

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRILI

TARRAGONA – ESPAÑA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

SALTA – ARGENTINA

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL CAMPO PROFESIONAL EN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA INCIDENCIA DE LAS PRÁCTICAS PRE- PROFESIONALES

MARÍA CELIA ILVENTO

Director: ÁNGEL-PÍO GONZÁLEZ SOTO

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL CAMPO PROFESIONAL EN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA INCIDENCIA DE LAS PRÁCTICAS PRE- PROFESIONALES

PRESENTACIÓN

I.- ÁMBITO DE ESTUDIO

1.- INTRODUCCIÓN

- 1.1.- La problemática: su planteamiento
- 1.2.- Motivación personal: motivos y preocupación personal que originan la investigación
- 1.3.- Justificación y relevancia

2.- OBJETIVOS

II.- ÁMBITO DE REFERENCIA

1.- VISIÓN GENERAL

2.- PARA COMPRENDER EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

- 2.1.- Algunas críticas al programa mediacional- cognitivo
- 2.2.- Derivaciones de los hallazgos sobre el programa de pensamiento del profesor para esta investigación: tributos para una toma de posición

3.- LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

- 3.1.- Dimensiones de las representaciones sociales
- 3.2.- Toma de posicionamiento para la investigación

4.- EL CAMPO PROFESIONAL

- 4.1 Dimensiones del campo profesional: delimitación inicial de ámbitos temáticos o de análisis

5.- LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

- 5.1 Las prácticas pre-profesionales en el proceso de socialización profesional

III.- ÁMBITO DE INDAGACIÓN

1.- EL DISEÑO METODOLÓGICO INICIAL

- 1.1.- Estudio extensivo- exploratorio**
- 1.2.- Estudio intensivo- comprensivo**

2.- EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.- Fase preparatorio- reflexiva

- 2.1.1.- Revisión y análisis de literatura**
- 2.1.2.- Diseño de la investigación**

2.2.- El trabajo de campo

- 2.2.1.- Acceso al campo**
- 2.2.2.- Recogida de datos**
- 2.2.3.- Los instrumentos de recolección de datos**
 - El cuestionario**
 - La entrevista**
 - El análisis documental**
 - El Diario de Campo**
 - El Trabajo o Informe Final**

2.3.- Reducción, análisis e interpretación de los datos

2.3.1.- ESTUDIO EXPLORATORIO- EXTENSIVO: FASE PRE- ACTIVA DEL TALLER IV

- 2.3.1.a: Primer nivel de análisis**
 - Del cuestionario de las alumnas**
 - Del cuestionario de los profesores**
 - De la Propuesta 2001 de Taller**
- 2.3.1.b: Segundo nivel de análisis**
- 2.3.1.c.-Tercer nivel de análisis**
- 2.3.1.d.- Resultados del estudio exploratorio**

2.3.2.- ESTUDIO INTENSIVO

A) FASE INTERACTIVA DEL TALLER IV

- 2.3.2.A.a.- Primer nivel de análisis**
- 2.3.2.A.b- Segundo nivel de análisis**
- 2.3.2.A.c.- Resultados de la fase interactiva**

B) LA “TRAMA AUTORIZADA” DEL TALLER IV

- 2.3.2.B.a.- Primer nivel de análisis**
- 2.3.2.B.b.- Segundo nivel de análisis**
- 2.3.2.B.c.-Resultados de una categoría emergente
de la fase interactiva: la trama
autorizada del Taller IV**

- C) FASE POSTACTIVA DEL TALLER IV**
 - 2.3.2.C.a.- Primer nivel de análisis**
 - 2.3.2.C.b.- Segundo nivel de análisis**
 - 2.3.2.C.c.- Resultados de la fase postactiva**

IV.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 1. Resultados finales**
- 2. Relación de resultados**
- 3. Conclusiones de la investigación**
 - 3.1. Las Ciencias de la Educación: un campo amenazado y sin fronteras**
 - 3.2. La profesionalidad difuminada (Los profesores en Ciencias de la Educación o los “especialistas en nada”)**
 - 3.3. La identidad profesional: la tensión entre el deseo y la carencia**

V.- RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA

- 1. Credibilidad de la investigación**
- 2. Límites de la investigación**
- 3. Elementos para la reconstrucción y revisión del ámbito teórico**
- 4. Alcance de futuro**

VI.- BIBLIOGRAFÍA

VII.- ANEXOS: VOLÚMEN I

VIII- ANEXOS II: VOLÚMEN II: Apéndice documental

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRILI
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL CAMPO PROFESIONAL EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
LA INCIDENCIA DE LAS PRÁCTICAS PRE- PROFESIONALES

