejemplo, he sentido de mis compañeros de la Escuela Remedios de Ecalada, que los chicos son muy indisciplinados, son insoportables, que cuando fue la profesora de Residencia a observarlos han tenido que mandar una auxiliar de dirección para que los controle, eran cuatro docentes en el grado, para que los chicos estén relativamente sosegados porque no los pueden dominar. ... (Anexo N° 1)

A2- Bueno, yo tengo 2º grado, la relación que tengo ahora es, no se si decir buena, buena con algunos chicos porque es un grupo muy heterogeneo. Bueno yo cuando entré también entré con eso de ser sonriente , tratarlos bien, que se yo, porque no los conocía a los chicos, cuando empecé a conocer como eran, entonces ya sabía como tratarlos a cada uno. Tengo un chico que no se si tiene un problema, pero es muy agresivo, quiere estar afuera todo el tiempo jugando él en los primeros días me agredía. Yo le decía "te sentás" y el me decía "quien sos vos" o me pateaba, me decía bruja , esteeeee. Yo no se si es por el tiempo que estoy con él que ahora ya me está empezando a respetar, pero hasta por ahí nomás, ahora si me dice señorita, la maestra me decía, vos tratalo como él te traté, cuando él está agresivo bueno, yo no lo hablo. ... (Anexo N° 1)

En un primer nivel de análisis se advierte que los practicantes valoran como positivo que los niños sean dóciles y como negativo el que no lo sean. Valoración que puede ligarse a las propias experiencias escolares a lo largo de la trayectoria y que se reeditan al asumir el rol de docente.

Por otra parte lo heterogéneo, o lo diverso tampoco se valora positivamente. El desconcierto ante las reacciones de los alumnos genera en los practicantes respuestas similares a de los alumnos. Entonces ¿cómo se están formando profesionalmente?

9.6 Dónde y Cuándo se lleva a cabo la formación práctica?

La respuesta de dónde se lleva a cabo la formación práctica se centra, al decir de los alumnos, en las escuelas; tal como lo hemos ido viendo en todas sus opiniones, recién cuando están frente a los alumnos perciben que se encuentran con la práctica. Por lo tanto la formación

práctica sólo se lleva a cabo en la escuela , fuera del Instituto y sólo en el aula; sobre esta cuestión expresan los alumnos:

A3-“ Y hay un grupo muy lindo que está trabajando en la escuela Remedios de Escalada de San Martín en donde dice que los propios docentes ... como que se renovaron de ver el entusiasmo con que están trabajando las chicas ...”(Ver Anexo Nº1).

B 2”-. Cuando yo di mi 1º clase, que fue una de sociales...este... la verdad me resulto medio complicado, lo que yo no tenia idea, es tener en cuenta los tiempos para desarrollarse lo que me paso justamente es que di mi clase, y cuando termine de darla , me quedaba como 10 o 15 minutos . entonces fue de hablar y contar mas cosas sobre el tema y cosa que no estaba, justamente planificado... que se yo... creo que muchas cosas... las aprendemos en la escuela. No hay...es mas creo que no habría materia que pudiera enseñar eso.. o simplemente bueno...(Ver Anexo Nº1).

Mientras que en cuanto al cuando, los alumnos mencionan que hubo acercamientos desde primer año, pero sólo identifican como la verdadera práctica, a la que los conecta con la realidad de modo más cercano, tal el caso del tercer año, en Residencia:

B2- ..cuando yo hice 1º año cuando tuve practica 1, es la 1º materia que tuvimos en si un acercamiento al aula, porque fue la 1º materia en la que nos mandaron a escuelas hacer trabajos...y creo que fue la primera como experiencia dentro de lo fue el instituto, realizar un tipo de trabajo dentro de la escuela.

En el caso de practica 2, es la materia que mas trabaja con la escuela y haciendo diferentes trabajos y todo. Y si, creo que realmente sirve mucho además de ser el 1º acercamiento que tenemos con las escuelas , por ejemplo el trabajo administrativo y eso que veíamos en los trabajos que realizábamos y ... ya en 3º cuando llegamos a la escuela en residencia, creo que la verdad que sirve, o sea entramos conociendo bastante de lo que pasa. Bueno pero se aprende mucho mas estamos conociendo bastante de lo que pasa . bueno pero si se aprende mucho mas, y creo que justamente mas allá de la teoría y todo ... cuando uno llega al aula conoce mucho mas y aprende mucho mas estando con todo lo que sucede, pero creo que si realmente.. o sea en mi caso me sirvió un montón el poder realizar esos trabajos...(Ver Anexo Nº 1)

B3- yo creo que uno hace también cosas importantes en primer y segundo año , vas a alguna escuela , ves cosas....que es interesante , pero no estás frente a los chicos , creo

que estar frente a frente ,ahí con los chicos , eso es lo más importante , ahí uno ve la prácticaen vivo y en directo. (Ver Anexo N° I)

A1-En ese 1º er.año nosotros teníamos materias teóricas como ser Aprendizaje, Conocimiento, Sistema Educativo ,heeee , en el 2º año tenemos las enseñanzas , en donde cada profesor nos daba mas o menos estrategias, nos hacían ya elaborar proyectos y nos daban métodos, mas o menos cómo nosotros podíamos enfocar los distintos temas heee, en los proyecto y para una posterior práctica...(Ver Anexo N° I)

A6-yo coincido con ella... creo que la mayoría se en pone énfasis en el conocimiento, y la practica real es la que se esta haciendo ahora...cuando estamos en el aula, que tenemos muy poca oportunidad mientras cursamos la carrera, de estar en un aula de dictar clases,...(Ver Anexo N° I)

A7-a mi las otras prácticas de 1ro y 2do no me acercaron o me acercaron poco a lo que es ser docente ...yo opino lo mismo que ella....todavía nos falta un montón, y como que todavía nos falta mucho , mucho hacer en el aula.....(Ver Anexo N° I)

9.7 En síntesis

Hemos iniciado este capítulo con la intención de complejizar y analizar la relación dialéctica que se funda entre; formación práctica y contextos de actuación, ya que sostenemos que nos referimos a un binomio imposible de separar, pues la formación práctica no refiere a una sola forma válida para cualquier contexto. Sino que se modela y configura en íntima relación con el entorno que la contiene y define como única.

Asimismo teníamos la sospecha que los contextos de actuación se reducían –para los alumnos, para los profesores y porque no para el propio Instituto – a un simple contexto de aplicación, tornando invisibles las condiciones particulares del contexto y las posibles vinculaciones y desafíos a la formación práctica. Posición que lamentablemente confirmamos desde lo que plantean los propios alumnos. En este sentido, el contexto sólo facilita las últimas instancias evaluativas del alumno en una situación casi real, ya que la “actuación” sentenciaría que la “fabricación⁵”- parafraseando a P. Meirieu (2.003) - del nuevo maestro está terminada o que debe aún seguir en el Instituto para alcanzar la misma.

Por otra parte también develamos que la formación práctica en el Profesorado de EGB 1 y 2 del Instituto N° 6.001, se nos presenta de manera compleja, como un trayecto "sinuoso", que se modela desde lo que dicen y hacen los implicados en ella y que si bien en el Instituto se inicia desde el primer año; sólo alcanza su momento central en el último año de la carrera, situación así sentida por los alumnos y los formadores.

Desde lo que dicen los sujetos implicados en nuestra investigación, pareciera estar todavía muy presente en los Institutos una concepción restringida y habitual de pensar la formación práctica, la cual genera ciertas formas o modos habituales de realización centradas:

- en el hacer, mostrar o demostrar lo que se sabe, lo que se aprendió en el Instituto, o mejor dicho lo que se sabe repetir o aplicar en las escuelas .
- en la transmisión del contenido disciplinario y su rigurosidad científica como figura de un fondo (contexto) que se torna difuso, poco claro e innecesario a considerar en la actuación docente.
- en realizar determinadas formas de enseñar, que se consideran como las únicas deseables o posibles a realizar en cualquier contexto, sosteniendo implícitamente un reduccionismo de la práctica docente.
- en la utilización de estrategias o dispositivos poco significativos para los alumnos en formación.

Es decir lamentablemente no se advierte en ningún caso que los dispositivos de formación práctica se acerquen a una posición más amplia o profunda de la formación práctica entendida como un proceso formativo que cobra cuerpo y significación en el alumno de manera singular y particular, enraizada por un lado en la trayectoria⁶ escolar del alumno, en sus posibilidades de objetivación y re-significación de dicha trayectoria y en la construcción y definición de estrategias de acercamiento al contexto de actuación no sólo para aplicar lo que aprendió en el Instituto, sino también para trabajar sobre ese acercamiento, se lo problematice, se lo analice, se interprete y comprenda la combinación entre lo social, cultural,

económico y escolar que provoca la construcción de determinadas estrategias y no de otras para poder desempeñarse en dicho contexto.

De esta manera, la formación práctica implicaría un doble proceso, hacia al interior del sujeto, objetivando sobre los supuestos o saberes sobre el ser docente, de-construyendo y re-construyendo formas de hacer y pensar y a consecuencia de dicho proceso, definiendo formas de actuación para tal o cual contexto, de acuerdo a las necesidades, urgencias y demandas que el sujeto -casi docente - tiene desde el exterior.

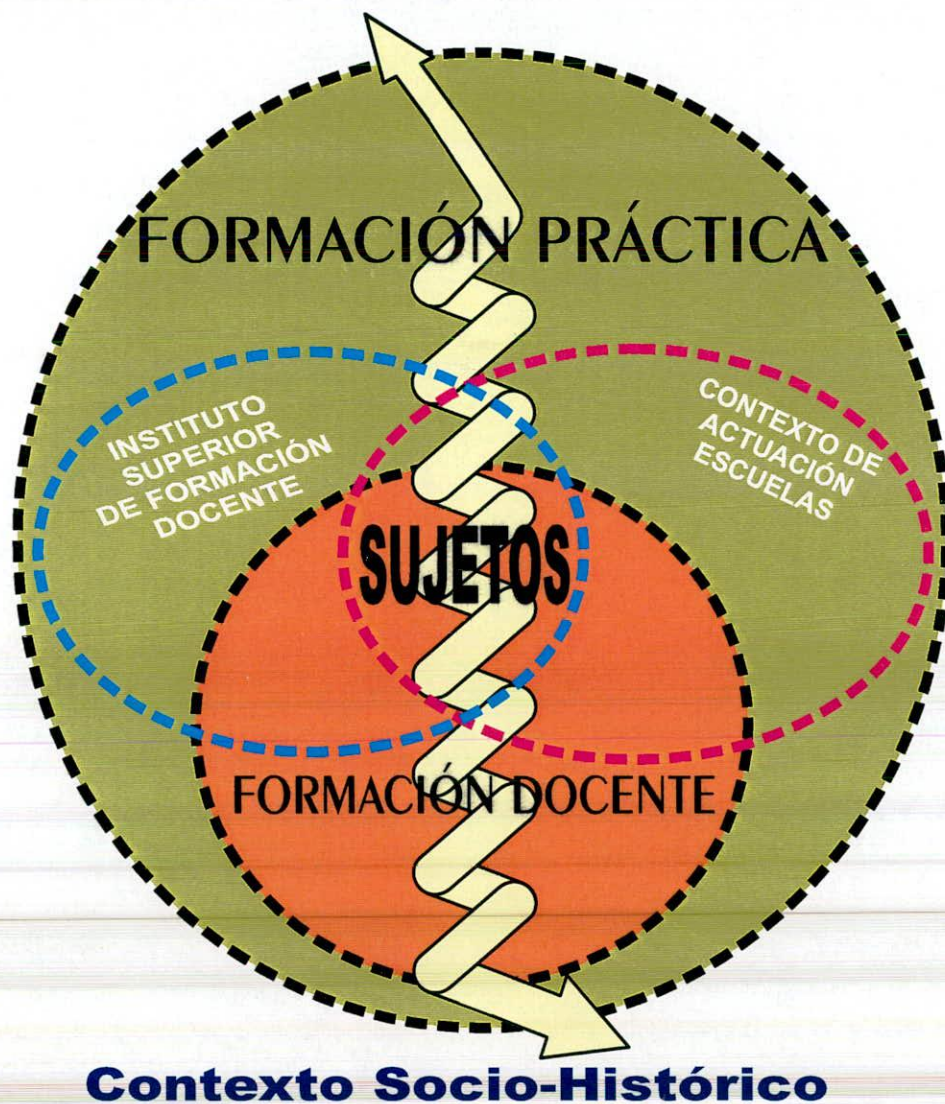
En función de lo planteado la formación práctica asumiría características propias de un proceso dialéctico, permanente, único, irrepetible, e incabado que generaría -conjugando permanentemente- un ir y venir del interior al exterior y viceversa, por lo tanto es imposible propiciarla en un sólo nivel, lo exterior, lo que se ve, ya que esta será siempre incompleta y a corto plazo, dado que no se liga a lo que el alumno porta como saberes.

Para cerrar este capítulo consideramos oportuno presentar un gráfico que sintetiza cómo a partir del análisis y la reflexión fuimos re-configurando la problemática y explicitando la interrelación permanente de los componentes que define la interdependencia de los mismos:

El círculo mayor con líneas punteadas refiere a la permeabilidad del contexto socio-histórico que nos atraviesa. Esto significa que no hay un macro-contexto (el mundo) separado de un microcontexto (las instituciones educativas), sino que dentro y fuera del caso que estudiamos y de los sujetos que lo encarnan, las dimensiones en análisis son las mismas, variando relaciones y prioridades.

Representamos nuestra problemática, a través de tres círculos concéntricos: la formación docente, el instituto y la escuela o contexto de actuación. Utilizamos la expresión contexto de actuación para destacar que nos referimos no solo a la escuela sino al entorno inmediato de la misma, a los hogares de los alumnos y a los acontecimientos que allí suceden y permean los límites escolares.

Las relaciones cobran vida en los cuerpos, en los sujetos: formadores, maestros, alumnos y los que diseñan las políticas de formación docente que, desgraciadamente, modelan y definen la formación práctica, desde fuera del campo problemático. Con la línea espiralada intentamos expresar nuestra concepción de la formación práctica como un proceso histórico e inacabado que cada grupo institucional y cada sujeto co-construye en la intersección de los círculos, donde los sujetos se encuentran con otros y con su propia historia y pueden reflexionar sobre el pasado y sus prácticas actuales y posibles.



¹ El significado del término es tomado del Diccionario Enciclopédico Universal, Madrid, 1.996.

² "Las representaciones sociales de los sujetos reflejan prácticas sociales a la vez que determinan la aparición de nuevas prácticas. Estas representaciones sociales muchas de origen ideológico son en cierto sentido "ingenuas", ya que los sujetos no "conocen" las nociones explicativas que poseen en un sentido explícito. Las utilizan en los escenarios sociales en los que actúan e interactúan". (KAPLAN, C. 1997:44)

³ La psicología social es pionera en el estudio de los mecanismos perceptivos que operan en forma no consciente, así por ejemplo el filtrado, por el cual seleccionamos ciertos datos de la realidad externa y el halo, por el cual agregamos o proyectamos información que puede no estar presente en lo externo.

⁴ Aludimos a otro conocido estudio de Psicología Social sobre las profecías autocumplidas o efecto Pigmalión (ROSENTAHL, R. y JACOBSON (1.980) Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Morova., Madrid.)

⁵ Tomamos el término "fabricación" utilizado por MEIRIEU, P. (2.003) para situarnos en una posición extrema de lo que se puede hacer en y con el alumno, vulnerando su condición de un ser pensante, reflexivo, desconociendo que porta un saber que narra su propia historia, que tiene capacidad para tomar decisiones; sobre el cual los otros-profesores /Instituto –deciden que debe saber y saber hacer.

⁶ Entendida desde los aportes de Bourdieu, esta formación encuentra sus génesis en las primeras experiencias escolares del alumno y en las concepciones construidas o incorporadas en el habitus que lo configura-

Cuarta parte

CAPITULO 10

10. CONCLUSIONES

El camino recorrido a lo largo de este estudio nos permitió ir tejiendo algunas consideraciones para nuestras preocupaciones iniciales, puntualmente referidas a:

❖ Características de las condiciones institucionales y curriculares de la formación práctica

En relación con esta cuestión, desentrañamos que, si bien el alumno inicia el Trayecto de Práctica desde el primer año de formación, según la prescripción curricular, las experiencias prácticas no ocurren hasta el final. Prescripción que podría ser considerada como innovadora y positiva para la formación del futuro maestro, pero que no se efectiviza hasta el último año. En este sentido, aunque realizan diferentes propuestas de acercamiento al contexto de actuación futuro, los estudiantes no significan las mismas como prácticas; sólo se consideran como tales, las que refieren a la Residencia en el último año del Trayecto.

Esta valoración de la práctica está ligada al papel social que al docente se le adjudica, en tanto *enseñante*, o sea que la práctica se reduce al encuentro con los alumnos en el aula, en otras palabras, a dar clases. Pareciera que el encuentro con los alumnos, la responsabilidad de la enseñanza, confiere al practicante lo que el resto de la formación no le da.

Quizás lo dicho anteriormente, tenga que ver, además, con una representación social sobre el docente, con que la Residencia constituye el último tramo para ingresar al campo profesional y comenzar legítimamente, gracias al título, a ser parte del juego.

El momento final se conjuga con la instancia instituyente, en donde el docente de práctica –exclusivamente- tiene el poder de sentenciar si la “fabricación” del nuevo maestro está terminada o si debe aún seguir en el Instituto para alcanzar la misma. Utilizamos el término “fabricación”, en el sentido de Meirieu, para situarnos en una posición extrema, siendo conscientes del

riesgo de vulnerar al futuro docente en su condición de un ser pensante, que tiene capacidad para tomar decisiones (Meirieu, P. 2.003).

Aunque la Práctica se constituye socialmente situada, la intervención del alumno, sus logros, se consideran como logros cognitivos individuales. Sin embargo pueden entenderse como logros cognitivos en conjunto (Chaiklin, S. y Lave, J., 2.001); ya que todo lo que hace y cómo lo hace no responde a la toma de decisión autónoma, sino que responde a las prescripciones establecidas o esperadas por el formador.

Por otra parte también la Residencia se vive como punto culminante del Trayecto, ya que tanto los docentes -“es el broche de oro” (Ver Anexo II)-, como los alumnos -“esa es la verdadera práctica” (Ver Anexo I)- expresan el peso que tiene la misma en la formación; ya que suelen considerarla como la más compleja, pertinente y acabada dado el tiempo y tareas que implica, fundamentalmente desde la percepción de los alumnos.

De esta manera la Residencia, suele cerrar un proceso endogámico, privativo del profesor de práctica y el practicante; generando una “frontera formativa”. Entendemos que la frontera formativa define el límite (constituído por todas las condiciones académico-administrativas que el alumno debe cumplir para realizar la Práctica y Residencia), que marca el ingreso del alumno a un “nuevo” territorio formativo, que tiende a separarse totalmente del Trayecto de Prácticas y que por lo tanto goza de una autorregulación a la que el alumno se somete. En ese nuevo territorio y en función de su pertinente actuación (circunscripta fundamentalmente a dar clases), conseguirá la legitimación (título) de en lo que ahora se ha convertido; ser docente.

La frontera formativa es doble:

Hacia el interior del trayecto de Prácticas y de todo el trayecto formativo -indicando que ese alumno está en proceso de dejar de serlo- y hacia el exterior del ámbito de formación- legitimando que el practicante es potencialmente un docente y por eso ya puede “encontrarse” en el aula con los alumnos y con otros docentes.

Creemos que esta frontera evidencia además las fracturas formativas institucionales y curriculares; expresadas por los alumnos en ;“hay un

currículum por profesor"(Ver Anexo I), y que el propio alumno –posiblemente sin darse cuenta- trata de neutralizar , cargando las tintas sólo en lo que vive y hace en el último tramo de la formación.

Lo planteado no deja de ser un reflejo más de las distancias que existen entre el currículum prescripto y el currículum en acción. Lo prescripto se reconfigura a partir de las dimensiones y estrategias que median (y acaso transforman) el mandato curricular oficial a partir de la participación efectiva de los formadores en su resignificación y rearticulación. El currículum instituído, no necesariamente responde al institucionalizado cotidianamente, al currículum en acción, representado y vivido por el formador y los futuros docentes.

Mientras los cambios e intenciones curriculares, no penetren y dialoguen con los saberes prácticos de los formadores de docentes y de los que están en camino de serlo, la formación docente y particularmente la formación práctica continuará arraigada en una matriz técnico-instrumental obturando la construcción de estrategias que posibiliten nuevas formas de formación práctica y consecuentemente nuevas formas de análisis y comprensión del contexto de actuación.

❖ **Características –definidas en términos de capital- de los/as alumnos/as que optaron por la docencia en Instituciones gratuitas de gestión estatal.**

Las condiciones curriculares e institucionales moldean la formación práctica de aquellos jóvenes y no tan jóvenes que quieren ser los docentes del futuro. En nuestro caso, los jóvenes del Profesorado del Instituto N° 6.001 son en su gran mayoría un espejo de la precariedad del empleo, de las limitaciones alimentarias y de salud, de la precariedad de la vivienda, discriminación y vulnerabilidad; condiciones propias de gran parte del contexto sociocultural provincial y que están vivas en sus cuerpos, en sus modos de comunicarse y vincularse.

Las condiciones objetivas de los alumnos se entran con las percepciones que los formadores tienen sobre ellos y muchas veces anticipan negativamente las dificultades y obstáculos de los alumnos en la formación.

Desde los aportes de Pierre Bourdieu, el concepto de capital cultural, o sea, la cultura incorporada se transforma en una hipótesis interesante para explicar las diferencias en los rendimientos académicos, por fuera de los procesos educativos al interior de las instituciones. En este sentido, las características incorporadas en el campo social y cultural, aportan una valorización diferencial del estudiante en el Instituto de Formación Docente, en la medida en que la incorporación de ciertas prácticas y conocimientos es considerada legítima y se encuentra desigualmente distribuido (Bourdieu, 1995).

Al respecto y por lo general, a decir de Alvarez Uría, F (1.999), se suele anudar "casi naturalmente", los orígenes familiares y los destinos profesionales, otorgando a la escuela, y en este caso a la Institución formadora una clara función reproductora. La función reproductora dependerá de la cercanía o distancia de la cultura de origen del alumno con el capital cultural que distribuye la institución educativa. Por otra parte, si bien la institución tiene como función reproducir el orden social, también tiene el papel de producción de lo social. Es decir que junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites. En esta tensión entre la producción y la reproducción, el Instituto, los formadores y las propuestas formativas tienen la posibilidad de propiciar posibilidades de modificación y /o transformación en esos alumnos, quebrando la aparente causalidad entre la articulación de orígenes y destinos; o también de negar o anular totalmente dichas posibilidades.

Antes que un saber sobre los alumnos, futuros docentes, las voces de docentes formadores nos informan sobre las categorías de percepción que pesan sobre los aprendices y nos invitan a desnaturalizar lo que aparece como natural o común. En este sentido, quisiéramos que este trabajo sea un aporte para problematizar lo obvio, para interrumpir ciertos discursos ajenos y prejuiciosos, muchas veces hechos carne en nuestro cuerpo, por los cuales estos futuros

docentes aparecen “culpabilizados” cuando podrían ser “victimizados”, como un reflejo de las contradicciones del mundo en que vivimos.

❖ La forma de la formación práctica de los futuros maestros

Desde las voces de los alumnos del Profesorado del Instituto N° 6.001, advertimos que la formación práctica se reduce a un conjunto de rituales que el alumno debe realizar previamente a posicionarse en el rol de enseñante. Los rituales marcan momentos centrados en la reproducción y / o aplicación de los contenidos disciplinares; y también de ciertos patrones o modelos enraizados en los formadores- que armonizan con el habitus del alumno y en la mayoría de las veces también con el de los propios maestros-transmitidos de manera no visible a los alumnos y paralelamente a los contenidos teóricos.

La prescripción de los rituales se distribuye en el Instituto, una vez que se cumplimentaron las condiciones para acceder al mismo, luego se cumple el ritual sólo en la escuela, más precisamente en el aula con los alumnos, no importa qué escuela – las condiciones institucionales y contextuales no se tornan necesariamente visibles y vinculantes a la tarea de enseñar- , no importa qué alumnos –la identidad de los destinatarios queda velada – por la preocupación que tienen los formadores de que los futuros docentes demuestren lo que saben, situación enfatizada por los alumnos.

Finalmente el practicante; sólo puede dar clases sobre los contenidos que le han sido asignados por el docente del aula, pero tiene negado otras prácticas o rutinas propias del campo:

- No participa de la organización de actos escolares.
- No participa de reuniones de padres.
- No asiste a reuniones de docentes.
- No toma conocimiento de las circulares /normativas institucionales o ministeriales que llegan a la escuela durante su permanencia.
- No tiene permitido el ingreso y permanencia a todos los espacios de la escuela.

Entonces la Práctica y Residencia, más allá de su filiación al trayecto formativo de la práctica, sólo se configura como un campo de aplicación y de demostración de lo que el practicante se apropió y debe ahora transmitir a otros alumnos, como un campo endogámico y fronterizo.

Queda claro entonces que las actuaciones o rutinas del practicante se limitan al microcosmos aúlico, complementadas con un relevamiento institucional realizado fragmentariamente entre varios alumnos, relevamiento que no operacionaliza o resignifica la actuación, sino que opera como un requisito más para acceder al rol del maestro ,enseñar.

Aparentemente tampoco se genera la reflexión sobre el complejo proceso de enseñar y de aprender (qué es enseñar?, que es aprender? cómo yo enseño?, cómo el alumno aprende?), todas cuestiones ligadas íntimamente a la didáctica . La Didáctica constituye una disciplina activadora y catalizadora que posibilita al futuro docente -a lo largo del proceso formativo- la comunicación interdisciplinar y contribuye al desarrollo de las propias capacidades intelectuales del alumno, ¿será que la Didáctica está totalmente devaluada en los ámbitos de formación docente?

La ritualización y rutinización de la práctica se liga a la priorización del contenido tópico, la información o documentación teórica sin reflexión ni significación, obturando la posibilidad de aprender desde la práctica, de mirar y mirarse como sujetos de una acción formativa que a su vez desencadenarán otros procesos formativos y de transmisión cultural.

Un aspecto más de la forma de la formación práctica refiere a la ausencia de propuestas y /o estrategias formativas que posibiliten al futuro docente un " retorno sobre sí mismo"(Filloux, C. 1.994), una mirada sobre la propia biografía escolar, desentrañando los saberes que la constituyen. La ausencia de procesos que faciliten dicha de -construcción y re-significación de la propia trayectoria del alumno -aspecto que si se prescribe en Diseño Curricular del Profesorado-, provoca que el alumno reproduzca ciertas prácticas que conviven en él, que operan como un saber que no se sabe que se sabe hasta que ese saber -aparece "natural o mágicamente"- y se juega en el campo.

~~De esta manera afirmamos que si bien el Diseño lo prescribe, hay una~~
profunda distancia con lo que los formadores hacen, ¿por qué estos parecen no saber, o en el mejor de los casos olvidar que la formación práctica también se configura a partir del pasado escolar de los alumnos, del conjunto de experiencias escolares que modelan la propia trayectoria escolar?. Posiblemente estemos ante una nueva fractura situada en los formadores, en los quiebres entre sus discursos y su acción, en la propia formación la cual puede adolecer de similares ausencias que la de los futuros maestros.

Parfraseando a Philippe Meirieu (1.998) el futuro docente sólo puede vivir, pensar o crear algo nuevo si ha hecho suya su propia historia, si ésta le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno, para la comprensión del comportamiento de quienes le rodean, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive.

La forma de la formación práctica de los docentes, parece configurarse en una disociación permanente, conceptual y pragmática entre el hacer y el pensar; imposibilitando el diálogo, entendimiento y complementariedad entre dos dimensiones sustantivas de la formación práctica.

¿Es posible que desde los espacios de Práctica no sólo se enfatice el trabajo sobre el conocimiento, sino fundamentalmente se trabaje sobre la identidad del futuro docente, sobre sus subjetividades? Esto implica no solo pre-ocuparnos por el saber y el saber hacer, por el conocer y el conocimiento, sino fundamentalmente sobre las formas de pensamiento de ese futuro docente, ya que sus características subjetivas, modelarán significativamente las condiciones objetivas de sus prácticas, sus formas de pensamiento serán génesis de sus prácticas verdaderas.

Si en los programas de formación docente siguen predominando los contenidos vulgarmente denominados "teóricos", y no se considera que gran parte del conocimiento que usan los docentes para resolver sus problemas cotidianos en las aulas tiene un origen en la experiencia y se introducen dispositivos institucionales que favorezcan la producción, sistematización, valoración y difusión de ese conocimiento básico en el cuerpo docente, se seguirán formando docentes alejados de los problemas que atraviesan los

contextos de actuación y con profundas carencias y necesidades formativas vinculadas entre otras a las tareas que acarrea la actuación en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar o escolar; las que se equipararán con suerte a lo largo del desempeño y de acuerdo a las posibilidades de dar respuesta a las urgencias escolares que se presente.

❖ **La formación práctica y los contextos de actuación de los futuros docentes encuentros y desencuentros**

Finalmente la formación práctica de los alumnos parece desencontrarse permanentemente con el contexto de actuación en la que se sitúa, de las dimensiones que estructuran la institución escolar, de la realidad cotidiana que marca en los niños sus necesidades y carencias, de las familias del entorno social que dan cuenta del crecimiento de la pobreza, del acecho permanente de situaciones de riesgo que conducen a la vulnerabilidad, de la ruptura de los lazos sociales que los constituía como ciudadanos; todas realidades que se mixturán determinando las posibilidades de aprender o no aprender, de enseñar y no enseñar, ya que hoy en día la tarea de enseñar implica compartir el dolor y el sufrimiento de muchos niños y de sus familias.

El saber del entorno, del contexto en el que se sitúa la actuación *“no garantiza la comprensión (...) no significa que, gracias a ella, sea capaz de ir hacia el otro y entenderle (...) pero permite acceder a lo que me vincula a él, a esos objetos en los que podemos reconocernos ambos, y así me proporciona los medios sin los cuales no hay ningún verdadero ejercicio de comprensión, sin los cuales no hay nada más que desesperación y delirio”* (Meirieu, P. 1.998)

La formación práctica encontrada con el contexto, le permitiría al futuro docente advertir reflexivamente que la subjetividad y la acción humana se despliegan siempre en relación con un mundo objetivo, social. La racionalidad subjetiva sólo puede comprenderse cuando se la contempla dentro de esas conexiones. *“La subjetividad y la acción humana están siempre localizadas”,* (Chaiklin, S. y Lave, J., 2.001).

Por ello afirmamos que la formación práctica está íntimamente ligada a demandas y valores sociales, impulsa el encuentro del estudiante de docencia con los destinatarios de la acción educativa. Del encuentro con el otro, con los alumnos de las escuelas, con las expectativas de los padres, con las necesidades de un grupo social determinado, emergerán nuevos contenidos y metodologías, desafíos en pos del logro de las finalidades de la educación. Porque consideramos que el futuro maestro *“no puede construirse a sí mismo (...) al margen de las reclamaciones de su entorno: ese entorno el que, en gran medida, los construye”*(Meirieu,P.1.998)

Afirmamos entonces que la formación práctica responde a una lógica práctica que no obedece a una teoría lógica, por lo contrario, si bien se nutre de explicaciones teóricas, cobra existencia en un tiempo y espacio específico, en un contexto particular cuya lógica emerge de las condiciones y propiedades contextuales, de allí que no pueda “enseñarse” pero si es posible facilitar las condiciones para su aprendizaje.

Esto nos lleva a pensar entonces que, si bien el Profesorado de EGB 1 y 2 pretende formar para el desempeño en la realidad – tal como lo expresa en su Diseño curricular-, la realidad no es una sola, es múltiple, diversa, cambiante, dolorosa.... Por ello, no creemos posible formar a los futuros docentes de manera generalizada, es decir una formación válida para un desempeño en cualquier escuela, urbana o rural, con grupos de alumnos empobrecidos, marginales o de grupos acomodados económica y socialmente.

Tampoco sostenemos el otro extremo, la utopía de que la formación práctica pueda “encajar” en tal o cual contexto; porque ello implicaría sostener una posición aplicacionista de la que justamente buscamos distanciarnos. En realidad creemos que es posible generar procesos formativos que propicien un equilibrio entre dichas posiciones, para lo cual es fundamental que se generen las condiciones para que ello sea posible. Las condiciones implican básicamente que desde el Instituto de Formación se generen estrategias de acercamiento al contexto de actuación no sólo para aplicar lo que aprendieron en el Instituto, sino también para trabajar sobre ese acercamiento, se lo problematice, se lo analice, se interprete y comprenda

la combinación entre lo social, cultural, económico y escolar que provoca la construcción de determinadas estrategias y no de otras para poder desempeñarse en dicho contexto.

Pensar así la formación práctica implica pensar que a partir de la misma el futuro docente “se nutre” de ciertos saberes y formas de actuación que no están en los libros, en lo que dice el formador, en el Instituto, sino “ahí”, en su posibilidad de analizar y reflexionar lo que acontece en ese contexto, con esos alumnos, tomando decisiones sobre lo que cree y cómo debe hacer construyendo un saber práctico que en este caso deviene de la operacionalización de los contenidos y saberes que el alumno posee, más lo que el alumno construye advirtiendo que el contexto de actuación se configura en un aquí y en un ahora, siendo único e irrepetible.

En síntesis

A lo largo de este estudio hemos intentado comprender, problematizar e interpretar la formación práctica en relación al contexto de actuación, situándonos al interior de un caso. La complejidad y la singularidad del trayecto de prácticas, ha sido analizado en múltiples dimensiones y a través de las voces de sus protagonistas, en el último año del Profesorado de EGB 1 y 2 del Instituto N° 6.001 de la provincia de Salta, pero también siguiendo sus derroteros hasta las escuelas donde concretan prácticas y residencias.

Al focalizar la formación práctica, no buscamos sostener la dicotomía teoría –práctica propio de la racionalidad técnica; es decir suponer en este caso que el alumno del Instituto de Formación Docente se forma en primera instancia con teorías de las que se derivan principios y procedimientos que pueden ser aplicados a la práctica en la medida que el alumno se vincula con los contextos de actuación profesional. Todo lo contrario, nuestra posición se afincó en la superación de la dicotomía, en un trabajo en profundidad de las relaciones que estas implican, las cuales se definen por contraste, oposición, resistencia, pero también por complementariedad y juego dialéctico constante. En este sentido compartimos que la teoría no es algo que se aplique

mecánicamente, sino que está ya presente en la práctica. Al decir de Usher y Brijant, *“La teoría no se proyecta como un conocimiento generalizado y abstracto aplicado a la práctica, sino como teoría situacional que al tiempo penetra en y emerge de la práctica”*(1.992:86).

El interés investigativo y el posicionamiento teórico-metodológico sobre la problemática en cuestión, nos indujo a la búsqueda de los aspectos y dimensiones que la constituyen, provocando una lectura plural, desde diferentes ángulos y referentes sobre la misma, definiendo así un abordaje epistemológico multireferencial.

En el camino investigativo se indagó sobre las condiciones contextuales y normativas que a nivel nacional y provincial configuran la formación docente en general y la formación práctica en particular, advirtiendo claramente en el análisis el peso de las decisiones político-económicas del Estado en la formación docente. Esto sucede a consecuencia de que la docencia se constituyó históricamente como profesión de Estado, lo cual llevó a que los docentes y en especial los maestros se formen bajo un modelo hegemónico-dominante, al que pareciera que es imposible escapar ya que atrapa desde que se ingresa al sistema educativo, es decir desde los inicios como sujetos de escolaridad.

También hemos avanzado en una mirada histórica y situacional de la formación docente para comprender el lugar que tienen los docentes y su formación inicial en el campo social provincial y nacional. Dimos cuenta de la precariedad laboral de los formadores de la ciudad de Salta, la arbitrariedad en las decisiones políticas sobre los Institutos de Formación Docente abocados a formar maestros y la estructuración cíclica de las carreras de nivel superior que socavan permanentemente la formación docente salteña.

El proceso investigativo nos llevó a la descripción del caso en estudio, explicitando los referentes institucionales que enmarcan la formación práctica y los contextos de actuación de los alumnos del Profesorado de EGB 1 y 2, no con la intención de separar este caso de otros, sino porque enmarcan las múltiples dimensiones que contienen y atraviesan la problemática en estudio.

Simultáneamente, durante el análisis, las voces de maestros, docentes
formadores del Instituto y las de sus alumnos, constituyeron una matriz que permitió comprender las condiciones y vicisitudes de la formación práctica y de los contextos de actuación, tal como se viven cotidianamente. Las palabras de estos sujetos tienen un carácter plural y tienen sentido tanto por lo que dicen, como por lo que pueden decir, pero sobre todo por lo indecible, por el silencio y la ausencia (Melich, J.C., 2001). Allí donde callaron las voces de los protagonistas, la teoría nos animó a interpretar y analizar críticamente.

