

**UNIVERSIDAD CATOLICA DE CORDOBA  
FACULTAD DE EDUCACION  
CENTRO DE INVESTIGACION  
CIFE / Reduc  
RED DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA @ARGENTINA  
REDIN@**

---

**XVI ENCUENTRO EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**"FORMACION DOCENTE A DEBATE"**

**CÓRDOBA 3 Y 4 DE NOVIEMBRE DE 2005**

**Demandas pedagógicas y sociopolíticas que se presentan en la  
actualidad a la Formación Docente**

**DEMANDAS PEDAGÓGICAS Y SOCIOPOLÍTICAS QUE EXPRESAN LOS  
DOCENTES –SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE- ANTE UN  
INTERROGATORIO DE ENTREVISTAS**

**Proyecto de Investigación N° 1294**

**Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta**

**Marta Ofelia Chaile**

**[chailem@unsa.edu.ar](mailto:chailem@unsa.edu.ar)**

## **Resumen**

El trabajo considera resultados parciales de una Investigación de tipo cualitativo, asumida con enfoque histórico-comparativo, finalizada en el año 2004. En ella se ha investigado la configuración de la Formación Docente en Salta por espacio de 50 años, recurriendo a fuentes de análisis documental que testifican la organización de las políticas educativas en el devenir del proceso histórico (1950-1995). Complementariamente se analizaron los planes de estudio y se aplicaron entrevistas a un conglomerado muestral de gestores de la formación docente en la provincia, políticos, docentes formadores y profesores formados en los niveles básico, medio y superior (el caso particular de docentes de ciencias), la mayor parte de ellos en actividad.

El relato que se presenta en el VXI Encuentro selecciona los resultados arrojados por el análisis de entrevistas semi-estructuradas aplicadas, y de testimonios (ofrecidos estos últimos por docentes de nivel primario/egb1-2). Particularmente se atiende a la configuración discursivo-expresiva referida a demandas pedagógicas y sociopolíticas que los referentes enuncian, en el contexto local.

## I. Presentación

El trabajo que se presenta se encuadra en una Investigación de mayor envergadura<sup>1</sup>, la que alude a la configuración de la Formación Docente de los Niveles Básico y Medio desde 1950 a 1995 en Salta, provincia del norte argentino.

Se entiende por “configuración”<sup>2</sup> la “disposición de las partes que componen un cuerpo y le dan su peculiar figura” (cf. Diccionario Enciclopédico El Ateneo), por lo que la intención del estudio alude a desarrollar razones y justificaciones que expliciten el particular modo o disposición de los elementos sociales, históricos, políticos y pedagógicos que –en la socio-geografía salteña- fueron dando forma al proceso de la Formación Docente, en el período de tiempo aludido.

En este Trabajo se seleccionan –dado su riqueza testimonial, aportadora en el tema de la Formación Docente- las expresiones vertidas por Entrevistados visitados en el transcurso de la Investigación, en su calidad de funcionarios, políticos, conductores de instituciones y docentes. Del entramado de las entrevistas analizadas, se deriva un discurso elaborado sobre el tema.

Complementariamente se hace referencia a las políticas educacionales asumidas por los tipos de Estado que gobiernan en la Provincia en el período '50- '95, lo que en la Investigación mayor se efectuó recurriendo a fuente documental y a las expresiones mismas de los entrevistados.

Las entrevistas revelan:

- La interpretación de los procesos de formación docente en la provincia de Salta asumidos por las instituciones formadoras, incluyendo el ámbito universitario
- Los intereses del Estado y las clases sociales que sustentan el poder que se ejerce, mediatizados en forma de estrategias de políticas de formación docente
- La mediación curricular y las prácticas de conducción, de gestión y de orientación áulica, que los protagonistas de la formación docente encarnan en los variados momentos analizados

Este proceso de indagar en el objeto Formación Docente a través de la categoría maestro o profesor posibilita recuperar el sentido de las prácticas, el valor o carencia de valor

---

<sup>1</sup> Tesis de Doctorado: “Configuración de la Formación Docente en los niveles Básico y Medio de la Provincia de Salta, y su relación con la función de Estado (1950- 1995)”, URV – Tarragona, España, 2004

<sup>2</sup> (del latín *configurare*). tr. Dar determinada figura a una cosa

que este profesional otorga al proceso formativo, su opinión sobre la adecuación o inadecuación del modelo formativo y sobre la confluencia o disparidad de intereses entre la intencionalidad del Estado y su realidad genuina.