ANEXO- VOLUMEN I

1. PROTOCOLO CUESTIONARIO ALUMNAS –CA
2. PROTOCOLO CUESTIONARIO PROFESORAS –CP
3. VACIADO DE CUESTIONARIO ALUMNAS.
4. VACIADO DE CUESTIONARIO PROFESORAS
5. SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES DE:
 - a. LAS PRIMERAS ENTREVISTAS DE LAS ALUMNAS
 - b. LAS SEGUNDAS ENTREVISTAS A LAS ALUMNAS
 - c. ENTREVISTAS A LAS PROFESORAS
 - d. DIARIOS DE CAMPO DE LAS ALUMNAS
 - e. TRABAJOS FINALES DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES
 - f. ENTREVISTAS A LOS PROFESORES PRINCIPIANTES
 - g. PROPUESTA 2001 DE TALLER IV
6. CLAVE DE SIGLAS

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL CAMPO PROFESIONAL EN CIENCIAS

DE LA EDUCACIÓN

LA INCIDENCIA DE LAS PRÁCTICAS PRE- PROFESIONALES

ANEXO- VOLUMEN II:

APÉNDICE DOCUMENTAL

1. CUESTIONARIOS A ALUMNAS
2. CUESTIONARIOS A PROFESORES
3. DOCUMENTO: PROPUESTA 2001 DE TALLER IV

PRIMERAS ENTREVISTAS A ALUMNAS:

EA-1
EA-2
EA-3
EA-4
EA-5
EA-6

SEGUNDAS ENTREVISTAS A ALUMNAS:

EA*- G
EA*- 3
EA*- 4
EA*- 5
EA*- 6

ENTREVISTAS A PROFESORAS:

EP-1
EP-2
EP-3

ENTREVISTAS A PROFESORES PRINCIPIANTES

EPp-1
EPp-2
EPp-3
EPp-4

Agradecimientos

Mi tarea, mi esfuerzo, mi tiempo, mi pasión, no podrían haber transcurrido sin el sostén, la paciencia, el interés y el acompañamiento de mis hijos y amigos, de mis alumnos y colegas.

Pero quiero subrayar las dos marcas que más huellas dejaron en este trabajo: las de quien me abrió las ventanas al proyecto, a la esperanza, a la vida, transformando un “yo también” en el más potente disparador vital y profesional; y las de quien, sin confundir amistad con profesionalidad me brindó una permanente escucha, crítica y reflexiva: mi amiga y colega María teresa.

A mi director Dr. Ángel Pío González Soto, mi gratitud por su solícita preocupación, por su permanente actitud de apertura frente a mis dudas y mis atrevimientos, por estar atento a mi trabajo y por acompañarme tanto en mi crecimiento profesional como en mi necesidad de recuperar el vuelo.

PRESENTACIÓN

El contenido de esta tesis ha sido estructurado a partir de un trabajo de investigación desarrollado durante los años 2000 a 2002 en la Universidad Nacional de Salta, Argentina.

La línea de investigación elegida para su desarrollo es la investigación naturalista, que ha privilegiado una perspectiva interpretativa a partir del deseo de enfrentar el desafío de adentrarse en una realidad intersubjetiva de suma complejidad y actualidad, inmersa en una profunda transformación política, económica y socio-cultural, que puede sintetizarse en el estudio, comprensión e interpretación de las representaciones sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación- que construyen y reconfiguran los alumnos y profesores principiantes de esta carrera universitaria - que se imparte en el noroeste de la República Argentina.

*El **capítulo I**, denominado **Ámbito de Estudio**, presenta el planteamiento inicial de la problemática que origina y motiva, desde una perspectiva personal, académica y profesional, la presente investigación. En él se pretende justificar la relevancia y actualidad del tema y del problema y de la originalidad del abordaje elegido para desarrollar contextual y situacionalmente la investigación.*

*El contenido del **capítulo II** condensa los ejes teóricos sobre los que pivotea la problemática investigada en el marco del **Ámbito de Referencia**: el programa del pensamiento del profesor y la teoría de las representaciones sociales. La revisión de la literatura y el análisis*

de los antecedentes, desarrollados según criterios funcionales, ofrece la posibilidad de advertir una toma de posición teórica de punto de partida, en la que se observa la incidencia de aportaciones que favorecen una visión dinámica y abierta del campo profesional y de las prácticas que se desarrollan durante el período de socialización profesional de los graduados en Ciencias de la Educación.