La mirada profunda sobre las prescripciones curriculares nacionales, provinciales e institucionales nos permitió poner en tensión el alcance o impacto de lo establecido curricularmente y su correlativo poder para reconfigurar lo que hace el docente en aula, ya que el hacer no siempre concilia con la prescripción curricular, sino que concilia –pareciera que lo hace naturalmente - con el habitus, que obedece a la propia historia (o lógica) del docente y que la normativa no puede cambiar fácilmente sino se generan las condiciones para que el propio docente pueda distanciarse, reflexionar y actuar sobre ello.

Por otra parte hemos advertido sobre las fracturas que se suscitan en el discurso curricular que regula el Trayecto de la Práctica del Profesorado de EGB 1 y 2 del Instituto N° 6.001, y que se repiten con mayor intensidad al interior del Trayecto.

También nos empeñamos en describir y analizar los sujetos de la formación práctica, desde lo que los propios formadores perciben o saben de ellos. Y profundizamos sobre las características de la forma en que se forma el alumno del Profesorado en torno a la formación práctica, mostrando una concepción limitada, ritualizada y acotada de la misma, alejada del contexto de actuación, al cual nos referimos detenidamente desde la voz de los maestros que sopesan positiva o negativamente cómo las condiciones socioculturales de los alumnos y sus familias producen determinadas formas de trabajo pedagógico.

Una formación práctica diferente para docentes singulares en contextos concretos, no nos lleva a pensar en más espacios curriculares y contenidos

aggiornados, mientras las lógicas epistemológicas siguen el camino convencional de las lógicas teóricas. Por lo contrario, creemos posible pensar todo el currículo de formación docente desde una lógica práctica, desde su diseño hasta su realización. A través de un proceso articulado entre acción y reflexión de la acción, se accedería tanto al conocimiento de la práctica docente objetivada como a las propias subjetividades de individuos en formación y formadores.

Una propuesta curricular basada en la lógica práctica puede asumir la complejidad de la enseñanza y de todas las actividades propias de las instituciones educativas. De esta manera, romperíamos con la tradición de que la teoría constituye una instancia inicial – nivel del pensar - para luego llegar a la práctica –nivel del hacer-. Además, los conceptos teóricos no se aplican directamente en la práctica, sino que las teorías acompañan la acción y brindan un horizonte de alternativas, de reflexiones fundamentadas para la toma de decisiones constantes y urgentes, propio de la práctica.

De lo dicho se desprende que el núcleo central para la formación práctica no puede ser el saber académico, sino las capacidades prácticas en general y la capacidad para transformar las prácticas escolares, en particular. Analizada la formación desde este ángulo, consideramos que los dispositivos de formación no avanzaron sobre el desarrollo de estas capacidades. Por lo contrario, proponemos que los trayectos prácticos combinen teoría y acción, analizando, por ejemplo, el conocimiento práctico que despliegan maestros en ejercicio y también las prácticas subjetivadas, como vivencias y experiencias personales, en el recorrido escolar de los practicantes.

Quisiéramos una formación de formadores deliberativa que acompañe el desarrollo curricular y que focalice las características de los contextos de actuación y los desafíos escolares en la presente coyuntura social. Para ello, es fundamental que la propuesta curricular sea co-construida con los formadores de los Institutos, para aumentar la probabilidad de que el cambio de lo prescripto se plasme efectivamente en la práctica formativa. También, que en el trayecto práctico colaboren todos los docentes, a fin de que comprendan su complejidad.

Si los formadores son coherentes en su práctica con las teorías que enseñan, es decir, si hacen lo que dicen, es más probable que los formados sean

más coherentes en su desempeño práctico. Producir prácticas más significativas en el IFD se insinúa como una manera de correr el velo del sentido común y la teoría no reflexionada, para entrar al ejercicio del rol munido de influencias motivadoras y formativas, para sí mismo y para los otros.

Finalmente, para levantar las *fronteras formativas*, los formadores tienen que tener conciencia de la desautorización a la que se ven expuestos los maestros en los contextos de actuación, esta doble lógica práctica, la del Instituto formador y la de la escuela donde se practica, desencadena actuaciones dobles no declaradas de los futuros maestros que obturan la articulación entre teoría y práctica.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (1.996), *Práctica Docente y diversidad cultural*, Homo Sapiens, Rosario.
(1.993), *Escuela, Democracia Participación. Una antropología de la cotidianeidad práctica*, Homo Sapiens, Rosario.
- Alliaud, A. y Duschatzky (comps.)(1.998) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Ed. Buenos Aires.
- Alvarez Mendez, J.M. y otros (2.004) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. UNL. Santa Fé
(1.985)*Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Alamex, Barcelona
- Alvarez Uría, F.(1.999) "Escuela y subjetividad".
- Andreozzi, M.(1.995) *El impacto formativo de la práctica* , en Revista del IICE, Año V , Nº9, Buenos Aires.
(1.998) "Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación", en Revista del IICE , Año VII, Nº 13, Buenos Aires.
- Ardoino, J.(2.005) *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Colección Formador de formadores. Novedades Educativas y Universidad Nacional de Bs As, Buenos Aires.
- Barbier, J.M., (1.993) *La evaluación en los procesos de formación*, Paidós, Barcelona.
(1.999) *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Colección Formador de formadores. Novedades Educativas y Universidad Nacional de Bs As, Buenos Aires.
- Beech, J. (2.004) "Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente". En Cuaderno de Pedagogía Nº12. (2.004) Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, Rosario.
- Beillerot, J.(1.996) *La Formación de Formadores*, Colección Formador de formadores. Novedades Educativas y Universidad Nacional de Bs As, Buenos Aires.
- Bernstein, B., (1996) "Pedagogía, control simbólico e identidad". Morata. Madrid

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1.995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (1.991) *El sentido práctico*, Taurus Ediciones, España.
(1.999) *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona.
- Briones, G. (1998) *La investigación social y educativa*. CAB. Colombia.
- Butelman I. (1.988) *Pensando las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
- Camilloni A. y otros (1.996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- Cano, D.J.(1997) "*Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor*" en Frigerio, G. Poggi, M. y Giannoni M. (comps) (1997) *Políticas, instituciones y actores en educación*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Carrizales Retamoza, (1.998) "*Alineación y cambio en la práctica docente*", en Allid y Duscatzky (comps) *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*", Miño y Dávila, Bs. Aires.
(1.991) *El filosofar de los profesores*, U.S.A., México.
- Castell, Bustilo y otros (1.988) *Todos entran. Propuestas para sociedades incluyentes*, Colecc. Cuadernos de Debate, Santillana, Buenos Aires
- Chaiklin, S. y Lave, J., (comps), (2.001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Contreras Domingo, J. (1.990) *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal.
- Da Silva, (1.995) *Escuela, conocimiento y currículum*. Ensayos críticos, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Davini, M. C (coord) (2.002) *De aprendices a maestros. Enseñar y a aprender a enseñar*, Papers Editores, Buenos Aires.
(1.995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Á., (1990) "*Investigación educativa y formación de profesores*", en *Cuadernos del CESU*, núm. 20, unam, México.
- Díaz Bordenave, J. y Martins Pereira, A. (1.985) "*Estrategias de Ensino aprendizagem. Petrópolis, Voces*"
Citado en Camilloni, A. y Levinas, M.
(1.995) *Pensar, descubrir y aprender*,

Aique , Buenos Aires.

- Edelstein, G. y Coria, A. (1.995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Kapelusz. Buenos Aires.
- Edelstein,G. y Aguiar , L.. (Comps) (2.004) *Formación docente y reforma.*
Un análisis de caso en la Jurisdicción
Córdoba, Brujas, Córdoba.
- Erickson,F. (1982) "*Métodos Cualitativos de Investigación sobre Enseñanza*", en Wittrock, M.C (Ed.): *La investigación en la enseñanza.* Paidós, Barcelona.
- Feldman, D. (1996) "*Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales*", en *Revista Novedades Educativas* Año 8, Nº 72 :12-13, Buenos Aires.
- Fernández, L.(1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Paidós. Buenos Aires.
- Ferry,. Gilles (1997) *Pedagogía de la Formación.* Colección Formador de formadores, Novedades Educativas y Universidad Nacional de Bs. As. Buenos Aires.
(1.990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Paidós. México.
- Filloux, J.C. (1994) *Intersubjetividad y Formación.* Colección Formación de formadores, Novedades Educativas y Universidad nacional de Bs. As., Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1993) *Pedagogía de la esperanza,* Siglo XXI Editores, México.
(1997) *Pedagogía de la autonomía,* Siglo XXI Editores, México.
- Garay, L., Avila ,S. y otras (2.000) "*Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela*", en *Cuaderno de Educación* , Córdoba.
- Garay, L. (1996) "*La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*", En: Butelman, I. (comp).(1996) *Pensando las instituciones.* Paidós, Buenos Aires.
(2.000) "*Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*", en *Cuaderno de Post-Grado.* Publicación de la Universidad de Córdoba.
(2.000) "*Crisis Social y crisis institucional en las Escuelas Públicas de Argentina*", en *Cuaderno de Educación*, Córdoba.

- Gimeno Sacristán, J.(1.990) *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*, Universidad de Valencia, MIMEO.
- Goodson, I. (1.995) "*Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*". Ed. Pomares-Corredor. Barcelona.
- Goetz, y Le Compte (1.988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
(1985): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- Gutierrez, A. (1.994) *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Honore, B. (1980) *Para una teoría de la formación*, Narcea, Madrid.
- Kaplan, C. (2.004) "*Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos?*" En Cuaderno de Pedagogía año VII, N°12 ,Rosario.
(1997) "*La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*". Miño y Dávila. Bs. As.
- Larrosa, J., (1.995) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta. Madrid
- Mélích, J.C.(2.001) "*La palabra múltiple. Por una educación (po) ética*", en Habitantes de Babel . Políticas y Poéticas de la diferencia, Laertes, Barcelona
- Mendel , G. (1993) *La sociedad no es una familia*. Paidós, Buenos Aires.
(1996) *Sociopsicoanálisis y Educación*, Novedades Educativas, Buenos Aires
- Montero, L.(2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- Morin,E.(2.001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
(1.995) "Epistemología de la complejidad", en Fried Schnitman, *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. México, Paidós.
- Perrenoud, P. (2.001) *Finalidades de la escuela y finalidades de la formación de profesores*, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Policopiado.
- Popkewitz, T.,(1.990) "*Ideología y formación social en la educación del profesorado.*"

- (1.988) "*Paradigma e ideología en investigación educativa*". Mondadori.
Madrid.
- Rancière, J. (2.003) *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona.
- Redondo, P. (2.004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*,
Paidós, Buenos Aires.
- Riquelme, Brusilovski, Davini Y Birgin (1.998) *Políticas y Sistema de formación*.
Colección Formador de formadores.
Novedades Educativas y Universidad
Nacional de Bs As, Buenos Aires.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*.
ALJIBE. Málaga.
- Rojas Soriano, R, (1998) *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de
investigación*. Plaza y Valdés, México.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1.986) "*La escuela, lugar del trabajo docente*"
Die/Cinvestav/IPN
- Sanjurjo, L. (2.002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el
aula*, Homo Sapiens, Rosario.
(2004) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el
debate educativo contemporáneo*, UNL, Santa Fé.
(2.005) "Los procesos de Construcción del conocimiento profesional
docente en el espacio de la residencia. El caso de la carrera de
Ciencias de la Educación", Facultad de Humanidades y Artes.
UNR Cátedra de Residencia de la Carrera de Ciencias de la
Educación. Presentado en IV Jornadas de Investigación en
Educación. Córdoba.
- Schlemenson A.. (1987) *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Paidós.
Buenos Aires
- Schön, D. (1.992) *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona.
- Sirvent, T (1.997) *Seminario-Taller de Metodología de la Investigación*, Maestría
Didáctica . Universidad Nacional de Salta.
(2.001) *Marginalidad , pobreza y educación en el marco de las crisis y
utopías*. Policopiado
- Southwell, M. (1995) "*Historia y formación docente*". En *Revista del Instituto de
Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, Año IV,
Nº 7 :10-16. Miño y Dávila. Buenos Aires.

- Souto M. Barbier y otros.(1999) *Grupos y Dispositivos de Formación*. Colección Formador de formadores. Novedades Educativas y Universidad Nacional de Bs As, Buenos Aires.
- Suarez, D. (1.995) "*Currículum, formación docente y construcción social del magisterio*". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* . Año IV, Nº 7. Buenos Aires.
- Taylor , S.J. y Bogdan, R.(1.995) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- Tenti Fanfani, Emilio (2.005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Terigi F. y Diker, G.(1.997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.
- Usher y Brijant(1.992) "*Nueva conceptualización de la teoría y de la práctica. Cap IV*" *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Morata, Madrid.
- Vogliotti,A. y Macchiarola,V.(1998) "*Una propuesta de formación docente desde la pedagogía de la autonomía*" Congreso Internacional de Educación: Paulo Freire, ética, utopía e educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciencias Humanas en São Leopoldo, Brasil.
- Zemelman,H. (1.998) "*Crítica, epistemología y educación*",Revista de tecnología educativa XIII, Santiago de Chile.

DOCUMENTOS

- Consejo Federal de Cultura y Educación, (1993) *Alternativas para la Formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente*, Resolución Nº32 / 93 Documento Serie A Nº 3.
- (1994) *Red Federal de Formación Docente Continua*, Resolución Nº36 / 94 Documento Serie A Nº 9.
- (1996), *Bases para la Organización de la*

- Formación Docente*, Resolución
N°52 / 96, Documento Serie A N° 11.
- (1997) *Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua*, Resolución N°63 / 97, Documento Serie A N° 14.
- (1999) *Especificaciones sobre la Función de la Investigación*, Resolución N°116 / 99 Documento ANEXO I a partir de los Documentos Serie A-3; A-9; A-11 y A-14 del CFC y E
- Brovelli, M. (1.998) *Los lineamientos curriculares provinciales para la docente y su relación con los diseños curriculares institucionales*. Seminario Cooperativo para la Transformación de la formación docente . Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Mar del Plata.
- Cámpoli, O. (2004) *La formación docente en la República Argentina*, en Documento del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina
- De Anquín, A. (2.005) *La formación de los agentes que intervienen en escuelas rurales, en contextos de desigualdad, pluriétnicos y multiculturales*, Estudio de caso en comunidades guaraníes del noroeste argentino. Tesina de Doctorado, Univ. Pablo de Olavide, Sevilla.
- Edelstein, G. (2.005) *La relación con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes*, Conferencia 1, Programa Nacional de Renovación Pedagógica en los Institutos de Formación Docente Salta.
- (2.005) *La dialéctica forma-contenido en la enseñanza como práctica situada*, Conferencia 2. Programa Nacional de Renovación Pedagógica en los Institutos de Formación Docente, Salta.
- Llinás, P.(2.003) *Las Provincias Educativas, Estudio Comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Provincia de Salta*. Informe Jurisdiccional N° 7

- Suarez, D. y Ochora,L.(2.005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes.* Documento de trabajo. MEC. Buenos Aires.
- Suasnabar C.y Noro J.E.(2.003) Documento Final del Seminario *Educación Superior Comparada. El sistema universitario y los Institutos Superiores, La Plata.*

ANEXOS

ANEXO N° I

ENTREVISTAS A ALUMNOS PRACTICANTES DEL IFD N°

6.001

1era Etapa/ 2.001

Se inicia la entrevista grupal, entregándole por escrito a los alumnos los aspectos que se considerarán en la misma:

Alumna 1 : A 1

Alumna 2 : A 2

Alumna 3 : A 3

Alumna 4 : A 4

Alumna 5 : A 5

Alumno 1 : B 1

A 1- Bueno, sobre el espacio físico y las instalaciones de la escuela, yo creo que están bastante bien proporcionadas las aulas .. hay pocos alumnos .. no hay tantos como para decir que es un aula que .. que está apretada...no, no, está bien .

La luz, es lo más importante para mi,.. la luz es lo más importante y está bien, está bien dispuesta la luz, se ve bien .

A 2-Este.. bueno, las características de la escuela, yo creo que tendría que ser un poco más privada...

Edor - en qué sentido decís más privada?

A 2-en el sentido de la seguridad, hay muchos robos.. así.. últimamente ha habido bicicletas robadas.. Y en ese sentido es lo único que yo me quejaría de la escuela , nada más pero, una de las ventajas de eso es que.... que todo el mundo, bueno, puede entrar y salir y no tenés que estar a cada rato, entregándoles credenciales ni nada .. y bueno la desventaja es esa no?... bueno que te podés encontrar con cualquier cosa no? Y .. después....?

Edor- A ver , veamos si alguien quiere decir algo más de estó, así simple...

A 3- Con respecto a las instalaciones , eee, también me parece que contamos con buenas aulas, con bancos para todos , con una buena biblioteca también. Con una biblioteca bien completa y podemos acceder a bastante bibliografía para trabajar bien.... Y también contamos con una sala de computación y este.. la profesora nos ha dicho también que tenemos la posibilidad de acceder a la computadora. Eso quería gregar.

B 1- Bueno, yo coincido con lo que dicen las chicas de que, bueno, el espacio es muy bueno, hay iluminación también buena .

Seguridad es un tema muy importante, hay muchas cosas que han pasado , incluso a compañeras, que por ahí habría que apuntar a eso.

Respecto de la biblioteca , ahí ya disiento con ella porque , hay mucha bibliografía pero es para el nivel medio , es decir, para el polimodal, para EGB 1 y 2 , no hay casi . Por ejemplo, nosotros estamos trabajando con el 1 Ciclo y no hay casi bibliografía nueva. Hay pero ya está como quedada en el tiempo y uno tiene que salir a buscar en cualquier otro lado y no acá. Creo que eso bueno, se ha tramitado por medio de los profesores con el centro de estudiantes . El centro de estudiantes creo que no ha dado respuesta . No se, también quién tiene que dar respuesta a eso.

Edor - bien., alguien quiere decir algo más?

A 4- Digamos que la actualización de los libros que necesitamos como residentes , para hacer nuestro trabajos bien hechos , digamos , no.... uno va a buscar a la biblioteca algo más profundo.. como por ejemplo, si buscamos de Salta hidrografía .. no encontramos, nada mas que la cartilla esa de cuarto grado que tienen , que es re- vieja y tampoco digamos que no tenemos material actual con respecto, porque por ejemplo, podríamos tener revistas actualizadas, una parte digamos, que haya de revistas, digamos, que estén actualizadas con todos los temas que se ven ahora de contaminación... pero no.. no se encuentra nada de eso que uno busca para ahora, porque como se cambió el método de enseñanza, entonces no podemos seguir con lo mismo... Buscamos el cambio también en el aprendizaje de los alumnos. Que eso es importante.

A1- eso, no hay el apoyo bibliográfico para esos cambios

Edor-Bien , pasamos al punto dos entonces?

A 2- Bueno, la organización del tiempo con respecto a la Residencia , para mi, yo ya no doy más. Estoy muerta porque tenemos materias que tenemos que responder a las materias. Cada una nos pide un informe, un trabajo bastante laborioso, un fichaje que tenemos que hacer de cada texto que nosotros tenemos y después que venimos de la Residencia, o sea, de la práctica que la tenemos en la escuela , venimos a esa práctica acá..

Por ejemplo, ahora tenemos los martes que es Residencia, tenemos que exponer, y tenemos que seguir buscando no solamente para el turno que nosotros tenemos que ir a los grados sino también a la noche... o sea , ya no damos más . No nos sobra el tiempo para seguir haciendo. Nosotros llegamos a la casa y seguimos haciendo para el otro día y tenemos que seguir buscando cosas para el estudio, que es aparate de la Residencia y que también esté..

No se si ahí o en otro punto... la organización del tiempo también que ver con la parte económica porque también tenés que comprar..... es un afiche, sale barato, sale 0,35 centavos, pero si vos comprás un afiche no te alcanza, necesitás dos afiches, tres afiches para cada día, es carísimo. .. Entonces?,,, y la organización del tiempo a veces te lleva a que vos tenés que gastar más porque como no tenés tiempo, entonces este ...si tuvieras más tiempo, harías las cosas manualmente..

Por ejemplo yo el otro día me quedé hasta las 3 de la mañana, haciendo unos rectángulitos, unos 60 rectángulos, no quería gastar más plata, entonces lo hice, pero eso te lleva más tiempo. Ahora, si tenés plata, vas, sacás fotocopia y en cinco minutos los tenés. Entonces mucho que ver la organización del tiempo para mi tiene que ver con la economía y deberían fijarse un poco más en la economía porque por ejemplo, no es por criticar a los profesores (se ríe) pero por ejemplo te dicen que los maestros es lo que tienen que hacer toda la vida, claro, pero los maestros en este momento están trabajando y de eso ellos cobran y sacarán de su sueldo, pero bueno, nosotros no cobramos y gastamos y encima ocupamos nuestro tiempo, a nuestra casa la desorganizamos....., la tenemos un desastre, entonces?.....

A 4- a mi, lo que quería agregar también, lo que me pareció un poco desorganizado digamos por parte, no se si dependerá de los profesores de Residencia o de quién, que está muy prolongada la etapa que nosotros tenemos de observación y ayudantía porque hemos comenzado aproximadamente a fines de mayo y han sido más de dos meses y medio de observación hasta que hemos comenzado recién con las prácticas y nos han ido a observar recién el 6 de agosto; o sea en ese sentido, muy larga la etapa de observación y ayudantía que nos han dado.

A 1-Teniendo en cuenta que ya habíamos tenido experiencia, o sea, teniendo en cuenta que ya veníamos con experiencia en 1 y 2 año digamos, de observar a maestros y todo..... En cuanto a la organización del tiempo por parte de la Residencia,, el tiempo, me parece que hemos perdido mucho desde el comienzo de clase, digamos que nosotros tendríamos que haber comenzado antes con residencia, y también tendríamos que haber comenzado antes a dar las clases. Porque ahora en octubre tenemos que dar las tres áreas y se hace muy pesado....

A 5 -las cuatro áreas!!!!!!

A 2- las cuatro áreas y se hace muy muy pesado, podríamos haber comenzado antes pero... digamos, la queja es con el reloj, con el tiempo... Podríamos haber comenzado en abril, los primeros días, hasta julio creo, que recién comenzamos con clases manuales en julio. O sea que... para mi fue desorganizado.. un desastre la primera parte de Residencia.

A 3-Por ejemplo en relación a la escuela, las chicas que están yendo a la escuela, gente que esta haciendo la residencia de la escuela Estrada, que ellos ya lo han ido a observar hace rato.. que ya practicamente están terminando con residencia, esta fecha. Y nosotros recién estamos con la segunda área, o sea estamos muy retrasados y vamos a estar sobrecargados en el mes de octubre.

B 1- Bueno, respecto del tiempo yo quiero hacer una observación a esta escuela en particular, que lo viví en 1er. y 2do año. Es decir, 1º una administración muy pesada, es decir, muy burocrática porque uno para inscribirse.. todo... no se,,, un problema... para ir a rendir otro problema... Y ahora en la Residencia, se suma, lo que ya es la administración acá, a lo que uno tiene que ir a vincularse con otra escuela que también tiene otro sistema administrativo

mucho más pesado que este, entonces hay sobreposición de tiempos académicos de distintas instituciones que por ahí no logran conciliarse bien, y es ahí donde uno está ; primero , empujándose con los profesores de acá de área para ver si puede aprobar los proyectos. Y segundo , empujándose con los maestros, porque te están apurando y acá hay profesores que bueno.. como le han quitado las horas , no quieren dar entrevistas en otras horas que no sean las exclusivas de ellos Y uno tiene que bancarse eso también, y a su vez, las maestras que te siguen empujando también. Es decir, el tiempo es como que hay un tiempo académico, y un tiempo cronológico que no coinciden, es decir, se planean más cosas que las que se pueden hacer en realidad.

A 2- A eso sumale también lo actual, es decir, como el docente actualmente está en cuanto a los paros que hay y el retraso que ellos tienen en los proyectos en cuanto a nosotros , tenemos que esperar que ellos terminen la unidad , y recién comenzar nosotros. Y eso se hace muy difícil porque, a causa de los paros, de los paros de colectivos , de transporte...

A3- Los docentes, se van atrasando y el tiempo de nosotros también se va terminando porque nosotros a esta altura tenemos que dar teóricamente las cuatro áreas y todavía las maestras no terminan de dar la unidad que ellos tienen que terminar para que nosotros recién empecemos con el proyecto que ya teníamos aprobado. Entonces eso se hace muy, largo... me pone nerviosa eso porque yo digo octubre ya tengo que dar las cuatro áreas, y estamos dando una, entonces el tiempo apremia.....

A 1- Otra cosa que yo quiero también criticar y mucho, es por ejemplo, nosotros tenemos que llenar una ficha en Residencia los martes, es decir el lunes vamos a hacer esto, el martes vamos a hacer esto y el viernes vamos a hacer esto. Ahora ... luego explicaste un tema, te diste vuelta como pudiste y quizás los chicos han entendido , pero necesitan apoyarse un poco más . Entonces no hay un espacio para que digan bueno, este, vamos a dar un día más , para que ellos , esteeeee, repasen y por ejemplo, hay un problema entre los distintos profesores y los maestros. Las maestras quizás no quieren con el método nuevo , ellas no quieren que se les enseñe porque dicen que eso no les sirve, que eso es para un aula de diez alumnos...

Edor -Cuál es el método nuevo?

A 1 -- con el constructivismo, Piaget, la psicogénesis y todo lo demás. Dicen que eso no sirve ... en ningún lado... a mi me dijeron: eso para un aula.. con diez alumnos y que tengan una situación económica bastante buena porque , en el aula que yo estoy de los 30 chicos, una tiene manual, al resto le tenés que dar todo.. todo.. todo . No tienen nada.

A 2- Otra que..a los profesores de Residencia no les gustan las actividades.claro, .. ellos quieren que sean más evolucionadas que se yo, pero al final de una clase vos tenés que dar esteee, para hacer una clase que ellos quieren que sea espectacular y muy divertida y que se yo.

Al final tu clase termina siendo mala porque vos le estás dando algo a los chicos que no , que ellos no, ellos están acostumbrados y a a ellos les sirven esos métodos tradicionales porque

vos te das cuenta que ese método que vos has estudiado dos años y te dijeron que es buenísimo no tiene nada que ver con la realidad porque los chicos están en otra, están en otra, es más, con el trato de los chicos, por ejemplo, con el bloqueo que vos le podés hacer a los chicos, claro no los vas a mandonear, o ni los vas a tratar mal, eso es entendible, pero por ahí hay que ser un poco más cortante con la disciplina.

Yo por ejemplo no los trato mal ni nada, pero yo digo, se callan y nada que si los voy a bloquear ni nada, claro que no le digo se callan a uno por uno, por nombre... pero si le digo se callan!!!, y a mi me tienen respeto, porque si no los chicos de hoy.. hay que atender todo, todo, todo. El tiempo en las clases, vos podés tener una clase buenísima, todo depende de la disciplina también, porque si vos dejás que los chicos hagan lo que quieran porque los vas a bloquear, entonces yo, al final, todo lo que yo estudié durante dos años que la psicogénesis, que Piaget, que a mi me parecía bárbaro y yo lo estudiaba el constructivismo y así... que por poco no iba a hacer pancartas, que "viva el constructivismo" ahora ya estoy dudando por que la verdad que los chicos aprenden, así, dos mas dos es cuatro, ese es el método con el que los chicos estudian, entonces las profesoras de Residencias te van a ver.... y hay lío.

A 4 - es que me parece que hay un desfasaje.. hay un desfasaje digamos, en lo que la maestra de lengua tiene, o sea que la maestra actual tiene, con lo que vamos a salir nosotros. Digamos que depende, de la maestra que uno tenga de Residencia. Nosotros tenemos una muy buena maestra ¿no Karina?

A1- Si

A 4- Y esta maestra nos está enseñando bastante y ella también trabaja con el constructivismo. Osea que depende de qué maestra sea, si es muy tradicionalista, si es del modelo incitativo....

A 1- Sies accesible la maestra.

A 4- Es que también depende mucho de eso. Me parece que esto apunta aaaaaa... como es digmos, con qué docente uno trabaja.... No hay que generalizar

A 5 - claro, no generalicemos porque (confusa charla entre ellos)

.....
A 4- Ella si trabaja con el constructivismo y si nos acepta todo a nosotros, pero en cuanto a la disciplina, si es como dice ella, Nosotros acá nos preparamos con la idea que al chico no tenés que gritarlo, que tenés que tratarlo así, entonces vos lo tratás así y el chico qué hace?.... se te burla, entonces desde hace dos o tres días, yo que tuve que hacer... empezarlo a tratar, no se si decir tratarlos mal, pero empezar a gritarlos y te sentás y así es la única manera en que los puedo tener bien. Sino desde hace dos o tres días lo que tengo que hacer es gritar y gritar!! y tenerlos como soldados. Es la única manera en que lo podemos hacer callar.

Edor - Bueno, pasamos al punto tres, bueno, ..la población que atiende esta institución, volvemos de nuevo a la escuela Normal si? ¿Cómo la caracterizarían Uds? A ustedes mismos y a sus compañeros.

A 3- Bueno pero , disculpá, con respecto al tema anterior yo creo que lo más importante con respecto a la organización del tiempo es que acá tendrían que fijarse, nosotros estamos cuatro, casi cinco horas en la escuela , venimos acá cuatro horas más, entonces que ellos digan, bueno, que ellos trabajen pero en ese horario, porque ya, si no trabajamos en todo el horario... creo que ya no tenemos tiempo ni para dormir. O sea , ellos tienen que disponer de ese horario porque ya, está bien que ellos sean nuestros profesores y todo pero tampoco es para que

(Comentario entre ellos y risas)

A 1- Porque la mayoría tiene familia, o sea, estamos casadas , entonces ya, se hace mucho, muy difícil no?

A5- Bueno en el caso mío yo no tengo no?. Pero yo tengo que trabajar a la mañana, salir del trabajo , ir a la escolita ; de la escolita para acá, de ahí ir a mi casa, preparar las clases para el otro día ... es lo mismo ves?

A 3- Bueno yo tengo una bebé que ahora va a cumplir tres meses, o sea, yo empecé la Residencia cuando tenía quince días, es un desastre, yo estoy dejando a mi hija todo, y vienen acá, los profesores se pelean con los profesores de Residencia, no les gusta tu proyecto... bueno, entonces vos decís , yo dejo la Residencia porque es lo único que te dan ganas de ... y

(Comentarios entre ellos , por lo bajo , risas...)

Edor – Cómo caracterizarían a los alumnos de esta escuela , de la escuela Normal?

A 3-Mmmmm

Yo tengo una observación: este año desde que estoy haciendo la Residencia, digamos , puedo observar que, mis compañeras, que es un nivel muy muy bueno de compañeras que tengo. O sea, el nivel de persona que es muy bueno Y yo me acuerdo que cuando fui a segundo año que fue hace dos o tres años, porque yo dejé, tuve que dejar, recuerdo que el nivel de personas que concurrían para recibirse de maestra era muy malo. Me explico?

Que quiero decir que con el nivel era muy malo? Quiero decir que las chicas venían, ... para mí es como que , la imagen del docente quedaba opacada, arruinada , deschabeta!!,, todo por la gente que venía acá. Porque mis compañeras algunas se venían con... olores (risas) olores, y algunas venían despeinadas . Bueno, yo también estoy despeinada no? porque ya es tarde, pero venían despeinadas, con olores, entonces me parecía que, realmente, yo digo cómo van a ser docentes.... o sea, a modo de crítica, no? esa es una crítica personal mía... Cómo podían ser docentes estas personas.... Yo digo, pobre pero limpia, o sea, en ese aspecto

Si, ahora es lindo, todas mis compañeras vienen....perfumadas

(Risas....)

B 1- bueno yo esteeeee, respecto del grupo en el que yo me he manejado estos tres años que he venido , he visto que, digamos a esta escuela por un lado, viene gente de todo nivel, así es muy abierta en ese sentido. Y otra cosa que he visto es que acá , si bien hay un discurso que maneja la escuela, que es el tema de innovar en todo sentido , hasta incluso. en el trabajo con

la gente, que también está el mensaje democrático por todos lados en esta institución, yo creo que el discurso que va por abajo la mesa, es que en realidad, se sigue fomentando , primero, que las decisiones se toman unilateralmente, segundo que no hay nada de democracia; tercero, que se fomenta en las aulas, mucho individualismo.

Es decir, acá es una competencia feroz, terrible, yo creo que incluso a nivel grupo, donde yo estoy, hay competencia, y eso también lo van fomentando también la misma gente que maneja la institución porque es la encargada de impartir, por ahí, ejemplos, conductas si uno quiere llamarlo así....entonces uno va mamando todo esto, porque en realidad uno va a las instituciones a que? A mamar toda una cuestión, todo un cúmulo de normas y de formas incluso, entonces uno termina haciendo eso, reproduciendo y va a la escuela y se da con eso que es todo una competencia feroz donde ... y yo digo esto, porque lo viví desde el Centro de Estudiantes , porque yo en 1º año empecé a movilizar a todos los chicos todavía quedan,, para cambiar algo , para hacer cosas....

Yo la verdad, ya me desilusioné el primer año nomás y abandoné y tiré todo. O sea.. no digo que uno tiene que estar en todas las actividades que se hagan pero uno si forma un Centro de Estudiantes, es lo mismo que un gremio , donde uno puede ir a ver, de que manera , uno se representa, , así como, uno corresponde a un grupoy ese grupo está dentro de una institución y tiene que pelear su espacio.- entonces, 1º, desde la escuela misma, no le dan el espacio que le corresponde a ese grupo para defender sus derechos. Por ejemplo no tendríamos todo este tipo de problemas que tenemos ahora con Residencia, si habría un Centro de Estudiantes, que pise fuerte, que tenga incidencia en el Consejo de la Escuela , que se yo,... y un montón de otras cosas que me vienen, o sea, a lo que voy es que, el grupo de la gente es bueno, hay mucha competencia, pero que la escuela no brinda ni siquiera ni los espacios, ni los tiempos para que uno pueda desenvolverse tranquilamente, eso nomás.

Edor - quieren agregar algo más?....

A 4-- yo lo que quiero decir es que.. no es por .. no es por dejar de lado a una persona ni (risas) no? pero yo si creo que si vos vas a ser docente y no sabés hablar o no sabés escribir, que tengás un docente que te diga: mirá eee que se yo... doctor, tiene la "c" antes que la t o que te no digo que a una persona no la dejés estudiar, porque si no, le estás cortando el derecho de poder crecer de esa persona, pero sí que le enseñen.

La única persona que yo esteeeee, que a mi me gustó, que fue la profesora Trinidad Alonso, ella nos dijo que teníamos lenguaje de mercado , y desde ese momento , fue una crítica constructiva porque nos dijo que, como docentes, no podemos hablar mal, ni expresarnos mal ni.... entonces, este, ... fue la única persona que se fijó en eso, que no fue la profesora de lengua exactamente , pero a mi lo que si me gustaría es que, así como Naira dice que un docente siempre tiene que estar bien ..bien vestido , sin olores ni nada de eso, y bien presentable , yo pienso que también un docente tiene que saber hablar y expresarse

(Comentarios y risasentre ellos)

A 3- el docente es también la imagen digamos,.... futura del alumno ; el alumno se ve reflejado en él docente, entonces yo me preguntaba esa vez que..... pero como puede ser que... ellas se recibieron antes que yo o sea que.....no es por envidia ni nada de eso que, pero yo digo , como puede ser que la institución esté dando este nivel de docentes no? Como que se arruina todo no? no solamente las personas que están ahí... en el curso sino también la sociedad, digamos como que va creando una imagen del docente ha quedado deteriorada y queda deteriorada siempre que yo veo un docente así.... no quiero decir que sea de punta en blanco y bueno... pero que sea un buen docente , que diga: este es un docente y no un saparrastoso (risas).....En la escuela hay un maestro que tenía así, todo el guardapolvo sucio , que parecía de mercado realmente y todo abierto.. entonces todas esas impresiones a mi me quedan y no solamente a mi, sino a los chicos y a toda la sociedad, entonces es eso lo que está desprestigiando digamos...

En la Escuela Normal hubo un tiempo en que si, se recibieron gente, que yo conozco que,... para mi no tendrían que haberse recibido (risas).....No es envidia.....(risas)

Edor- Me interesaría que se centren en la organización curricular.. cuáles serían los aspectos que Uds. ven como positivos que realmente los han favorecido en su formación?