La palabra del gestor o conductor, por su parte, da pie a reconocer el trasfondo de las políticas, sus aciertos e incongruencias, las razones de la reproducción de modelos de ejercicio del poder o la adhesión a medidas innovadoras que llegan desde el orden nacional y también desde lo provincial.

La opinión del político, mientras tanto, ofrece el reconocimiento de una plataforma doctrinaria o ideológica tras la cual se fue gestando la Formación Docente provincial.

De la complementaria conjunción de opiniones se procede a tramar la interpretación del sentido, la direccionalidad y la fundamentación de la Formación Docente en el período en estudio. Se procura fundamentar los cambios epistemológicos que experimentó y experimenta la formación docente en la provincia, conforme se avanza en la organización estructural de un sistema educacional que transforma la enseñanza como representación estática del objeto, a la reflexión auto-conciente de sus condiciones histórico-sociales.

## **II. La interpretación crítica de la Regulación Social como fundamento teórico del estudio**

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

interior de campos discursivos concretos ...” (Donald J., en Larrosa J., 1995: 25), entre los cuales interesan los mensajes de autoridades educacionales, el plan de estudios, entre otros.

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

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

“Los códigos culturales configuran relaciones de poder” dice Foucault (1989.: 128). Ubicando los mismos se puede llegar a comprender “las relaciones sociales cambiantes y las innumerables posiciones ventajosas desde las que se ejerce el poder” (Ibíd.). Extrapolando al campo de la formación docente, se puede observar su configuración sujeta -o al menos relacionada- con el desarrollo de las estructuras del lenguaje y de la práctica social.

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

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

Este enfoque, conocido como *de la regulación social* permite descubrir los mecanismos por los que los protagonistas de la política educacional en Salta estructuran estrategias y prácticas de dominio, buscando preservar intereses y posiciones de gobierno. En este sentido Popkewitz afirma que este tipo de estudios se ubica en la línea de la sociología política.

### III. El abordaje del estudio desde la metodología de la Entrevista

Para recoger datos en este trabajo se aplica una entrevista semi-estructurada a una muestra intencional de informantes estratégicos, los que aportan una información variada, profunda y cualificada sobre el tema a estudiar. Precisamente la entrevista es la técnica que "desde un arco interpretativo hace posible la recogida de datos para profundizar en los aspectos deseados, mediante la incorporación de matrices de contexto y del marco de interpretación del entrevistado" (Tejada, 1997: 104).

El instrumento consta de un rango de diez a trece preguntas (luego de los datos formales iniciales que se solicitan) tipo ítems abiertos o "aquéllos que suministran un marco de referencia para las contestaciones de los informantes, y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones o su expresión" (Cohen - Manion, 1990.: 384).

De las preguntas directas e indirectas, las últimas son de mayor frecuencia, al permitir inferir mayor opinión, pues "haciendo menos obvia la finalidad de las cuestiones, el método indirecto es más dado a producir respuestas francas y abiertas" (Ibíd.: 386). Del primer tipo son las preguntas: *A qué propósitos respondió la creación de las carreras de formación docente?*, seguido de un modo indirecto de averiguar: *fue iniciativa de su gestión o de la comunidad?*. La complementación de ambas preguntas tiene por objeto que el funcionario que conteste elabore la respuesta de modo de brindar datos sobre los procesos de participación estatal o comunitaria y su reconocimiento, más allá

Se combinan las preguntas directas presentándolas tipo *respuesta de lista de comprobación* y *respuesta de rango* en los distintos protocolos a aplicar. La primera trata de aligerar la respuesta, pues en general las preguntas formuladas exigen que el entrevistado argumente y brinde cierto grado de solidez en sus expresiones. Por ejemplo, al preguntar "*En la propuesta de formación docente que persigue el Instituto, cuál es el modelo de docente que se construye: eficientista o técnico, académico o con énfasis en el dominio de los contenidos, formalista, con énfasis en el dominio de los procedimientos, el orden, las pautas, u otro tipo, para una realidad distinta?*", las categorías nominales "eficientista", "normalista" son ayudadas en su interpretación porque la intención es que haya un real reconocimiento de la construcción docente en que participa el entrevistado formador.