*En el **capítulo III** se despliega tanto el diseño original como el definitivo de la investigación, incluyéndose el desarrollo de las fases de cada uno de los estudios (extensivo e intensivo).*

La “lógica” estratégica desarrollada durante la investigación coincide en líneas generales con la forma en que se eligió para redactar este extenso capítulo, con el objeto de atender a una aprehensión y comprensión del proceso de acceso al campo, de recogida, segmentación y análisis de datos en una detallada descripción de los niveles de análisis de cada uno de los instrumentos, colectivos, instancias y fases del caso.

*Los resultados finales y las conclusiones se condensan en el **capítulo IV**. Los primeros se redactan en función de la preocupación inicial de la investigación: la incidencia de las prácticas pre-profesionales como dispositivos de la formación inicial. Las conclusiones anticipan y propician la revisión y reconstrucción teórica que se desarrolla en el **capítulo V**, conjuntamente con el alcance de futuro y la apertura de nuevas líneas de investigación.*

CAPÍTULO I

ÁMBITO DE ESTUDIO

1.- INTRODUCCIÓN

- 1.1.- La problemática: su planteamiento**
- 1.2.- Motivación personal: motivos y preocupación personal que originan la investigación**
- 1.3.- Justificación y relevancia**

2.- OBJETIVOS

I.- ÁMBITO DE ESTUDIO

1.- INTRODUCCIÓN

1.1.- La problemática: su planteamiento

“Pensaba que Ciencias de la Educación era algo así como maestra, que era una carrera medio parecida a la Psicología...”

“Ustedes mismos tienen que crear! nos dicen los profesores. Y uno se pone a pensar ¿qué es lo que tendría que crear? qué hacer? qué quiero hacer? La mayoría “agarra” lo que pasa por el camino, según lo que se presente, la oportunidad. Es mas esto, que forjarse una profesión. Son las oportunidades que te van haciendo profesionalmente más que la profesión que nosotros vamos forjando”

Alumnas de 5º año del Profesorado en Ciencias de la Educación,
2001

Al referirse a su futuro inmediato, los alumnos próximos a graduarse como profesores en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, suelen hablar de “falta de campo profesional”, de que el “campo” es insatisfactorio o recortado, de “ambigüedad del campo”, o que no hay más trabajo en el “campo”. Pareciera de este modo que el concepto de “campo” fuera algo externo, divorciado incluso de la biografía personal y profesional, conformado desde afuera y con anterioridad, ofreciendo una dispersión de sentidos que justifica una preocupación especial para plantearlo e indagarlo.

Que el alumno se pregunte acerca del *campo profesional* aún antes de haberse graduado como profesor en Ciencias de la Educación advierte no sólo sobre lo que se desconoce sino también sobre lo que se intuye, se espera y se teme, formando parte de un conocimiento y una valoración con múltiples implicancias para el futuro profesional, tanto inmediato como mediato.

Los enfoques acerca del desarrollo y aprendizaje de la profesión, como así también de las problemáticas íntimamente asociadas e implicadas en la socialización profesional y en las expectativas y anticipaciones profesionales son múltiples y de absoluta actualidad.

La profesión docente y los procesos de formación inicial han sido y son objeto de estudios en una gran variedad de contextos y de líneas de

investigación. Dan cuenta de ello estudios relacionados con la *profesión docente*, como los de Benedito (1991), Marcelo (1994), Ferreres (1992), Imbernón (1994) entre muchos y valiosos aportes; con la *profesionalización de los profesores* como los de Montero (2000), Fernández Pérez (1988); con el *conocimiento profesional y la socialización en diversos contextos institucionales*, en contribuciones fundamentales como las de Zabala (1994) Zeichner y Gore (1990), Bolívar (1999), Ferreres y Molina (1995), Marcelo (1993), Elbaz (1981) Connelly y Clandinin (1988); Borrell (1994) y sobre los *aspectos identitarios de la profesión docente*, entre los que se destacan, entre múltiples aportes, los de Abraham (1984, 1987, 1993), Fernández Cruz (1994, 1995, 1995, 2001), Bolívar (2001), Dubar (1992) y Guichard (2000).