B 1-Bueno, dentro del currículum nuevo ,yo creo mirando a mi primer año , dentro de lo que se exigía en cada programa , en cada área y en cada año, o sea no había relación incluso, con cosas que se pedían porque yo en el 1º año atrabajé un tipo de matemática, en 2º año otro tipo y en 3º año nada que ver... Entonces uno, yo voy a esto, ahora estoy haciendo proyectos para ejecutar en el aula y me doy con que, con que yo en 1º año , me hicieron trabajar una cosa que nada que ver , que no me sirve para nada, en 2º año me hicieron trabajar proyectos que nada que ver con el 3º porque la profesora de 3º tiene otra visión . Es decir en realidad, a que apunta esto?, que en realidad no hay un solo currículum que maneje la institución , sino que hay currículum por profesores, hay formas por profesores y uno no viene a estudiar algo general sino a estudiar a los distintos profesores, en realidad no tendríamos que recibirnos de maestros sino de biólogos o de psicólogos o psiquiatras porque uno termina analizando a cada persona en particular , entonces y o voy al hecho, qué lo que está...o sea... hay algo general que se establece para todos? O lo particular está sobre lo general ? entonces ahí vuelvo de nuevo al discurso de la institución , en qué medida es democrático, en qué medida estamos haciendo algo que tiene que ver con la transformación a nivel nacional y que se yo, que incluso a nivel nacional es criticable. A eso voy.

A 1 - Yo voy a hablar desde mi experiencia heee, yo inicié la carrera antes que ustedes (los mira a sus compañeros) tuve problemas con un Módulo....me fui y después de un año , casi dos en realidad volví .En ese 1º er.año nosotros teníamos materias teóricas como ser Aprendizaje, Conocimiento, Sistema Educativo ,heeee , en el 2º año tenemos las enseñanzas , en donde cada profesor nos daba mas o menos estrategias, nos hacían ya elaborar proyectos y nos daban métodos, mas o menos cómo nosotros podíamos enfocar los distintos temas

heee, en los proyecto y para una posterior práctica. Pero en mi carrera , en parte se ha obstruído porqueeee, y en eso voy a coincidir con él, con respecto al área de Naturales heeeeeee que no la podía aprobar , y estuve varios años tratándola de rendir y me preparaba y me volvían a aplazar y en parte como decía él, parecía que el profesor quería que salgamos licenciados en Ciencias Naturales porque no había forma de poder aprobarla, hasta que finalmente la aprobé con cuatro y bueno de esa manera pude recién este año hacer Residencia.

A 3- También desde mi experiencia , cuando yo me recibí tenía 18 años y comencé esta carrera. El 1º año lo hice bien, el 2º también , pero en el 2º año con la enseñanza de las Cs. Naturales, se me cortó . También voy a coincidir con mi compañero y con mi compañera , no es posible, digamos, que haya rendido 7 veces la materia de Ciencias Naturales con el profesor (N ...), específicamente, y las 7 veces me haya preparado muy bien, eso de estar muy segura, y que las 7 veces me haya puesto 3...heeeee . Hasta la última vez que rendí con la profesora (M..) que me aprobó.

Pero digamos que se vio obstruída todos estos años, hasta el día de hoy, que el año pasado recién rendí con la profesora (M...), porque me agarraba miedo, me agarraba pánico, porque yo decía no es posible que yo vaya a rendir y no me apruebe. Entonces digamos que ese miedo me tenía mal; y el año pasado bueno, y gracias a Dios, este año estoy haciendo la Residencia pero digamos que es como que, si te cortan algo así, digamos si esta carrera se te corta por una materia, digamos que da bronca, da bronca haber perdido tantos años por una sola materia , por este profesor, digamos, así que con eso, coincido con mis compañeros.

A 4- Yo lo que pienso es que, mas vale que si, obviamente tenemos que estudiar , pero muchas veces, las veces que aprobamos o desaprobamos, tiene que ver con el estado de ánimo de profesor .

Yo ahora que estoy dando clase, o trato de llegar a la escuela, olvidarme de todo y dar la clase. Si me pongo brava con los chicos es porque necesitan disciplina pero no trato de traer mis problemas de la casa y no se porque, el otro día yo le comenté a la Rectora, que es mi profesora de Matemáticas, un problema que tengo con los proyectos y me respondió que bueno, que tenía que entender a las profesoras que se estaban quedando sin horas , yo no lo podía creer. Yo no puedo creer que una Rectora me venga a decir eso, entonces yo le dije, bueno, entonces me tengo que aguantar , es más , yo le dije, si tiene miedo de perder su trabajo porque no lo cuida mejor y no hace esto que me está haciendo a mi , entonces o sea, yo digo, qué estoy haciendo? Yo estoy haciendo mal algo o al final es mi profesora que está pasando por un mal momento y que quizás si lo hablaría estaríamos mejor, la entenderíamos más.

Y con respecto acá, a las metas que tiene la escuela , nunca me di cuenta de ninguna meta porque no se notan. Es una escuela totalmente fría que no te demuestra nada. No te demuestra afecto , es totalmente, ... yo por ejemplo, vine el 1º año , hice 1º año, cada

profesor.... es más no me acuerdo de algunos profesores , el nombre ni nada. Yo las aprobé y chau.

Segundo año, lo mismo . Hay algunos profesores que sí, que son más cálidos,, te brindan más cariño que se yo, pero esteee y tercer año es una frialdad total, acá parece que somos heee no se objetos que tenemos que dar la clase, venir, no se, no se nos toma en cuenta la persona , para na da, Y las metas que tiene la escuela, la verdad que no se, porque es tan fría, hay una pared tan ancha entre lo que es la institución, lo que son los alumnos, lo que es el docente y los alumnos o la parte de Rectoría y de Secretaría y toda esa parte.. yo por ejemplo no se que metas tendrá la escuela, no se, no me la hicieron saber ni la siento tampoco....

Porque ellos se pasan de proyecto en proyecto y de plan en plan y nunca... es más cuando a mi la rectora me contestó eso, bueno, dije, por lo menos este, no se , se dieron cuenta que somos personas y que podemos tener un error y bueno, se sintió mal la profesora está pasando por un mal momento y la tomó. Porque siempre son papeles y un montón de cosas que no tienen nada que ver no? Y acá no somos personas y eso también me parece mal no? Por eso yo creo que las metas que tiene la escuela, no la sabemos porque , esta escuela toma a los integrantes de la escuela como integrantes, no como personas, por eso es que yo creo que nunca vamos a saber las metas que tiene la escuela.

Edor- Cuando ingresaron a la Escuela cómo la veían , qué concepciones o representaciones tenían sobre ellas?

B 1- Cuando ingresé acá, era todo como un paraíso , quizás no se ha terminado de romper , es decir, yo creo que uno, si bien uno viene a buscar algo acá, que es lo primero; obtener un título , yo creo que uno se plantea más metas que esa cuando ingresa a la escuela , amén de todos los desengaños que quizás se vayan dando dentro de la institución , ya sea con las áreas con la gente que se conoce, que se yo, yo creo que bueno, particularmente a esta escuela yo la veo muy conservadora, muy rígida , y como toda institución lamentablemente en la Argentina , muy expulsora, así como la Universidad, como cualquier universidad. Yo fui a la Universidad, es expulsora , es decir no hay esa cuestión de una apertura entre el alumno y los profesores y aquí con los docentes, incluso con quien maneja la escuela. Siempre hay una barrera que distingue y uno siempre está relegado a una posición, no puede salirse . Y uno termina reproduciendo lo que la sociedad misma hace porque uno si sale de la escuela , es marido o es esposa o es madre , esa cuestión de estereotipar todo y no poder salirse de ahí.

La escuela reproduce también dentro de acá , todo ese tipo de situaciones que por ahí, quizás, frenan por ejemplo, lo que vos decías, de poder hablar con el profesor de matemática y mejorar la situación, es decir, no se puede negociar porque son posturas tan duras de ambos lados. Yo creo que uno también algunas veces se empecina en algo, porque hay que aceptar los errores, se empecina en algo y no quiere salir de eso , entonces como que no se puede negociar porque de un lado es una cosa y del otro lado, otra, . Entonces, para mi la escuela respecto de las normas tiene un cuerpo de normas muy rígido , muy duro, la concepción es

netamente autoritaria creo y la representación, es decir heeee, la escuela no muestra quizás un horizonte, un camino, una meta, entonces uno, la verdad que entra con muchas mas cosas acá pero al final termina peleando por recibirse, a como de lugar, como dice, a capa y espada, tolerando todo lo que por ahí.... amen de los problemas que tenga cada uno de los profesores que es obvio y es considerable también.

A 2-Si, uno entra con la meta de recibirse no? pero cuando llega acá y hace 1º y 2º, por ejemplo ellas que no podían aprobar Ciencias Naturales, vos te preguntás cuál es la meta del profesor? Porque para algunos la meta corresponde según el estado de ánimo del profesor. Yo se que todas las personas tienen problemas pero tampoco podés estar toda tu vida llena de problemas y perjudicando gente, depende del día, como vos te levantaste, de que lado te levantaste de la cama. Eso no puede ser, así que las normas, yo creo que las normas, o sea yo creo que ese sentido de la formalidad y de las normas está todo mal, cuando acá hay que poner normas y jugarse y decidir y todo, no se hace. Y cuando quizás hay que comprender y que se yo, ahí tampoco se hace. Yo pienso que la escuela es re - conservadora y tendrá muchas normas, y las normas son las de siempre, los alumnos cumpliendo hacia los profesores, no se como será en los profesores no? creo que debe ser bastante duroporque ahora les cortaron el sueldo, pero yo creo que para nosotros, las normas no existen, porque si está algo escrito, no se, yo no se nada de ninguna norma. Yo lo único que se es que yo me tengo que ajustar al carácter del profesor y rendir lo que el quiere que yo rinda, así yo haya estudiado otra cosa, no importa. Eso es una norma, esa es la norma, la única norma que yo conozco es que....

Yo por ejemplo en 1º año o en 2º año, ya no me acuerdo, estudiaba Conocimiento y veíamos el curriculum y yo acá veía y me daba gracia porque acá, el curriculum oculto, hay un montón, acá mas curriculum oculto que acá, no hay (risa).

A 5- Bueno, seguramente que en todas las escuelas debe ser lo mismo.

Edor- Qué podrían comentar sobre los recursos o materiales con los que cuenta la escuela para ayudarlos en su práctica?

A 4- Yo creo que los instrumentos, hay instrumentos buenos, pero no tenemos acceso a ellos. Por ejemplo ellos decían las computadoras... pero hay que hacer un lío para llegar a una computadora, entonces es preferible hacerlo a mano al trabajo. El retro proyector, nosotros nunca lo pedimos pero yo creo que debe ser otro problema mas para pedir el retroproyector...hacemos otra cosa y creo que todos los instrumentos que hay en esta escuela, lleva bastante tiempo tener acceso a ellos y los apoyos técnicos no se si hay.... después los que den un apoyo psicológico no, no tenemos y yo creo que los que más necesitamos, somos nosotros y los profesores ...(risas)

B 1 – psicólogas tendrían que haber en los grupos de Residencias para ver como descargarnos porque yo la verdad, también, creo que cualquier docente .. esta cuestión de primero vivir la

situación de cada docente , como están pasando , y a su vez nosotros los residentes , el tema de que hay un nerviosismo terrible con la presión del tiempo, con el tiempo de la escuela, que ya tenés que terminar los proyectos!!! que corregir, que los alumnos, los padres,por todo lado estás bombardeado y bueno.....

Respecto a los instrumentos como dice ella, hay buenas cosas pero por ahí, se demora el trámite burocrático y los apoyos técnicos y psicosociales, yo la verdad desde que estoy acá no, no he concurrido a ninguno, si los hay, no lo sé porque yo no los conozco o los ignoro totalmente.

A 4- otra cosa que yo quería decir con los apoyos psicosociales yo tuve un compañero que tuvo un problema con una compañera; yo soy testigo de que esta compañera estaba totalmente desquiciada y se la agarró con él y lo empezó a difamar en la escuela y no tomaron ninguna rienda con la chica esta, lo difamó por toda la escuela . El chico este tuvo problemas en su casa, con el padre, porque ella fue a la casa y todo y no... acá no le pusieron un llamado de atenciónalgo. .

Y a mi me consta que yo la agarré un día en una situación especial no? con unas cosas rarísimas y yo decía Dios mío, pobres chicos, el día que sea docente porque ella iba a 2º año, excelentes notas y una chica para mi , totalmente desquiciada y de ese caso saben la Rectora y la Regente, la regente mas todavía porque tuvimos una reunión y no hubo en ningún momento un apoyo psicológico para esa chica . Es más yo le dije a la Regente delante de ella misma, que para mi ella estaba desquiciada y que necesitaba un apoyo psicológico y no se... se mataron de risa (risas) y ella necesitaba un apoyo psicológico y en esta escuela no hay y si vamos a ser docentes que el día de mañana estamos al frente de chicos , es verdad, a un chico lo podemos bloquear así no?

Pero yo creo que ellos hablan por encima, ellos nos tendrían que haber hecho una prueba psicológica fuerte porque nosotros vamos a salir y quienes somos y quién está al frente de un aula, yo por ejemplo, cuando yo entré tenía en el papel, en la solicitud,, te tenías que presentar a un psicólogo en un hospital público. Yo fui , el psicologo me miró y me firmó. No me preguntó nada, no me hizo una sola pregunta....Entonces, no se tienen que guiar por los exámenes psicológicos que hacen , yo creo que eso es lo más importante más que los apoyos técnicos y los instrumentos.

A 3-: me parece que tiene un lado negativo la apertura que tiene la escuela con respecto a la gente que entra y para ser docente , me parece que el aspecto negativo sería digamos, que no se selecciona a la gente que va a ser docente, que para mi tendría que haber una selección. O sea la apertura es buena hasta cierto punto , para mi tendría que haber algunas normas explícitas digamos para que la gente que entra , salga siendo una buena docente .

~~Y-sobre-los-recursos-o-instrumentos-de-la-institución-,puedo-que-hablemos-de-los-recursos?~~ (los mira a los otros compañeros)...., nosotros estamos cursando un taller de recursos, que nosotros mismos estamos haciendo los recursos, haciendo el franelógrafo, el

emanógrafo, rotafolio, recursos plásticos, y recursos didácticos que podemos utilizar en las clases no? y que eso nos beneficia en cuanto a recursos, digamos instrumentos que la escuela nos pueda brindar, o sea las profesoras, nos están enseñando a cómo podemos construir nuestros propios recursos, aprender a hacerlos. Que eso sería lo rescatable dentro de la institución, que los profesores se están preocupando.

Edor- Más allá de lo que van expresando ¿ cómo evalúan su propia formación'?

B 1- Bueno, en todo el tiempo que estuve acá, lo que más rescato , creo que es , no quizás los contenidos o el saber teórico que uno puede haber almacenado , sino mas bien las pocas cosas de algunos profesores en particular, que me han servido para movilizarme. No el saber en sí , sino por ahí el saber buscar, o el meterme en todos lados, o el hablar y no quedarme callado , o el ver que por ahí te pegan un hachazo y darle con más ganas que... que la vida es ir empujando empujando. Eso si lo rescato como saber y que en realidad es lo esencial, porque el saber teórico uno creo que lo va rellenando día a día. Quizás uno cuando sea docente , no es que tiene que saber todo el temario a desarrollar durante todo el año , sino que va viendo y en función de eso, va buscando, va armando es decir , yo creo que eso es... es lo más accesorio. Y creo que el profesorado debe atender, no a darnos contenidos de áreas sino mas bien a trabajar en profundidad, por ejemplo, estrategias, técnicas tipos de evaluación porque uno llega a tercer año y no sabe hacer una evaluación.

Yo no puedo aprobar un proyecto de matemática porque me siguen rebotando por la evaluación. Es decir, yo no he tenido problema en ninguna otra área y entonces, de que manera uno va viendo... para que nos sirva ver toda la estructura de los átomos en primer año o ver toda estadística en 1 ° año?, si eso en realidad, uno después si o si lo va a tener que incorporar, yo creo que hay que atender mas en particular a los chicos, es decir cómo enseñarles lengua , cómo enseñarles matemática, que eso se empieza a hacer en 2° año pero se lo hace tan distanciado del aula, tan en el aire, que uno llega a 3° y no sabe implementar proyectos.

Yo creo que si bien hay formación en cuanto a hacer proyectos y que se yo,.... pero falta más , en la enseñanza....por eso creo que para mi la formación es de fondo.

A 1- A mi lo mejor que me pasó en esta escuela, fue la formación , fue la formación docente, que desde 1ª año a comparación del otro curso , era impresionante la diferencia que había . Nosotros desde 1° año ya hacíamos proyectos , ya hacíamos observaciones, hacíamos trabajos, por ejemplo , yo me fui a Cachi haciendo proyectos del módulo de Conocimiento, también hice varias observaciones de clase. En 2° año, todo el tiempo proyectos, matemática si pero un poco,

siempre proyectos, proyectos, evaluación siempre desde el primer momento. Es más el marco teórico, mucho lo dejábamos de lado y lo poníamos en practica cuando hacíamos los proyectos, porque se suponía que uno ya sabía no? Entonces, como vos decis, el marco teórico lo vas dando a medida que vas estudiando, si nosotros sabemos pero obviamente que

cuando vamos a dar una clase, tenemos que saber mas que los chicos, no que los chicos nos pregunten y no sepamos no? Pero en el sentido de los proyectos, nosotros ya hacíamos proyectos y planificaciones anuales y hacíamos de todo en 2º año. Yo creo que en 2º año, todas las materias eran puramente proyecto, entonces ahora para mi es muy fácil hacer un proyecto. A 3- a mi también me pareció buena la formación... en 2º año heee... los cuatro profesores de área, nos daban metodología, estrategia, y elaborábamos proyectos y esto se ve digamos ahora reflejado en nosotros mismos que estamos haciendo Residencia .

Depende mucho de nosotros mismos, de las ganas, de la energía , de la creatividad , de nosotros mismos no? Y hay un grupo muy lindo que está trabajando en la escuela Remedios de Escalada de San Martín en donde dice que los propios docentes ... como que se renovaron de ver el entusiasmo con que están trabajando las chicas y nosotras hasta el momento estamos bien, o sea, estamos elaborando bien los proyectos y todo en base al material que yo tenía de 2º año, que nos daban los profesores de 2º año.

A 4- En cuanto al 3º año que estamos viviendo , hay dos materias que tenemos anuales que es Orientación urbano-marginal y problemática socio-cultural, para mi perspectiva estas dos materias son importantes.

Si bien nosotros venimos extenuados, cansados, eso es aparte, pero yo creo que es necesario porque creo que yo pregunto a las personas. , qué es la globalización? Que es lo neoliberal entonces yo escuchaba siempre y como yo debe haber mucha gente que no sabe que es eso y con estas materias como que yo me estoy ubicando con esos temas ... a mi me encanta saber, entonces como que yo estoy aprendiendo muchas cosas que yo no sabía y que ahora las puedo explicar digamos, pero aparte de esas cositas así, de esos conceptos , estoy aprendiendo muchas cosas de la sociedad, de la cultura que vivimos y sobre todo ahora que hay muchos problemas y me parece que esta materia nos enmarca en un aprendizaje que va a ser muy fortalecedor en el futuro de nosotros.

A 2-yo quiero aportar algo, yo pienso que acá todo lo que se da, se da tarde porque yo pienso que esas materias nos tendrían que haber dado en segundo año y nosotros ir preparándonos , por ejemplo muy buena la formación de proyectos , pero los proyectos nada que ver con la práctica que estamos haciendo hoy en día , porque los proyectos nada que ver..

Hacíamos unas actividades que ni locos las íbamos a hacer, que vamos a hacer con 30 chicos que les tenes que llevar el material a cada uno y que por ahí nos poníamos a hacer cada actividad así!!! eran divinas pero no se pueden llevar nunca a la realidad, por eso yo creo que los profesores de 2º año, muy buena la formación respecto a los proyectos , cómo hacerlos y la elaboración de proyectos, para qué??, para que los profesores en 3º año te aprueben.

Es esa la realidad, pero después, hacer actividades que sirvan , yo creo que no porque yo hice un montón de actividades y me estaba fijando en los proyectos que hice antes, si , todos aprobados y muy lindas las actividades, pero imposibles de hacer, el material con el que tenes que contar para esas actividades es caro. Ellos nos tendrían que haber dicho.. por ejemplo,

en 2º año, aparte de hacer proyectos nos tendrían que haber hecho dar una clase a cada uno y que nos critiquen la clase, por ejemplo... que por semana se tome a dos o tres chicos por clase, se les haga dar la clase, porque cuando llegamos a la clase, nosotros nos encontramos con algo que no está en los proyectos que es bueno..... el comportamiento de los chicos, los materiales, la plata que vos tenés que gastar y todo eso no está en el proyecto. Entonces yo creo que los profesores no tienen que ver... ¡hay que linda la actividad!..., sino ser un poco más realistas.

A 3- Yo lo que quiero contar con las relaciones con mis alumnos para que les sirva a Uds. yo al principio, cuando llegué a la residencia, como había tenido mi bebé, llegué tarde y como que me daba cosa llegar y estar mal con los chicos y empecé a ponerle sobres mucho sobres, claro, yo por ejemplo, ellos tenían un error y la maestra no les quería poner mala nota, entonces yo agarraba y les decía, mirá acá te faltó, no se, andá y cambialo entonces yo te pongo Sobre. Resulta que muy buenita el primer tiempo, los chicos me tomaron el pelo entonces la relación era muy buena pero los chicos por poco no me iban a zapatear arriba de la cabeza, entonces yo decidí ser un poco más cortante porque no iba a poder con las clases y ahora la relación es exactamente docente-alumno y en los tiempos que yo no doy clases yo estoy bien con los chicos y cuando me preguntan cosas también, pero por lo general tengo que estar, no de mal humor pero si, muy seria porque los chicos hoy en día para mi, no tienen solución.

A 1- Bueno, no, la relación de nosotros con los alumnos, excelente, son excelentes, los chicos es un grupo hermoso, participativo no se si yo soy demás positiva, porque hablo bien, no hago ninguna crítica pero es lo que yo vivo, es mi experiencia no?. heeee se portan bien, ya han ido dos veces a observarnos y cuando van las profesoras es cuando mejor se portan, están muditos, levantan la mano, participan heeee y en general, si bien hay momentos en los cuales a nosotras dos por ahí no nos quieren hacer un poquito de caso, heee pero cuando está la maestra, la titular, la propia docente de ellos, los chicos trabajan, participan es un buen grupo, no es indisciplinado. Es un cuarto grado.

Yo por ejemplo, he sentido de mis compañeros de la Escuela Remedios de Ecalada, que los chicos son muy indisciplinados, son insoportables, que cuando fue la profesora de Residencia a observarlos han tenido que mandar una auxiliar de dirección para que los controle, eran cuatro docentes en el grado, para que los chicos estén relativamente sosegados porque no los pueden dominar.

Nosotros estamos trabajando en 4º grado de la escuela Guemes y tenemos un muy buen grupo.

A 2- Bueno, yo tengo 2º grado, la relación que tengo ahora es, no se si decir buena, buena con algunos chicos porque es un grupo muy heterogeneo. Bueno yo cuando entré también entré con eso de ser sonriente, tratarlos bien, que se yo, porque no los conocía a los chicos, cuando empecé a conocer como eran, entonces ya sabía como tratarlos a cada uno. Tengo un chico

que no se si tiene un problema, pero es muy agresivo, quiere estar afuera todo el tiempo jugando ; él en los primeros días me agredía. Yo le decía "te sentás" y el me decía "quien sos vos" o me pateaba, me decía bruja , esteeeee. Yo no se si es por el tiempo que estoy con él que ahora ya me está empezando a respetar, pero hasta por ahí nomás, ahora si me dice señorita, la maestra me decía, vos tratelo como él te trate, cuando él está agresivo bueno, yo no lo hablo. Cuando el está cariñoso, sí, yo lo abrazo, todo lo que sea . Esteee, bueno si tengo un grupo muy indisciplinado. Hay chicos que son muy buenos, con ellos si , tengo buena relación. Con los otros trato de llegar, de ser muy amable , pero a veces no se puede y tengo que ser cortante con ellos también.

A 4- Mis alumnos son buenos, pero si yo no los tengo cortitos, ellos hacen lo que quieren conmigo . Son buenitos, la verdad que son buenos y son de 5° grado de la escuela Vicente Solá.

B1 - Bueno los míos son de 1° grado, son chiquitos que por ahí hay que manejarlos con mucho cuidado , con mucho tacto, porque están en la transición del nivel inicial y el EGB y además es como que, nosotros somos dos varones que estamos haciendo 1° grado, es como que uno le viene a romper la imagen maternal del docente viste?? y aparece un padre castrador que empieza a ...bueno esas cuestiones que por ahí, hay que trabajarlas primero sobre uno mismo porque son tan chiquitos que por ahí, le agarra a uno la debilidad con alguno . Como que hay que tener mucho límite con los chicos.....

A 5- Mi grupo es muy lindo pero dentro del grupo tenemos un niño que es discapacitado, el es ciego, se llama Dieguito y con él trabajamos en forma muy especial , porque el trabaja con el sistema braille, tiene una maestra especial y bueno nosotros tenemos que darle a ella los temas para que los transcriba a su escritura, digamos y Diego se adapta re bien al grupo y nuestra relación también, es muy buena en cuanto a los chicos son muy buenitos, son dóciles, no hay violencia en el grado, son muy compañeros entre ellos, es muy lindo grupo.

Edor – Qué podrían comentar sobre la relación con sus compañeros de Residencia y sobre la relación con los maestros.

A 5- mi relación con mi maestra es espectacular. Es una persona muy buena desde el primer momento para hacer los proyectos nos brindó todo. Cartillas para el alumno, los temas nos dio un manual y nos dijo mirá estos son todos los temas, aquí están todos, nos dio mucha bibliografía, ya le decíamos que por favor no nos de más. Es muy buena con nosotros, nos hace que los chicos nos respeten, nos quieran , nosotros también los queremos a los chicos, así, es muy buena la relación. Ahora con respecto a mi compañera, mi grupo se desarmó no? 1° y 2° año y yo ya no tengo más compañeras de mi grupo, y yo empecé la residencia con una persona que no conocía mucho y esteeee, hay muchos problemas porque las dos sabemos pero ninguna nos decimos, es con la parte de las tareas que cada una se tiene que responsabilizar, por ahí cae mucho encima de alguna de las dos, por ahí uno cuenta mucho más con la otra, por ejemplo a mi me da vergüenza contar con ella para algunas cosas o sea

que no cuento con ella, porque no soy de decir, mirá vos tenés que hacer esto, tampoco me gusta que me hagan eso a mi no? pero lo que está pasando es que la relación está cambiando en medio de lo que es la residencia , por supuesto que no voy a hacer nada porque ya... pero si hubiera elegido una persona que sea más parecida a mi .

A 1- Bueno, yo quería decir también con respecto a la docente del aula que nos tocó, que también es una persona muy respetuosa, buena también, nos proporciona todo lo que está a su alcance para que las clases salgan bien, con respecto a mis compañeras no tengo mayores problemas con ninguna y en lo posible, tratamos de organizarnos bien para trabajar por ejemplo nos hemos estado organizando en el área de Residencia y nos hemos reunido , o sea, positivo nos salió el trabajo.

Ya hicimos la exposición y hasta el momento bien, y con respecto a los colegas o a los otros docentes que están trabajando en la escuela Guemes , que bueno, como nosotros somos residentes , no nos llevan mucho el apunte, algunos ni siquiera nos miran para saludarnos, son pocas las docentes que nos dieron una buena acogida o por ahí en un recreo que nos cruzamos, nos saludan y hay otras que directamente jamás hemos hablado o nos cruzamos y no nos saludamos

B 1- Bueno, yo con mi maestra, la relación empezó mal, nosotros entramos así re- sonrientes al grado y ella nos dijo que no quería residentes así que tuvimos que dar la vuelta y aclararle el tema en el pasillo , pero después la relación se re-convirtió... y ahora ya nos llevamos bastante bien , hemos llegado a acordar no explícitamente pero si implícitamente ciertas pautas como para manejarnos y podemos coexistir en la misma aula, estamos bien .

Con los demás docentes, como dice ella, hay gente que te saluda, te da tu espacio, aunque sea chiquitito, te lo da, y hay otra que no, que cree potencialmente, que uno ya se lo está quitando , en realidad no es así, o quizás cree que uno lo está observando entonces... pero en realidad uno va, sinceramente, va a hacer sus cosas y nada más, con humildad. Ahora con mi par de Residencia, yo creo que cuando es más de uno, las decisiones siempre caen en uno , yo creo que hay situaciones en que uno siempre tiene la mirada más certera, confío en eso, entonces yo confío en que si no soy yo, va a ser mi compañero el que va a dar el golpe justo y con eso nos movemos bastante, por ahí podemos hacer las cosas más rápido, no es más económico manejarnos así, porque si por ahí uno se pone en el papel de que mi postura es la que vale, entonces no la hice yo, no la pensé yo y me da una cierta cosa de envidia, no nos sirve.....hay que saber aceptar algunas veces que uno no está en condiciones de dar el golpe justo.

A 4- Yo quiero agregar que las competencias que creen tener algunos docentes con nosotros se debe también a la situación que estamos viviendo con respecto a la desocupación en que vivimos. Por ejemplo hay docentes que no nos saludan y tenemos la intuición como de que... ellos creen que vamos a quitarle el lugar , el espacio que ellas ocupan dentro de la institución

entonces me parece que eso es parte de la sociedad que estamos viviendo, digamos competencia y como decía mi compañero, la competencia que hay es realmente muy notable.

A 1- no en nuestra escuela para nada, es más , tuvieron una jornada pedagógica con la profesora Bertoni y nos pidió la vicedirectora que como nosotras habíamos sido alumnas de la profesora Bertoni, si es que nosotras podíamos hacer un proyecto de lengua , de acuerdo a lo que ella enseñaba así que hasta nos pidieron eso, y nosotros, si por supuesto , mas vale, a si que no tienen ningun tipo de competencia , nos saludan bábaro, son rebuenas, yo creo que hay una nada más , pero yo la veo que es cortante con todos, con los chicos también, pero después re-bien la escuela.

La compañera_ nosotras no nos sentimos como residentes nada más , no se si decir como una docente más , pero nos hacen sentir bien todas, la vicedirectora, la directora , las ordenanzas, celadores, todo.

A 2 - Ahora , al principio era así, ahora es como que ya se está acomodando todo, ahora ya nos sentimos mejor, como que, eramos las intrusas y ahora estamos cayéndoles bien a todos, o sea, es lindo.

Edor – Y desde su rol de residentes tienen alguna comunicación o vínculo con la familia de los alumnos?

A 2- Yo no tengo ningún tipo de relación porque los familiares, no por mi, ni por la maestra ni por nada, sino que la familia de los chicos no aparece. O sea, para mi, los chicos están totalmente abandonados y también ese puede ser un punto para que les vaya mal en la escuela no, pero ellos no aparecen. Creo que de 30 alumnos, yo vi dos padres hasta ahora de los cuales, bien, se preocuparon por sus hijos pero nada más , ningún tipo de relación.

A 1- En la escuela Guemes, cuando hay algún acto y que hacen muchos actos ellos y generalmente va toda la comunidad, todos los padres de los alumnos, ellos, los chicos se ve que tienen una relación muy linda con los padres, a pesar, digamos , que la clase que concurre a esta escuela Guemes, es una clase media-baja, cuando hay acto los padres están vistiéndolos a los chicos, ellos van , llevan mate, van a cebar mate a todos los docentes, o sea, hay una linda relación que la institución mantiene con los padres de los chicos que van a la escuela. A todos los actos, va toda la gente , todos los padres...

B 1- Bueno con la familia de los alumnos, no , ningún trato y con la comunidad de la escuela, como decía hace rato, con algunos si y con otros no , pero con las personas que entablé relación, muy buena, como con la bibliotecaria o la celadora, o algunas maestras, porque yo creo que uno , como va en ciertas condiciones, tiene que tener predisposicion par algunas cosas, que por ahí no pasa o no está en el reglamento de Residencia, pero es como ir a pelear el espacio y tiene que entrar a hacer algunas cosas que por ahí no están previamente dichas.

A 1- Yo quería agregar hee....., en la escuela Guemes heee notamos que hay mucha burocracia, es decir, por ejemplo nosotras queríamos usar la vez pasada la biblioteca y

también, nosotras creíamos que había una biblioteca, un lugar, un espacio físico que era la biblioteca y la biblioteca se encontraba en la dirección que hay una biblioteca con libros, entonces tuvo que ir una secretaria y facilitarnos libros, es decir, no tenemos espacio nosotros para trabajar....

Y también quería decir que la relación también con la vicedirectora que ella también por ahí, si nos cruza no nos saluda, a pesar de que a veces, ellas necesitan de nosotros, porque cuando faltan los docentes, nosotros cubrimos esos lugares, o sea vamos y atendemos otros grados, somos auxiliares, porque hoy por ejemplo faltó una auxiliar de dirección que era la que tenía que ir a reemplazar a esa maestra que faltó y fuimos nosotras.

Ah también con respecto.... desde que hemos empezado las observaciones, hemos pedido el documento del PEI y hasta el momento no nos han facilitado, recién el otro mes lo tendremos, pero nosotros ya tenemos que comenzar a hacer un trabajo sobre eso ...y porque es bastante lo que hay que ver y bueno, no lo tenemos digamos, no es tampoco porque ellas no quieran sino porque tienen que arreglar cosas,

A 4- Ah también, yo siempre hago un paralelo no? las experiencias nuestras y de otras compañeras, por ejemplo en la escuela Remedios, las chicas tienen una excelente comunicación con la directora, con las auxiliares de dirección, tienen más confianza y se preocupan. Por ejemplo, una de mis compañeras, Silvina, había tenido un accidente y bueno se ausentó de la escuela por dos semanas, y cuando ella llegó tuvo una buena acogida, todos desde la directora hasta la última docente le preguntaron como le había ido, si se había recuperado, y no se si eso pasaría en la escuela de nosotros porque nos ignoran bastante.

Edor – Y en relación con el conocimiento que tienen que enseñar, qué pueden comentar?

A 5- yo siempre me siento segura de mí, de mis conocimientos, pero con lo que no me siento a veces segura es con la forma. Mucho constructivismo y mucho Piaget pero cuando llegamos al aula los chicos nada que ver con ese método y con esa forma, entonces me siento insegura en ese sentido de cómo enseñarlo, porque nosotros siempre hemos estado viendo la manera de enseñar lo más constructivamente posible y los chicos a veces hay que darles las cosas y que ellos conozcan de la forma tradicional, entonces ese es el único problema que yo tengo con el conocimiento que hay que enseñar, pero después no.

A 1- A mí siempre me encantan los chicos desde que nacen hasta que tienen doce trece años, me encantan porque yo siempre digo que los niños es una riqueza, son la riqueza, yo hay uno que se porta re-mal pero yo lo mismo lo quiero y lo admiro porque es divino de 5º grado a pesar de que ese no fue mi grado, cuando yo voy a darle clases a ellos, yo siento ese gusto, porque a mí me encanta digamos, relacionarme, hablar con ellos, preguntarles, enseñarles, me encanta, entonces yo estoy experimentando que, cuando voy a dar una clase, no siento que pierdo energía, yo siento que tengo energía que ellos me dan esa vibración para trabajar

con ellos y que me encanta. Me estoy sintiendo así, y estoy sintiendo un gusto digamos , yo pienso que ellos pueden aprender más de lo que nosotros estamos enseñándoles.

A 2- En mi caso concreto nuestro, se puede aplicar concretamente al constructivismo , son chicos que están ansiosos de recibir, nosotros tenemos que hacer una crítica con respecto a las docentes que no preparan las clases , que parece que tienen ciertos años de docencia, no se si están cansadas o tienen otros turnos a la mañana , es decir, llegan , y la clase como salga. Y los chicos están como aburridos, concretamene ... estábamos hoy , ya habían hecho el trabajo que la docente había dicho que hagamos.

A 3-Los docentes se guían de libros nada más, las actividades son todas de libros

A 2- y le tuvimos que hacer que hagan una producción de texto, es decir, que escriban un cuento para que ellos digamos, sean creativos. eeee Bueno, se me ha ido la idea.

B 1-Bueno heeeeeee yo cuando ingresé acá lo había hecho quizás por una cuestión de tener herramientas para un medio , pero después uno va a la Residencia y se encuentra con los chicos y entra a tener un montón de vivencias que son ricas y sobre todo por los chicos en si, mas que por lo que uno desea o lo que uno quiera. Creo que es lo más reconfortante que uno puede tener en el aula porque si uno analiza la situación del docente y demás, ahí entran las pálidas y que se yo.

Dos cosas que me marcaron durante todo el profesorado y es que 1º el docente no puede enseñar nunca lo que no sabe de todos los profesores de área y la otra es que el docente en el aula hace lo que puede. Es decir está saturado por un montón de otras cosas y hace lo que puede. Sobre esas dos máximas si yo llego a ser docente, lo que no quiero perder nunca es la capacidad de reflexionar día a día lo que estoy haciendo en el aula para ver si se lo que estoy dando y para ver si puedo hacer mas de lo que puedo hacer día a día.

A 4-- Yo estaría de acuerdo con la máxima que vos dijiste, con la primera, y con la segunda disiento porque yo pienso que el docente hace lo que quiere.