Las preguntas de rango, por su parte, dispone de una muestra de alternativas sobre un tema, para que el entrevistado realice la elección. "*Cuál de los siguientes mandatos debe cumplir el profesor de EGB3 y del Polimodal?. Ordene su elección con números del 1 al 5*". En este tipo de preguntas la alternativa que se ofrece tiene que ver con los tipos de modelos

formativo-docentes que se propician en los programas respectivos, y se acerca al entrevistado facilitando su reconocimiento y contribuyendo a aligerar su reflexión.

**Cuadro N° 1: Tipos de preguntas de Entrevista, e intencionalidad de las mismas, considerando categorías de Entrevistados, Salta, 2000-2002.**

Instrumento	Entrevistas a Funcionarios- Políticos		Entrevistas a Formadores- Formados	
	directas	indirectas	directas	indirectas
Preguntas biográficas y de conocimiento	-	datos sobre los procesos de participación estatal o comunitaria y su reconocimiento	-	tipos de política educacional implementados por el estado sobre la formación docente
Preguntas de opinión	Que argumente y brinde cierto grado de solidez	-	Que brinde un real reconocimiento de la construcción docente en que participa el entrevistado	-

Fuente: Elaboración propia. Salta. 2004

La constitución de la muestra seleccionada se observa en el siguiente Cuadro:

**Cuadro N° 2: Ámbito de desempeño, categoría y cantidad de Entrevistados en correspondencia con la muestra seleccionada, Salta, años 2001-2002**

Categor.	Director General/ Decano	Rector/ Coordinador	Profesor Formador	Político	Prof. formado		Total
					Maestro	Profesor	
Ambito							
Inst. F. Docen	5	5	3	-	3	6	22
ex Esc.Normal	-	2	4	-	1	-	7
Fac.C.Exactas	-	2	1	-	-	3	6
U.Nac. Salta	-	-	-	2	-	-	2
Minist. Educ.	-	-	-	3	-	-	3
Part. Político	-	-	-	4	-	-	4
Gremio	-	-	-	1	-	-	1
Total	5	9	8	10	4	9	45

Fuente: Elaboración propia, Salta, 2002

En base a ello, los siguientes son los núcleos temáticos de la entrevista:

- Entrevista destinada a funcionarios directores generales, rectores y políticos:
  - a) la experiencia de conducción política, de gestión institucional en relación con programas de formación docente
  - b) reconocimiento del origen y de las características institucionales de dichos programas formativos
  - c) antecedentes y prácticas modélicas formativas según su experiencia u opinión
  - d) la interpretación de la relación estado-calidad-formación docente a lo largo de los cincuenta años de estudio en la presente investigación
  - e) su opinión sobre una propuesta formativa.
  
- Entrevista destinada a docentes formadores o formados:
  - a) la experiencia formativa del docente, los programas y materiales bibliográficos de estudio en el período de formación, la forma y el objetivo trasuntado en el período de “práctica y residencia”
  - b) su experiencia profesional y modelo de práctica docente enfatizada
  - c) vigencia de la biografía escolar en la práctica profesional o su ruptura y causas de la misma
  - d) opinión sobre la docencia en tanto función de estado o como expresión de una determinada política educacional

### **III.1. La redefinición del contenido conceptual de las entrevistas**

En base a la interpretación del material recogido se redefinen las siguientes meta-categorías de estudio:

- **Reconocimiento de los programas de formación docente**
- **Los programas de formación docente como acción regulativa del gobierno del Estado provincial**
- **Vigencia de modelos formativo-docentes**
- **La relación calidad de la formación docente y propósitos políticos del accionar del Estado**

Sobre la base de esta interpretación se irá observando la definición de Demandas Pedagógicas y Sociopolíticas que los Entrevistados expresan, frente al tema Formación Docente.

### III.2. Sobre la interpretación específica del discurso de los Entrevistados

Los entrevistados, excepto los Formadores, **reconocen los programas de formación docente** sin identificar el enfoque que los sustenta. Hay quienes<sup>3</sup> refieren al modelo *tradicional*, por el aislamiento de la escuela que lo contiene, por la prescriptividad del trabajo docente, por el autoritarismo de las decisiones directivas, por la nulidad asumida sobre el sujeto del aprendizaje.