Pero a la hora de rastrear todas aquellas aportaciones que permitan tener una visión integrada del *campo profesional*, como un espacio donde confluyen y se incluyen distintas dimensiones como la profesionalidad, ya no sólo del docente sino puntualmente las *del graduado en Ciencias de la Educación*, el proceso de identificación e implicación profesional, la interacción y transacción entre los procesos subjetivos y los propios de la cultura profesional y laboral, y el papel de los dispositivos de formación- entre otros puntos- se percibe un abordaje parcializado, difícil de extrapolar, que dificulta la comprensión de esta problemática tal como surge y se plantea en este contexto regional argentino.

La posibilidad de comprender cuál es la perspectiva que avizoran los futuros profesores acerca de su profesión, de las condiciones de su propio desarrollo profesional, de sus expectativas de inserción laboral, de la valoración acerca de los conocimientos, destrezas y disposiciones desarrollados durante la formación inicial, de la identificación con ciertos modelos y su implicancia con la cultura profesional, son algunos de los elementos que componen una primera visión integral y holística del *campo*.

Quizá el desafío del planteamiento del problema a investigar no esté sólo en abordar un constructo polisémico, sobreentendido, ambiguo, no definido de antemano como es el de *campo profesional*, sino hacerlo desde y

a partir de sus *representaciones*. El reto es doble, pero la complejidad y gradualidad del problema lo justifica.

Se hace necesario para la comprensión de estos intereses, situar el problema, tanto desde un punto de vista macro referencial como también ubicando el contexto provincial desde donde se imparte la formación inicial de los profesores en Ciencias de la Educación.

La actual oferta de titulaciones de nivel superior en Argentina, constituye un sistema ilegible dada la exagerada y caótica suma de “carreras” que presenta. Sólo en las universidades- tanto públicas como privadas- la cantidad de títulos supera los mil doscientos, suma que se acrecienta a más de dos mil si se toma en cuenta los proporcionados por las instituciones de nivel superior no universitario. En los últimos diez años el sector universitario argentino experimentó una fuerte y sostenida expansión, registrándose una matrícula concentrada fundamentalmente en las universidades públicas: el 80% de los aspirantes universitarios realizan su inscripción en éstas, según datos del año 2001 .

A la exagerada cantidad de titulaciones debe agregarse dos de las características más distintivas del nivel universitario público como son: a) el libre acceso; y b) la gratuidad en la matrícula y en los estudios. Este panorama puede generar varias lecturas que llevan a reflexionar sobre los mecanismos que ponen en juego los jóvenes argentinos en su elección profesional, frente “al deterioro real del tejido social y al escepticismo que agobia a la clase media...que hace que la esperanza derivada del diploma universitario se haya transformado, para los futuros estudiantes de la educación superior, en una significativa presión” (Mollis, 2001: 125)

En el contexto salteño coexisten dos universidades: una pública (Universidad Nacional de Salta) y otra privada (Universidad Católica de Salta), conjuntamente con instituciones de nivel superior no universitario que ofrecen aproximadamente 200 titulaciones (Ilvento, 1999) con un prolífico panorama de carreras relacionadas con la formación docente orientada a los profesados de EGB, Nivel Inicial, y Polimodal.

La Universidad Nacional de Salta fue creada en 1972 como una institución de derecho público, autónoma y autárquica, siendo uno de los propósitos de su origen el de constituirse en polo de influencia y referencia para la región NOA (Noroeste Argentino) y los países vecinos: Chile, Bolivia y Perú. Tiene su sede central de gobierno y administración en la ciudad de Salta y está integrada por Facultades, Departamentos, Sedes Regionales; Institutos de Investigación y Establecimientos de Enseñanza Preuniversitaria.

Está organizada según el sistema de Facultades, siendo la de Humanidades la unidad académica en la que actualmente se desarrolla la carrera de Ciencias de la Educación, con una propuesta orientada a: “A) una dimensión integradora, creativa y participativa; B) una interacción activa entre Universidad y medio social; C) una revalorización de la investigación en educación; D) una revalorización de los contenidos de la carrera” (Res. 090/86), con el objeto de brindar una formación que supere el “conservadurismo y la restricción” de propuestas anteriores, y con la intención investigadores de ser coherente con los fines y propósitos de la U.N.Sa, esto es: “formar investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera socialmente eficaces y dispuestos a servir al país” (Bases del Estatuto de la U.N.Sa, 1996: 3).

Como toda universidad pública de la República Argentina, la UNSa. tiene acceso gratuito, atrayendo una población ingresante cada vez más numerosa, en franca expansión de la matrícula, posicionándose la Facultad de Humanidades en tercer lugar en relación a la cantidad de alumnos inscriptos anuales. Dentro de esta unidad académica, la carrera de Ciencias de la Educación es la que históricamente más aspirantes atrae por año.