A 3- Yo pienso que eso depende de cada persona, yo por ejemplo a veces llego muy cansada y no tengo energía para hacer nada, por ejemplo ayer con el viento zonda parece que a mi me volteó y ayer me dormía, pero los chicos no entendían y yo, si tengo las actividades , los proyectos y ellos no entienden, yo hago lo que sea para que ellos entiendan y ellos al final terminan entendiendo .

Osea , yo no se si se ve como un aire así que , me veía un chico y me emocionaba, porque yo soy así... que a mi me gusta que me hablen , que me digan queson personitas así, y tomarlos como personas, a mi me encantan los chicos , me encantan sus aportes, me parecen graciosísimos y todo heee.. pero yo pienso que esos son chicos que su futuro está dependiendo de lo que yo vaya a enseñar , que la Residencia no es un juego, que lo que yo les enseño, mas allá de las actividades bonitas y todo, ellos tienen que aprender y que no tienen que tener una persona que les baje la autoestima, sino subirla , y eso es lo que trato que

hacer, con retos pero les subo la autoestima bastante y eso me gusta, me gusta hacer sentir bien a treinta personitas que tengo al lado , yo creo que los hago felices todos los días

A 1-Nosotros en la Residencia tenemos dos profesoras que nos hablan mucho de ¡¡¡¡cuidado que no vayamos a bloquear a los alumnos con lo que decimos!!!! . El martes en una de las clases de residencias, le dije a la profesora que me haga la crítica, que tiene que ser constructiva siempre, si no, no me interesa. Me dijo que iba a esperar a mi compañera, yo esperé que llegue mi compañera, y no!!!!, era que me tenía que criticar delante de todo el curso cuando yo considero que no hice nada malo en la clase, ni siquiera estuvo en toda la clase para observarme , entonces ahí fue cuando la Rectora me dijo que estaban pasando por un mal momento , entonces ellas hablan mucho de cuidado con ir a bloquear a los chicos, pero yo desde ese día me noto que estoy sin ganas de ir a la escuela . Yo después de ese martes, tenía ganas de devolver, tenía vómitos , tenía hasta diarrea que yo nunca tengo porque llegaba la hora de ir a la escuela y a mi me agarraba un ataque de todo, descompostura.....de lo que venga..... Entonces.... yo me creo una persona bastante fuerte no? A mi nadie me va a venir acá a bajonear tan rápido, pero nunca ...nunca me había sentido tan cajoneada, con una crítica así.... que no fue constructiva , yo la considero que no fue constructiva porque en ningún momento se me aclaró que fue lo que yo hice mal o que fue lo que no le gustó. Solamente me dijeron que mi clase fue nada, eso fue lo que me dijeron y no me dijeron nada más, porque en realidad , el año pasado ...una vez llegaron las profesoras de residencia y el año pasado, los chiquitos que yo tengo tenían su maestra de residencia, la señorita Cristina que no sé si ya será señorita y la profesora de residencia la sacó llorando a la chica de residencia y no la dejó entrar más al aula... Entonces en medio que yo estaba dando la clase, el chiquito de adelante me dijo que la señorita que estaba atrás, la de negro, que era mala, que la había hecho llorar a su señorita del año pasado y después..... que se fueron . Y no habló nadie más en la clase... como será que son tan terribles que ese día no hablaron, yo les pregunté uno por uno y todos se quedaron callados , me dijeron que no me iban a contestar, me movieron la cabeza diciendo no y yyy..... bueno no querían contestar y yo seguí dando la clase, como que bueno, que ellos entendían pero nadie quería aportar nada y cuando ella se fue, la profesora , uno me preguntó si ya podían hablar , entonces yo les pregunté qué les había pasado y me dijeron que ella era mala y bueno.... eso fue lo que me pasó y esa fue la clase nada que yo di.

Entonces yo había querido hablar con la profesora, para explicarle porque mi clase fue nada como ella dijo, y mis compañeros me dijeron que no hable que iba a ser peor.

Yo no tengo ningún problema de dejar la Residencia, yo a esta altura del partido ya el famoso papelito que te quieren hacer firmar yo lo firmaría sin ningún problema porque....

Edor-Qué papelito?

A 1- Ah! Acá nos dijeron que hay un papelito que hay que firmar de renuncia de la Residencia.....Y bueno eso fue lo que le pasó a la chica esta, de la residencia el año

pasado y a mi compañera también ahora le han hecho firmar ese papel y bueno, ahora tiene que volver a hacer ... para el año creo la Residencia de nuevo.

Y bueno, eso fue lo que a mi me pasó y yo creo que a la hora de mirar nuestro trabajo no tienen ningún tipo de cuidado con lo que nosotros estamos aportando porque, yo creo que estoy aportando muchísimo, yo a los chicos cuando les tengo que dar cariño, les doy cariño, cuando les tengo que enseñar, yo les enseño y también aprendo mucho de los chicos por ejemplo hoy estaba viendo fracciones equivalentes y me di cuenta que, recién hoy, con uno de los chiquitos, que las fracciones irreducibles que tienen numerador y denominador números primos, no se pueden reducir mas, nunca me había dado cuenta de eso, entonces también uno aprende con los chicos y les dije sin ningún problema, miren, yo no sabía eso, o sea, capaz que lo sabía pero nunca sabía que lo sabía, entonces también yo creo que soy humilde con los chicos porque nunca escuché "a yo eso no lo sabía" de un profesor, entonces desde ese día me bajoneó muchísimo la Residencia y ahora si no quieren que siga más creo que con mucho gusto le entregaría la Residencia no por los chicos porque es mas, seguiría yendo y explicándoles sin que tenga que cumplir con una Residencia. El trabajo se hace mucho mas lindo sin tener la responsabilidad de que venga alguien y te observe y te critique sin conocer tu grupo de trabajo, tu grupo de chicos, nada.....

A 3- O sea lo que la afectó a ella fue que la crítica la hizo cuando estaba todo el curso y fue así: "tu clase fue nada" entonces eso te shockeo no?

A 1- No, si me shockeo bastante porque nunca me imaginé que me iban a decir, a parte yo llegué y le dije profesora que hice mal?, porque no soy perfecta, y no... esperó a que todo el mundo.. y decirme una cosa así, yo creo que nunca la traté así con esa falta de respeto, nunca me había pasado, yo creo que con esta profesora es la primera vez porque todos los profesores más allá de que si están de buen humor o mal humos, conmigo siempre han sido buenísimos, la profesora Garrido, la profesora Bertoni, la profesora Trinidad Alonso, Silvia Liendro, son buenísimos profesores, muy buenos, pero con esta profesora nunca me había pasado una cosa así. Y yo siempre estoy esperando que me vengan a criticar para yo aprender más, pero esa fue una crítica destructiva totalmente ¡!!!.

B 1- Bueno yo respecto a los profesores, hubo profesores que aprendí por lo que enseñaron y se pararon al frente y dieron como tenía que ser y hay otros profesores que aprendí no por lo que daban sino más bien por la presión que ejercían o por esa cuestión de cómo dice ella, te afectan a veces, psicológicamente, y uno se presiona y se presiona y quizás termina desgastado pero lo hace. Si no aprende uno por lo que hacen, lo hace, por lo que no hacen. Pero en general, muy buenos profesores, salvo este año con una profesora que me pasó lo mismo que ella, en una materia que es así teórica nomás que bueno ella había planteado de preparar un tema y en mi grupo, casi nadie había preparado de todos los chicos, yo preparé el tema y empecé a levantar la mano para hablar, entonces debe ser que la habré cansado, el tema es que en determinado momento de la clase se paró y me dijo que por favor, no hable

más , que me quede callado , entonces yo agarré delante de ella, guardé todas mis cosas y no volví a hablar nunca más, es decir, en que medida ella hace , como dice ella, te predispone psicológicamente, te dan ganas de no hacer nada , uno por ahí se entusiasma con algo, pone lo mejor de si, y viene alguien y te dice no, no hablés más por favor, callate no te quiero escuchar, por supuesto que ahí uno aprende otra cosa , a no hacer eso, atención a la diversidad!!!! , porque si uno también se queda con lo malo de la vivencia, se termina postergando y se hace mal, entonces , está bien, si no quiere que hable no hablo más, pero qué me sirve a mi de esa situación???, el hecho de saber q ue a eso yo no lo tengo que hacer , de ver de que manera puedo igualar a aquel que levanta excesivamente la mano y a quel que no la levanta , eso nada más.....

A 3.- Yo a las profesoras de acá del terciario, ...si fueron profesores buenos, pero a la profesora que yo las recuerdo siempre , la profesora de matemática que tuve en 2º año que es Blanca Formeliano , estee, aunque para algunas no es muy agradable, es muy exigente, yo también le tenía terror y a veces tenía que entrar si o si porque no podía con las faltas, estaba al límite con las faltas, pero si , aprendí con ella, aprendí a secuenciar actividades y me sirven y cuando terminé el año me di cuenta que yo con ella aprendí mucho y

Con respecto a la profesora de Residencia, a mi no me pasó lo que le pasó a Agustina, pero cuando le dijo a ella, delante de todos, tu clase fue nada, a mi también me llegó y como que yo sentí miedo también, y tenía ese miedo de que algún día me iba a tocar y tampoco quería seguir .

A 2- Bueno yo voy a hablar de profesores que para mi fueron importantes, una de las profesoras fue Gladys Bertoni que me hizo querer, amar la lectura, digamos y desde ese momento yo pensé en ir a la Unsa a estudiar Ciencias de la Educación, por ella, porque me dio ganas después de escucharla a hablar. Porque a mi me gustó siempre escribir, siempre escribí poemas, escribí cosas , anécdotas, siempre tuve mi diario, y como me gustaba mucho escribir, ella se interesó por eso y a través de ella pude conocer y amar la lectura, escribir , amaba , pero ahora amo la lectura también He después , que fue importante, el profesor Julio Naklé también porque a pesar de que el fue el que obstaculizó la carrera, digamos que si él me pregunta qué tema se de biología, yo creo que todos y si quieren preguntarme cualquier tema, pregunten yo contesto, fue un muy buen profesor, es un buen profesor, A la hora de evaluar no es, pero a la hora de enseñar si lo es. Y con respecto a una profesora que me puso los pies sobre la tierra, es la profesora de Problemática, Hessling que me parece que es una mujer, una eminencia, muy culta, la admiro realmente, es "la" profesora para mi.

B 1- Bueno, yo creo que lo que habría que trabajar en esta institución, sería, primero ver, la manera de distribuir las cargas que tiene esta institución ante el estado, los profesores ante la institución y el estado, los alumnos ante los profesores, porque yo creo que las cargas acá es totalmente caótico, yo te atribuyo mi mal a vos, a vos , a vos, siendo yo profesor, o siendo yo alumno o administrativo . Porque si uno va a la preceptoría o va allá, siempre hay algo que está

funcionando mal, no digo que es utópico el pretender que las instituciones funcionen bien, pero yo digo que podrían funcionar mejor si uno implementa algo que pueda ser que se distribuyan bien las cargas, no se si será de manera normativa, no se si será de distribución de formas , no se si será trabajar sobre la gente, no se qué, pero creo ahí sería el punto clave de la escuela porque en realidad lo demás está todo bien, infraestructura hay, espacio hay, profesorees hay, pero habría que mejorar todo ese tipo de cosas.

A 3-Cuando el profesor Naklé me hizo rendir siete veces, entonces yo decía , hasta donde tengo yo que saber o qué es lo que quiere el que yo tenga para que me pueda aprobar?, o sea, no entendía el porqué. Yo pienso que ahí, en la parte que el profesor evalúa, se ponga bien las metas ¿qué quiere para el alumno? Por qué puede ser que un profesor digamos, como que anule al alumno porque no sabe hasta donde quiere llegar el mismo?, con todas las excusas que da. Me parece que ahí el planteo del objetivo del docente para el alumno , me parece que tiene que ser muy claro.

A 5- Yo creo que a veces ni se fijan en el objetivo y están de un ánimo que no les resulta, o sea yo me di cuenta acá que muchas veces no tiene nada que ver ni el conocimiento ni nada, yo había escuchado eso del profesor Naclé y digo porque no toman alguna medida , no que lo echen al profesor obviamente, porque si es un buen profesor, está bien, pero a la hora de evaluar, que tome otro, o que tomen alguna otra medida.

Por ejemplo yo conté mi problema y le dije a mi compañera de residencia que la 3º vez que a mi me critique delante de todo el mundo esteeeee... yo me voy entonces que, porque tienen que esperar que alguien se vaya o que lastime a alguien, porque no hacen algo con ese profesor, porque ese profesor y los profesores pueden hacer lo que quieran con nosotros, mis compañeros le tienen pánico a la profesora, no le quieren decir nada ,entonces porque ellos pueden hacer lo que quieran con nosotros.

Después todo el resto, muy buenos profesores, yo creo que esta institución tiene los mejores profesores de Salta , tiene muy buenos profesores, pero con algunos profesores tendrían que tener algunas medidas. Tienen muy buen nivel los profesores.

ENTREVISTAS A ALUMNOS PRACTICANTES DEL IFD N°

6.001

2do. Grupo/2.005

Se inicia la entrevista grupal ,entregándole por escrito a los alumnos los aspectos que se considerarán en la misma:

Alumna 6: A 6

Alumna 7: A 7

Alumna 8: B 2

Alumna 9 : B 3

Edor- Dado que están haciendo la Residencia , me interesaría que me comenten al respecto

B 2- - y empezamos en mayo, luego que había... justamente... luego que termino el paro docente pudimos comenzar recién, en Mayo.

Estoy en la Alberdi...en la escuela Alberdi

A 6 – yo también estoy ahí

B 3 – nuestro grupo está todos en esa escuela

Edor -¿En que año están?,en qué ciclo?

B 3 - estamos en 2º ciclo nosotros tres (se refiere a A 2, y A 3)

B 2 - Tengo el 1º ciclo, tengo 3º "C"

Edor-¿Con respecto al periodo de residencia , existe algún reglamento, al que ustedes tienen que ajustarse?

B 2 - claro, si hay un reglamento que ciertamente tiene muchas cosas en la que tenemos que cumplir, por ejemplo: no podemos quedarnos en el aula , digamos a cargo del aula sin que este...lo que seria un preceptor, una secretaria de la escuela , por ejemplo.

Algo que pasa ahora por ejemplo, es que en la escuela que estamos hay muchas maestras que están... que pidieron licencia o que por ejemplo...es mas una maestra que dejo ya, renuncio al cargo que tenia y esta faltando...ósea no hay tantas secretarias para tomar justamente los grados. Y lo que hacen es justamente dejarnos... en mi caso me dejan el grado, pero por ejemplo es la vice directora la que va cada 15 minutos, mira y se va.

Edor - ¿Osea estás solo?

B 2 - si estoy solo, estaba solo . estaba enferma la maestra que era del aula...y si osea tenia que seguir yo, pero con una planificación de ella y también desarrollaba a la vez mi proyecto también.

Edor.- Y ustedes?

A 6- Yo estoy con ella (señala a A 5)

B 3 - Yo estoy con un compañero que tuvo problemas ...creo que me voy a quedar solo... no sé tiene que hablar , bahh...no se bien .

Edor-¿Ese reglamento que me decías de la práctica , ustedes lo tienen como un documento escrito, o sólo son pautas orales?

B 2 - no, no... es un documento escrito, que va desde... o sea justamente como le comentaba, hasta por ejemplo la vestimenta con la que uno tenia que ir a la institución que le toque, con lo que es... seria así un cuaderno que es justamente de residencia, donde se firman...todas las horas que damos nosotros, que desarrollamos nuestro proyecto...como así también nos firma la maestra como si fuera un tipo de asistencia, que es una parte que se llama ayudantia que es

donde se escribe diferentes actividades que se realiza en el aula, justamente ayudando a la docente.

Edor-¿Ese reglamento se hace año a año, o sea de acuerdo con el grupo de alumnos, o es un reglamento que ya existe acá en la institución?

B 2 - yo creo que ese reglamento ya existe, y por lo...osea cuando nosotros empezamos el año, justamente por que había paro no podíamos comenzar bien, en el tiempo que debía ser, justamente al instituto veníamos y lo que hacíamos era analizar un pocoleer un poco ese reglamento, pero no fue algo acordado, sino que ya estaba mucho antes.

A 6 - me parece que sólo sirve para formalizar lo que hacemos , o sea es para normar cómo debemos presentarnos más que todo...

Edor- ¿Vos como lo ves?, responde digamos a los tiempos actuales, acorde a los tiempos y necesidades de la Residencia?

A 6 - a veces hay situaciones en lo que uno llega a pensar por ejemplo: mas allá de lo que dice el reglamento, cuando uno va a lo que es la practica..a veces como que queda entre la espada y la pared, porque a veces nos pide la directora o la vice directora algo, y quizás no va con lo que dice el reglamento. Y uno quizás no sabe que hacer o decir simplemente "según el reglamento del instituto no puedo realizar esto", pero a la ves...

B 2 -en mi caso lo que yo hice por ejemplo, como le comentaba, justamente ahora no hay muchas maestras que estén con licencia o también por que dejaron. Lo que me pedian a mi es que me haga cargo del grado y no puedo hacerme cargo del grado, al menos que valla justamente, o este supervisando mi clase una secretaria o vice-directora. Entonces lo que hice justamente es pedirle a la vice-directora, que por favor, aunque sea si no esta en mi clase que valla... y la vea...justamente si viene nuestra profesora de residencia y ve que estamos, digamos desobedeciendo ese punto, creo que aparte del reto ahí...no se que exactamente pasaría ...bueno justamente me toco que fue la profesora de residencia, pero se dio cuenta justamente que la vice-directora llega al grado y me ve, me veía como estaba todo y se iba...y yo le había explicado lo que estaba haciendo y como lo estaba haciendo...así que creo que no.

A 7 - el que yo leí, digamos que esta muy...en realidad es accesible, además viendo que uno esta haciendo la practica docente...creo que ...osea yo estoy totalmente de acuerdo con todo lo que dice..este...me parece correcto,

Edor- Bueno...¿qué requisito deben cumplimentar ustedes para acceder a la practica y residencia, mas allá de conocer el reglamento, para comenzar lo periodos de observación y demás?

B 2- por ejemplo ahora..lo que era fundamental era tener todas las materia anuales aprobadas y cuatrimestrales, lo que correspondía a 1º y 2º.. era entrar sin deber ninguna materia. Pero creo que de cierta forma creó que se hacía un bien con ese reglamento, por que justamente, por ahí era osea podría resultar injusto el hecho que alguien realice una practica y cuando termina esa practica al no tener una materia, no se validaba nada de esa practica...así que es

bastante correcto desde ese punto, a la vez el que no se saca una materia es un engaño así mismo, porque realiza una practica y luego si no rinde la materia que tiene, no es valida.

Edor- En tu caso... ¿a vos te queda la practica nada mas?

B 2- si, yo ya tenia las materias cuatrimestrales, por lo tanto realice las anuales por residencia nada mas.

Edor-¿Viste que la practica y residencia, dentro del plan de estudio de ustedes, forman parte del proyecto de practica, ustedes antes tiene un practica 1 y una practica 2.

¿Que relación le encontras a la practica 1 y la 2 con la practica de residencia ves que son, digamos que realmente constituyen un trayecto, son casos diferentes, que mirada tenes vos sobre eso?

B 2 - de cierta manera, si, si sirve y creo lo que nosotros...cuando yo hice 1º año cuando tuve practica 1, es la 1º materia que tuvimos en si un acercamiento al aula, porque fue la 1º materia en la que nos mandaron a escuelas hacer trabajos...y creo que fue la primera como experiencia dentro de lo fue el instituto, realizar un tipo de trabajo dentro de la escuela. Creo que sirve un monto, como que uno ya empezaba a conocer un poco mas, mas allá de lo que uno aprende cuando llega a la escuela, hay muchas cosa diferentes que se aprende ahí.

En el caso de practica 2, es la materia que mas trabaja con la escuela y haciendo diferentes trabajos y todo. Y si, creo que realmente sirve mucho además de ser el 1º acercamiento que tenemos con las escuelas , por ejemplo el trabajo administrativo y eso que veíamos en los trabajos que realizábamos y ... ya en 3º cuando llegamos a la escuela en residencia, creo que la verdad que sirve, o sea entramos conociendo bastante de lo que pasa. Bueno pero se aprende mucho mas estamos conociendo bastante de lo que pasa . bueno pero si se aprende mucho mas, y creo que justamente mas allá de la teoría y todo ... cuando uno llega al aula conoce mucho mas y aprende mucho mas estando con todo lo que sucede, pero creo que si realmente.. o sea en mi caso me sirvió un montón el poder realizar esos trabajos, tanto de la practica 1 como de la practica 2.

Además de ser la 1º materia en que, justamente realizamos trabajos en la escuela.

A 6 - yo si, sigo sosteniendo que lo que considero Práctica , es ahora la practica, para mi...creo que fue todo muy teórico...que no es malo, me parece que la teoría tiene que estar, pero muy alejado de la realidad, ahora si a la Residencia ...la veo como una practica real, directa, como una verdadera práctica

A 7 - a mi las otras prácticas de 1ro y 2do no me acercaron o me acercaron poco a lo que es ser docente ...yo opino lo mismo que ella....todavía nos falta un montón, y como que todavía nos falta mucho , mucho hacer en el aula.

B 3 - yo creo que uno hace también cosas importantes en primer y segundo año , vas a alguna escuela , ves cosas...que es interesante , pero no estás frente a los chicos , creo que estar frente a frente ,ahí con los chicos , eso es lo más importante , ahí uno ve la prácticaen vivo y en directo.

Edor- Centrándonos en la Práctica y Residencia de tercer año , cómo se organiza la tarea? Observan y luego dan clases? Comenten cómo es

B 3 - si, por cada área tenemos que cumplir 20 horas de clase , pero...

B 2 - no , no,Nosotros cuando llegamos éramos 12...entonces fueron algunos a un 1º grado, 3º, así hasta 6º.. y es donde uno realiza toda la practica, a mi me toco en 3º y realizo las practicas de las cuatro áreas...

Al principio hay 2 semanas de ambientación, que es para conocer el grupo donde se trabaja. Y sirve un montón, porque en mi caso, cuando comencé la residencia éramos solo dos, pero mi compañero le faltaba solo un modulo de naturales y cuando termine eso se fue. O sea le faltaba terminar la práctica de naturales nada más.

Ah!!!!.... justamente lo que nos paso a nosotros es que tenemos en el aula, un alumnilo que tiene unos problemas... la verdad es que nos preguntábamos desde el principio... que nos toco vivir una situación malas, porque un día este chico que tiene 8 años se intento cortar las venas con unas tijeras... entonces creo que si el día de mañana llega alguien a dar clases.. y ...adopta algún tipo de trabajo por ejemplo el grupal, este alumno no se relaciona tan bien con ciertos chicos del mismo grado, entonces creo que eso le va a resultar un poco... resultaría realmente malo tanto para los mismos alumnos como para al que estaría dando la clase...

Edor-¿Ya que haces referencia a lo social, a lo cultural, cuando ustedes van a observar y hacen este tipo de ambientación y demás. Solo tiene una mirada sobre el grupo de alumnos, o hacen también un relevamiento de la institución , indagan un poco sobre la realidad social-cultural de los chicos?

A 6 - se realiza un trabajo institucional, acerca desde la estructura física de la escuela hasta analizar y ver, lo que paso en la historia institucional de la escuela, ver quizás las relaciones que tiene la misma institución con otras institucionesque hay en el lugar, y eso.

B 2 - Por ejemplo a mi pareja y a mi nos toco realizar lo que es la estructura física, y así nos íbamos separando. Y lo socio cultural, lo trabajo otro grupo, pero creo ...es totalmente desarticulado.. porque luego todo se entregaba a los alumnos que estaban en la Residencia como condicionales y eran quienes lo armaban , y al trabajo final nosotros no lo veíamos...creo que hubiera estado bueno verlo entero , antes que se lo entreguen a las profes de Residencia.

Cuando hacíamos el periodo de ambientación, realizábamos el trabajo, bueno este trabajo...sólo la partecita que nos tocaba a cada uno y mas que nada ver exactamente que es lo que pasaba dentro del aula con los alumnos.. y todo eso. Era el tiempo de 2 semanas, cuando llegábamos podíamos pedir temas y todo, pero no se puede empezar nada, ni por mas que yo, ya hubiera presentado mi proyecto todo aprobado, no se puede empezar porque son dos semanas justamente de ambientación, y ver como trabaja el grupo y todo eso...

Edor- ¿Esta etapa es de ambientación, de observación, responde a algunas pautas?

A 2 - no, no hay nada pautado.. es simplemente llegar al aula, ver como se trabaja en el aula conocer el grupo clase... para justamente, luego comenzar a desarrollar los proyectos. No hay nada que nos diga como desarrollar ese diagnostico.

B 3 - son dos semanas que tenemos para conocer la escuela y el grupo.... Para estar ubicados cuando vamos a plantear nuestro proyecto.

Edor- ¿Y ahora que todos están enseñando ...cómo ven la formación del Instituto? La formación es adecuada?

Ustedes perciben que realmente tiene una adecuada formación didáctica si se pone mas énfasis en los conocimientos propios?

B 2 - por ejemplo algo que nos pasaba siempre en muchas materias, era por ejemplo que hacíamos un pregunta o estábamos hablando de cierto tema o presentábamos algún tipo de trabajo, nos decían no eso es conductista , entonces preguntábamos todo como hacer...por que.. en algún trabajo especifico alguna tarea que la veíamos realmente complicada, no sabemos como transformar eso en algo que realmente sea constructivista, y muchas comentaban algoo hacían algún tipo de pregunta a la profesora como que se salían del tema, pero nunca llegaban a decir justamente como trabajar esa problemática que había, y decirnos exactamente miren tiene que hacerlo así... no se en mi caso cuando teníamos instituciones escolares, estaba bueno porque hacíamos debates, y nos hacían trabajar justamente con problemáticas que se dan en el aula.. y por ahí surgían algún tipo de problema realmente interesante.. y todos preguntábamos como hacer para salir de eso o como seria una respuesta innovadora para eso...y muchas veces como que una pregunta u otra , como que nos íbamos del tema y nunca nos decían como realmente trabajar algo así... y bueno hay otras materias en las que realmente se trabajaba eso..

por ejemplo lengua...justamente con la profesora que tenemos es realmente espectacular trabajar porque todo lo que se ve, es todo lo que se puede llevar al aula y lo que se puede poner en practica.. o todo ese material es realmente exquisito porque cuando uno llega al aula en la residencia realmente se lo puede trabajar de mil forma realmente..

Edor- ¿osea que a tu criterio en terminos generales si les enseñan a enseñar?

B 2 - hay algunas profesoras que quizás lo trabajan, pero hay muchas que no...

A 7 -yo creo que en general no, y hay alguna que si...en general las profesoras, yo quiero esto., que el aprendizaje significativo, pero no te dan las pautas. Cuando vos llevas los proyectos te dicen que no esta el conocimiento significativo para el alumno, entonces ellos presentan exigencias pero no te dan una guía para que vos sepas como construir ese conocimiento. Hay algunas, pero en general para mi no. Yo creo que nos falta un montón todavía.

A 6 - yo coincido con ella... creo que la mayoría se en pone énfasis en el conocimiento, y la práctica real es la que se esta haciendo ahora...cuando estamos en el aula, que tenemos muy poca oportunidad mientras cursamos la carrera, de estar en un aula de dictar clases, son muy pocas las profesora..coincido con lo que dice mi compañero, creo que si en el resto de la

materia de los profesores pusieran...no se...la cuarta parte de lo que nos da la profesora de lengua. Porque es lo que pasa en el aula, realmente da todas las pautas, como acercarnos a los chicos, de acuerdo a que edad a que ciclo, las formas que podemos buscar, de hacerlo indagar, de incentivarlos, realmente no se varían formas de ver como incentivar a los niños, con juegos...diversas formas de trabajar, de estrategias.

Pero la practica real la estamos viendo recién ahora, porque no tuvimos, la posibilidad de estar así en el aula y tener el contacto directo así con los niños, que ahora ya lo conocemos...aprendemos de la forma de los mismos maestros, de los mismos docentes...y a estar como un alumno mas, como espectador también vemos en que fallan, porque ellos también fallan... nosotros tratamos cuando hacemos el proyecto de no fallar en lo que vemos que el docente titular esta fallando...entonces...eso quiere decir que nos sirve, porque estamos aprendiendo. Pero para mi la practica la estamos haciendo justamente ahora, eso es lo real. Incluso en los proyectos que nosotros hacemos y nos aprueban, ...esta todo aprobado, esta todo muy bien.... pero cuando llegamos al aula a dictar la clase, no lo seguimos al pie de la letra porque tenemos que ir adaptándonos, porque no era lo que se esperaba, los niños no todos llegaron a alcázar ese conocimiento y tenemos que tardar o esperar dos días mas y el proyecto esta hecho para diez días. Sin embargo, nosotros tuvimos que dar 15 días, osea cambia todo.

B 3 - estoy de acuerdo la formación que nos dan ahora, se basa en el conductivismo. Pero que sucede, incluso para a mi, hay un poco de contradicción, como que nosotros todavía no estamos poniendo en el aula el conductivismo que tanto nos enseñan a nosotros...porque...porque en el aula esta la señorita que esta usando una teoría conductista, osea un enfoque tradicional, y nosotros queremos ir al aula... y... imponer nuestra formación ahí, pero resulta difícil porque el niño, no esta acostumbrado al constructivismo que tanto se habla. Osea que la verdadera practica para nosotros va hacer realmente cuando seamos los dueños del aula, y podamos imponernos.

Edor- Qué quieren decir con verdadera práctica?

B 2 - yo a lo que me refería es cuando a nosotros nos enseñan acá, como vamos a dar una clase...de que manera vamos a preparar lo proyecto...es todo en papeles, es abstracto, no es la realidad. Porque, le vuelvo a repetir, la practica recién la siento verdadera ahora, porque yo voy con esos proyectos que están aprobados y sin embargo tengo que adaptarlos, la practica yo no la siento durante la carrera porque no tengo el contacto con los niños, no los conozco no me involucro. Lo que yo si siento durante la carrera, que de lo que yo me estoy apropiando son de los conocimientos para poderlos transmitir, pero de la practicado, de la forma que yo voy a enseñar yo creo que falta mucho todavía para eso. Porque son muy pocos los profesores que nos pueden acercar sin estar en un aula, aparte de que por si cuenta, al no tener los alumnos y no estar en un aula. Falta que se implemente eso mucho mas, en hacer hincapié en la practica,

en la realidad, en lo que nosotros vamos a encontrar, en esos cambios que...muchos profesores no dijeron eso, de que lo van a tener que cambiar que adaptar, ustedes tienen que hacer tal cosa, dar pautas, ideas, supongo que debe ser muy difícil para el profesor, porque no puede adivinar que puede ocurrir en un aula de 30 niños, pero....

Edor-¿Pero cuando el profesor aprueba el proyecto él sabe de las características socio-culturales de ese alumno, de las características en relación como aprende el alumno, o simplemente se centra en la parte interna de proyecto?

A 6 - Así es, incluso a veces tenemos diferencias con los profesores porque tratamos de explicarles, porque nosotros lo hacemos de esa manera, por ejemplo en matemática...porque lo hacemos de esa manera porque estamos viendo que le falta al niño, porque creemos que son esas las actividades, y que son esas las palabras que usamos para la consigna y hablamos de esa forma porque tienen un problema grave de interpretación, por ejemplo de contenido de las consignas, pero les cuesta muchísimo...pero están en 5º año, me contesta la profesora,. Pero tampoco podemos hacer magia con proyecto de 20 días, pero si lo conocemos, si sabemos el problema...o no... o que es lo que saben los niños de ese grado. Y entonces es diferente...y muchas veces tenemos diferencia con el profesor...porque el profesor que quiere...quiere de acuerdo a la forma de él también o de ella, a lo que vimos durante año, a lo que está en el programa, pero no es la realidad.

Edor- ¿Como enfrentan esa situación, conforman al maestro, conforman al profesor o conforman al alumno o a ustedes mismos?. Cuando el profesor les dice, pero esto no es así, y ustedes justifican que lo hacen así de acuerdo a las características de los alumnos. finalmente como resuelven esta situación?

B 3 - Yo por mi parte hago el proyecto como dice el profesor y después ahí en el aula trato de resolver la situación. El proyecto está presentado para que el profesor lo apruebe, después uno en la práctica va adecuando a las necesidades.

A 7- Nosotras con mi compañera lo que hacemos, es hablar con el docente del área y que ellas también estén de acuerdo y ver lo que tendríamos que cambiar y con la profesora de área del terciario. Tratando de que ninguna de las 2 partes se sienta molesta de cambiar una cosa así de un extremo otro... los contenidos en sí son los mismos...los iríamos adaptando, tratando de no tener conflicto...muchas veces explicamos y la profesora nos entendió.

Edor-¿como es la relación, practicante practicante; y practicante con profesor de practica. Como lo caracterizan?

B 2 - La verdad que justamente con la profesora de residencia...a poco...porque la vemos 1 vez a la semana, el tema de que había paro, que no la vemos casi nunca...por ahí...está bien ~~enmarcado lo que es la relación alumno-profesor, en mi caso...es algo lejos, es simplemente la~~ profesora para mí que va y justamente observa que es lo que hago bien y que es lo que hago

mal... creo que no hay mucho trato con la profesora de residencia, es simplemente preguntar en que estuve bien y en que estuve mal...

Edor-¿Pero vos, cuando la profesora te dice en que estuviste bien o mal, vos sentís que en esa instancia la profesora, te esta enseñando, esta construyendo con tu formación, o seas le das el peso en el termino de informativo o es una formalidad nada mas?

B 2 - Me contaban...tengo amigos que ya son maestro ahora...y me decían que cuando iba la profesora, ellos lo que hacían una vez que salía la profesora de residencia..ellos se quedaban en el aula y quizás nunca le preguntaban nada...me decían que si yo le preguntaba era un poco oreja...por preguntarle que tal había estado. Creo que es inicuo no preguntarle, porque justamente uno no sabe si lo que hizo esta bien o mal...por supuesto yo pregunto. Porque no se como me fue, y creo por lo que ella me decía, era justamente lo que trataba de mejorar cada día y por lo que me dijo al ultimo había mejorado las cosas que ella me había dicho. Creo que eso sirve un monto, yo lo veo bárbaro para lo que es la formación , porque es realmente alguien que vio cuantas practicas y sabea veces me decía que es lo que tengo que hacer y no, esta mal esto o aquello. Pero es por ahí...como le decíaun trato de 2 minutos, y ya esta.

A 6 - Yo digo que la opinión de un tercero es el ayuda a la formación, para mi la relación entre la profesora de residencia y yo, es como de mas formalidad..como que no me ayuda mucho...tengo mas que aprender osea corregir mis errores, a partir de lo que opina la maestra del aula , porque son 6 pares de ojos que nos están observando...aparte de todos los niños...es los de mi compañera practicante, la profesora de residencia y la maestra del aula que esta sentada atrás a la expectativa...esta viendo como desarrollamos nuestra clase....las profesora de residencia va se sienta, observa la clase en mi caso no estaba ni 15 minutos y se fue...pero yo la vea un miércoles , y la clase la di un viernes...entonces la clase del lunes y martes...yo no sabia si estaba bien o mal..para mi la respuesta tiene que ser inmediata...para que uno pueda corregir los errores y no esperar un día determinado, y que te di esto son los aspectos que tenes que cambiar. Por eso resulta valioso los 2 pares de ojos que nos están observando. Para mi relación es de control, si estas haciendo bien la practica, si vas o no vas, si cumplo o no cumplo...

A 6 - La profesora de residencia tenia que ser para nosotros una ayuda... que ninguno de los residentes sienta que la profesora va a controlar a calificar...por lo tanto uno siente una presiona...y trata de hacer de no cometer lo errores que tal ves ya marco en otros cursos. Entonces sienten esa presión, creo que hay muchos, del nervio del temor, me parece que esa no debería ser la postura de la profesora de residencia. Si no ir tomar registro y ser una ayuda, y entonces no nos sentiríamos con esa presión. No porque yo había tenido un inconveniente, ~~porque si yo lo tuve...donde se me hizo sentir de que la autoridad, la tiene ellas , por lo tanto nosotros dependemos de ella, entonces es muy dificil tener un acercamiento, el poder opinar, el poder decir que le parece, podría ser así.~~ Creo que todo lo contrario, nosotros nos apoyamos

mas en las maestrastenemos mas confianza, recibimos un consejo, preguntamos, por lo menos es el caso nuestro, porque hacemos de a partes. Pero no hay acompañamiento

B 2 - yo creo que siempre se va a ver a una profesora de residencia que esta ahí controlando, porque es lo que tiene que hacer...de ver lo que estamos fallando...creo que siempre se la ver así; creo que esa relación esa la de consultar algo, esa es la relación que se establêcê mäs con el profesor de área, que es el que quizás entienda mas que pasa en el aula, cuando uno presenta un proyecto. Creo que siempre se va sentir como que va observar y sentir ese nerviosismo...que a mi me paso la primera vez, pero después ya me olvidaba de que estaba allí.