Entre los docentes Formados, hay quien<sup>4</sup> demuestra, a través de su discurso, sostener una práctica basada en el modelo disciplinario en clase y frente a los alumnos. En su opinión, de esta forma impone respeto y marca los límites a la conducta de aquéllos.

En algunos casos, algunos Políticos y Formadores<sup>5</sup> demuestran sesgos de este modelo en sus expresiones, en sus prácticas. Otros entrevistados asignan a su práctica docente el valor cristiano de una misión salvífica<sup>6</sup>, en tanto que algunos<sup>7</sup> normatizan su función y basan su cumplimiento en la adhesión a la preceptiva que la define.

Pudo encontrarse rasgos de interpretación de la docencia como vocación, servicio y especial interés por la juventud con quien se trabaja en entrevistados Profesores de EGB3-Polimodal<sup>8</sup>, preparados en los Institutos Superiores y en la Universidad. Esta línea conceptual es además sostenida por los funcionarios<sup>9</sup> del período democrático, quizás reflejando la interpretación genérica que coincidía con los intereses del gobierno al que representaban.

En cambio, la docencia entendida como el disciplinamiento del cuerpo, en forma de "anatomía política" como dice Foucault (Ob. Cit.: 141) es propia de la conducción educativa en el proceso militar. De ello brindan recuerdos y testimonio E12, E7<sup>10</sup>, desde su función directiva.

Una variante del modelo tradicional es el enfoque *academicista* propio del ámbito universitario. Aparece en expresiones de docentes formados<sup>11</sup> en la Universidad, en forma

---

<sup>3</sup> Trátase de las entrevistas a E7, E13, E18, E34, E41.

<sup>4</sup> Trátase de la entrevista a E36.

<sup>5</sup> Trátase de las entrevistas a E23.

<sup>6</sup> Trátase de la entrevista a E33, relativamente E34.

<sup>7</sup> Trátase de la entrevista a E35, E21.

<sup>8</sup> Trátase de las entrevistas a E39, E37, E41, E44.

<sup>9</sup> Trátase de las entrevistas a E1, E2.

<sup>10</sup> Trátase de las entrevistas a E12, E7.

<sup>11</sup> Trátase de las entrevistas a E43, E44, E45.

de crítica o de adhesión, e incluso en profesores<sup>12</sup> preparados en la misma área de estudios en los Institutos Superiores. Los Formadores aluden a este enfoque, sea reconociéndolo<sup>13</sup> o alejándose<sup>14</sup> del mismo y sugiriendo su superación.

El modelo formativo de corte tecnocrático/instrumentalista es mencionado particularmente por un Político<sup>15</sup> que ejerció función docente y directiva, reconociendo sus principios y práctica. Los Rectores<sup>16</sup> lo mencionan pues lo han revisado a través de la formación continua experimentada con el Programa de Transformación de la Formación Docente en 1992/3, antes de la Reforma educativa. Los Formadores, particularmente los pedagogos<sup>17</sup> aluden a esta perspectiva, con mayor o menor grado de criticidad.

Se observa que los maestros<sup>18</sup> efectuaron capacitación docente que los preparó con este modelo sustentador de su práctica, particularmente en lo didáctico.

E6 y especialmente E8 son Rectores<sup>19</sup> que experimentaron un modo diferente de organización y conducción de los Instituciones Superiores a su cargo, que hace interpretar su práctica sensible al contexto de actuación, al sujeto que busca promocionarse a través de los estudios del magisterio “en los márgenes”, o inaugurando Salas de atención maternal en las Villas de Salta. En este sentido, su accionar podría ser ubicado cercano al enfoque de crítica y reconstrucción social, aunque el momento político difiere de la oportunidad estratégica de permitirlo<sup>20</sup>. Ya en la década del '90 se difunde en las ex Escuelas Normales el Programa de Transformación de la Formación Docente, cuya fundamentación teórica y abordaje curricular de la formación docente se basan en posicionamientos práctico-críticos. Por los testimonios recogidos<sup>21</sup> logró aceptación y adhesión en los docentes concurrentes, pero se reemplazó por las líneas neo-tecnocráticas de la Reforma Educacional. Se estima que el surgimiento de un programa similar en un Instituto de Salta tuvo el mencionado antecedente. El docente entrevistado<sup>22</sup> razona y fundamenta su práctica profesional en una nueva visión. De los docentes universitarios pudo observarse que E43<sup>23</sup> requiere ser capacitada en las líneas de la investigación-acción, en interpretaciones epistemológicas nuevas e inexistentes en su formación inicial y en el reconocimiento del sujeto del

---

<sup>12</sup> Trátase de las entrevistas a E37, E38, E42.