En 1986 entró en vigencia el plan de estudios 1985 de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta. Está estructurado en tres ciclos de formación. A partir del 3º ciclo se ofrece al alumno dos posibles titulaciones : 1) Profesorado y 2) Licenciatura en Ciencias de la Educación (con sus respectivas orientaciones en : Planeamiento Educativo, Educación Rural, Psicopedagogía Institucional, Investigación o Educación de Adultos).

Desde el inicio del 2º Ciclo, y como una innovación respecto de los planes de estudio anteriores, se introducen los *talleres*, que tienen como objetivo “la transferencia y acción en el medio”.

En el 3º Ciclo- específicamente – se desarrolla el Taller IV que “incorporará al alumno en las prácticas profesionales, confiriéndole una real capacidad de acción sobre la realidad, para lo cual se estima necesaria su inserción transitoria y planeada en los ámbitos pertinentes de trabajo, vinculados a la orientación elegida: el profesorado o cualquiera de las licenciaturas”. (Propuesta Plan de Estudios 1985 ; 15).

Este plan 1985 continúa vigente para los alumnos inscriptos en la carrera hasta el año 1999, dando la posibilidad que puedan completar su cursado y acceder a las titulaciones de Profesor o de Licenciado en las diferentes orientaciones ya mencionadas.

En el año 2000 se implementa el nuevo plan de estudios de la carrera (Plan 2000), y a partir de esta propuesta curricular se eliminan los espacios de práctica pre-profesional contemplados por el plan anterior.

Los talleres I, II, III y IV , desaparecen llamativamente en su totalidad, quedando sólo para el Profesorado la instancia de “Práctica Profesional” en el Ciclo de Formación Superior (5º año) con una carga horaria de 90 horas similar a la del resto de las asignaturas del mencionado Ciclo.

Para la Licenciatura se desvanecen, a partir de la vigencia de la nueva propuesta curricular, los espacios definidos de práctica pre-profesional en cualquiera de las instancias o ciclos de formación, sin haber una fundamentación explícita que justifique esta decisión.

Desde la perspectiva del contexto descrito, surgen una serie de planteos iniciales, alimentados por la siguiente serie de preguntas:

- ¿Cuáles son las representaciones previas acerca de su campo profesional, con las que el alumno del profesorado en Ciencias de la Educación inicia sus prácticas pre-profesionales en el “taller” de residencia, y cuáles son las representaciones construidas a partir de las mismas?

- ¿Cuáles son las representaciones que tienen estos alumnos al momento de graduarse como profesores en Ciencias de la Educación sobre lo que constituye *su campo profesional*?
- ¿Cuál es el significado que tienen las prácticas pre-profesionales dentro del proceso de socialización profesional, según la perspectiva de los alumnos antes y después del Taller IV?
- ¿Hay diferencias significativas en las representaciones de campo profesional que tienen los alumnos de 5º año, antes y después de sus prácticas pre-profesionales, y las que posteriormente tienen al graduarse o insertarse profesionalmente?
- ¿Cómo perciben los profesores principiantes su campo profesional durante el primer año de su egreso, o al inicio de su inserción laboral?
- ¿Cómo se “implican” dentro del campo profesional los alumnos de Ciencias de la Educación, durante las prácticas pre-profesionales?
- ¿Qué expectativas de inserción futura tienen respecto del campo profesional construido o “imaginado”?
- ¿Con qué “aspectos” o “relaciones” del campo profesional instituido se identifican?
- ¿Cómo se implican en el campo profesional estos mismos sujetos al graduarse y cómo resignifican retrospectivamente sus prácticas previas en relación a las demandas socio- institucionales, a sus expectativas de inserción, a la valoración social de la profesión, al conocimiento de lo instituido como “campo”, a la autonomía profesional, a la autoridad social de la profesión, a su experticia, al conocimiento disciplinar, etc.?

Estas preocupaciones confluyen en los siguientes interrogantes que permiten dejar abierta la problematización o el planteo general del problema a investigar:

- *¿Constituyen las prácticas pre-profesionales una mediación significativa que permita construir, deconstruir y reconstruir representaciones acerca de lo que es el **campo profesional** de los profesores en Ciencias de la Educación?*
- *¿Es posible comprender cuáles son los significados atribuidos y cómo se configuran en la representación de **campo profesional de Ciencias de la Educación** durante el proceso de formación inicial?*

1.2.- Motivación personal: motivos y preocupación personal que originan la investigación

La preocupación personal por abordar la problemática de la investigación tiene vieja data y está relacionada con intereses que devienen de lo profesional y lo científico.