Edor-¿cuando ustedes dan una clase, cuando tienen entre jueves y miércoles...hasta la clase de hoy, hay un espacio destinado para que reflexionen, para que piensen todo junto del proyecto que van llevando a cabo, existe realmente esta instancia.?

A 6 -no ...al principio como que se quiso...hacer algo así, pero era al principio cuando recién entrábamos a la escuela...pero en ese momento como que no había conflicto, no había problemas, porque no teníamos esto de implementar proyectos, de ver esos tipos de problemas que no odiamos encontrar con los chicos...pero una vez que comenzábamos a presentar los proyectos en el aula, directamente ya no lo miércoles a veces faltaba una profesora...el otro miércoles la otra...a veces veníamos al vicio. Ahora no, los últimos miércoles estamos 5 o 10 minutitos y nos vamos, así que tampoco no se da ese espacio. Si conversamos entre nosotras, quizás nosotros nos consultamos con las compañera, como: yo hice esto, o como daría este proyecto....entre nosotras si, pero la profesora no.

Edor-¿Porque creen que pasa esto, porque en la cátedra no?

B 3 - creo que mas pasa por los mismos alumnos...porque ninguno se anima a contar su experiencia. En cierto aspecto...por ejemplo a mi, yo soy muy cerrado, no puedo expresar bien lo que sucede en mis practicas, una buena estrategia que nos a sugerido para la reflexión de la practica, fue la profesora de lengua. El desarrollo de un diario de residencia, o sea ese es un instrumento muy importante para que nosotros mismos reflexionemos sobre la practica...yo lo uso, lo estoy usando y ahí escribo mas, los aspectos malos que tengo yo, para tratar de superarme. O sea seria como un autorreflexión mía, pero muy egoísta por que no lo comparto con mis compañeros...y también le podría servir...pero como que me cuesta expresarme.

A 6- yo creo que eso nos ocurre a todos, porque no se genera ese espacio..porque el que lo tiene que generar es el profesor y no lo genera...entonces por lo tanto el alumno residente...alguno le cuesta mas que a otro, y la mayoría tiene miedo porque...yo estoy convencida que muchos le tiene miedo a la profesora, y yo hable con varios compañeros...me parece que ahí esta el error, porque uno no le puede tener miedo a un profesor, es lo mismo que el alumno le tenga miedo al maestro. A mi personalmente no me termina de cerrar.

Creo que se percibió en una de las profesora, alguien habrá hablado con ella, que supo reconocer que se estaba equivocando....hubo un cambio en ella, se nota. Y

Edor-¿El diario, leen algún autor en especial en relación al diario, o?

B 2 - bueno, yo creo que justamente el tema por lo que se había hecho el diario, era para recordar, por ejemplo en el caso de sociales, para que cuando llegamos hacer el informe y analizar un poco la practica, es para justamente eso, es para recordar. Justamente para hacerlo justamente no leímos nada, ahora si en el trabajo final se lee algunos autores y justamente se relaciona todo esto, con lo que fue la practica. Y por supuesto se va comentando como fue el desarrollo del proyecto y ahí sirve un montanazo el diario, bueno son cosa que quizás uno no se acuerda o detalles aunque sea minúsculos, que cuentan a la hora de hacer un informe de prácticas .

Edor¿ Que se aprende en la escuela y que se aprende en el Instituto?

B 2 - por ejemplo, cuando hablamos de las distintas teoría psicologica.... muchas de las materia en las que se intenta dar algún tipo de ... lo que seria.. como explicar... hay materias, por ejemplo lo que seria justamente didáctica, enseñar la didáctica en el aula, es justamente lo que se habla cuando estamos acá en el instituto estudiando. Pero cuando se llega a la escuela y se ve lo que es la escuela actual, muchas veces, que no sucede tanto, así como vemos en teorías y todo... es mas analizando también lo que hacen las maestras en el aula no?.. resulta un poco hasta por ahí ... no se... quizás ambiguo verlo así , quizás con la metodología que tienen la s docentes, uno ve por ahí que los alumnos aprenden rápido y quizás estén utilizando un método, hasta totalmente conductista. Pero bueno, nosotros justamente cuando realizamos proyectos y todo, obviamente realizamos lo que seria metodología constructivista pero por ejemplo. El tema de... nunca se ve...en un tipo de materia lo que seria la misma practica, el tema de dar los tiempos, de cómo darlos.. ese primer acercamiento. Cuando yo di mi 1º clase, que fue una de sociales...este... la verdad me resulto medio complicado, lo que yo no tenia idea, es tener en cuenta los tiempos para desarrollarse lo que me paso justamente es que di mi clase, y cuando termine de darla , me quedaba como 10 o 15 minutos . entonces fue de hablar y contar mas cosas sobre el tema y cosa que no estaba, justamente planificado... que se yo... creo que muchas cosas... las aprendemos en la escuela. No hay...es mas creo que no habría materia que pudiera enseñar eso.. o simplemente bueno....por ejemplo: la maestra nos daba...eso fue algo espectacular, nos daba la planificación para que nosotros podamos elegirnos los temas, eso creo que nos facilito mucho el trabajo y creo que... por ejemplo:eso nos pudo...o sea nos alentó por ejemplo, hacer trabajos de...justamente de integrar areas, dado que nosotros podíamos elegir los temas que nosotros queríamos. Por ejemplo creo que esa practica o el estar ahí...o a veces la maestra por ahí nos dice....mira puedes hacer esto o aquello, o muchas veces por ejemplo nos decían que no podemos extender con lo tiempos y todo eso. Y por ejemplo, surgia el hacer integrar áreas justamente por el tema de tiempos y no tanto po ahí... como se da aca de analizar bien justamente, como que ahí buscábamos, tratábamos de buscar esa integracion que justamente se dio y pudimos hacer un trabajo bastante bueno, pero por sobre todo creo que lo que se aprende ahí mucho es ...el tema de

estar parado frente del grupo y creo que mas alla de lo que se dice, de teorías psicológicas, el estar ahí simplemente parado enseñando algo, creo que es algo que no esta en ningún lado y se lo aprende estando ahí.

Edor-¿Si vos tendría a partir de esto que vos me decís, si vos tendrías que decir el dar clase o el estar ahí parado frente de lo chicos. Implica el aplicar lo que uno aprendió, implica crear a partir de lo que uno aprendió acá en el EGB, en el instituto? O implica integrar... digamos lo que uno aprendió en lo que te dan los chicos, que implicaría? Que es este sentido la practica, es ir a crear a integrar, que te parece a vos, como lo vivís vos?

B 2 - la verdad, es algo que me preguntaba la ves pasada, que me resultaba extraño...quizás el verlo tanto, el estudiarlo tanto, creo que en mi caso me hizo integrar bastaste, porque es algo que, es mas a veces yo no me daba cuenta pero estaba aplicando algún tipo de teoría o algo en algún trabajo, pero simplemente surgía, no era algo que me ponía a pensar, a ver como puedo utilizar lo que dice tal autor o aquello que simplemente salía, lo armaba cuando realizaba los trabajos, los proyectos. Uno simplemente lo hace y cuando se pone a analizar lo que hace, se da cuenta de lo que esta haciendo.. es el... yo diría el producto de los años que se estudio cierta cosa, se estudiaron teoría o autores, pero que justamente sale como algo.. no se... como intrínscico casi.. no? No me pongo a pensar en tal autor y eso, sino que simplemente lo hago. No se, creo que eso me sucedió a mi.

Edor-¿Ya que vos decís que lo haces, que a veces te das cuenta cuando lo analizas, pero que te sale como algo intrínscico.. ya que hablas de análisis, durante en este periodo de practica, hay asi instancias de reflexión, generadas a través de tu propia PREOCUPACIÓN? O también en el instituto desde acá desde el instituto, se generan instancias donde se puedan reflexionar sobre como están enseñando?. Digamos esta previsto desde acá , la reflexión o se da así, de acuerdo a cada alumno?

B 2 - creo que, con respecto a la reflexión, yo veo la practica ...sobre lo mucho que hacemos por ejemplo en la materia que es residencia... venimos cada miércoles y lo que esta realmente bueno, que a me gusto un montón...por ejemplo que venimos y contamos un poco como nos va en la practica, entonces creo que es un momento que cada uno de nosotros cuenta algo de lo que le esta pasando, algo que le esta saliendo mal, algo que esta saliendo bien o porque salió bien....creo que es algo bastante bueno, porque justamente el ver lo problemas de algún otro ayuda justamente a reflexionar sobre la practica misma, en si decir realmente que estoy haciendo yo o como me esta saliendo a mi. Por lo menos a mi creo que me gusta.

Claro, me sirvió también esta materia, para poder decir justamente o ponerme a pensar bien sobre lo que yo estaba haciendo.. yo creo que hay momentos o por ejemplo en mi caso.. yo cuando di sociales, que fue la primer materia que realice...la termine bastante rápido y ya entonces me habían dado las pautas para trabajar en informe...entonces creo que el solo hecho de pesar que ya tenia que hacer mi informe, me llevo también a ver que exactamente, había sido mi practica que fue ciencias sociales.

Edor- ¿En cada área se va haciendo un informe?

B 2 - de cada área se hace un informe,.. y por ejemplo de que.. no se si lo iremos a trabajar...lo que fue ciencias sociales sobre todo, se había comentado algo de lengua también, se realiza tipo diario de residencia o algo así...bueno en realidad yo lo hice para cada una de las materias, no se si lo pedirán. Lo bueno del diario de residencia es justamente.. es mas en mi caso, cada día que terminaba justamente, llegaba a mi casa y ponerme escribir un poco de lo que había pasado en el aula.. como había sido, si lo que yo había propuesto había resultado o no, o que mas les gusto o que no les gusto, o lo que no llegaron a entender y que tengo que retomar o algo así.. creo que la idea del diario esta buena, porque no es decir que, bueno llega fin de año y uno recién va a pensar todo como salió .El diario ayudo a pesar cada día, que es exactamente lo que había pasado en el aula y como se había desarrollado el trabajo ese día

-Edor ¿Osea que hacen informe para cada área y aparte un informe final?

B 2 - el informe final, se realiza para cada área, o sea que tenemos que hacer lo cuatro informes y nada mas, no hay nada general, es para cada área.

-¿Con eso terminan la practica?

B 2 -si, con eso terminamos.

Edor-¿Como es el hecho que tengan que hacer para cada área, tienen un tiempo para cada área, o tienen clases que dar para cada área? Digamos, como es esa organización, tiempos de observación, tiempos de clases en relación al área?

B 2 - acerca del informe, es mas que... por ejemplo se trabaja.. en sociales, en lo que es el marco teórico, por ejemplo lo que yo había dado era las efemérides, lo que es Guemes, Belgrano, y lo que era la organización política...entonces de allí trabajar, yo elegí trabajar historia.. ver todo lo que es el marco teórico acerca de la historia, también cuando se empieza, yo empiezo mi trabajo, realizo lo que seria un análisis de distintos autores, de lo que es las ciencias sociales?, para que enseñar las ciencias sociales?

A 6-No tenia que demostrarle a la profesora que ella le tenia miedo, una cosa es tenerle respeto y otra cosa es tenerle miedo. Yo he llega a hablarle eso, a mi me parece que soy una persona muy ubicada, muy respetuosa pero ...los profesores también se equivoca, todos somos humaos. Me parece que eso es el problema, no se genera, no lo genera el profesor, y no se genera por eso dos motivos, que ha mucho nos cuesta hablar y la otra mitad tiene miedo, miedo a la contestación , a la reacción juntamente porque esto viene encadenado, no se siente un acompañamiento al profesor de residencia no hay confianza, no hay dialogo, entonces bueno... no puede haber tampoco, no se puede abrir un espacio, no se puede generar ese espacio para dialogar. Creo que cuando,—en las pocas clases --que se pudo generar—que la profesora, que una de las profesoras de residencia, creo que por su experiencia, pregunto y aconsejo, me parece que a todos le sirvió, que fueron diez minutitos que fueron que dijo, yo le

voy a dar un consejo, yo observe, no hay necesidad de nombrar a nadie, porque es así ellas no están ahí para apuntar a nadie con el dedo y hacer sentir mal a un residente, sino para hacerte ver donde puede mejorar. Dijo... he notado por ejemplo cuando el niño le hace una pregunta y ustedes no saben, ustedes no la pueden contestar, hacen como si no la hubieran escuchado. Y el niño sigue preguntando y sigue preguntando y es peor, dice ella, y entonces todas nos sonreíamos porque es algo que nos sirve y seguramente ya nos paso. Ella decía, yo lo que les aconsejo es que si no lo saben le digan que ese es un tema para que lo investiguemos mañana, mañana lo vamos a traer entre todos, en estos momentos yo no lo tengo. Ósea hablar con el niño, y no dejar como si no lo hubiéramos escuchado. Eso no sirvo a todos, y fue..., creo que algunos hizo un comentario de que ya había ocurrido, pero esos espacios se generan pero muy... casi nunca, y es eso lo que se necesita para mi punto de vista lo que se necesitaría. Por supuesto es difícil pero no imposible.

Edor-Ahora...cuando se hace la devolución, cuando se termina la clase hay algún momento donde le equipo de residencia los evalúa públicamente o siempre es en privado, al terminar una clase.

A 7- No, nunca hubo, solo sugerencia públicas y la evaluación personal

Edor-Otra cosita que quería preguntarles... en este periodo que ya están, que ya son docente digamos, hoy en día ya los son, ¿ como se sienten tratados por los otros otros docentes, como practicantes, como alumnos o como ya colegan, como ya docentes, como se sienten tratados?

A 6- Al principio yo me sentí tratada como alumna y en ciertos momentos ni siquiera como alumna. Este porque me sentí como alumna tal vez no se de la primaria podría decir, pero bueno eso es aparte.... Creo que ahora como residente, no como colega como residente porque el tema de la burocracia que se pone a esto, por el horario por la asistencia, por donde no hay nada positivo, porque muchas veces, a mí me ocurrió personalmente en ocasiones donde estuve muy muy enferma, y sin embargo sentí esa presión porque sabía que iba a tener problemas, porque sabía que iba a ser controlada, si no estaba en el aula. No se, no se..., no hay nada de positiva ahí porque somos gente grande, gente adulta, este... donde se tenía que haber tenido en cuenta todo eso. Me parece que sigue existiendo la burocracia, pero ahora como que las cosas se están relajando un poco más y nos tratan más como residentes y no como colegas no , eso no se llaga para nada. Es lo que yo siento personalmente, no se mis compañeros.

B 3 - Yo estoy con la otra profesora, y no... todo el tiempo como residente, alumno no tanto como residente si.

B 2 - Yo desde el primer momento estaba como residente, ósea ya dejaba de ser alumno y pase a ser el residente, quizás más me miraban con más respeto porque creo tenía la confianza, ósea ni yo creería que iba a llegar a tercer año, todo con esfuerzo nada más se logra entonces dejaba de ser el alumno y pasaba a ser el residente, ósea que nunca estuve en

cosa malas, nunca me sentí diferente a nadie, siempre me mantuve tranquilo no más. Ósea me tratan bien, hay un buen trato con la profesora y el equipo de residencia.

Edor- ¿Dos preguntitas ultimas cortitas, así en una palabra: ¿lo positivo y lo negativo de la residencia?

A 6- Para mi lo positivo es la práctica, no hay otra lo más positivo es la práctica, lo que estamos haciendo en el aula, es lo esencial si no me parece que no podría ser docente no nos podríamos sentir docente, ahora si.. yo me siento docente. Creo que a todos mis compañeros les pasa lo mismo. La práctica nos esta dando mucho, nos esta enseñando mucho, aprendemos de todos, con los chicos, con lo maestros, pero nos da la práctica en el aula. Y lo negativo, creo que es el poco acompañamiento de algún profesor incluido residencia y de las otras áreas no... Este si eso podrí ser lo negativo, a lo mejor necesitamos un poco más de apoyo, de guía, de orientación, lo que ahí tendría que volcarse más, a guiar, a orientarnos, a ayudarnos en ese sentido.

La experiencia, tener experiencia, porque uno gana, con la experiencia uno va aprendiendo ósea se va formando. No se si resulta muy..., osea una palabra fuerte pero..., lo negativo seria jerarquía, osea si lo comparamos con el destacamento policial todos tiene jerarquía, osea comisario, secretario, agente, están los oficiales, hasta los eslabones más chicos. En este caso somos nosotros los residentes, se nota la jerarquía, entonces los residentes, la jerarquía que incluye en el aula el maestro, el maestro es el que manda en su aula, nosotros somos practicantes nada más, nos presentamos como practicantes somos practicantes nada más. Ósea incluso en el aula, creo que no hay un trato como colega.

Edor-¿Vos sentís que el hecho que estar en el rol de practicante, digamos no te permite tener ninguna jerarquía?.

A 6- Claro no es igual a ninguna jerarquía, ni al ser maestro que pone la jerarquía al equipo de residencia, y el miedo que nos provoca, creo que eso es lo negativo.

Se prosigue conversando con los alumnos fuera de la entrevista.

.....

...

ANEXO N° II

ENTREVISTAS A DOCENTES DEL IFD N° 6.001

-Docente a cargo de un grupo que proviene de un plan de estudio en cierre.(Docente de P .1)

-Docente del nuevo plan de estudio que coincide con el traspaso de la escuela Normal a la provincia y da lugar a que ahora la escuela se llame IFD (Docente de P.2)

-Docente de practica, que ingresa a la Institución al momento de producirse la provincialización de la misma (Docente de P.3)

Desgrabación textual de la entrevista

Edor ... gracias por este tiempo .como ya les dije ...necesito realizar estas entrevistas para un trabajo de investigación que estoy haciendo esteeee...la entrevista tiene como objetivo indagar sobre algunas cuestiones vinculadas a su tarea con los alumnos de práctica , con las escuelas y con lo que hacen uds. en general .

Me parece interesante que ustedes vayan hablando aquí tienen algunas orientaciones... y si quieren pueden irse presentando y hablando de acuerdo a estas orientaciones y a sus inquietudes en particular, se les entrega una copia con las preguntas orientativas.....)

Docente 3- Heee, que hablen las chicas después voy aportando yo...

Docente 1- Bueno, yo entré a esta escuela a trabajar en el año 77 , estee. Como auxiliar de residencia y bueno , no se si querés que te haga una historia de mi vida institucional ,Heee..... bueno, en cuanto al espacio físico y las instalaciones, esta es una escuela hecha especialmente para su finalidad no es cierto?

Ya tiene más de 100 años como escuela formadora de docentes , ha pasado por todos los planes habidos y por haber, el espacio es ideal aunque ahora está un poco deteriorado pero es una de las escuelas más grandes y mas adecuadas que hay , pienso, en la provincia,....

Edor – En qué sentido dices ideal?

No conozco las normales del interior, pero esta es ideal digamos, tiene las instalaciones para todas las materias para todas las áreas eee, gabinete, laboratorios, para video, eee y bueno yo creo que tiene todas las ventajas que tiene que tener una institucion dedicada a la formación docente, incluso eee tiene , tenía el departamento de aplicación que se llamaba la parte de la escuela primaria, donde se realizaban las prácticas docentes no?

Cuando era el plan de la escuela secundaria con el 5º año, se practicaba solamente en esta escuela, con la aparición del terciario ya se sale al medio, es decir, esta escuela se seguía utilizando como departamento de aplicación para las primeras prácticas, las primeras aproximaciones de los futuros maestros o de los futuros docentes con la población escolar, pero como es una escuela céntrica tiene la característica de que toda la vida ha sido practicamente una escuela muy codiciada por la gente no? de todos los niveles económicos,

entonces la formación que tienen los maestros o que tenían los maestros acá, que trabajan en el departamento de aplicación era especial cuando dependíamos de nación, desde nación se enviaba todas las directivas a cerca de la formación de los docentes incluso las autoridades de la escuela primaria que eran regente y sub-regente, le daban charlas le daban capacitaciones a los docentes, y se les exigía también una cierta antigüedad en la docencia para ingresar en esta escuela como docentes primarios no?

En estos momentos como ya estamos en la provincia, y a pesar de que el ingreso es irrestricto al igual que en cualquier escuela común, todavía hay algunas que otras personas de aquellas épocas, autoridades y maestras que tienen esa formación y bueno, en este momento hay una directora que vino de la provincia, que ganó por concurso y realmente está haciendo un trabajo faraónico con la escuela, acaba de inaugurar un gabinete de computación, otro de tecnología y prácticamente, con autogestión, pide el apoyo de los padres de los vecinos, de la comunidad que rodea la escuela y está logrando bastantes cosas buenas para la escuela.

Docente 2- Bueno, en eso siempre se ha caracterizado no? la escuela Normal en ser esteee pionera de proyectos innovadoraes, no? tal es así que hemos pasado (risa) por todos los planes de formación docente y hemos llegado a este último plan de formación docente, donde yo he notado que en realidad, que se ha producido un quiebre en las relaciones de los docentes del nivel terciario, a raíz de las pérdidas de horas cátedra, a raíz de los celos entre profesores a raíz de esta locura de presentar año a año los diseños curriculares para que te acrediten las carreras

.... y de competir por las horas, entonces, lo que antes había hasta hace 2 o 3 años que era un grupo de docente que mínimamente trabajaba articulado y unido, yo he notado que se ha destruido totalmente no? Yyyy. Entonces la tarea tuya en la escuela como docente se ve afectada, yo por ejemplo me siento muy mal de entrar a la sala de profesores, es terrible, no se si te pasa a vos Susana, pero yo me siento mal... no encontrás la gente que estaba antes, no encontrás el mismo ambiente de trabajo en conjunto no? entonces yo creo que eso ha perdido la escuela, que lo había logrado a través de tantos años de trabajo no? y realmente es una tristeza porque, es como que cada uno está en lo suyo y tratando de seguir manteniendo lo poquito que puede seguir manteniendo no? entonces estas condiciones del trabajo a la que nos llevó todo esto de la transformación en la formación docente, se ha convertido en un efecto, no se como decirlo, en contra del mismo docente. Eso de que trabajábamos en equipo unidos, todos juntos, que teníamos ganas de estudiar de capacitar, que se reunían los profesores a estudiar, a estudiar juntos! a preparar la clase, eso se ha perdido, y se ha perdido con ese quiebre del paso de la nación a la provincia y de esta última exigencia en la transformación. eso lo que veo yo como negativo en cuanto al desarrollo de...

Docente 1 - incluso con el .. la implementación de este nuevo plan de estudio, por ejemplo, siguiendo lo que dice maria, no? la residencia ya no existe más como grupo es decir, ya no hay mas coordinador de residencia y auxiliares, hay un profesor por modulo, por comisión y nada más es decir eso también nos ha afectado porque nosotros eramos un grupo que veníamos

trabajando juntas desde hace , desde el año 80 mas o menos y la misma gente había épocas en que se agregaban auxiliares, otra que mermaban de acuerdo a la cantidad de alumnos pero siempre eramos un equipo de trabajo que nos reuníamos, elaborábamos las reglamentaciones internas , buscábamos las escuelas todo, en cambio ahora no hay nadie que se haga cargo de esa tarea eee?- Es decir bueno, por el momento yo lo hice como siempre; pero nos han restringido mucho la carga horaria y bueno, eso nos afecta también . Yo también me siento como dice María no?, con poquísimas ganas de trabajar porque no hay equipos de trabajo, cada uno viene, dicta sus horas y se va.

Docente 2- Y es como que se vive de que la escuela normal, la formadora de docentes primarios ha perdido su especificidad, mmm? Entonces en esto de que cada vez se achica mas, que no tienen que salir tantos maestros primarios o buen.... de EGB 1 y 2 sigue produciendo cada vez mas la separación entre los profesores.

Aquel grupo que ha logrado constituirse cuatro, cinco, seis , siete , ocho, se les ocurre la idea de la tecnicatura, se han separado del resto y han formado lo suyo. Estos otros que han visto que puede andar tal proyecto de l profesorado que no tiene que ver con lo que específicamente era la escuela normal, ya se han separado y han presentado un propio diseño no? y eso es lo que ha hecho perder la unidad del trabajo docente.

Docente 1 _ claro , incluso que los mismos autores de los proyectos esos para las otras carreras que hay en este momento, cuando hay que ubicar horas titulares, dicen bueno, pero esta profesora o este profesor no trabajó con nosotros, no tiene nada que ver anda en otra cosa , es decir, ya esa integración no existe más. Incluso ya como anécdota que ya ni siquiera el nombre tenemos ya como escuela normal no? Estee... eso ya te dice todo, ya no es más la escuela normal formadora de docentes desde siempre no?

Docente 2_ Y claro, por otro lado, lo que había logrado la escuela como unidad educativa se perdió porque era una institución ideal , no se si funcionaba bien o mal, pero era ideal porque había una sola cabeza que la dirigía que se responsabilizaba de todos los niveles, a su vez había un equipo directivo, que conformaba , conformado por los directores de los distintos niveles, y era "la escuela" y todos trabajaban en función de "la escuela". Ahora somos cuantas escuelas ? Somos tres escuelas que dependemos de tres direcciones de enseñanza diferente hasta hay separación de recursos materiales: éstos son del secundario, éstos son del primario, éstos son del terciario

Docente 1- Y que los otros no lo toquen

Docente 2 - Claro

Edor - realmente no? si uno lo mira desde ahí, como que podés explicar porqué este estado de ánimo, esto de sentirse tan solo en tu lugar de trabajo , porque es como que no solo tiene que ver con los cambios de planes sino con esto tambien no? Vos tene´s un territorio y el territorio como que ahora está circunscripto a tu aula y ya no como antes, como decías vos, la sala de profesores que era un territorio donde nos encontrábamos bueno, por grupo , por módulo, pero no s ha permitido compartir , en cambio ahora es como que..

Docente 2 Siiiiii, Cada uno en lo suyo, en lo poquito y se ha disgregado totalmente la tarea docente , es lo que yo vivo no?

Docente 1 °- Y yo creo que a nosotros nos afecta más porque nosotros venimos de la época en que la escuela era un... hemos visto toda la progresión esta, todo el avance y ahora nos parece un retroceso en el sentido de que ya no funcionamos como unidad educativa no? incluso para venir a traer residentes a la escuela primaria también hay que solicitar autorización a EGB y si EGB autoriza esta escuela podemos venir si no , no es decir , ya no es más ni tampoco se llama departamento de aplicación no? Lo mismo por supuesto que tenemos muy buena relación con los directivos de la escuela primaria y bueno, cuando necesitamos venir a hacer microexperiencias, los profesores de 2° año o de 3° se acercan y la mayoría tienen amplia recepción no? nunca nos han cerrado la puerta sino todo lo contrario . Nos preguntan porqué no han venido este año, porqué no han mandado residentes, es decir, siempre les ha gustado trabajar unidos a nosotros, se han sentido apoyados y participes de toda la tarea de la institución pero en este momento la parte burocrática nos ha dividido también.

Docente 3-Históricamente es una institución centenaria en formación docente, con un prestigio e imagen social legitimado socialmente.

La Escuela Normal en su trayectoria de formación docente de maestros ha transcurrido por diferentes planes de estudio que histórica – política y socialmente conformaron un perfil docente en un sistema educativo, siendo éste parte de una forma de gobierno determinada.

En el contexto de transformación educativa – el Programa de Transformación de la formación docente (P.T.F.D) inicia su desarrollo en el año 1993 en las Escuelas Normales de la Provincia de Salta. Este programa, desde su organización curricular y académica jerarquiza la profesión docente, propone el trabajo de la práctica desde un sentido formativo y con una continuidad curricular e institucional (esto es visto con planteamiento de los talleres de 1er. y 2do Año y en 3er. Año un Seminario). Así también este Programa plantea un organización institucional desde las funciones de la formación docente – Formación de grado – Capacitación – Investigación. De este modo el docente es nombrado por cargo y no una designación por hs. cátedras.

Aproximadamente en el año 1997 y 1998 en el marco de la Transformación Docente, desde la gestión provincial se inicia un cambio en los lineamientos curriculares diseñados primeramente por técnicos especialistas y luego fueron diseñados diseños curriculares institucionales.

En este contexto la Escuela Normal cambió en su trayectoria de formación de maestros, como única oferta de formación, en tanto actualmente hay otras carreras de grado par EGB 3 y Polimodal.

Docente 3-Creo que habría que revisar y reajustar algunos aspectos tales como ...pensando en la articulación de Campos de formación inter e intra y en aquellas cuestiones que quedan fuera del currículo... como ser el Trayecto de prácticas y la resignificación de ejes temáticos desde la Práctica I hasta la Residencia inclusive

Edor - Ustedes, en esto de hablar de los planes y demás han nombrado mucho el tema de la relación con el equipo directivo , han hablado de los equipos docentes, que otras cosas podrían profundizar en relación a esto a los vínculos , al tipo de comunicación con el equipo directivo, el hecho de cambiar de planes, esto también ha cambiado de alguna manera el vínculo con los directivos. Han hablado de un quiebre de los docentes, pero bueno, en que otros aspectos veríamos ese quiebre , no nos comunicamos, que cosas están pasando en las relaciones?

Docente 2 - directivos-docentes?

Edor _ Si

Docente 2 _ y bueno , entre directivos y docentes yo veo que el rector en realidad, a pesar de que tiene un consejo consultivo, está muy solo no?

Docente .1 claro porque la rectora....

Docente 2_ está muy solo y como que tiene el personal en contra. A los docentes en contra. A raíz de que ella sola es la que pone la firma en las bajas de las horas, en la reubicación de la gente , y bueno, esa pérdida laboral ha provocado ese poner en contra, al rector, no al consejo consultivoporque en última instancia, el consejo consultivo no es el que firma , el que firma y le cae la responsabilidad, y es responsable de las profesoras y de las autoridades, es el rector
Docente 1 . Es el rector... Si... y con la este... con el agravamiento de que realmente no se ha nombrado la autoridad que maneje exclusivamente el terciario , es decir la rectora es de media y de terciaria a la vez , entonces en terciario estaba la figura de la directora de estudios que fue en su época Isabel Abudi, se jubiló y nunca más nombraron , entonces , bueno quedó Rosita Marinero como regente, pero no tiene la suficiente autoridad como para como acompañar a la rectora como directora de estudio no? no porque sea incapaz sino porque no tiene ese cargo no?

Docente 2 _ su incumbencia es más administrativa

Docente 1 _ exacto , ella se dedica mas a la parte administrativa no? entonces realmente la rectora se ve muy sola y si, es verdad eso de que todo el mundo está en contra y la critica y bueno, ella es la respoNsable máxima de todo lo que pasa en la escuela , indirectamente porque ella no es la que dirige no? sino que viene de las autoridades de Superior la directiva y ella trata de cumplir ejecuta, nada más. Y bueno eso también ha hecho que las relaciones con la rectora sean bastante ásperas muchas veces no? en general con los profesores.

Edor _ y entre los profesores y profesores....

Docente 2 - y bueno, es lo que te decía recién no? que se ha generado un clima así, de "no te digo que he visto, porque vos que sos titular me vas a quitar las horas", me lo llegó a decir, sin la intención de preguntarle para yo pedirle las horas no? esteee... y así bueno, nos formemos nosotros el grupito que tenemos esta idea, y que nadie más entre no?. es mi sensación.

Docente 1 - si si si si, en las dos carreras que hay en este momento tanto en Ciencia Políticas como tecnología son grupos muy cerrados, entonces cuando la rectora propone reubicar a

alguna persona , bueno , encuentra bastante rechazo porque "noooo, porque esa profesora no trabajó para el diseño , estaba en otra cosa, no viene, o no ha venido nunca a las reuniones," etc, etc, es decir, entran a jugar otros aspectos que son ajenos a la tarea docente, entre mucho la rivalidad de decir, "seamos un grupo cerrado conservemos lo poco que nos han dejado y no permitamos la entrada de extranjeros así entre comillas no? de gente foranea, bueno, cuando hay concursos y viene gente de afuera también hay protestas bastante graves, porque los profesores ven que se les va achicando el campo laboral no y yyyy... es una cosa, un viaje de ida, yo creo que así como estamos no le veo una vuelta a la armonía, al trabajo en equipo, a compartir y a no ser egoístas, porque mucha gente tiene el egoísmo de decir "bueno no no pienso decir nada de lo que tengo, para que nadie me quite lo poco que tengo" porque realmente nos ha quedado poquisimo.

Edor - Y como miran Uds., este impacto entre las relaciones que hay entre los docentes , el equipo directivo, en relación a los alumnos. Cómo es la relación con los alumnos?

Docente 2 - Yo creo que en última instancia es el alumno el que recibe los coletazos del quiebre de las relaciones entre docentes entre si, y entre docentes y directivos no? Esteeee. Ellos están ahí,.... yo veía las encuestas ,el año pasado para hacer el diagnóstico en la elaboración del Pei y había un millón de quejas , Uds. no se imaginan la cantidad de quejas que había. Contra todo se quejaban, contra el docente que daba sus clases, exponiendo todas las clases y a muy alto vuelo teórico según ellos , contra el docente que solo daba fotocopias y se juntaba en el escritorio, contra el que les exigía , contra el que no les exigía , contra el personal administrativo, en este caso puntual , la regente que era muy rígida, contra la directora, contra el tomar decisiones sin consulta al alumnado, terrible, de todo tipo de quejas no y que realmente habíamos hecho el trabajo de recoger esos datos de la encuesta y lo habíamos escrito textual de lo que los chicos reproducían , se lo hemos entregado a la rectora y le hemos dicho "esto es un tema de estudio, sra.

De análisis , no lo ponga en el diseño curricular porque es un diagnóstico totalmente en contra de la institución , pero es para alarmarse y tomar medidas". No se si en alguna oportunidad se habrá trabajado en tema, pero los alumnos como que , de todo se quejaban.

Docente 1 Si actualmente también se quejan de todo

Docente.2 - Pero vivían eso, las incoherencias entre los profesores no? en el dictado de las cátedras, las incoherencias de lo que decía la rectora, la resolución que se tomaba de dirección ,

Docente 1 y eso yo creo que ha incidido mucho en cuanto al nivel de los alumnos no? en estos momentos tenemos unos niveles bajísimos que se traducen principalmente en los exámenes finales de julio, diciembre, febrero, marzo, yo creo que es una consecuencia de todo eso que vive el profesor , de toda esa desilusión de toda esa falta de entusiasmo para preparar y para dar sus clases, los chicos lo perciben al margen de que ya vienen de una generación muy conflictiva de paro, de huelgas , de cambios de planes y que el nivel de los alumnos es bastante flojo, estas características limitan los aprendizajes...les cuesta relacionar, asociar,

no pueden apropiarse del conocimiento académico... encima acá se ahonda más esa brecha porque los chicos no asumen la responsabilidad de decir, bueno, voy a estudiar para poder aprobar, entonces eee por ahí la rectora había comenzado a tomar la decisión de flexibilizar un poco, es decir bueno, sean un poco más generosos, les damos mesas extraordinarias, en mayo, en setiembre en octubre, todo el año nos pasamos tomando exámenes y los chicos se inscriben pero no se presentan, es decir, tampoco asumen la responsabilidad, y yo creo que es una consecuencia de la crisis que vivimos entre los profesores y los directivos y que repercute mucho en los alumnos.

Docente 2 y la misma crisis social no? que ellos tampoco vienen con el sentido del estudio, cuál es la importancia que le da el alumno a estudiar ? para nada quieren esforzarse... los alumnos presentan falencias serias: carece de expresión oral y escrita, tienen muchas dificultades lectoras y de interpretación

Docente 1- vienen acá nada más que por tratar de conseguir un título ...lo que pasa es que mantienen un lenguaje pobre, propio del contexto del que provienen... estas características limitan los aprendizajes... les cuesta relacionar, asociar, no pueden apropiarse del conocimiento académico"

Docente 2 que tengan una salida laboral rápida, total es rapidito esto.... conseguiré alguna vez trabajo.... es decir, es social la cosa también

Docente 1 si no , no , no no es solo esta institución. Es general y yo veo a diario a los exalumnos, las exalumnas trabajando en los lugares más increíbles, que se yo , vendiendo cotillón, en las pulgas, en los hipermercados, en la coca cola, promocionando cosas, repartiendo folletitos en la calle

Edor- por una parte, saben que no van a conseguir trabajo rápidamente

No como antes no? que decíamos bueno, hace 2 años y medio maestra y ya tenés un trabajito, te puedes pagar los otros estudios, o podés sobrevivir, que se yo, porque siempre el sueldo docente ha sido magro pero por lo menos había una pequeña entrada laboral segura en cambio ahora ya no, ya ni eso se garantiza.

Docente 2 Y está la contradicción que hay muchos maestros haciendo otras tareas y nosotros que vamos por las escuelas, hay muchísimos grados que no tienen maestras, es decir, el estado no cubre los cargos docentes, (Interrupcion abren la puerta)..... porque no es que se haya dicho, no trabajen en equipo si trabajan, es lo que se comenta en todos lados, trabajen en equipo, siganlo haciendo , pero las condiciones no están dadas. El trabajar en equipo implica tener un tiempo para eso y en estos momentos vos si tenes algun tiempito y puedes conseguir una horita mas en otro lado , conseguis la horita.