<sup>13</sup> Trátase de la entrevista a E13 o alejándose del mismo y sugiriendo su reemplazo

<sup>14</sup> Trátase de la entrevista a E14.

<sup>15</sup> Trátase de las entrevistas a E27, E26.

<sup>16</sup> Trátase de la entrevista a E11.

<sup>17</sup> Trátase de las entrevistas a E19, E21, E15, E16.

<sup>18</sup> Trátase de las entrevistas a E33, E34.

<sup>19</sup> Trátase de las entrevistas a E6, E8.

<sup>20</sup> Los Rectores E6, E8 inician su función en período militar (década del '70).

<sup>21</sup> Trátase de las entrevistas a E11, E36.

<sup>22</sup> Trátase de la entrevista a E40.

<sup>23</sup> Trátase de la entrevista a E43.

aprendizaje contextualizado en un aula y ambiente reales, concretos, diferentes a lo estudiado en la Universidad.

Finalmente, el modelo acercado por la Reforma o Transformación Educativa insiste en el logro de un docente técnico eficiente, competente, autónomo y profesional. Este tratamiento es constado en la expresión de los Directores Generales entrevistados<sup>24</sup> y de Políticos<sup>25</sup> que gestionaron la educación en los últimos tiempos. Ocasiónó el rechazo de los Políticos<sup>26</sup> de posiciones alternativas, mientras el representante gremial<sup>27</sup> lo justifica parcialmente en su entrevista. Tanto algunos docentes Formadores<sup>28</sup> como los docentes Formados<sup>29</sup> asumen posiciones contrarias al modelo neo-tecnocrático sobre todo a partir de la limitación salarial a que se vieron sujetos (una vez más), o por la prescriptividad de los cambios así como por la crítica al enfoque evaluativo de su trabajo. Los Rectores<sup>30</sup> acompañan esta posición, desde su función.

Otra categoría conceptual planteada inicialmente en el trabajo efectuado tuvo que ver con la **acción política regulativa del Estado** en la educación, en tanto se trata de un objeto de formación social –en este caso la formación docente- posicionada en el cruce del momento histórico, la situación política y los objetivos perseguidos desde su enfoque. De ello deriva la acción de proyectar primero y poner en vigencia luego, los programas de formación destinados a configurar las representaciones, concepciones y valores que sostendrán los docentes, matizado bajo la figura de “vocación”, “competencia”, “técnica”, “servicio” a que se invita a adherir.

El estudio demuestra cómo, en los distintos momentos históricos de la Provincia se va definiendo el tipo de formación docente que el Estado persigue, primeramente dependiendo de la Nación y luego organizando sus propias estrategias administrativas de regulación y organización. A partir de la reinstauración democrática del '83 las carreras de formación docente se multiplican en Salta, en un proceso que sólo se detiene, reordena y redefine en su finalidad con el movimiento reformista del '93. Hay iniciativas de apertura de los estudios del magisterio que se debieron a la preocupación comunitaria, y que recibieron su tratamiento efectivo a través del accionar político de los hombres de las regiones que las promocionaron. Pero siempre es el Estado el que regula su vigencia, buscando reproducir

---

<sup>24</sup> Trátase de las entrevistas a E4, E5.

<sup>25</sup> Trátase de las entrevistas a E26, E27, E28.

<sup>26</sup> Trátase de las entrevistas a E30, E31.

<sup>27</sup> Trátase de la entrevista a E32.

<sup>28</sup> Trátase de las entrevistas a E18, E20.

<sup>29</sup> Trátase de las entrevistas a E37, E41, E43.

<sup>30</sup> Trátase de las entrevistas a E11, E12.

sus objetivos ideológico-políticos. Se observó la relación entre el discurso oficial, la línea política de sustento y la configuración formativo-docente resultante.