Desde *lo profesional*, por la ininterrumpida y extensa experiencia docente realizada desde la cátedra de Orientación Educacional y desde el Taller IV con los alumnos de 5º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta; a lo que se suma la participación en proyectos de investigación relacionados con: a) la problemática identitaria de los alumnos ingresantes al nivel universitario; b) la indagación de representaciones que tienen los alumnos de EGB sobre “educación y trabajo”; c) las teorías implícitas que tienen los profesores sobre las “competencias intelectuales” de sus alumnos de EGB; d) las representaciones que tienen los alumnos de polimodal sobre la profesión docente, entre otros.

Es a partir de la docencia y la investigación desarrollada en y desde la cátedra universitaria, donde se suscita la necesidad de dar respuesta a la

problemática recurrente presentada por los alumnos de la carrera, atravesada por un contexto institucional y socio- político de difícil abordaje.

Desde *lo científico*, por la necesidad de analizar y comprender en profundidad las atribuciones de significado acerca del campo profesional en Ciencias de la Educación, de su proceso evolutivo y de los dispositivos de formación inicial generadores u obstaculizadores de esas “configuraciones representacionales”; como así también de la intención de generar propuestas e ideas innovadoras para re-orientar el sentido de las prácticas pre-profesionales durante la formación inicial.

A lo largo de varios años, el interés y la preocupación *personal* se fue focalizando en planteos e interrogantes recurrentes, a partir del análisis de la expresión de los mismos alumnos de la Licenciatura relacionados con la incertidumbre de sus desempeños futuros, sus expectativas de inserción laboral, la percepción de los datos contradictorios sobre las condiciones y las demandas profesionales, la “práctica” considerada como insuficiente durante su formación inicial y las dificultades en poder plantear sus propios proyectos y anticipaciones profesionales, entre otros.

De allí que, a los intereses de índole *profesional y científico* se le integre esta preocupación de necesidad *personal* de comprender y dar respuesta al problema.

1.3.- Justificación y relevancia

Este trabajo de investigación pretende reflexionar - en el proceso de *socialización profesional* de los futuros profesores en Ciencias de la Educación - sobre el significado que los alumnos van construyendo sobre su campo profesional, de acción, pertenencia e inserción, a partir de las prácticas pre-profesionales desarrolladas durante la última instancia de su formación inicial, en un contexto tan particular e inédito, como el del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta.

Si bien las problemáticas relacionadas con el planteo de esta investigación, tales como las prácticas pre-profesionales como dispositivos durante la formación inicial, o el análisis de las creencias, valoraciones y

actitudes sobre el profesorado, la práctica o la enseñanza, han sido y son objeto de numerosos estudios e investigaciones en diferentes contextos, se hace necesario aclarar que la originalidad del presente estudio respecto de los abordajes ya realizados radica en la pretensión de integrar:

- a) un juego dialéctico que contemple la construcción social de los significados, a partir de indagar sobre la configuración, fortalecimiento o modificación de las representaciones *sobre campo profesional*, en interacción con las *prácticas pre-profesionales*
- b) la posibilidad de indagar más allá del campo profesional “docente”, objeto de múltiples investigaciones educativas, para abordar específicamente el *campo profesional de los profesores en Ciencias de la Educación*;
- c) integrar en el *campo profesional* un abordaje de múltiples dimensiones, que permitan comprender la construcción social del mismo durante el proceso de socialización profesional.

El interés de este estudio radica, además, en intentar generar nuevas alternativas que permitan sustentar bases para la comprensión, gestión y modificación de las prácticas pre-profesionales, no sólo en el ámbito del plan de estudios vigente de Ciencias de la Educación - tanto del profesorado como de la Licenciatura- sino también en la intención de:

- a) promover, a partir de la integración de perspectivas, la posibilidad de abrir espacios de reflexión identitaria y de propender a una mejora en la formación de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación;
- b) constituir uno de los puntos de partida para un debate deseable que permita situar las bases para orientar las prácticas pre-profesionales en otros planes y programas de formación profesional, tanto de nivel superior no universitario como universitario.