Docente 2- Y sabes que , mas allá de que no te lo pagan al tiempo , que te lo han quitado, ba yo nunca lo he tenido tampoco porque a la auxiliar de residencia no le pagaban ese extra , solo tenía sus horas de residencia, mas allá de eso, como que se habían formado lazos, mas allá de lo profesional , entonces se han ido yendo y vos te has ido quedando sola, se han ido con

quien vos te sentías cómoda para estudiar, con quien vos habías planificado un montón de actividades nuevas .

Edor_ y los pocos grupos que han quedado, han sido justamente a mi me parece, por esto de los lazos que hiciste en ese momento, con esos grupos de trabajo y que estás tratando de preservar a través de las propuestas de capacitación y de investigación donde tratás de conservar ahí tu grupo.

Docente 2- Tu grupo en el que te sentís bien, porque evidentemente no podés formar equipo en el sentido de trabajar coordinado, y yo decía, mas allá de que te lo paguen o no, si vos te sentís bien con los otros, si te buscas el tiempo porque los docentes siempre hemos dado mas tiempo del que realmente nos han reconocido pago no? pero tampoco lo hacemos porque es como que lo hemos perdido o se ha quebrado .

Edor- Bueno no se si quieren hacer un comentario a cerca de cómo es la relación con los alumnos de residencia , recién hablaban de los alumnos en general, pero me parece a mi que desde el lugar que Uds, están de la práctica, el tipo de relacion con el residente debe ser quizas distinta o tambien los coloca a Uds. en un lugar diferente por esto del acompañamiento a esta primera instancia ya de encuentro de ellos con un rol específico y demas....

Docente 1 Si yo e n mi caso eee hasta ahora conservo ese trabajo ..este como decir... con los chicos de acompañarlos porque es la forma de trabajar nuestra , al margen de la cantidad de horas pagas que tenemos u horas reconocidas por la escuela ,tenemos que estar permanentemente al lado de los alumnos y en ese sentido los docentes de la escuela también han notado la diferencia y dicen, bueno, antes Uds. venían más, tenían mas alumnos, y bueno, yo en este momento tengo diez alumnos residentes nada mas porque el resto habian ingresado 20 pero estaban condicionales hasta julio, y no han rendido o no han aprobado los modulos que tenían pendientes...

Porque realmente la residencia es como en todos lados, el cierre de la carrera, el broche final , entonces requiere mucho tiempo, mucha dedicación,

Por ejemplo un caso de dos alumnas que tenían en un grado de la escuela primaria que ya estaban comenzando a practicar y que han sido aplazadas antes de julio, en junio, cuando ya comenzaron a dar sus clases eran , hablaban por teléfono con la maestra, mañana no vamos porque tenemos entrevista con la profesora que nos tiene que ver el trabajo para presentar, para rendir, y me llamaban por telefono para avisarme que no vaya a verlas.

Otro día ,no vamos a ir porque no hemos preparado, y asi, al tener varias cosas por hacer y ante la afliccion, no hacían ni lo uno ni lo otro porque no han hecho residencia, le han fallado a la maestra y no han aprobado las materias que tenían , es tremendo, entonces bueno, por ahí yo siempre he recibido la crítica de ser demasiado exigente con los chicos de residencia , al exigirles que tengan todo aprobado y que la dedicacion a residencia sea exclusiva, porque tiene que ser exclusiva, porque una maestra no trabaja la jornadita nada mas y se acabó, tiene que preparar sus clases, armar recursos didácticos , prepararlos, corregir tareas, ejercicios, pruebas, etc, y bueno, le lleva todo el día practicamente la tarea docente no?

Entonces ellos que tienen que entrar y realizar esas tareas porque los docentes de las escuelas primarias les asignan todas esas tareas, introduciéndose de a poquito hasta quedar a cargo prácticamente del grupo de chicos, no les daba el tiempo. Entonces yo sigo sosteniendo que la residencia tiene que ser única y exclusiva no? y bueno, hemos tenido... en la relación nuestra, en mi caso, yo creo que ellos también no? porque tenemos la misma formación de años trabajando juntos, es buena no?

No tengo problemas con los alumnos porque todas las inquietudes las conversamos, hacemos la crítica y la reflexión de sus propias prácticas, comentamos en las clases los errores para que traten de no volver a cometerlos y es una relación distinta de la que es con los otros alumnos, porque ellos necesitan el acompañamiento y nosotros tratamos en lo posible de dárselo no? entonces es como que los va protegiendo y cuando llego a la escuela por ahí, me dicen, vení tomate un cafecito, no los vayas a molestar a los chicos que por ahí se ponen nerviosos, ya has venido a asustarlos a los chicos, pobrecitos. El otro día por ejemplo estaba viendo una clase de matemática y justo llega una profesora de matemática y los chicos se han puesto pálidos cuando la han visto entrar, y claro, todas esas presiones que ellos reciben, hay que tratar de contenerla no? y decirles bueno chicos, no es para perseguirlos no? sino para tratar de que Uds. mejoren, pero es buena la relación, yo lo siento

Docente 2 Claro fundamentalmente de acompañamiento y de contención no? son sus primeros desempeños docentes. (interrupción)

Docente 3 Creo que la relación es básicamente de orientador, acompaña y guía los procesos que van construyendo los alumnos en las distintas instancias de práctica.

Edor_ Que sugieren como para terminar esto de las relaciones, vos Susana recién comentabas lo del cafecito y demás... como son las vinculaciones con los docentes de las otras instituciones donde llevan a los chicos a la residencia.....

Docente 1 Bueno, en mi caso yo tengo muy buena relación con los docentes porque hace más de 20 años que trabajo y la mayoría de los docentes me conocen porque he trabajado como maestra, o son exalumnas o nos conocemos porque que se yo, por ejemplo con la directora de la escuela San Martín hemos sido compañeras en la universidad y en gral, cuando voy a tengo buena relación con los docentes, yo trato de ser abierta y flexible en el sentido de que por ejemplo yo creo que la última palabra..(Se corta)

Docente 3 En mi caso la vinculación es bastante formal, en el sentido de que los alumnos se presentan a las instituciones con un nota (desde el Profesorado de E.G.B 1 y 2 la Dirección General de E.G.B propone un conjunto de instituciones que recibirían practicantes; en el caso del Profesorado de Cs. Políticas, las escuelas son elegidas por los alumnos mayoritariamente en la zona centro y de acuerdo a las escuelas en relación a la modalidad y orientación del Polimodal. Hay experiencias en el Profesorado de E.G.B 1 y 2 de instancias de formación y capacitación entre las escuelas destino y el IFD, que en los últimos años se fueron perdiendo por la reducción de carga horaria de los distintos espacios curriculares. En este sentido en el

P.T.F.D se realizaron muy buenas experiencias, desde la formación de grado y desde extensión.

(Breve interrupción)

Docente 3 -.....la verdad es que creo que con los nuevos contenidos se imprime una nueva forma de trabajo y supongo que también en la organización del tiempo ... me parece que los maestros cada vez tiene menos tiempo para el trabajo de aula , de enseñanza.... porque tienen que presentar muchos papeles es como que el cambio genero nuevos cambios curriculares algo en las estrategias . y fundamentalmente se enfatizó lo burocratico ... Al respecto por ejemplo aqui los chicos se los pone en situación de hacer proyectos ... a veces materiales de trabajo, pero no se los pone en contacto con ese aspecto burocratico de la tarea docente...Me parece que tambien el hecho de que los alumnos desde primer año hacen un acercamiento a las instituciones, pero es eso un acercamiento aislado, parcial y es como que los chicos hacen un relevamiento pero termina todo en la presentación de un informe....te podría asegurar que los chicos aqui trabajan los contenidos, al menos los conocen en profundidad ... però como enseñarlos no estoy tan segura, lo digo porque aveces en los exámenes o con algunos chicos que se te acercan te cuentan y te dicen que les falto que les enseñen como enseñar, mucha teoría, mucha teoría , pero como enseñar?

Y si uno hila fino es algo que siempre hay que revisar, además aqui creo que el cambio de plan, el recorte de horas a los docentes a traído sus consecuencias en este tipo de trabajo de orientar, seguir, estar acompañando a los alumnos, no solo al que esta haciendo la residencia, sino desde el primer año.

Docente 1 Aqui los alumnos, sobre todo en segundo, se que trabajan haciendo proyectos y proyectos, me parece bien... Un tema que no se trabaja es el tema de la integración, la diversidad, creo que en tercer año tienen una materia sobre eso, pero es desde na perspectiva teorica y esto lo se porque una ex-alumna de hace dos o tres años ya egresada, que vive cerca de mi casa me contaba que comenzó a trabajar hace poquito en un privado y tenía una chiquita discapacitada ...especial y que no sabía que hacer y demás y bueno ella decia algo de teoría tengo, pero como trabajo en le aula?... como? Y mira a esta chica yo la tuve en primer año y fue siempre excelente y hace dos o tres años que se recibió y recién comienza a trabajar, dice que hizo cursos de capacitación los dos años, unos pagos, otros gratis como los nuestros y recién consigue trabajo.

.... ese es otro tema, el hecho que se reciban y que tiene que hacer cursos y cursos para pensar en poder trabajar y eso es terrible y cada vez peor...

- vos sabras que en las escuelas muchas veces no ven con buenos ojos a los practicantes y menos a los de primer año, otra que algunos son todavía como del secundario ... están más para jugar que para otra cosa...

entonces es como que hay que hablar con las escuelas y hacer un acuerdo serio para resignificar el sentido de estas tareas formativas ... por ejemplo se por los chicos que están en

tercero y te cuentan que a veces las maestras no los quieren recibir, porque no les alcanza el tiempo, que distraen a los chicosy que se yo que otras cosas o sea hay una residencia a los residentes y se ve su llegada como perdida de tiempo, esto es algo serio... hay que trabajarlo y esto implica que la escuela y este, el terciario, hablen, acuerden, trabajen juntas, sino es como que la profesora de práctica y los practicantes andan pidiendo queeeeeeeeeeeeeee, un lugar, un espacio, mira los años que estoy en esta escuela y es algo que unas veces más, otras menos siempre existió el problema y por más transformación educativa y demás esto no ha cambiado. (apagó el grabador y Docente1 - me dice que la esperan dos alumnos por cuestiones de la residencia)

Docente 3 La formación del Instituto creo que es buena, sólida si tomamos como un posible indicador el cuerpo docente de la institución – profesores con formación universitaria, con postulación y con posgrados, capacitados desde la RFFDC en distintos programas nacionales y provinciales. Ahora bien, quizás otro aspecto podría ser justamente la evaluación o autoevaluación de las fortalezas y debilidades de la formación. Algunas debilidades desde mi experiencia en la institución:

La falta de articulación entre los Campos de Formación inter e intra;

La redefinición del trayecto de práctica, a nivel de contenidos, de metodología, la organización del trabajo de campo, criterios y formas de evaluar.

En relación a cómo son , diría que la mayoría son empleadas domésticas, con mucho sacrificio vienen a la escuela...la población estudiantil es muy humilde...Son tímidos no hablan , les cuesta expresarse por temor al ridículo, sobre todo los alumnos del ámbito rural...

Se finaliza la entrevista dada las obligaciones de los docentes.

.....

ANEXO N° III

ENTREVISTAS A MAESTROS DE ESCUELA 1 Y 2

ESCUELA 1 (N.A), escuela ubicada de 30 a 45 cuadras del casco céntrico de la capital de Salta .

Maestro 1

Edor .: Hace cuánto que es docente....

M.1 .: Treinta y pico.....

Edor .: Características de la esc. Avellaneda en cuanto a su espacio.....

M.1 .: En la escuela estoy trabajando hace 21 años más o menos... no tuve nada que me haya perturbado.....El espacio físico es cómodo.....adecuado.....

Nosotros trabajábamos antes en donde ahora es la policía , pero estuvimos poco tiempo allí....., después nosotras , la directora - que en paz descansa - nos mandó a Rosita y a mí a la salita.. porque éramos las más responsables... Todo esto figura en la historia de la escuela.

Los baños..... tres de los cuatro tiene diferentes arreglos.... Bueno conociendo otros establecimientos , yo creo que el espacio físico es muy bueno , las instalaciones están un poco deterioradaspero se las usa...

Edor En que sentido dices deterioradas ?

M1.- En cuanto a la presentaciónporque ahora tiene que ver mucho lo exteriora los papas le llama la atención , les gusta el piso brillando , las paredes en buen estadoaunque no lo creas les gusta un muy ambiente lindo , de características externas bonito....pero es así , es verdad aquí las aulas tienen en general un buen espacio , ventilación, el espacio se puede adaptar a las distintas necesidades , aunque nosotros no lo estamos usando biennos quedamos en una sola aula, tenemos que movilizarnos más , lo estamos intentando porque estamos transitamos el cambio , y uno aprende que hay que adecuar el espacio y aquí tenemos un terreno amplioy en eso para mí es óptimo.....podríamos tener hacia el fondo una sala de lectura, o quizás no organizamos bien los espacios que tenemospor ejemplo no sé que los chicos tengan una biblioteca a mano..... eso diría yopero falta mayor organización y flexibilidad.

Edor ¿ cómo se organiza el Tiempo escolar?

M.1 .: DEI 3er. ciclo tiene solamente el 7mo. año.....Para trabajar tenemos que agruparnos, se trabaja por áreas, tenemos que trabajar con 5to., 6to. y 7mo... hay materias especiales.....

Bueno en relación al tiempo también estamos aprendiendo ... aquí nuestra vicedirectora nos permite que el tiempo sea flexible... no he tenido problemas para alargar horas , para juntarpara hacer lo que al chico le gusta hacer..... no tenemos problema , en general se

trabaja con libertadse pide el horariopara organización nada más , pero nosotros tenemos mejor uso del tiempo que del espacio..... te tengo que decir algo más?

Edor - Si quieres puedes hacer referencia a ventajas o desventajas en el uso del tiempo....

M.1. mmmmmm..antes como costaba..... terminar todo y cerrar aunque el chico no haya hecho ese cierre.... terminar y pasar a otra cosa, no , ahora no ... permitimos continuar ...si les gusto a los chicos continuamos

Edor .: hay problemas de sobreedad.....

M.1. .: los chicos están entre los 13 y 14 años hay uno que tiene 15 la mayoría están entre los 12 y los 14. la mayoría de los alumnos provienen de los asentamientos.....yo tuve un grupo muy heterogéneoheterogéneo por la realidad socioeconómicapero en cuanto a aprendizaje homogéneo.

Edor- en que año estás trabajando ?

M1 - en tercer año , los chicos eeee un buen grupo de sobresalientes .. que dejaría abierta la boca a los chicos de la Normal ...porque no tienen nada que envidiar , en cuanto a comprensión lectora,.... a capacidad de razonamiento ..a tener ideas ...a proponer , inclusive para la fiesta de fin de año hicieron la fiesta hermosa.

Edor- y en relación a la población general que asiste a la escuela?

M1- bueno aquí se destaca el chicoBueno, más que Sobresaliente, eeeee , comentaba a la vicedirectora que quizás tendríamos que reevaluar nuestro proyecto , para ver si estamos atendiendo a los intereses de los chicos , porque quizás estamos mirando más hacia fuera , queriendo obtener objetivos más ampliosinalcanzables y no dándole respuestas a ellostrabajando más con la minoría que con la mayoría ,con la población....pero no es de mala lo que pasa es que es tan rápido el cambio que la población ha ido cambiando , de acuerdo al nuevo entorno que tiene la escuelalos asentamientos han traído una nueva población y ya no la población estable del barriocambió... la escuela se va adaptando , pero los cambios son más vertiginoso.

También hubo un cambio en las conductas de los chicos , yo siempre les digo ustedes son el reflejo de la casa y por ejemplo si los papás tienen que ir a trabajar ellos están un poco descuidados y entonces el rendimiento es menor , porque muchas veces ellos vienen sin comer o hay chicos que vienen sin dormir bien o sin comer ... porque son chiquitos de 8 años y son el mayor y han tenido que atender a los hermanos más chiquitos ., esa es una realidad que no viven otros chicos , a veces vienen tres días y faltan dosese chico viene cansado , viene tarde porque recién ha podido comer algo, pero es variado porque también tengo chicos que tienen hasta internet , que trabajan en la universidad o que tienen todo lo necesario para el aprendizaje..... yo veo que los chicos se ayudan mucho y aprenden más entre ellos , yo siempre digo que un porcentaje pone el maestro , pero después depende de los chicos , los chicos necesitan estar en continuo movimiento , a ellos les gusta hacer y hacer , nada de estar inmóviles cuando uno les propone una

actividad que les gustó no hay problemas , el problema está cuando uno está un poco apurado

Edor.: Cómo organizan el currículo?..

M.1.: Trabajamos con guías, planificación, de acuerdo al programa lo vas graduando por separado.....en mi planificación le digo a Rosita - mi vice - los temas se repiten por supuesto se va graduando de año a año.....Yo soy responsable de Lengua y Tutoría, de 5to. 6to. y 7mo. lo mismo se va graduando.....no hay tiempo para la tutoría hemos hablado de drogadicción, de SIDA, de sexo pero convenientemente por separado varones y mujeres.....

Yo tenía intención de traer personas idóneas.....pero qué paso... hay que pedir permiso a los padres.....papeles, burocracia ...y no hay tiempo

A veces se tocan temas —con mucho cuidado y los chicos se ríen .. y te dicen ..no seño Ud , está equivocada... ellos lo tergiversan ...ven la tele no se les puede decir que no la vean...

Hay una chiquita que tuvo relaciones sexuales..... uno les da consejos... y hay casos así muy lamentables nada que ver con los chicos de años atrás..... hay chicos que son confidentes y te cuentan todo...

Edor.: Lo curricular, en relación con los objetivos y las metas institucional (perfil del alumno, su forma de trabajo

M1.: Yo pienso que en el mundo actual en que vivimos tan conflictuado, tan confundido, tan perturbado, etc. hay un montón de cosas que hacer, que revertir eso,..... prepararlos para el mundo que les va a tocar vivir, prepararlos en su formación moral, espiritual, de eso deriva todo.... el ambiente en el que ellos viven, sumado a la pobreza , quién los cuida.....nadie , los padres salen a trabajar los que tienen trabajo.....

Yo pienso que la educación va por un lado y la realidad por otro..o sea en cuanto a la tecnología.....

Edor Revertir en cuánto a qué?

M.1. Revertir prepararlo de otra manera, enseñarle un oficio, también junto con lo demás por supuesto.....sale de E.G.B y no sabe para dónde disparar.....incluso cuando ingresa a la Universidad es así.....pero yo te digo que hay contenidos que son muy largos.....hay que seleccionar sí o sí.....yo te digo ...yo hubiese preferido no trabajar por áreas..... de acuerdo a mi forma de ser..... aunque no te creas porque a mí me gusta renovarme..... yo hablé con las chicas que no trabajan por áreas.. y uno llega a la conclusión que por área no podemos... no hay tiempo para todo

Edor.: Volviendo un poco con respecto a las normas en esta institución.....

M.1 : Bueno.. afuera no se si has visto hay un cartel ..bueno no es un cartel sino dos hojas donde están todas las normas.... y son como en toda escuela.....mantenimiento de la higiene, en fin el buen trato con el docente, para mí están bien, al haber hecho eso está perfecto...ahora

que se cumplan con exactitud por parte de los padres de los alumnos..no te lo puedo decir.....no lo logramos.....pero te tengo que aclarar que no tengo casos de conducta grave por lo menos en los 4 grados que atiendo... conducta grave no hay....pero bueno lo que pasa ...que no sé si es el criterio de todas las madres cuando llamamos la atención a su hijo.. la madre se abre.... lo hacemos por el bien no por el mal....le molesta capaz que nos denuncia.....

Edor: En cuanto a los recursos tecnológicos?

M.1 Es bueno... bastante bueno...la escuela tiene muchos premios... el de la creación de la bandera DE LA provincia de Salta... fue de esta escuela un alumnos de 7mo. grado, aparte tiene otros premios...

Un laboratorio muy lindo, tenemos 25 computadoras como premio de la bandera.....desde jardín los chicos tienen computación

Los libros están bien.. o sea los libros que puede manejar el docente está perfecto pero los libros de los chicos son viejos por ej. "Ventana al mundo" son de otros años..... es como más fácil...no sé si es un error de nosotros decir que este libro no es bueno por es viejo..... los chicos no tienen plata para la fotocopia.....

Edor.: En relación a los resultados del rendimiento con los alumnos.....

M.1.: En general es bueno, bueno, un poco de % de MB. uno menos de Sobresal. no hay insatisfactorio y un poco de Reg. depende del grado.....pero en gral. es bueno.

Edor.: Con respecto a las características de las relaciones.....

M.1 : Docente - alumnos... personalmente es perfecta...bueno no perfecta sino bárbara, de amistad.

Con docente - docente.....todos nos llevamos bien.....

Con los directivos bien gracias a Dios nunca tuve problemas...

Con los padres bien... algunos vienen.....cuando uno los necesita o tiene que informa sobre el aprendizaje.... a los chicos ya lo conocemos porque vienen de grados anteriores.....desde jardín.....

En cuanto a Alumno - alumno..... los varones mejor ...las chicas de 7mo. Entre ellas hay grupos, se pelean , hay mucha rivalidad.. al fusionar los dos 7mos. los dos no se encuentran un grupo no se junta con el otro, se pelean, no se llevan bien.....cuestiones de adolescentes por ej. en el baño hay cosas escritas.....

Edor: La relación de la institución con otras instituciones.....

M.1.tenemos ...nos reunimos en cursos, jornadas.. para hacer las cosas no.. este año por lo menos no.....

Edor.: La relación entre colegas de la institución... y en relación a la tarea?

M.1. Sí.....sí.....planificamos juntas, para poner las notas nos reunimos conversamos, intercambiamos, en los actos participamos, compartimos....

Edor. Cómo se hace cargo del espacio de Lengua?

M.1. Por una decisión propia.....Aparte no nos dicen tenes que ser de ...nosotras decidimos.....

Edor.: En relación con el trabajo docente?

M.1 Yo lo que pienso ...en tanto años de antigüedad..... hay muchos papeles... que te quitan el tiempo para lo más importante que es "el chico" entre paréntesis no me gustan los papales.....

Antes los chicos no tenían tanto errores de ortografía...no sé a qué se debe..... el chico ya no tiene ese deseo de aprender, hay como un desgano pero es en todo los grados, los chicos están en otra.....

Edor: otro comentario , sobre su desempeño en estos años , las dificultades o no....?

M.1. Había una vez en cierto lugar, una maestra que comienza en el campo, llega a una escuela rural y le dan un primer grado. Llega con temor, con llanto..yo soy susceptible..- Con el deseo grandísimo de querer volver corriendo a la casa, porque era la primera vez salía de su casa. Entonces, como esa maestra, bueno.. estaba cerca de la iglesia, le consulta al sacerdote y el sacerdote se ríe y me dice: así como lloras hoy por querer irte, así vas a llorar por dejar. .. Esa era su profecía..... Después comenzó el día nuevo, para la maestra de un primer grado, que los tuvo por muchos años y mucho cariño por parte de esos chiquitos, de los padres... del pueblo,... de la gente...Era una maestra que querían mucho y también la maestra quería mucho.

Y bueno, así fueron pasando los años hasta que a esta maestra la trasladan y bueno, entonces, tuvo una experiencia media fea en una escuela, donde una directora "X" parece que pensaba que esta maestra sabía todo lo habido y por haber en el sentido de que cierto tiempo tenía que trasladarse a cargo de la dirección y la maestra esta no sabía nada ... menos de papeles...Entonces sufría un montón. A parte, esta maestra ya se había casado y tenía hijos todos seguiditos y era una locura...Y bueno, pasó el tiempo y la trasladaron de escuela y siguió contenta, feliz, siempre con los chicos... y así pasó el tiempo. Hasta que llegó este momento, que te quiero aclarar una cosa...yo ya estoy jubilada, hace unos días... hace un mes, pero igual trabajo, porque, o sea, por amor a los chicos, nada más, no para que me paguen.....

Maestro 2

Edor - bueno te agradezco por este tiempo que me das En qué institución te recibiste.....

M.2. : En la Escuela Normal, en el año 1992, al poco tiempo comencé a trabajar ... en ese tiempo existía el cuadro de puntaje abierto..... Me recibí con el Proyecto M.E.B la 1ra. promoción.

Edor. : En cuanto a tu trabajo en la esc. Avellaneda cómo es el espacio físico de la escuela.....

M.2.: Siempre trabajé con adultos, en aulas taller, de un lugar a otro, en casa de familia; en una escuela así por 1ra. vez que trabajo, para mí todo es nuevo a pesar que llevo muchos años desde que me recibí..... todo es nuevo tanto en lo pedagógico como ... en todo, en al arquitectura.

Edor: Algunas desventajas, algo inadecuado

M.2.: Yo lo veo bien.

Edor. : Cómo es la organización del tiempo por módulos, por hs?.

M.2.. :Es en módulos., creo que en todas las escuelas ahora es sólo por módulo se trabaja bastante bien se tiene más tiempo dentro de todo

Edor.:Características de los alumnos, cómo son.....?

M.2.: Son de bajo recursos, con muchos problemas en la casa, el interés en la escuela es mínimo... son niños y tienen experiencias de adultosUn niño me contó como algo normal que su tío se ahorcó - sabes cuanto año tenía - 16 y lo contó como..... parece que no le dolía o trataba de ocultarlo..... ese chico es golpeado , el padre golpea a la madre...

la mayoría de los chicos son con problemas los que son del barrio Universitario son los mejores alumnos.....el cuaderno te dice todo, mejor presentación, se preocupan.....

Edor.: Con respecto a la forma de trabajo en lo curricular.....

M.2: Trabajo con guía, entiendo por proyecto como algo que hay que cambiar o transformar.... Entonces me siento sola a veces la maestra paralela hace sus proyectos sola... y yo hago mis guías.....

Edor.: Desde cuándo estas en la esc.?

M.2.: Un año..... Trabajo con guías me trato de dar un mes.... planifico Me costó mucho aprender los nombres cada uno con sus problemas.... una alumna está en 3er. grado y no sabe leer, no conoce las letras, tuvo meningitis, paso de 1ra. a 2do. y a 3ro así, ahora me ayuda la maestra de 1ro. .. la chica va mejorando, creciendo físicamente y todos esos problemas con 35 chicos.

Edor: La institución trabaja con algún proyecto en particular a parte de lo que haces en el aula.

M.2: Tiene proyectos de lectura, cada materia tiene su taller de Mat. Len..... el día lunes taller de Mat. en una hoja aparte se les hace divisiones, problemas, en el momento no puedo corregir todo, ellos quieren que les corrija en el momento..... pero eso permiten que los chicos trabajen.....

Edor.: Con respecto a las normas, normativas:

M.2.: Normas.....no se les exige venir con delantal, no pedimos libro de lectura, trabajamos con los del Plan Social, no se puede exigir mucho.....si exigimos con la

disciplina mucho lo tenemos aquí al padre o te denuncia.....Vemos, yo por ej. a la salida los chicos hablan, jueganen otros tiempos es diferente los chicos respetaban al docente, se les dicen que van a firmar el Libro y les da lo mismo.

Edor: Con respecto a los instrumentos, recursos?

M.2.: Tenemos biblioteca, videos, se está por armar el laboratorio hay que saberlo usar.. hay que tener tiempo es la realidad.; pero es importante para la escuela y para los chicos.....

Edor: Cómo es trabajar con esta experiencia. que lo puedas definirías en tres palabras...?

M.2. : Esfuerzo, perseverancia, tener metas fijas, saber adonde queremos llegar con los chicos que tenemos porque sino no se puede hacer nada es todo a pulmón.

Edor: Con respecto a al experiencia que vos vas teniendo en este tiempo.....

M.2.: Yo aprendí mucho, el alumno..... si uno no es responsable..... cada uno es un problema ... sino lo sacas al chico adelante.....quién ... El apoyo de la directora ... me gustó que me exijan , me siento segura, uno no se siente sola..... a mí no me molestan que me exijan al contrario..me hacen observaciones ... me siento apoyada aprendí mucho.

Edor: Con respecto al rendimiento de los alumnos..... la formación de los chicos...

M.2: El otro día yo hablaba con los chicos..... como que la escuela pasa desapercibida, pero pienso que es buena, cuando exigen algo salen buenos resultados .. En el concurso dela bandera .. la esc. salió ganadora.. no depende del nivel económico, ellos saben de la vida más que uno..... Este barrio es así en la nocturna se viven cosas que uno.....no puede creer...

Edor.: Con respecto a las relaciones.....?

M.2.: Los padres siempre están a la defensiva.....viene y te enfrentan si le pusiste una mala nota viene y te lo dicen son bien duros en ese sentido.. Apoyo en el grado no tengo.....

Con lo colegas ...bien.... la maestra de 1er. grado me ayuda, mi otra compañera de 3ro. es buena, todos son titulares...me apoyan ... La directora es buena,mientras uno hace el trabajo.....por ahí había problemas..... pero después se fue hablando pero ahora estamos bien.

Con los chicos...hay mucha violencia, se pelean con medio mundo..... hay un chico que hace garabatos en el margen del cuaderno... con armas , con sangre, marca la hoja bien fuerte, la relación con los varones es mas o menos, con las chicas es bien, se agrupan entre ellas.

Edor.: Tenés un tipo de relación con docentes de otras instituciones ..

M.2. no, no.....

Edor. La Institución trabaja coordinadamente con otras.....

M.2.: que yo que sepa no

Edor En relación al conocimiento entre las diferentes áreas, con los contenidos.....

M.2: A mí me gusta mucho las Cs. Naturales y bueno por ej. la otra vez hicimos una experiencia para demostrar el aire traje el frasquito donde ellos tenían que... por qué sube el agua, la propiedad del agua ... y a ellos les queda, a principio de año trajimos

plantas.....así les queda más..... Me cuesta Cs. Sociales, Formac. Et. y Cuid., Tecnología por ahí hago algo y no sé.....Por ej. se trabaja Cs. nat. con Tecnología.

Edor: Dificultad con los contenidos.....

M.2: Me cuesta Cs. Nat., Formac. Et. y Cuid., no sé como hacerlo.....

Edor: Para cada campo haces una guía.?

M.2: Cs. , Nat. con Tec. - Cs. Soc. con For, Et. y Ciud... las hs. de Tec. son las dos últimas es de 40' se pasa volando.. yo veo que no hago nada.....Si abris mi cuaderno queda como que no hice nada... porque por ahí uno les habla de la amistad, del amor, del respeto..... me cuesta For, Et. y Ciud. y Tec. En Cs. Nat. me costó mucho eso de Iso materiales, herramientas, máquinas...

Edor: Con respecto al trabajo docente.

M.2.: O sea yo....a mí me cuestame gustaría enseñarles a ellos algo que le sirva a ellos.. que no solo los contenidos lo vean en la esc. , por ej. el trabajo con las medidas " el litro ... trajeron botellas , nos fijamos en las etiquetas.

Dificultades.....los chicos con los problemas que tienen está como bloqueados, no ponen interés para aprender y se hace más difícil

Gratificante.....si uno tiene los medios..si uno arma bien logran mucho.. los chicos aprenden hay que tener tiempo, si uno hace bien ... los chicos te responden de la misma manera.....

Edor: La formación del magisterio....en qué medida te sirvió en el trabajo?

M.2.Todos hablan de eso, en los cursos se habla.....hice muchos cursos.....de Pedagogía, del perfil docente.....y yo eso ya lo había visto en el Terciario.....no sé cómo me puedo autocriticar..quizás pienso que otra persona vea como trabajo y esa persona me pueda decir si lo que hago está bien.....yo ya había visto Piaget, Vygotsky.....

El trabajo con proyecto, me sirvió para trabajar con adultos, hicimos talleres.....

Edor: Algun aspecto negativo.

M.2: No.....gracias a Dios... yo por lo menos no..

Edor.: Con respecto a los profesores que podrías comentar.....

M.2.: La prof. del área de Cs. Sociales, hicimos un viaje a San Antonio de los Cobres, nos enseñó de que hay que saber observar, cuestionarte las cosas, por qué, para qué.....esa es la huella del M.E.B

La prof. de Lengua (Bertoni) nos enseñó el nuevo método - la psicogénesis - fue un linda experiencia.

Edor.: Intercambio entre tus compañeros.....

M.2.: Todo lo que me puedan decir a mí me sirve.por ej. por cualquier problema aquí hay que llamar a los padres.

Edor: Con respecto al Terciario, qué cosas te harían falta ahora...

M.2: Por ej. el trabajo con áreas.....A mí me gustan los cursos son algo valioso, por ej. cómo secuenciar los contenidos , seleccionarlos

.....
.....

ESCUELA 2 (P.A), escuela ubicada en la zona norte a 10 cuadras del casco céntrico de la capital de Salta .

Maestra 3

Edor- Bueno creo que la vicedirectora ya les anticipo porque estoy aquí..... se podrían presentar y con estas orientaciones, vamos conversando.....

M.3. Bueno yo tengo a mi cargo en 4º, 5º y 6º año de Lengua. Están divididas en el Segundo Ciclo por Areas, una matemática, una en lengua, otra que da todas las ciencias. Aparte tenemos las profesoras especiales.

M.3. En cuanto al espacio físico, creo que sería conveniente un Salón de Actos y un tinglado, por que en verano los chicos realmente no tienen donde jugar, hay mucho sol, y, bueno se presta a estar muy desorganizados los recreos, porque tienen que utilizar las galerías...la población que se atiende, es de escasos recursos, la mayoría son de escasos recursos, clase media y de escasos recursos.

Bueno si, en realidad con respecto al espacio físico, aparte de lo que nos falta en la escuela, el tema es que en realidad por la tarde, nosotros tenemos una sola sección de grados, así que por lo tanto se cubren en este caso ¿ no es cierto? los grados. No, nos faltan.

Nosotros como dije trabajamos por áreas, también ahora nos instalaron el laboratorio, que eso también va a favorecer al área de ciencias, y, bueno, como digo, si nos organizamos por área, trabajamos bien por área

Edor ¿ Por módulo no?

M.3.Y modulo, también se trabaja, se hacen proyecto de trabajo. Hemos tenido proyectos de trabajo a nivel escuela, aparte del nivel aula también.

Edor ¿Sobre que eran los proyectos a nivel escuela?

M.3.Tuvimos, tenemos un proyecto, que esta en marcha. Este año instrumentamos los talleres de teatro y folklore, eso es nuevo en la escuela.

Edor.¿Viene gente de afuera?

M.3. Si, si tenemos profesores para teatro y para folklore, profesores especiales y también tenemos maestra de música, así que ... bueno los chicos están muy entusiasmados, sobre todo mas entusiasmado con el teatro.

Les gusta mucho, los sociabiliza, han aprendido a compartir mas, eso es muy importante, y bueno, y aparte con respecto a todos los otros, a los instrumentos, y a todos los apoyos técnicos, recién con el Plan Social también nosotros hemos recibido mas bibliografía, a parte que tenemos mas materiales para trabajar. Ahora se han incorporado también mas laminas

para ciencias. El solo hecho de tener el laboratorio también, eso a los chicos les facilitó la tarea, están más ansiosos y bueno. También, tenemos el gabinete psicopedagógico, que este año es como que..., hubo más coordinación con respecto a años anteriores, es como que antes estaban muchos más aislados, ellas ahora se acercan, preguntan, vienen al turno tarde, cosa que antes no lo habíamos conseguido, es decir, trabajamos más en forma conjunta y vemos que también los chicos incluso lo aceptan de buen modo...

Los resultados lo que estamos notando, que son distintos los resultados, por que si uno empieza a ver los chicos que tienen dificultades desde el primer término, y ve que sola no los puede sacar, bueno, se les hace un seguimiento más minucioso, tanto de parte del docente como de ustedes, y hemos notado que un alto porcentaje de los chicos que ellas nos han dado apoyo, la psicóloga y la psicopedagoga han salido adelante, han salido adelante.....

Pasa que a veces, el tema es que los padres no aceptan el tema del psicólogo y por ahí es medio, es tabú para los padres, si, si lo rechazan, mucho prejuicio directamente lo rechazan, y por lo tanto los chicos también, por que enseguida dicen yo no estoy loco y sin embargo lo que se trata a veces no es solamente la parte de comportamiento, de conducta, sino también el apoyo psicopedagógico que también la maestra necesita así que en ese sentido... Sobre todo cuando va creciendo el chico de 6° tiene otras expectativas y ya no quieren hablar de sus problemas, así lo dijo una chiquita de 6° grado, ya no le gusta que la psicóloga le haga preguntas, así que...

Edor. Bueno como que ellas también ponen sus límites, hasta donde van a hablar, hasta donde van a hablar ó sea, cuando son más chicos, no hay dificultades en la comunicación de sus problemas, después ya comienzan ellas a medir, que van a hablar y que van a guardar.