De allí la **vigencia de los enfoques y formas modélicas** que encontramos en el rastreo investigativo de los documentos (discursos, historiales escolares, revistas), en el análisis de los planes de estudio y sus indicadores organizativo-propositivos que se cumplimentan a medida que los futuros docentes transitan el currículum, como en la palabra viva de los entrevistados, en especial cuando se les inquiere *“qué interesa más: que el docente de enseñanza media domine el contenido o sea ejemplo moral para el alumno o que sea eficiente en la aplicación de métodos de enseñanza que utiliza? por qué? o, “cuál de los siguientes mandatos debe cumplir el profesor de EGB3 y del Polimodal?. Ordene su elección con números del 1 al 5: dominio de contenido, modelo de ética y valores, enseñar a ser competente, enseñar a ser solidario, creer en la política, imponer orden y disciplina”*.

Las opciones se bifurcan entre “el dominio del contenido” y “ser ejemplo moral para el alumno”. Se trata de posiciones de corte tradicional, vocacionista, academicista, conservador, mixturado con algún dominio de los enfoques tecnicistas, que en los últimos tiempos se van alternando con la incorporación de los modelos neo-tecnocráticos que trae la reforma. También las respuestas pueden derivar de la situación de extrema inseguridad y violencia que se vive en la Provincia (como en el país), y de lo que la escuela es un reflejo en el que actúan los docentes.

La presencia de modelos basados en la interpretación de la situación contextual, la validación del análisis crítico, la reflexión del docente sobre la base de su propia práctica se encontró en algunos casos pero no es lo común. Se derivan más bien de la sensibilidad y el compromiso de los profesionales, que miran y sienten la zona, la región, el ambiente del que proceden sus alumnos y en base a ello procuran una tarea curricular formativa de respeto, de “rescate”<sup>31</sup>, y de pedido<sup>32</sup> de apertura a nuevas líneas explicativas y sostenedoras de herramientas de interpretación y práctica que refuercen, ajusten y aseguren su desempeño profesional.

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

---

<sup>31</sup> Se usa aquí una expresión parcial de E15.

<sup>32</sup> Trátase de la entrevista de E43.

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

Por tanto, cómo debe interpretarse la **relación calidad de la Formación Docente y propósitos políticos del accionar del Estado**, es decir, **de qué modo cumple el Estado su función para asegurar la calidad de la Formación Docente?**. Las respuestas de los entrevistados sobre este tema categorial se abren en dos variantes: por un lado los entrevistados Rectores, Formadores y profesores Formados opinan que no hay calidad derivada del accionar del Estado, pero –y he aquí el segundo aspecto- transfieren los criterios de calidad no necesariamente a la formación sino a la práctica docente, a las necesidades y carencias del alumnado al que atienden, a la infraestructura escolar, a la falta de instrumental didáctico, al bajo salario docente, a las limitaciones culturales de una población que llega a las instituciones para prepararse para ser docente y hay allí un “puente de acceso al libro”<sup>33</sup> todavía no logrado.

El otro grupo crítico lo constituyen los Políticos disidentes<sup>34</sup>, quienes reivindican la función educadora a cargo del Estado (por oposición al modelo de la Reforma), amplían la preparación del docente al reconocimiento del sitio de trabajo, por efectos de la mejora productiva del país mejora la condición socioeconómica y salarial del docente, con un “proyecto de vida asociado a la docencia”, una política educativa de transformación –por oposición a la conservadora, actual- donde haya comunicación y coherencia entre el pensamiento, el obrar y el sentir de los seres humanos y donde la crítica sea elemento constante pues “la educación sin reflexión ni crítica no sirve”.

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

Entre sus funciones, aquella referida a la formación docente debería esclarecer la preparación de profesionales ubicados en su región y conocedores del ambiente social donde desarrollarán su actividad. Pero una revisión del enfoque de sus programas requiere, como premisa, reubicar la coyuntura política de la Provincia para que, sobre la base de nuevos principios, se reasignen funciones y perspectivas a una nueva formación.

---

<sup>33</sup> Se toman parcialmente expresiones de E17.