2.- OBJETIVOS

El planteamiento de la investigación permitió ir trazando los objetivos generales, que constituyeron parte del propósito inicial al momento de realizarla, y que puede sintetizarse en:

Describir, analizar y comprender los procesos de configuración del universo de representaciones acerca del campo profesional en Ciencias de la Educación

Este proceder se justifica en el reconocimiento de que el punto de partida de la investigación no permite concretar ni determinar exhaustivamente los objetivos antes del inicio de la investigación, y, utilizando como propias las palabras de Marcelo (1995:8) “cerrar prematuramente algunas puertas” en la búsqueda de lo que se espera que ocurra, más que lo en la realidad acontezca.

La pretensión básica se centra en indagar la posible incidencia que tiene uno de los dispositivos de la formación inicial: *las prácticas pre-profesionales*, (considerado como anticipador de los escenarios profesionales, iniciático y “estructurante de la identidad docente” (Edelstein-Coria; 1999:10) durante el período de formación inicial) en las *representaciones sociales* que los alumnos del último año del Profesorado en Ciencias de la Educación y los profesores recién graduados, construyen acerca de su *campo profesional*.

Los objetivos que se plantearon para esta investigación fueron:

1. *Describir y analizar las representaciones iniciales, previas al cursado del taller de residencia, que los alumnos próximos a egresar del Profesorado de Ciencias de la Educación tienen sobre su campo profesional.*
2. *Analizar las representaciones sobre el campo profesional que los alumnos tienen a la finalización del Taller IV, contrastando su variación, modificación, ampliación o persistencia con las representaciones previas.*
3. *Indagar sobre la posible incidencia de las prácticas pre-profesionales, en las representaciones que los alumnos han ido reconstruyendo sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación, durante el cursado del taller IV.*
4. *Conocer cuál es la evolución, los cambios y las persistencias de las representaciones sobre el campo profesional que han ido construyendo estos sujetos luego de haberse graduado como profesores en Ciencias de la Educación.*
5. *Comprender los principios de configuración y reconfiguración de significado atribuido al propio campo profesional, privilegiando la mediación favorecida por las prácticas pre-profesionales durante la socialización profesional.*
6. *Propiciar la generación de ideas para re- pensar y re-orientar el sentido de las prácticas pre-profesionales en nuevas propuestas curriculares de la carrera de Ciencias de la Educación*

CAPÍTULO II

ÁMBITO DE REFERENCIA

1.- VISIÓN GENERAL

2.- PARA COMPRENDER EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

3.- LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

4.- EL CAMPO PROFESIONAL

5.- LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

II.- ÁMBITO DE REFERENCIA

1.- VISIÓN GENERAL

El planteamiento general del problema a investigar, gira en torno a la *construcción de significados* que los alumnos del último año del Profesorado en Ciencias de la Educación y los profesores principiantes hacen de su *campo profesional*, teniendo como eje referencial a las *prácticas pre-profesionales* desarrolladas en el taller de residencia durante el último ciclo de su formación inicial.

La afirmación acerca de que el concepto *campo profesional* implica una construcción *de sentido y de significados*¹, permite abordar la problemática de su constitución desde una perspectiva en la que necesariamente coexisten dimensiones cognitivas- simbólicas y dimensiones sociales, que van mucho más allá de las opiniones o de las simples imágenes o reproducciones de lo que es el campo profesional: las *representaciones sociales*.

Según sea la construcción y el sentido consensuado que se haga de este “espacio” arbitrariamente llamado *campo profesional*, habrá un posicionamiento al interior del mismo, favoreciendo una particular anticipación e interpretación de su objeto, de los saberes, estrategias, papeles y escenarios de la profesión y de su ejercicio.

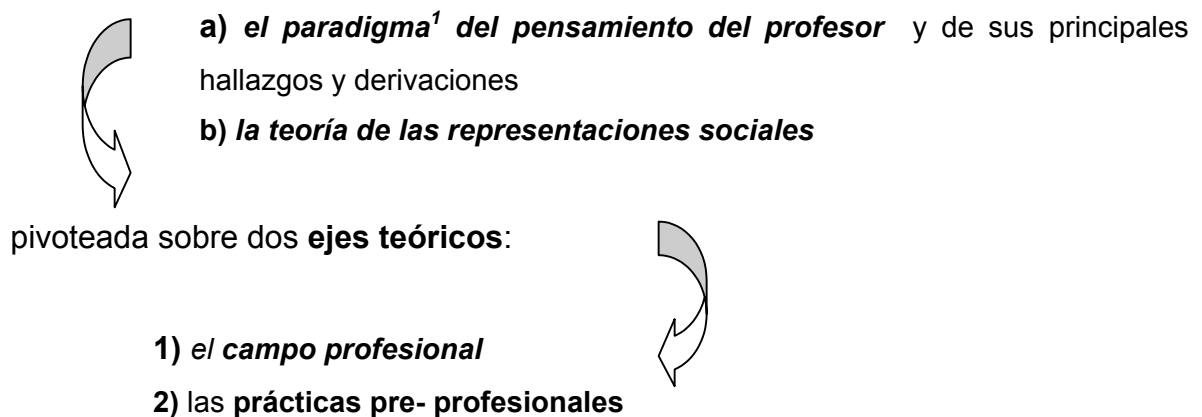
En el proceso de socialización profesional de la formación inicial, y sobre todo durante el ciclo en el que se desarrollan específicamente las prácticas pre-profesionales (prácticum o taller de residencia), hay una variedad de opiniones que le permiten afirmar a Sáenz (1991, cit. en Rodríguez López, 1994: 148) que