M.3. Nosotros vemos que el solo hecho de ser maestras dos por año, conocemos a los chicos desde los primeros grados, nosotros siempre hemos sido maestras del segundo ciclo. Conocemos a los chicos desde los primeros grados y es como que tienen mucho más confianza con nosotros, el solo hecho como dice ella no le cuentan a la psicóloga, pero ellos quieren hablar con nosotros, ver que es lo que pasa, solucionamos los problemas, hasta con nosotros y no con los papas, entonces, nosotros también cumplimos un rol importante para ellos, por que ellos muchas veces problemas que se suscitan de la escuela para afuera, los solucionamos adentro-----

Por que ellos están en esa etapa de crecimiento, en esa etapa de que todo es conflicto, es preocupación, y bueno lo apoyamos muchísimo no! , y eso no sirve para conocernos más, por que nosotros ya sabemos que es lo que está pasando, por que actúa así, conocemos sus características.

Edor ¿Hace mucho que está en la Escuela?

M.3. Si, 18 años, es mucho el tiempo ya conocemos la comunidad que es importante.

Ya vienen los hijos de nuestros primeros alumno...Antes era una escuela mucho mas numerosa por lo que ahora con tantos barrios, bueno ellos han emigrado mas hacia las orillas, pero era una escuela que tenia dos, tres secciones de grados, dos por turno.

Esta escuela era de primera categoría, ahora ya es de segunda categoría.

Ya cada uno se va a las villas o a los distintos barrios y bueno es como que ya, la escuela ha quedado con poca población escolar

Edor ¿Y aparte hay escuela cercanas también?

M.3. También y eso nos favorece, pero se trabaja bien, se trabajaba bien...

Edor . En relación al aspecto normativo de la Institución mas allá de las normas propias de cualquier otra institución escolar, existen así normas que ustedes podrían decir que son propias de esta institución en función de las características de la comunidad, del grupo de alumnos?

M.3.Claro, nosotros recientemente hubo cambio de personal directivo, ambos, Director y Vicedirectora, nosotros podemos hablar en relación mucho a lo de antes, si la verdad que yo creo que si trabajamos, teníamos nuestra forma de trabajar como decía ella, conociendo la población escolar sabemos hasta donde podemos llegar, que nos pueden brindar los padres, como poder acercarlos a la escuela. En eso si nosotros, las maestras conocemos mucho..... Ahora con los cambios directivos se ha cambiado tanto realmente las normativas, se han cambiado las formas que para nosotros también es nuevo adaptarnos al nuevo personal directivo con otras características.

Edor. Cuando vos decís que hay nuevas formas ¿Cuáles serán esas nuevas formas, en que sentido son nuevas?

M.3..Lo que pasa, nosotros en la gestión anterior éramos, como que decíamos vamos a organizar algo con al comunidad, hacemos este proyecto con la salida a la comunidad, permitían, nos permitían trabajar mucho eso, nos permitían, bueno vamos a organizar esto, es como que cada uno presentaba los distintos proyectos año a año en forma conjunta.

Si el proyecto era bueno y tenia amplitud lo podríamos hacer a nivel escuela, o a nivel como la feria de las ciencias que hacemos todos juntos, quizás todas aportamos por mas que sea de lengua hice mi aporte, trabajamos muy unidad, trabajamos muy unidas siempre, ahora por supuesto se hicieron cambios en todas, todas las normativas y creo que va a haber cambio de área y de todo, claro va a haber también nuevos cambio.

Para nosotros es muy reciente, de golpe adaptarnos como cuando al principio nosotros decidimos hacer esto, esto, esto, entonces, bueno nos dicen esperemos, tenemos que conocerlas a ustedes, tenemos que conocer la comunidad, tenemos que conocer como responder a los papas hacia la escuela, el acercamiento que tienen, entonces es como que ahora en este momento no digo que no hacemos nada, pero estamos, ellas están conociéndonos a nosotros y conociendo la comunidad, así que... de hacer hacíamos un montón.....

.....

M.3. Claro nos paso con etapa de recuperación que nosotros hasta el año pasado esa etapa abarcaba fines de noviembre principios de diciembre y este año nos han dicho que no, que hay que hacerlo, que hay que ir haciéndolo durante todo el año, uno lo va haciendo con los chicos que cree que van quedándose atrás, pero no así específicamente como este año que a los chicos hay que recuperarlos de otra forma. Inclusive la supervisora estuvo de visita esta semana a la mañana viendo como sé esta haciendo esa etapa de recuperación, osea que le están dando otra importancia, que el chico no repita tanto, ni haya tanto fracaso, se le da mas oportunidad de que el chico recupere en Noviembre, antes el chico repetía, llevaba directamente a Marzo, ahora no, tienen dos oportunidades, Diciembre – Febrero. Pero bueno eso tiene que ver con una normativa de EGB. Claro por ejemplo en la gestión anterior no teníamos tantas actividades para hacer extraescolares, ahora no, es como que somos mas, bueno nos tenemos que adaptar como se dice, a todas las gestiones, y el tema de las extrascolares por que necesitamos plata para pagar los talleres, por que eso lo habíamos pautado.

Hay un contrato con los profesores, habíamos pautados con los padres que iban a dar 1 peso por taller, dieron dos meses lo máximo, entonces eso provoco que tengamos que estar acá al menos una vez al mes, los sábados, haciendo otras actividades para recaudar fondos por que sino, no se pueden pagar los talleres también o sea que en ese sentido te das cuenta que comunidad es como que aporta en alguna cosas y en otras no aporta es mas reacia, mas reacia, mas reacia, en eso te das cuenta.....

M.3. Yo sé que en otras escuelas, Colegio Normal vos pedís 1 peso y seguramente al otro día lo tienen al peso, acá no, acá no, son 3 o 4 por grados que pagan los talleres así que... lo que pasa que eso fue afectado porque siempre el plan social se les daba útiles a los chicos cada año mientras estuvo el plan social no proveyó de dinero, bueno se invertía, invertíamos nosotros en lo que mas necesitábamos, que era lo que se necesitaba, cuaderno para los chicos, útiles, se les trata de comprar de todo, los útiles si es tratado para de comprar de todo ya sean los útiles para la maestra de plastica, entonces el chico se mal acostumbro y el chico y la mama también a que la escuela le de. Este año no se dio osea se dio lo que quedo del año pasado, se termino de repartir los útiles y entonces es como que claro ahora los papas se acostumbraron a eso y les cuesta ahora bueno, los papas dicen no tiene cuaderno mi hijito usted le tiene que dar. Pero ya no, ellos tienen que respetar este tipo de cosas, entonces no pueden hacer, no tengo cuaderno, no trabajo en el aula, no hago nada, hay chicos que contestan directamente así o que usted me tiene que dar.....

...M.3. Nosotros los maestros en un principio absorbemos eso, pero ya para los grados mas altos es imposible se puede dar una vez, dos veces pero no más. Claro, así que este tipo de cosas si fueron buenas pero.....

Otra cosa que se implanto este año es el tema de la suspensión de los chicos, no se llevo a cumplir no el tema es decir había un llamado de atención dos llamados de atención bueno ya después se lo podía suspender al chico, pero ahora ya no, hasta el año pasado ya no, nunca simplemente se le hacia firma el cuaderno de disciplina, ya como que el chico se acostumbra y el cuaderno de disciplina es una firma y ya esta, y bueno esa es una nueva norma que nosotros hemos sentido este año, si bien no se lo implemento por que hasta ahora yo no se de ningún caso que algún chico.....

Claro por lo menos del segundo ciclo pero si se tiene en cuenta la disciplina, por que antes el chico firmaba el cuaderno y quedaba, perfecto, que quede, pero ahora se insiste mucho más con los padres, viene los padres, se los cita a los padres, se los llama a los padres.....

El año pasado también, años anteriores se los llamaba a los padres, se les comunicaba pero ahora es como que los tomaban con mas seriedad al tema.

Edor-Será bueno que al cambiar el equipo directivo...

M.3- Claro, lo que pasa es que el problema que tiene la mayoría de los niños es que el papa trabaja, la mama también, están mucho tiempo solos, entonces, hay algunos niños que tienen problemas para acatar las ordenes no solamente de las maestras sino también de la institución o son rebeldes sin causas entonces, ello les cuesta y tienen muchos problemas de disciplina, entonces... acá también vienen chicos del hogar del padre Martearena, tienen contacto con otros chicos, bueno genera a veces dificultades, bueno ahora, siempre...

.....tenemos del Rosa Niño, siempre hemos tenido chicos de hogares es una población heterogénea, si, bien heterogénea, si aunque lo bueno que tiene es que se aprende mucho por que, o sea al ser heterogénea se aprende mas, es que como que nosotros tenemos que tener mas armas para poder aplicar y poder... es más compleja la cosa, es complicado pero nos sirve bastante, osea eso no quiere decir que pasa todos los años, a veces tenemos grados que son muy tranquilos y pasa de un grado a otro, o de la sección a otra siguen siendo tranquilos los chicos y se nota a veces en los turnos también, el turno mañana es mas alborotado, el turno tarde es muy tranquilo, muy tranquilo es como que acatan mas las ordenes, es muy respetuoso y pasa así, hay otros años que son tremendos los chicos.

Edor Bueno ya habló de los instrumentos, con respecto a las características de la formación que tienen los alumnos de esta escuela.... y pensando en el alumno que egresa de la institución ¿Como caracterizaría usted los rasgos de la formación en termino del perfil que buscan del alumno? ¿cómo lo definiría mas allá de la heterogeneidad?

M.3.Lo primero que se pide año a año es que nosotros nos tenemos que replantear es tratar de que el chico sea reflexivo y critico, eso es lo primero que les cuesta mucho, no todo los alumnos son de naturaleza críticos y reflexiva, les cuesta, hay que trabajarlos mucho, este, pero entre nosotros vemos los resultados cuando los chicos dejan supónte el sexto grado y buscan colegio donde esta el tercer ciclo completo y rinde la mayoría de los chicos pueden, si pueden, pasan, alcanzan, alcanzan con buenas notas, hay muchos que van a la Normal

por ejemplo y les hacen examen de ciencias, matemáticas, lengua. Bueno no tienen dificultades, hasta el año pasado si este año no, el año pasado tuvimos la evaluación de control de la nación, también, pero hasta ahora no hay resultados, no?, no nos han mandado los resultados y nos dijeron por bocas nomás que estaban bien los resultados pero sería bueno no es cierto? tener los resultados para saber.....

Yo pienso que por escuela debía mandar no es cierto, las falencias en lengua son estas, de matemática con estas y las de ciencias son determinadas falencias. Ella como dicen las evaluaciones de la Nación sirven por que, por que sirven también de la manera, de la manera en como planifica uno como proyecta año a año los temas, si bien cada año, pero nosotros nos damos cuenta con los grados altos cuando vienen las pruebas de las nación, donde no se separan los contenidos, se incluyen todos nada más que se trabaja con distintas dificultades, entonces, claro, nosotros acá separamos, vamos a dar por ejemplo lo que me paso a mi el año pasado en un grado daba suelo, en el otro agua y en 6° grado aire, cuando los chicos los evaluaron fue todo. Entonces, ayuda al docente a ver que es lo que podemos revisar y después si lo que se hace todos los años es la evaluación final de dirección o sea el equipo directivo evalúa .

Edor ¿ prepara un instrumento de evaluación?.

M.3.Si, si ya han dicho que próximamente van a evaluar los grados, así que ellas también van viendo el rendimiento.

Eso ya se hizo con la gestión anterior también, se hace, se hacia dos veces al año, a mitad de año y al final del año, como son nuevas Gladys, es muy nueva, también estamos ahora en pleno cambio así que y ellas también quieren ver como para conocer, si, si por supuesto.

Edor-Bueno con respecto a las relaciones de Uds. Como docentes y de las relaciones del docente en gral. de esta institución con los alumnos ¿cómo caracterizarían ustedes el vínculo que se establece con los alumnos?

M.3.Para mí es bueno, es como decíamos hace un rato los chicos nos buscan muchos a nosotros, nos consultan mucho, nos cuentan cosas, sobre todo... en realidad nosotros que somos del segundo ciclo que son 4°, 5° y 6° tenemos buenas relaciones, ellos se acercan mucho, nos cuidan cosas que ha veces ni al papa...

También yo veo en el 1° ciclo, no, el maestro siempre preocupado, lo que pasa, hasta el año pasado también el primer ciclo estaba separado por arrears, este año han vuelto a tener un grado solo, es un caos.....

Ah! Claro por que el chico de primer grado es como que no tiene identidad si no tiene su sueño. Claro, va de un grado al otro hasta el 4° claro, hasta el de cuarto llego este año a 4° con vos sos mi señorita de ciencias, vos de lengua y vos de matemáticas.

Edor- Este año vos me decís que han hecho este cambio...?

M.3. Este año han vuelto al cambio de una maestra para 1º, una para 2º y una para 3º por que hacia tres años que trabajan tanto dos los grados así, en áreas, en áreas, claro no para el 1º grado debe ser una locura tener tres. Así que no eran 3. también por un lado habíamos criticado el trabajar por áreas, por que a veces el solo hecho de querer apoyar a un alumno, de querer tenerlo unas horitas mas y el tiempo, esa es la cuestión, el manejo del tiempo. Yo le encuentro bastantes falencias al temas de las áreas, muchas falencias, es bueno por un lado por que ello al pasar al 3º ciclo están acostumbrados entra el profesor, perfecto, pero el chico todavía es pequeño, en el 2º ciclo es chico, 4º grado le cuesta adaptarse, están todavía muy inseguros, preguntan mucho para poder supongamos hacer una tareita cuando recién entraron con nosotros, esta bien la letra?, hago con mayúscula?, en donde?, en el renglón, entonces adaptar a este corto tiempo, se acabo el tiempo chicos, tienen que ir a otra área.....

Inclusive es como que parece que exige un mayor trabajo de coordinación entre docentes también por que es como que para marearlo al mas o menos, mas allá de que un área sea, tiene su especificidad, cada materia, es como que hay ciertos criterios que tienen que ser similares para que el chico no se pierda, porque sino.....

Exactamente el chico que se pierde lamentablemente es como dice va a recuperación y lo tenemos que apoyar muchísimo, para que él aprenda a adaptarse a ese tipo de cosas.

Y otro tema, difícil es la corrección, por que por día tenes los tres grados 4º, 5º y 6º. Claro. Entonces es bastante difícil el tema de la corrección no llegas nunca a corregir a todos eso seria lo ideal.

Edor¿Cuántos chico tienen por aula?

M.3. Entre 22, 29, 31, 32 eso y no es suficiente, entonces eso y en lengua vos necesitas todos los días ir viendo, eso también es una contra en el trabajo, así por área

Edor Y en cuanto a las relaciones de usted/s entre docentes.

M.3.Nos conocemos desde años, de año, años mas de 10 años, sí, más...todo el equipo la única nuevita es la otra chica que va a venir que es suplente no, es suplente osea, que este año termina Noviembre y se va claro.....Hay ahí una maestra titular en ese grado esta con licencia hace dos años

Si nosotros por lo general en el 1º ciclo siempre hemos sido, a pesar de que, cuando el ciclo se junta somos tan poquitas, compartimos todo, ya una sabe que le pasa a la otra, no hay entre nosotras problemas, nos conocemos de verdad entonces pasa un problemita, bueno ya esta, uno o dos días se paso, o lo charlamos, o ya esta, pero no somos, de, maestras de decir nos desconocemos, pequeña la escuela pequeño el grupo, que si falta uno o dos se nota sobre todo cuando compartimos la hora del te.

En este momento por ejemplo no tenemos celadora así que no faltamos, no podemos faltar tampoco, esta con licencia la celadora por maternidad así que, tenemos que venir como sea, esa es otra norma que ha cambiado, ha cambiado no puede faltar, han cambiado las licencias

antes teníamos una licencia el 20D famosa que llamábamos si teníamos alguna urgencia, llamábamos y nos daban el 20D de emergencia, por supuesto nadie abusaba por que realmente tenes que tener una emergencia, un hijo lastimado o que te llamen del colegio de tu hijo, bueno entonces tomábamos el 20D o a veces para no ir a hacer las colas en Simela, entonces, o un día estas con mucha fiebre, porque estas con un estado gripal pedíamos y nos daban, este año no, teníamos que movernos con el 74, que es por razones particulares, pero te autoriza la Directora, claro, y esa son otras normas que han cambiado, antes nos otorgaban con mas facilidad lo era el 20 D, ahora es mas limitado, no nos otorgan

Edor: y no lo pierden?,

M.3. -lo perdemos todos, pero no tenemos quien nos reemplace en el grado, claro pero somos tan pocas que veníamos enferma, venimos enferma, venimos enferma,

Edor:- y eso no genera conflicto?.

M.3. Si, claro, si, hemos estado tantos años en la otra gestión acostumbrados, por que uno se acostumbra a años a ese tipo de cosas que ahora de golpe te digan no, no, no se puede no te lo puedo dar, lamentablemente no, genera conflictos seguro que si por que mas de una hemos tenido problemas y problemas graves y lamentablemente a veces te niegan el si, que va a ser.....

Siempre se le da prioridad a una, a pasado que lamentablemente nos hemos enfermado, estabamos con licencia y ese día tenia que estar una u otra, y bueno han estado enloquecidas, el personal directivo por que no había quien reemplace, entonces lamentablemente, si no tiene una justificación así, verdadera.. Ha pasado que lamentablemente nos hemos enfermado, estabamos con licencia y ese día tenia que estar una u otra, y bueno han estado enloquecidas, el personal directivo por que no había quien reemplace, entonces lamentablemente, si no tiene una justificación valedera, no, por que no se puede.....

Edor: que otra característica presenta la dinámica de la escuela???

M.3. Nuestra escuela es cabecera de cursos par a hacer cursos que se realizan compartidos, de años.

Hace poco el 1º semestre hicimos el curso de tecnología y han venido chicas de varias escuelas, San Martín, Jacoba Saravia, se las invita, se las invita al radio, si, si compartimos el radio y después también hay actos que ellas realizan nosotros llevamos los chicos, nosotros hacemos feria de las ciencias, ellos vienen, si tenemos relación.

En cuanto a la relación con los otros miembros de la Escuela mas allá del equipo directivo bueno, con el personal de maestranza....Si, excelente, excelente, es decir nosotros no decimos, es la ordenanza ya de los años que esta con nosotros, y nosotros compartimos, ella, de verdad que nos cuidan un poco, nos miman y lo mismo con la Auxiliar de Dirección. Ah!, si, fueron maestras, la chica que esta, fue maestra y luego paso a auxiliar, esta a punto de

jubilarse también. Ella nos conoce hasta la cara que tenemos, se acercan, la verdad que compartimos mucho. En general nos llevamos bien, por ejemplo ante un evento.....

Edor_ Sobre el trabajo de aula o extraaula , que podría comentar?

M.3. Una vez fui representando a la escuela a un curso....Fue un curso muy interesante, se llamaba.....La razón de la fracción, si yo te cuento, el curso era de un profesor de Metan, muy bien, el profesor, explicaba maravillosamente, claro, todas eran maestras de matemática, yo era de lengua ... mira, todos terminaban rapidísimo, yo toda un felicidad cuando a la media hora hacíamos un problema.

Edor:¿Cómo lo caracterizarían Uds., al trabajo del docente en cuanto a sus aspectos negativos o desventajas.

M.3.Es un trabajo muy claro, es desgastante, si desgastante, realmente desgastante porque trabajar con chicos, no es lo mismo que ir a la oficina a trabajar con, con papeles, entonces uno no puede venir con la carga de problemas.....

Realmente yo digo bueno llego a la puerta de la escuela y acá quedan los problemas sino no puedes trabajar con los chicos, porque los chicos captan muy bien el tema de que si uno viene mal, si no mal, seño que le pasa, hoy no se ha pintado, hoy señorita, los mas grandes ya hasta eso preguntan, si eso, perciben todo todo, es desgastante trabajar así.

Y yo siento sabes que pasa,? sabes que siento? que, es, bueno, atosigadas de papeles, que si no es la guía, es el proyecto, la corrección, si no las libretas, atosigadas de papeles, llega un momento que decís basta y das prioridad a una sola cosa.

Llega un momento que bueno, el registro, el cuaderno auxiliar, nosotros manejamos un cuaderno auxiliar porque es un cuaderno donde vamos anotando todo, todo del alumno, aparte ese cuaderno se pasa a un libro que lo pesaba la celadora o sea para que te des cuenta una idea de todo el papeleo que hace un maestro...

Si tienes chicos en psicólogo tienes que hacerle un seguimiento, a los chicos en psicóloga ya al tener noventa de chicos es desgastante el trabajo, entonces llegas a esta altura del año y realmente, esas serían las desventajas, las desventajas.

Edor- ¿y ventajas habría alguna ventaja?

M.3.Ventaja yo creo que el que es docente, es porque lo es de alma, cosa que ya no creo que se de eso. Ahora en la época nuestra se daba mas al docente de vacación, el docente que decía bueno si ¿es cierto que gano muy poco? Claro muy poco ¿no es cierto? pero esto ponía muchas más garras.

Yo estoy viendo ahora las últimas generaciones y bueno realmente nosotros digamos que, que teníamos que decirles a los practicantes, hasta por favor no te apoyes en el pizarrón, cuando hables con los chicos, entiendes?. Cositas así, cosas que, que ya uno lo ve ¿no?

Este ahora por ejemplo vos ves en los alumnos Ah! pero ganaban poco que yo no puedo hacer esto. Que no puedo es como que se va dejando de lado, muy de lado, a veces lo afectivo, cuando uno trabaja con chico no es todo afectivo, bueno pero no todo es sabiduría, tiene que

estar dosificado por que, de que te sirve que tengas un maestro sabias que no puede transmitir si vos no llegas al chico que esta conflictuado?, los chicos por ejemplo de los hogares tiene muchos conflictos, entonces vos tenés que ganarlo afectivamente, afectivamente, por que a lo mejor; va al hogar y no tiene quien le vea las tareas por ejemplo.

Si vos te tomas un tiempito, vení hacemos la tarea o quedate en el recreo, la seño te ve la tarea, o por que no haces la tarea?. Por que tiene que limpiar. Bueno nos damos el tiempito para que ese chico no vaya quedando atrás. Si hablamos ahora de instituto de formación justamente con estode la vocación y que antes vos elegías ser docente ahora es como que es la carrera mas corta, la que rápidamente, a lo mejor me den una suplencia por lo menos.

Edor- Con respecto a la institución donde vos te formaste para ejercer como docentes?

M.3. sí, sí. En la Escuela Normal, si en la Escuela Normal, comencé en la Escuela Normal de Formosa y termine en la Escuela Normal de acá, de Salta, pero la formación y la tarea del maestro cambió muchísimo... el tema de cómo enseñar lengua, que antes le dábamos importancia a la gramática, no mas, a nosotros nos costo también y de golpe nos vimos con una tipología textual desconocidas, porque ni la Escuela Normal no nos ha preparado en ese tema entendes?. Paratexto, la superestructura y macroestructura yo no sabia para donde correr. Paratexto nosotras nos mirábamos ¿paratexto? Nunca, entonces, eso no obligo realmente a perfeccionarnos había que leer mucho, la verdad, osea, incluso mas que cuando a vos te gusta el área, es como que diste, sino nosotras, yo me acuerdo que nosotras comprábamos muchos libros en forma personal, leíamos mucho y si bien leíamos mucho, lo mucho que aprendíamos o aprendíamos, una vez en la escuela ya no nos servia, ya no, exacto osea que nos dio algunos instrumentos pero no alcanza.

.....
.....

Maestra 4

Edor ¿Cómo es la escuela? ¿Cuál es tu mirada en relación a como es la escuela en cuanto su espacio su edificio?

M.4 .El edificio no es cómodo porque hay muchos chicos, demasiados chicos, en el cuarto hay 25 en los otros hay mas de 30, entonces al ser tan grande no hay espacio y tampoco se pueden hacer la rincones, famosos rincones que uno estudia y que tantos planes hacen, no se puede, es imposible, y en cuanto acá en esta escuela particular no tiene espacio para hacer actos; o sea el ultimo acto estuvimos en el medio del sol, así que no tienen espacio no se como es la estructura realmente no se como esta hecha porque hay muchas escuelas que son de la misma época de esta y tienen otra forma.

Edor Con respecto a como trabajar en cuanto al horario trabajan en modulo, trabajan por áreas, como estan organizados para trabajar?

M.4. En el segundo ciclo se trabaja por área y se trabaja por modulo completo, en primer ciclo estan trabajando por una maestra, pero los chicos de cuarto no estan acostumbrados o sea, falta como no estan tan acostumbrados a trabajar por áreas a pesar que venían trabajando por área hasta este año no estan acostumbrados en sentido que yo tengo ciencia sociales y no la toman con seriedad que es la materia, o sea como es tan fácil entonces como que yo veo que esta faltando como articular. Yo soy nueva, capaz en un tiempo mas, este entre a un aula entre un año y otro.

Edor - Con respecto a los alumnos como los podria caracterizar a los alumnos que vienes a esta escuela, en cuanto a sus características sociales, económicas, culturales.

M.3. En cuanto a sus características sociales son chiquitos que les cuesta mantener el orden se ve que no tienen muchos limites especialmente sexto o sea, hace las cosas y, o sea que no hay algo que los caracterice a ellos, que los limites, o sea que hacen cosas cada vez mas graves especialmente el sexto, en particular no hay algo que los haga reflexionar, no hay firmas, o sea no hay firmas, no hay llamados de atención que los haga reaccionar porque vuelven a reincidir en lo que hicieron y peor.

En cuanto a los otros dos grados que tengo son mas tranquilos, el quinto tiene una particularidad, el quinto todos trabajan igual y se ve que la clase económica de ellos es diferente al de sexto por ejemplo y al de cuarto tambien.

Tengo un grupito que trabaja muy bien los papas tambien muy bien, es un grado que mas colabora en el sentido de rifas, todas esas cosas, es el grado que mas en disciplina y en cuestion de cumplimiento asi de aprendizaje, es el que mejor funciona el que esta dedicado al trabajo, a nosotros, es el sexto y el cuarto como que son chicos manejable todavia se pueden manejar, pero si sabemos que fuera del ambito de la escuela, una vez que salieron de la escuela son tambien terribles.....

Entre ellos hay conflictos, hay violencia por ahí, maltrato dentro del aula lo que es el aula, las cuatro paredes del aula no, en los recreos si hay siempre peleas o en el camino que van a la casa a golpes insultos.

Ha habido cosa muy graves particulares que podria escapar a la maestra o sea que ya escapa de lo que uno puede creer de lo chicos o sea hay mucha violencia, hay muchos insultos los varones con varones del cuarto con las nenas por ejemplo insultos verbales despectivos en ese, sentido verbalmente son muy agresivos, pero se cuidan de hacerlo en el lugar donde nadie los vea, en el patio, cuando se estan llendo a la casa, asi que...pero se cuidan en el aula.

Edor - Con respecto a las normas de esta institución mas alla de las normas de esta escuela, tienen algun tipo de normas asi en cuanto a la forma de trabajar?.

M.4. Yo estuve este año recién en el grado, el anteaño estuve como celadora pero yo no vi en estos 2 años que aya pautado, que nos ayamos sentado a decir hasta aca vamos a hacer, hasta aca vamos a permitir y estos elementos vamos a usar para sancionar a alguien por ejemplo que tienen 5, 6 firmas en el cuaderno de disciplina, es como que ya ha perdido efecto,

es como que yo le digo quizá siempre se lo amenaza con suspenderlo pero no hay una suspensión entonces es como que no nos sentamos, no se si lo habran hecho antes el año pasado a pautar todos el mismo código, que los chicos los conozcan que los papas lo conozcan, porque a pesar que yo he estado en otras escuelas he visto en las primeras reuniones se presenta a los papas este es el reglamento de la escuela y se cumple entonces no hay que estar recordándole al papa no debe entrar en horario de clases con la maestra, aca por lo general entran los papas. Ya se les dijo se puso un cartel pero estan tan acostumbrados a hacerlo entonces es asi como que en cuanto a norma quizás estan pero no se aplican, la verdad que yo no las lei nunca, no he visto nunca una norma de aca de la escuela. Si y no nos ponemos de acuerdo tampoco porque por ejemplo si yo digo tal cosa no se va a hacer, se cumple hasta el momento que yo lo estoy mirando al chico.

Se van a quedar sin recreo, y si yo no lo tengo en la siguiente hora ellos saben o sea que no se toman en serio las cosas porque uno dice porque no hay algo que nos avale asi, en todo de primero a séptimo.

Edor. Con respecto a los instrumentos, los recursos tecnológicos que tiene la escuela biblioteca, con que tipo de material cuentan ustedes como docentes o los mismos chicos para trabajar en la escuela?

M.3. recién el mes pasado se inauguro la biblioteca, separaron la biblioteca de la celaduría y la llevaron al fondo pero eso fue personal creo que el espacio que le dieron al fondo indica que no hay otro lugar, se la ambiente un poco pero no tiene buena luz.....

Edor- Con respecto a la relación tuya con los colegas.....

M.4. Yo me llevo bien, digamos hacemos de trabajo con todos especialmente con las chicas que somos paralelas. En si hay muchas cosas que quisiera trabajar integrada, porque mi año, esta, es tan extenso que yo tendría que trabajar integrada con Lengua, mi idea viene porque yo estaba desesperada y me senté con Gladis y le dije yo no se como hacer para trabajar mis temas de manera mas integrada, por ejemplo yo quiero trabajar un mapa conceptual de un tema de Lengua, un tema de Rosita, trabajar estadísticas de Salta todo lo que sea población, todo eso, pero es difícil, difícil, porque ella, una que yo tengo mi área que era en principio de Rosita, que esta en Matemática, difícil porque es difícil que ella me diga bueno voy a abrir estos son mis temas a ver voy a abrir mi carpeta, osea para ver que podemos hacer juntas y ese sentido no se trabaja así, entonces se pierde el tiempo, si no que las chicas toman recortado lo que yo les doy, y es como que corte, y ya le va a dar otra cosa pudiendo el mismo tema estadística, población tratarlo en Matemática y quizá en Lengua haciendo algún trabajo de reflexión porque yo lo planteo en los proyectos que yo les pongo tratar de plantearlos de, en manera, pero es, no se si imposible, pero si muy difícil, yo lo veo muy difícil porque ellas son chicas, maestras que tienen años de servicios y como que yo, si yo vengo y quiero imponer algo a nadie le gusta, y como yo le diría a ella yo tengo muchos regulares, demasiado regulares, para hacer un área tan fácil pero, como hago yo para mificar el bueno si yo les di

oportunidades, tres oportunidades y vemos y vemos y no responden.....

.....

Nos sentamos con los chicos, hacemos, hacen si, si hacen, a la hora de clasificar yo soy la que tengo regulares, tengo una cosa es así como lo hablamos, pero no nos ponemos de acuerdo, eso pasa y yo creo que a todas las chicas que, a todas las maestras que son nuevas, y que por ahí no tienen experiencia de cómo le digo a Gladis, yo tengo ganas, lo que no tengo es la experiencia, y es la que vengo a ver, cada vez que vengo me acerco a ella, es la que vengo a buscar en que me ayudan no que por ahí me digan no, tenes muchos regulares y la manera mas fácil seria y bueno los apruebo, esa es la cuestión,

Ese es mi caso particular, será porque soy nueva, soy la única y vengo a tomar la materia que era de otra maestra que ella esta en ciencia, que tiene todas las herramientas para dar mejor que cualquiera porque tiene como diez años dictando Ciencias, eso es como que ya no hay buenas relaciones, empezando por ahí, tengo una área que a ella le gustaría dar, en el caso de Lengua podíamos trabajar mas integrado tampoco porque no hay apertura, y cuando yo entre a dar a cuarto yo quería saber los temas que había visto en tercero para no dar o para ampliarlos pero tampoco ha habido apertura y ni tiempo como para decir hagamos una jornada de articulación, no se hizo, y no se si se hará a fin de año. Yo estoy trabajando sobre algo que no se si va a dar su fruto en los años porque uno simplemente planta algo y al año siguiente...

Y yo creo que pasa en las escuelas, así porque yo creo tanto trabajo, y a la hora de iniciar el año, todos decimos bueno hasta aquí yo llegue con estos chicos, se puede trabajar así y así con estos, así y yo esto noto que porque tales características es lo que yo he visto que no porque no se hace, hay un rechazo al escribir que lamentablemente esa cosa se tiene que detallar y escribir, ve entonces eso es lo que pasa, yo creo que falta un poco por ahí decimos no hay mucho que escribir, que hay mucho papel, pero a veces es necesario un cuadernito que pase todos los años, porque es la única manera que la otra maestra sepa que es lo que va a hacer, eso es lo que creo que pasa aquí en particular yo veo yo como nueva.

Edor –Porque hace cuanto que estas trabajando mas allá de acá pero en otras.....escuelas?

M.4.Hace cuatro años pero siempre trabaje con niños chiquitos y es que me gusta realmente, bueno, este año me toco los chicos mas grande y toda una experiencia y Ciencias nada menos, entonces era buscar y tratar de unir temas, para ganar tiempo, osea a veces veo agua en Ciencias, y veo hidrografía en Sociales y en Etica, porque tengo cuatro áreas, trato de ver el cuidado del agua y en Tecnología la bomba hidráulica una cosa así y tratar que para mi seria que María Rosa me diga porque con el informe de experiencia lo voy a hacer yo.

Yo ya estoy viendo informe, red conceptual, lo voy a ver yo, entonces lo único que tengo que enseñarles a ellos es contenidos,.....pero yo creo que se puede, que si uno se sienta a hablar desde un principio lo puntos claros, que es lo que pasa acá y que es un tema muy difícil para Gladis o para Marta que so nuevas, y como que yo le decía no creo que sea

imposible pero va a ser muy difícil, porque esto viene del año pasado. Gladis tiene una manera de trabajar que es muy detallista, entonces yo veo que ella va a hacer el cambio, va a hacer el cambio ya y, pero hay que ver si estamos dispuestas yo creo que eso con los años es mas difícil eso lo veo así, como que el trabajo de ella va a ser muy difícil porque ellas quieren trabajar así, pero Gladis me dijo todo eso hay que ver, hay que ver en la próximas jornadas de dos días y lamentablemente para ver uno se tiene que abrir, y abrir todo lo que hizo durante el año, ser sincera en realidad porque aquí hay mucho que los chicos no saben nada, y no se sienten mal, entre una y otra se van diciendo que saben, mira los chicos no saben esto, no saben aquello, eso pasa porque quizás no se sientan todas y se dicen hasta acá pude, no es que tampoco que salgan excelentes sino hasta acá pude y abrirse para que la otra diga yo voy a trabajar con eso que esto creo que muy pocas escuelas lo hacen, que lo hacen hay pero que muy pocas escuelas.....

Claro es el trabajo y cada uno y eso es lo que hace a la escuela como ya lo dije yo. Quizás los papas hablen afuera de la escuela de mi, los que hablan son los chicos, lo que ellos hagan de afuera y lo que hagan el año que viene ellos van a hablar de mi, osea que yo no necesito por ahí me firmen, me hagan firmar el como se llama? Concepto, me fueron a observar hace poco, tu observación, osea ella me puede decir, pero a mi este año quizás no se vea, pero el año que viene los chicos míos van a hablar de mi, entonces, pero yo voy a estar en otro lado, eso es lo que me pasa porque en mi observación me fue bien y después digo no importa el año que viene los chicos hablan y si hablan bien, osea o no el hecho de hablar por la palabra sino por lo hecho al momento de trabajar.

Claro por tus conocimientos y si entonces es lo que yo digo siempre no importa lo que digan sino lo que mis chicos hablen si es así en realidad...

Edor Con los otros colegas, porque vos estabas hablando mucho de tus paralelas digamos que están en el mismo ciclo, con los otros docentes, con el otro personal de la institución como la definirías vos como es la relación?

M.4. Con el personal administrativo es muy buena ellas son chicas que te ayudan en todo te prestan el material, te preguntan siempre como estas, son muy abiertas andan siempre, osea lo que uno le pide o busca y va ahí y sabe que lo va a encontrar, en ese sentido como dice Graciela yo soy auxiliar y la auxiliar esta para ayudar en todo, una curita, en ese sentido nos llevamos bien y con las del 1° ciclo también y también hablamos del tema de lo que es la escuela, de temas personales no, de la escuela en si.

Edor- Y el personal directivo.?

M.4. Con el personal directivo lo que es nuevo osea es un trato también ahí o es un trato de trabajo.

Edor ¿quiénes son nuevas?