<sup>34</sup> Trátase de las entrevistas de E29, E30, E31

A partir de allí, corresponde afianzar o apuntar a la mayor calidad del trabajo formativo de las instituciones superiores no universitarias, en tanto que la Universidad Nacional, revisando sus viejos esquemas, tendrá que incorporar lo contextual, lo diferente y lo político-curricular en la Formación Docente a su cargo.

#### **IV. Conclusiones sobre las Demandas de los Entrevistados**

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

Una propuesta formativa pensada y sostenida por los propios protagonistas<sup>35</sup> del proceso hace hincapié en lo paradójicamente adeudado: la preparación pedagógico-didáctica, la epistemológico-curricular en la formación de los docentes de EGB1-2. Ello, combinado con la inserción sociocultural (de modo de poder atender la Diversidad, la Ruralidad, el Bilingüismo), la revisión de la relación docente-alumno mirada desde la función social del docente. La Formadora de docentes de EGB3-Polimodal trama un *tejido*<sup>36</sup> a sustancializar, ubicando “en primer lugar ( ) un pensamiento científico que supere la trivialidad ( ) (bases científicas e interpretativas de la realidad), el planteo ético ( )” en una propuesta “que tendría que seguir fortaleciéndose a lo largo de la trayectoria del sujeto...”.

Desde el ámbito gremial el interés radica en el desarrollo de capacidades de *habilitación política* (Mc Laren, 1984) en los docentes, de modo de permitirles interpretar las relaciones conocimiento-poder, como contexto y como núcleo del quehacer formativo. Ello, unido a "la formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la propia práctica son los ejes sobre los que se asienta la formación del futuro profesor" expresan Gimeno Sacristán – Pérez Gómez (1993: 424), tanto más convincente cuanto más se reconozca la conformación político-social de la Provincia en los actuales tiempos.

---

<sup>35</sup> Véase la entrevista a E21.

<sup>36</sup> Tomando su propia expresión.

Sobre el tema de la Formación Docente se ha podido observar la permanencia de líneas y enfoques formativos, aún en medio de profundas modificaciones del aparato estatal. Sus nuevas funciones -en los '90- procuraron re-direccionar los programas formativos, en un proceso local atravesado por problemáticas educacionales, sociales, y político-educativos que cuesta remontar y que oradan en dificultades sin superación. Se trata de una Configuración efectuada en medio de la lentitud de los procesos, la des-legitimización de la vida ciudadana, la permanencia de *habitus* y esquemas de pensamiento, y la imposición de un orden nuevo al que se ofrece resistencia, según avanzan las décadas, y el Estado que cambia de rostro, así como su función.

En ese panorama, las voces de los entrevistados permiten reconocer sus demandas y solicitudes, tanto de orden pedagógico como sociopolítico, por generar espacios o programas de Formación Docente con mayor adecuación al medio, la región, el contexto.

### **Bibliografía**

- COHEN, L. Y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid: Editorial La Muralla.
- CHAILE, M. (2004): Configuración de la Formación Docente de niveles básico y medio en Salta, en relación con la función de Estado (1950 – 1995)", URV – España, 2004. Tesis Doctoral Inédita.
- FOUCAULT, M. (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. S XXI Editores. 1º Reimpresión argentina.
- GIROUX, H. (1987): "La Formación del Profesorado y la ideología del control social". *Revista de Educación*. Nº 284, Madrid. Pág/s. 53 a 74.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): *Comprender y Transformar la enseñanza*, Madrid.: Editorial Morata.
- LARROSA, J. (Editor) (1995): *Escuela, Poder y Subjetivación. Genealogía del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- McLAREN, P. (1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Ed. Paidós
- POPKEWITZ, T. (1988): "Ideología y formación social en la Formación del Profesorado. Profesionalización e intereses sociales". *Revista de Educación*, Nº 285, Madrid: MEC. Pág/s. 125 a 148.
- POPKEWITZ, T. (1994): "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". *Revista de Educación*, Nº 305, Madrid: MEC. Pág/s. 103 a 137.
- POPKEWITZ, T. Y PEREYRA, M. (1994): " Estudio comparado de las prácticas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa". En POPKEWITZ, T. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor. Pág(1994): /s. 53 a 68.
- TEJADA, J. (1997): *El proceso de investigación científica*. Barcelona: La Caixa.