M.4.-Gladis que es la Vice directora de la tarde y Marta la directora, ella comenzó este año, Gladis vino en Mayo y bueno, hubo una tensión desde principio de año y siguió con el tema de

quien iba a ser la Vice y como iba a ser, se que es un año atípico y como que no se, ellas marcaron su postura que, su manera de trabajar y quizás a alguna no le gusto y hubo roces, pero a lo que va en el año estamos bien, se trata de o sea nos fuimos ambientando tanto ellas como nosotros, mas nos costo a las chicas que a mi porque a mi ambientarme, yo me tenia que ambientar lo mismo pero ellas que ya vienen... todo ...formadas les costo mucho mas, y pero si dentro de todo nos llevamos bien hay un trato que por ejemplo con Marta no tanto, ella esta como alejada, con Gladis el trato es mas a la par porque ella me hace ver cosas, me dice, osea yo siento que ella me controla lo que hago, claro, y nos controla a todas, entonces como que hoy, veo que es alguien que se puede acercar, que uno se puede acercar y decir esto me pasa y apoyarme porque tengo tantos regulares y por los papas salgo a la puerta y ella ve el trabajo y ve, entonces ella me dice que ella me apoya, entonces en ese sentido es buen trato de trabajo porque ella me apoya en, con Gladis, en lo personal ella entiende por ahí cuando uno llega tarde o le pide articulo, pero en un principio querían como que imponerse y como el grupo no dejo, se fueron dando las cosas de a poco el grupo fue cediendo, e ella fueron cediendo también porque de un principio nos daba la impresión que ellas querían imponer tal cosa y se iba a hacer y entonces el grupo en si, el grupo en si de toda la escuela son muy unidas, las chicas, todas se cuidan entonces como que, como que se plantaron ellas no iban a ser tan así. Y fueron cediendo tanto de dirección que en ese momento estaba Marta y ellas. Ahora el turno tarde se lleva mejor con ellas dos que el turno mañana.

Así que ambas han cedido espacios y se ha ido respetando cosas que ya estaban, quizás el año que viene puedan hacer algo los directivos, pero ahora ellas ya estaban, que a mi me aprecia también mal que ellas quieran cambiar ciertas cosas que ya estaban desde principio de año, ellas ya venían, ellas eran las que tenían que adaptarse siempre decía ella, nos decía ella así que no a esta altura creo que todos nos llevamos bien

Edor -Con respecto a los papas de tus alumnos, no se, vos algo ya dejaste ver, no?, se acercan los padres a preguntar por sus hijos, a preguntar como van.

M.4.Es un grupo chiquito de mi grado que se acercan y son por lo general los papas de los chicos que andan bien, y los papas, los papas que se los hace citar solo viene si va con una cita a veces de vicedireccion. Es muy poco el numero de padres que se acercan, y se acercan para retirar la libreta y nada mas, o sea no hay otro tipo de acercamiento a menos que uno lo llame por algún motivo, no, o sea que se nota especialmente a partir de cuarto es así, primero, segundo, mas papas, tercero menos, cuarto menos y ya que no vienen y me parece que si porque lo que va del año hay papas que no conozco, que no lo conozco.

Edor-En relación a tu relación con el conocimiento que vos das, el de Ciencias Sociales, como te sentís vos con esa area?

M.4.A esta altura bien al principio me costo, a esta altura ya como que me di o como que aprendí a darlo de la mejor manera, a buscar caminos mas rápidos para llegar a lo que quiero, porque mi área es mas que nada rapidez, porque abarca un montón de temas y trata de

articular con otras, entonces bien, el sentido, la importancia que le dan, creo que no le dan la importancia que deben darle, que deben darle especialmente la casa. Porque una materia tan fácil, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales como vas a tener regular, es como que no pueden creer, entonces le digo lo que pasa en ciencias porque este año va a evaluar la vice, lo que quiere ver son temas básicos, temas en cuarto Salta y los ríos comienzan a marcar, ellos tienen una lista de los temas, la priorización de los contenidos y el que no sabe no puede porque Ciencias o sea es igual que Matemática y Lengua y eso es lo que le cuesta al papa entender, especialmente a los papas de cuarto porque es como que en tercero hay tantos o sea no se tomara con esa rigurosidad que se tomara en el segundo ciclo, entonces se me hace que por eso no le dan importancia hasta que van con la libreta y ven que realmente tienen regular y se puede ir a rendir,.....

.....ahí ya comienzan que, que pueden hacer, a traerme las carpetas repletas, copia fiel de otra carpeta, entonces yo le digo no puedo corregir tareas Mayo, entonces a mí, yo tengo marcado desde tal día a tal día tiene que tener todo hecho y cumplido y ellos llevan en una carpetita la priorización de contenidos lo que se va a evaluar a fin de año, entonces como que hay como descuidarse ellos ya saben lo que va a ser, y eso lo saben desde cada vez que empezamos un término, esto se va a ver hasta acá vamos a llegar y esto es lo que más importa, tanto los chicos más que nada los papas vienen muy poco que no lo saben, es como que no es manera, es como que no es manera es decir no se es mucho, se está diciendo que es lo importante o sea que se sabe.

Edor- Con respecto a tu formación de maestra ahora hablamos de tu formación que digamos en que medida esa formación que vos recibiste o protagonizaste te permite un poco anticipar tu rol de docente, o sea realmente sentís que te han formado para el rol, para desempeñarte como docente, que cosas han fallado en la formación.

La formación más bien docente para mí, es muy teórica, todo era contenido, todo era teórico lo que falla creo en el profesorado es la didáctica porque lo teórico uno puede aprender del libro, en un libro de la escuela primaria, pero la práctica y lo que es la didáctica en sí muy poco, muy poco se ve en el profesorado, más bien lo aprendí en el aula, lo aprendí en los cursos específicos de tales temas, y uno, en lectura va aprendiendo, va adaptándolo a la manera más fácil que lo veo de dar, una manera que vea que me da más resultados, en eso sí el profesorado sí lo que veo es que me formo en teoría, todo es teoría, teoría de tal tema, de tal tema, pero el tema de didáctica es una falla y más ir a las aulas, estar en las aulas desde el primer año, estar, ver, comparar, participar y, ver eso es lo que le falta al profesorado, porque después uno entra a la escuela y te toca todo el grado y quizás ni eso sabías, ni sabías que contenido se veía en ese año, en ese grado, como que falta ir más el profesor que nos forma en didáctica, nos tendría que decir estos contenidos se ven en primero, hasta acá se ven y como lo podríamos dar y bueno hasta acá segundo y hasta acá tercero y así, porque cuando a nosotros nos designen.....Comentarios finales fuera de la Entrevista.

ANEXO N° IV

**Copia del Diseño Curricular del Profesorado de EGB1 y2
del Instituto N° 6.001 (Selección de texto)**

INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR 6001-
GRAL. MANUEL BELGRANO - SALTA

“PROFESORADO DE

PRIMERO Y SEGUNDO CICLO

DE LA

EDUCACION GENERAL BASICA”

JULIO 2001.

*Aprobado
Noviembre 2001*

I. JUSTIFICACION

El presente Documento "Diseño Curricular de Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica" ha atendido en su elaboración a normativas emanadas de la Ley Federal de Educación nro. 24.195, la Ley Superior de Educación nro. 24.521, los Acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Cultura y Educación, la Ley de Educación de la Provincia de Salta, Disposiciones y Resoluciones del Ministerio de Educación de la Provincia, que en sus apartados específicos expresan:

- Ley Federal de Educación, Capítulo V - art. 18- se señala que "la etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los Institutos de Formación Docente o equivalentes". El art. 19- expresa entre otros, que "los objetivos de la Formación Docente son: a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional...."
- La Ley Superior de Educación en su art. 3- dice que "la educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, ...en el más alto nivel, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas...". En su art. 4- como objetivos de la Educación Superior expresa: "a) Formar... profesionales que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte; b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo".
- El Documento Serie A 3- Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente expresa que "...frente a las exigencias del desempeño del nuevo rol profesional y a los problemas que

A las consideraciones expresadas, la oferta para el año 2002 del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B. se estima válido mantener por los siguientes considerandos :

- Constituye la carrera eje de la Institución, desde que se implementó la Formación Docente a nivel superior en las escuelas normales, lo que marca la identidad institucional en el medio
- A partir de la Formación de grado y especialmente desde el P.T.F.D., los equipos de profesores realizaron ofertas de capacitación e investigación sobre problemáticas del Primero, Segundo y Tercer Ciclo de E.G.B., lo que permite la articulación entre las funciones del nivel superior, de formación inicial, extensión e investigación.
- Cuenta con los perfiles profesionales requeridos para la formación inicial, tanto en el campo pedagógico como disciplinar, ya que los docentes se capacitaron a través del Programa implementado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y actualmente realizan estudios de posgrado.
- En la ciudad capital es la única oferta que tienen los alumnos para cursar la carrera en una institución pública, a la que concurren egresados de colegios de Salta Capital, localidades cercanas - Cerrillos, Campo Quijano, Vaqueros, La Caldera, Rosario de Lerma, Gral.Guemes .
- Los alumnos que cursan la carrera provienen de sectores sociales con recursos limitados, por lo que visualizan la carrera como única opción ante la imposibilidad de inscribirse en las universidades o en instituciones privadas.
- Existe una demanda creciente por cursar el Profesorado, pues todos los años se inscriben un significativo número de alumnos, que superan ampliamente los cupos establecidos.
- La nueva presentación de la propuesta curricular incorpora y fortalece espacios curriculares en los diferentes campos de la formación, que atienden a los requerimientos de los Lineamientos Curriculares provinciales y nacionales, y que se consideran relevantes en la formación inicial del futuro docente.

Por todo ello, resulta válido proponer, para el Instituto de Educación Superior nro. 6001, la continuación del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la Educación

Así la profesionalidad de los docentes viene definida por los modelos pedagógicos coherentes con una determinada función social, por las condiciones de su trabajo, determinadas a su vez por la peculiar estructura del sistema educativo y por las opciones metodológicas y epistemológicas que no son independientes de categorías sociales, políticas y morales.

Todo ello dificulta definir la profesionalidad docente, desde el hecho mismo que la educación es un modelo de desarrollo humano y social determinado, no independiente de opciones de valor.

Es por eso que la instancia de profesionalidad implícita en el presente Documento pretende definirse por el respeto a los espacios democráticos y a las diferencias culturales y sociales.

Como categoría a su vez característica de la profesionalidad se define el dominio del conocimiento. La necesidad de mejorar la competencia profesional de los futuros docentes y sus cualidades humanas a través de un proceso formativo de calidad. De allí la importancia de la formación docente inicial y la necesidad de la actualización y profundización de los saberes a lo largo del ejercicio profesional.

Plantear el dominio del conocimiento por parte del docente, implica asumir la complejidad del mismo, rechazando paradigmas de la simplificación y parcelación del saber en compartimentos disciplinares.

Edgar Morin (1978, 1982 y 1986)² propone el paradigma de la complejidad como marco superador del reduccionismo analítico. "...Es preciso pues, abrir una brecha en las clausuras territoriales, renunciar a los exorcismos y las excomuniones, multiplicar intercambios y comunicaciones, para que todas estas andaduras hacia la complejidad confluyan y para que, por fin, podamos concebir no sólo la complejidad de toda realidad (física, biológica, humana, sociológica, política), sino la realidad de la complejidad".(pág.54).

Morin propone la adopción de un nuevo punto de vista epistemológico que favorezca otra manera de ver, pensar y transformar la realidad. Desde una concepción crítica elabora propuestas alternativas favorecedoras de un nuevo conocimiento: el conocimiento complejo, algunos de cuyos principios serían:

¹ Senge, P.M. (1992) "La quinta disciplina". Granica. Barcelona.

² Citado en Porlán, R. (1995) "Constructivismo y escuela" Cap. 1 - Diada Editora. Sevilla.

No se pueden desconocer asimismo los avances de la ciencia, la tecnología, que llevan a la necesidad de ampliar el enfoque actual, incluyendo sus implicancias sociales, con el propósito de lograr una cultura científica y significativa para los estudiantes.

Se busca superar la visión fragmentada de la realidad y acentuar un planteo integral, que tiene como eje al sujeto como ser capaz de conocer e investigar.

La adopción de módulos como estructuras integrativas y multidisciplinarias de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permiten el logro de capacidades, conocimientos y actitudes, permitirán también a los futuros docentes un saber comprensivo y abierto a múltiples lecturas.

El desafío de hoy está en seleccionar contenidos que :

- proporcionen una vision cultural del mundo y de la ciencia
- sean interesantes para los alumnos
- sean capaces de promover la comprensión, la transformación del mundo para una mejor calidad de vida -

Y en donde la educación para la diversidad esté presente, en el respeto por los derechos humanos, en el rescate de diferencias culturales, étnicas, religiosas e individuales.

Una sociedad pluricultural, multilingue y con una diversidad regional como la nuestra, exige una formación que responda a estos requerimientos.

Contenidos educativos que se pretende apunten a la formación de capacidades para adquirir, adaptar, modificar, enriquecer, crear conocimientos y saber usarlos, en términos de competencias - capacidades complejas que se manifiestan ante la necesidad de afrontar diversas situaciones de la vida humana-

En la formación de los futuros docentes no debe estar ausente el conocimiento del sujeto de la EGB 1 y 2 . A este sujeto "...lo definimos como un sujeto activo, constructor de sus aprendizajes. La concepción constructivista del conocimiento hace incapié en las actividades del niño y afirma que éste otorga significados a los objetos de lo real a partir de sus posibilidades cognitivas"⁷.

⁶ Porlán, R y García J.E. (1990) "Cambio escolar y desarrollo profesional : un enfoque basado en la investigación en la escuela". Sevilla. Public. Universidad de Sevilla.

⁷ Bisio, C. (1997) "Aprendizaje significativo en la EGB. Conceptos y estrategias y propuestas didácticas" H. Sapiens.

La demanda docente para este Nivel y ciclos, si bien se encuentra cubierta hasta el año 2000, la proyección de crecimiento de la población escolar, que alcanza el 3% por año, hace necesaria la existencia de esta oferta formativa.

Las necesidades y requerimientos futuros tornan viable esta propuesta. La oferta de Formación Docente que se encuentra modificada sensiblemente a partir de 1997, con el cierre de secciones de cursos en el Instituto Formador, ha llevado al surgimiento de otras ofertas educativas, pero no por ello es menos válido, desde la capacidad proyectiva de la institución y el sentido de identidad, el mantenimiento de la formación docente de grado para EGB1 y 2, hacia una actualización constante de la presente oferta formativa.

Por otro lado, el Instituto Formador se encuentra desarrollando acciones de capacitación a docentes de EGB1 y 2 del medio y del interior de la Provincia, y es importante destacar la demanda permanente de docentes para actualizarse en las áreas y espacios curriculares de la Formación docente de este nivel y ciclos; como asimismo desde la Formación de grado, los docentes desarrollan investigaciones educativas, en el marco de las funciones de los IFD.

Se busca desde la Formación inicial que el docente de este nivel y ciclos sea un agente activo-crítico frente al fenómeno educativo, con condiciones concretas para el trabajo autónomo y responsable, con una formación adecuada para descubrir y enunciar problemas relevantes para la sociedad relacionados con los contenidos escolarizados, desde una postura científico teórica en los ámbitos de los espacios curriculares a su cargo. Además se pretende promover y ofrecer en su formación espacios de participación para la construcción conjunta de los proyectos curriculares institucionales, que permitan un equilibrio entre la regulación y la autonomía de las instituciones. Por todo ello se espera generar desde el Profesorado una respuesta educativa que atienda a estos nuevos requerimientos de la formación docente en nuestra Provincia.

Asimismo en este proceso de transformación, la Formación Docente ha reformulado y diseñado en su estructura académica e institucional propuestas curriculares que se ajustan a los requerimientos y normativas nacionales y provinciales, para dar respuesta a una formación docente acorde a los nuevos niveles y ciclos que determina la Ley Federal de Educación, como es el caso del Instituto Superior "Gral. M. Belgrano" Nro. 6001 - que propone esta nueva oferta académica del Profesorado para el Primero y Segundo Ciclos de la EGB.

4. CARACTERIZACION DE LA CARRERA

NIVEL: SUPERIOR NO UNIVERSITARIO

DENOMINACION DE LA CARRERA: PROFESORADO PARA EL PRIMERO
Y SEGUNDO CICLO DE LA E.G.B.

DURACION: 3 (TRES) AÑOS

TITULO A OTORGAR: PROFESOR PARA EL PRIMERO Y SEGUNDO
CICLO DE LA E.G.B.

MODALIDAD: PRESENCIAL

CARGA HORARIA: 1.908 HORAS RELOJ

DISTRIBUCION PORCENTUAL POR CAMPOS DE LA FORMACION:

Formación General Pedagógica :	25,16 %
Formación Especializada :	22,01 %
Formación Orientada :	52,83 %
Espacios de Decisión Institucional :	3,08 %
Espacios de la Práctica Educativa :	18,02 %

IMPLEMENTACION: GRADUAL

- Didáctica
- Investigación Educativa
- EDI : Seminario : Escuela y Diversidad
- Evaluación Educativa

CAMPO DE LA FORMACION ESPECIALIZADA :

Debe posibilitar la apropiación de los aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales, que permitan detectar, analizar y resolver los problemas propios de la práctica, con la necesaria reflexión y fundamentación teórica.

El futuro docente se apropiará de herramientas que facilitarán la vinculación con sus alumnos, permitiéndole a la vez poder interpretar y orientar los procesos de búsqueda y cuestionamientos que se presentan en el nivel de enseñanza en que ejercerá su profesión.

Para este campo se adopta la estructura Modular, que permitirá articular la problemática particular de la práctica docente, donde ésta se contextualiza y entrama con la realidad institucional y la promoción de saberes disciplinares.

Incluye los siguientes espacios :

- Psicología y Cultura del Alumno de EGB 1 y 2
- Práctica Educativa I
- Práctica Educativa II
- Práctica Educativa III (Residencia)

-CAMPO DE LA FORMACION ORIENTADA :

Profundiza la formación disciplinar o en áreas del conocimiento, atendiendo tanto a los aspectos semánticos (estructurales), como sintácticos (metodológicos o de construcción del conocimiento). Muestra la construcción histórica de la disciplina, como así también los debates actuales, predominando la rigurosidad epistemológica específica.

Hace referencia al dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, teniendo en cuenta los contenidos básicos comunes de la EGB1 y2 ciclos. En este campo se deben integrar la dimensión académica y didáctica, propios de cada área del conocimiento.

-ARTICULACION ENTRE LOS CAMPOS DE LA FORMACION

En los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente se señala que los tres campos deben estar presentes a lo largo de la carrera, en niveles de mayor profundidad y la necesidad de su equilibrio y articulación entre los mismos, para una sólida formación del egresado.

El campo de la Formación Especializada constituye una de las instancias de integración y articulación entre los campos de fundamentación pedagógica y de formación orientada.

El estudio de la realidad educativa, desde sus múltiples dimensiones y variadas perspectivas que brinda la formación general pedagógica posibilita articular con los espacios de la Formación especializada en el abordaje de los ejes de la práctica educativa, donde se contrasta la teoría con la realidad educativa, permitiendo el análisis de dichas prácticas en la complejidad y dimensiones del Primero y Segundo Ciclos de la EGB.

El conocimiento por parte de los futuros docentes de las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos, así como el conocimiento de las diversas variables que plantea la práctica educativa, posibilitará a los mismos un conocimiento indispensable para la planificación, conducción y evaluación de las experiencias de enseñanza en los espacios curriculares disciplinares de la Formación Orientada.

La Práctica de Residencia constituye el ámbito privilegiado para la integración teoría-práctica- formación general y formación orientada, en donde el futuro docente pone en funcionamiento los aprendizajes efectuados en los campos mencionados, iniciando progresivas intervenciones áulicas en la institución escolar.

La etapa de Residencia y el Taller Integrador de la Práctica, como culminación del desarrollo curricular, se articulan, fortaleciendo la relación teoría-práctica; la integración de los saberes disciplinares con las prácticas docentes, en la reconceptualización de las mismas, como un proceso integrado, contextualizado, articulado, hacia la configuración del Rol Docente.

~~De esta manera se pretende superar la fragmentación entre los campos de la formación,~~
posibilitando la articulación entre los equipos profesionales, las instituciones
intervinientes y el futuro docente.

- Dominguez Chillón, G. (1997) "Los valores en la educación infantil" La Muralla.
- Baquero, Ricardo, (1996) "Aprendizaje" PTFD. Ministerio de C y E.
- Vigotsky, L. (1995) Desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Documento nro. 12. M.C.y E. -PTFD.
- Baquero, Ricardo, "Trabajo escolar y aprendizaje pedagógico" Documento 6- PTFD.
- Piaget, J, "Psicología del niño" De. Morata.
- Evans, R, (1997) "El hombre y sus ideas". Kapeluz.
- Avendaño, F, "Enseñar y aprender". Revista Aula Hoy Nro. II 1995.
- Castorina, J. Y otros, "Piaget, Vigotsky, contribuciones para plantear el debate" E. Paidós 1996.
- Carretero, Mario, "Constructivismo y educación". E. Aique. 1996.
- Schlemenson, Silvia, "Cuando el aprendizaje es un problema" E. Miño y Dávila 1995
- Caruso, M. Dusset, I, "De Sarmiento a los Simpsons". E. Kapeluz-1996.

-DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS :

Se plantea un espacio curricular como trayecto que articula la práctica educativa desde el 1er. Año. La estructura que se adopta para el espacio curricular de las Prácticas Educativas, del Campo de la Formación Especializada, es la estructura MODULAR, que permitirá articular la problemática particular de la práctica docente, donde ésta se contextualiza y entrama con la realidad institucional y la promoción de los saberes disciplinares, culminando con el espacio destinado a la Residencia, en el tercer año de la carrera.

Se podrá adoptar como modalidad de trabajo al interior de los Módulos de las Prácticas Educativas la metodología de Taller, entendiéndolo como un espacio de formación, que desde una perspectiva teórico-práctica y de integración de saberes, posibilita que los alumnos puedan ir interpretando la realidad educativa como objeto complejo, a fin de comprender la misma en sus múltiples dimensiones. Para que esto sea posible se hace necesario la autorreflexión y el diálogo constante, donde la interacción continua es el motor de trabajo y donde la modalidad de cuestionamiento es permanente, favoreciendo la participación como así también la toma de decisiones criteriosa por parte del alumno.

- La adquisición de competencias profesionales que permitan la construcción de marcos conceptuales de referencia comprensivos y globalizadores sobre la realidad educativa.
- La creación de un espacio curricular-institucional que genere la disposición necesaria para realizar un trabajo complejo, permitiendo favorecer las disposiciones básicas para el trabajo interdisciplinario.

Los espacios curriculares previstos son tres :

- PRACTICA EDUCATIVA I - 1ER. AÑO
- PRACTICA EDUCATIVA II - 2DO. AÑO
- PRACTICA EDUCATIVA III - RESIDENCIA - 3ER. AÑO

1.04 - PRACTICA EDUCATIVA I - EJE: CONTEXTO, CULTURA Y ESCUELA.

Este espacio curricular constituye una instancia de integración y articulación entre las áreas de fundamentación pedagógica y de formación orientada.

Está dirigido a resignificar las prácticas docentes en los diferentes contextos sociales, concebidas las mismas como concepto y acción que se desarrollan en el ámbito del aula y de la institución.

Espacio donde se contraste la teoría con la realidad educativa y donde se analice las prácticas en la complejidad y dimensiones que significa abordar el Primero y Segundo Ciclos de la EGB.

Para indagar la realidad educativa y la complejidad de las prácticas docentes en diferentes contextos, se aplicarán técnicas de exploración, tales como observación, registro, entrevistas, análisis de casos, y se efectuará análisis e interpretación de la información relevada.

EXPECTATIVAS DE LOGRO :

Los futuros docentes :

- conocerán y analizarán las prácticas docentes en su multidimensionalidad.
- conocerán y analizarán instituciones escolares en diferentes contextos socioculturales .
- aplicarán procedimientos metodológicos para la recogida y análisis de los datos.

- Lucarelli y Correa, (1996) "¿cómo generamos proyectos en el aula?" Edit. Santillana.
- Litwin, E., (1998) "La evaluación como una explicación ecológica en el aula". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Santos Guerra, M., (1998) "Evaluación educativa". Tomos : 1 y 2. Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- Zabala Vidiella, (2000) "La práctica educativa. cómo enseñar.". Edit. Grao.
- Gvirtz y Palamidesi, (1998) "El abc. de la tarea docente: curriculum y enseñanza". Edit. Aique. Buenos Aires.
- Revista Zona Educativa : 11, 13, 14, 21.

2.13- PRACTICA EDUCATIVA II - GESTION CURRICULAR E INSTITUCIONAL

Este espacio curricular constituye el segundo tramo del trayecto que aproximará al alumno, futuro docente, a las problemáticas del Nivel y Ciclos, para el cual se forma, a través del análisis y reflexión acerca de las diversas prácticas profesionales en contextos escolares diversos:

Se define como una instancia que articula los campos de Formación General y Orientada, centrandó su análisis en las múltiples dimensiones que intervienen en la compleja vida institucional y en forma específica en los procesos que permiten la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales, que enmarcan la oferta cultural y académica de la escuela, concretada en el Proyecto Curricular Institucional.

Está destinado a ofrecer un marco interpretativo que permita reconocer al proyecto curricular institucional, como el espacio apropiado para mejorar la calidad de la enseñanza y al docente como profesional activo que crea y adapta propuestas curriculares, desde criterios autónomos y a través de la participación y el consenso.

- EXPECTATIVAS DE LOGRO :

Los futuros docentes :

-articularán los marcos teóricos con la realidad educativa.

- Dominguez Fernandez, G. (1999) "Evaluación y Educación: modelos y propuestas" Fundec. Bs.As.
- Kenneth Delgado S.G. (1996) "Evaluación y Calidad de la Educación. Nuevos aportes, procesos y resultados". Magisterio. Colombia.
- Edward, V. (1993) "El concepto de Calidad de la Educación" Libresca. Quito. Ecuador.
- Gimeno Sacristán - Pérez Gómez, (1996) "Comprender y Transformar la Enseñanza" Morata. Madrid.
- Bertoni, A. Poggi, M. - Teobaldo, M. (1996) "Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja" Kapeluz, Bs.As.
- Educación General Básica: Los contenidos en la Enseñanza. Aportes para el Debate Metodológico y el Análisis Institucional. Textos de Alicia Camilloni y E. Litwin." Edic. Novedades Educativas. (1995).
- Pérez Abril, M. - Bustamante Zamudio, G. (1996) "Evaluación Escolar. Resultados o Procesos? Investigación, Reflexión y Análisis Crítico." E. Magisterio. Colombia. -

3.21 - PRACTICA EDUCATIVA III - RESIDENCIA

Este espacio curricular busca la articulación teoría – práctica, teniendo como fin último ayudar a nuestros alumnos a la adquisición de competencias para "vivir la experiencia" de la práctica educativa, reflexionar permanentemente sobre ella, como también acercarlos al conocimiento de una instrumentación metodológica que le facilite la toma de decisiones respecto de la práctica educativa (a nivel de planificación, conducción, evaluación, organización, etc.). Estas formas que adopta el trabajo escolar, sus condiciones, su organización, la división de tareas, roles, funciones, tiempos, recursos, etc., constituyen una dimensión compleja que incide modelando los procesos de enseñanza - aprendizaje mismos y la producción de conocimientos y saberes.

La etapa de la Residencia se sostiene en el principio de la "práctica" como eje articulador, con especial atención a la correlatividad con el Taller Integrador de la Práctica y con el Campo de la Formación General Pedagógica. Todas las actividades que

EJES TEMATICOS :

Si bien este módulo es eminentemente práctico, el desarrollo de las Prácticas de Residencia debe ser acompañado siempre del sustento teórico que favorezca el impulso de todas las actividades que forman parte del quehacer escolar, a la vez que se procurará también el fortalecimiento de la construcción del Rol Docente con el abordaje de temáticas de actualidad.

Los ejes temáticos a desarrollarse en las clases teórico – prácticas serán los siguientes:

La Práctica Docente en ámbitos de la educación formal;

La escuela ante las necesidades socio – culturales de los sujetos del aprendizaje;

Ética y profesión docente;

Los recursos didácticos;

Proyectos áulicos, fichas diagnósticas, registros de observación, diarios de campo, sistematización de información;

Producción de informes ;

Elaboración de un informe final, sumario de todas las experiencias vividas.

BIBLIOGRAFÍA

Diker G. – Terigi F., (1994) “Diseño Curricular del Área de Formación Especializada” - M. C. E. -

Terigi F., (1994) “Práctica Docente” – M. C. E. -

Gimeno Sacristán J. – Pérez Gómez A., (1991) “El Currículum: su Teoría y su Práctica” -- Morata -

Schön , (1992) “La formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones” – Paidós

Woods, P., (1998) “La Escuela por Dentro” – Paidós – Barcelona -

Elliot L., (1990) “La Investigación – Acción en Educación” – Morata -

Achili, E., (1988) “La Práctica Docente. Una interpretación desde los saberes del maestro” – Cuadernos de Formación Docente – Universidad de Rosario -

Chevallard, I., (1997) “La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado” – Aique -

Pérez Álvarez S., (1993) “Taller Didáctico – Nivel Primario” – Aique -

ANEXO N° V

En este cuadro se mencionan las distintas carreras de formación docente de Institutos públicos y privados ubicadas en los diferentes departamentos de la provincia de Salta :

Departamento	N° de Inst. Rég. Estat.	Carreras -presencial-	N° de Inst. Rég. Priv.	Carreras -presencial y a distancia-
Anta	1	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Historia. - Profesorado de 3 ciclo de la E.G.B y de la educación polimodal en Biología. - Profesorado de 3 ciclo de la E.G.B y de la educación polimodal en Matemática. 	-	-
Cafayate	1	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de 3 ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Matemática. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Lengua 	-	-
Capital	7	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Ciencias Políticas. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Tecnología. - Profesorado de 1er y 2do ciclo de la E.G.B. - Profesorado de Arte en Artes Visuales. - Profesorado de Artes en Música. - Profesorado de Artes en Teatro. Profesorado de Artes en Danzas. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Biología. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Geografía - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Historia. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Química - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Matemática.(*) 	6	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Tecnología. - Profesorado en Ed. Inicial. - Profesorado de 1er ciclo y 2do Ciclo de E.G.B. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Ciencias Biología.(*) - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Economía. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Geografía. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de- Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Matemáticas.
		<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado en Ed. Inicial. - Profesorado de 1er ciclo y 2do Ciclo de la E.G.B. 		

		<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de Ingles para el 3er. Ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal. - Profesorado de Francés para el 3er. Ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal. 		<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la -Ed. Polimodal en Tecnología. (*) - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Ed. Polimodal en Lengua. - Profesorado de Ingles. - Profesorado para la Ed. Polimodal en Economía y gestión. - Profesorado para la Ed. Polimodal en Psicología. -Profesorado en Educación Física.(*) Profesorado para E.G.B 3 y Polimodal en Portugués. - Profesorado para E.G.B 3 y Polimodal en Historia.(*) - Profesorado para la E.G.B 3 y Polimodal en Geografía. -profesorado en formación docente para la educación Inicial, E.G.B y Polimodal en Ciencias Sagradas. -Profesorado en Arte con Orientación en Danzas.
Cachi	-	-	-	-
Cerrillos	-	-	1	<ul style="list-style-type: none"> -Profesorado de Educación Física - Profesorado en Ciencias Naturales. - Profesorado en Tecnología
Chicoana	1	- Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Tecnología.		
Rivadavia	1			
Guachipas	-	-	-	-
Güemes		<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Economía. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Lengua 	1	<ul style="list-style-type: none"> -Profesorado del 3er ciclo de E.G.B y del Polimodal en Educación Física.
		<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Economía - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Ciencias 		<ul style="list-style-type: none"> -Profesorado en Educación Física.
Gral San Martín	4	<ul style="list-style-type: none"> Políticas. (*) - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Biología. 	1	

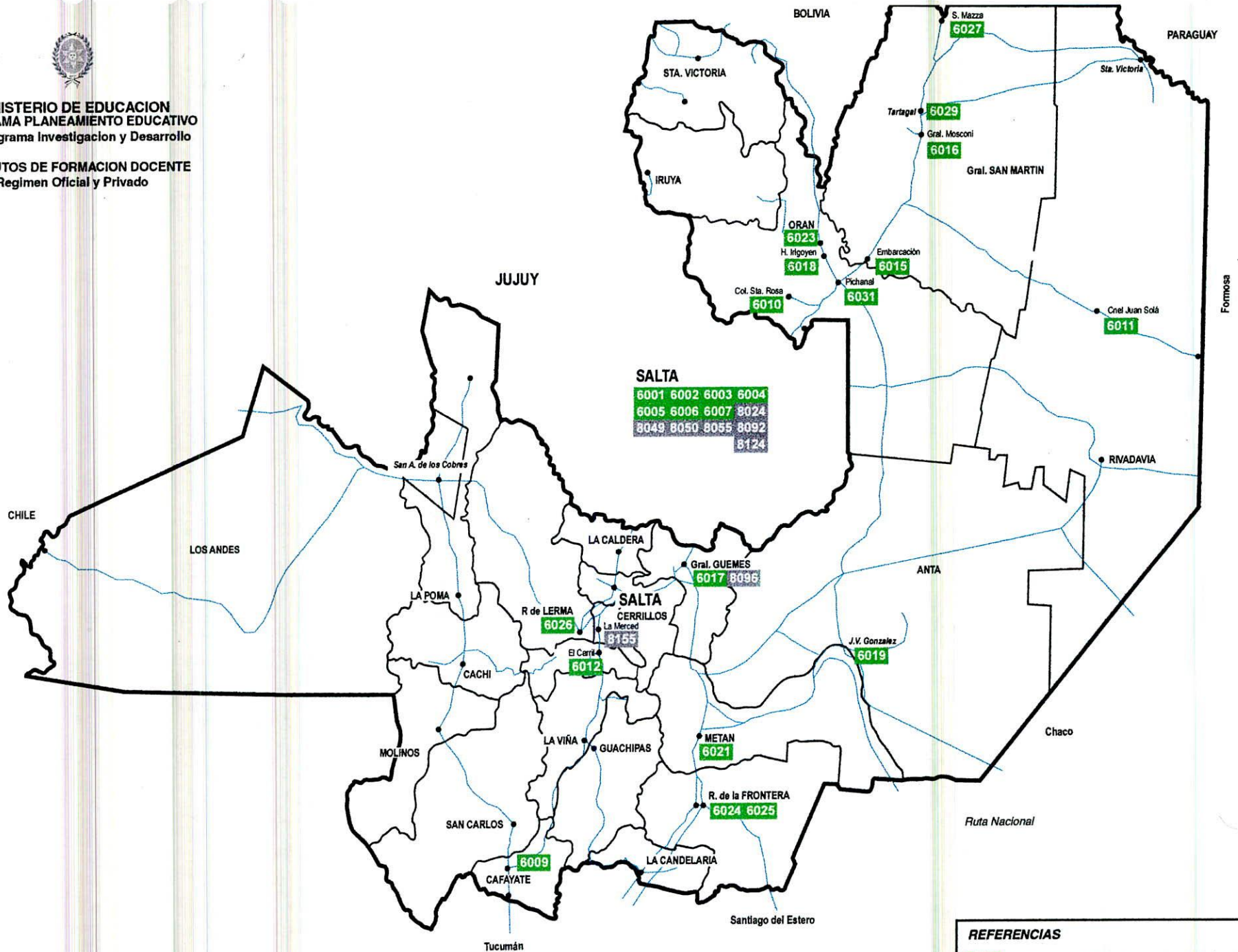
		-Profesorado de Ingles para el 3 ciclo de E.G.B y de la educación Polimodal -Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial. -Profesorado Intercultural Bilingüe para el 1er y 2do ciclo de E.G.B		
R° de la Frontera	2	- Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Matemática. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Biología. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Sociología. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Tecnología		
R° de Lerma	1	-Profesorado de 3er. Ciclo de la EGB y de Educ. Polimodal en Educación Física		
Iruya	-	-	-	-
La Caldera	-	-	-	-
La Poma	-	-	-	-
La Viña	-	-	-	-
Los Andes	-	-	-	-
San Carlos	-	-	-	-
Santa Victoria	1	- Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Tecnología		
Orán	3	- Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Biología. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Matemática. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Tecnología - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal de Lengua. - Profesorado de Ingles para el 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal.	1	
Metán	1	- Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Biología. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Lengua. - Profesorado de 3er ciclo de la E.G.B y de la Educación Polimodal en Ciencias Políticas		
Molinos	-	-	-	-
Totales	24	-	10	34

En el siguiente mapa de la provincia se ubican geográficamente los Institutos de Formación docente :





MINISTERIO DE EDUCACION
PROGRAMA PLANEAMIENTO EDUCATIVO
Subprograma Investigacion y Desarrollo

INSTITUTOS DE FORMACION DOCENTE
Regimen Oficial y Privado



SALTA
6001 6002 6003 6004
6005 6006 6007 8024
8049 8050 8055 8092
8124

REFERENCIAS

-  Establecimientos de Nivel Superior No Universitario
-  Establecimientos de Nivel Superior No Universitario Privado

Subprograma Investigación y Desarrollo - Area Cartográfica
Digitalización S. Esquiú - Agosto/04 - cartografia@edusalta.gov.ar