¹ Investigar el pensamiento de los profesores implica una *doble hermenéutica* afirma Elliott (1999: 374), en el sentido de que se trata de interpretar la interpretación que hacen los profesores en una creación o construcción de significados que dan sentido a su mundo profesional.

es el tópico del *currículum formativo del profesorado* que ha generado mayor *bibliografía, investigaciones y reuniones científicas en los últimos veinte años*.

Las prácticas pre- profesionales ofrecen una gran diversidad de interpretaciones: hay quienes fundamentan que éstas constituyen “un espacio de transición de particular impacto”, una “instancia privilegiada”, un “campo de experiencia destinado al entrenamiento profesional” (Andreozzi, 1996: 23) de acceso a los saberes institucionalizados en el campo profesional de pertenencia que favorecen la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y rutinas de la profesión (Edelstein-Coria, 1999 :37) y hay quienes afirman que las prácticas siguen sufriendo de *hipertrofia funcional* (Zabalza, 1989) dadas las expectativas que generan en el proceso de socialización profesional.

Esta breve panorámica permite introducir una *visión general* del **ámbito de referencia** de la investigación, a partir de una aproximación de:



En el proceso de la investigación, el análisis y revisión de los aportes y los antecedentes implica la exigencia de reflexión, la exploración de ideas, el nivel de abstracción y el compromiso personal (Tejada, 1997: 44). De tal modo, no constituye un proceso lineal de revisión sino un verdadero proceso que integra

¹ Según Doyle (1978. cit. en Angulo, 1999: 265), **paradigma** es la “estructura implícita que define los problemas, los métodos y las soluciones legítimas para una comunidad de investigadores...Es una percepción de adecuación compartida, parte de la realidad asumida en la práctica de la investigación, que los investigadores usan tácitamente para formular sus juicios sobre el trabajo en su dominio”. No obstante, y compartiendo con Angulo (1999) se tomará a partir de este momento el concepto de **programa** por considerarlo menos rígido que el de paradigma, dada la posibilidad de “hibridación, relación y entrecruzamiento” (pp 266)

una visión pormenorizada y a la vez amplia y que involucra un análisis “posicionado” por parte del investigador.

La revisión de la literatura sobre los antecedentes específicos relacionados con la problemática planteada, nos permite advertir la amplitud, variedad y complejidad de trabajos de investigación que actualmente se desarrollan en relación a los diferentes ejes en los que se implica la presente investigación: *representaciones sociales, prácticas pre-profesionales, campo profesional*.

Previo al desarrollo de los ejes teóricos, se impone rever el origen y desarrollo del programa del *pensamiento del profesor*, dado que de sus hallazgos se desprende la línea de investigación en la que se encuadra el presente estudio.

2. PARA COMPRENDER EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Desde la perspectiva de la *investigación didáctica* es necesario partir del análisis de aquellas líneas que han centrado su preocupación en el estudio, descripción, comprensión e interpretación del ***pensamiento del profesor*** y de la práctica docente, abiertos a modelos mediacionales.

El programa de *pensamiento del profesor* está incluido en las teorías psicológicas de perspectiva ***mediacional- cognitiva***, denominadas así a partir de la integración de las influencias recíprocas entre el *procesamiento de la información* realizado por el profesor y el realizado por los alumnos.

A fines de la década de los años 60, con la edición del libro *La vida en las aulas* de Philip Jackson, eclosionan los primeros estudios en los que se intenta describir y comprender los procesos mentales que guían los comportamientos de los maestros. Marcelo (1987) sitúa el origen formal del *paradigma de pensamientos del profesor* a partir de 1975 con la aceptación, por parte de la comunidad científica, del modelo de investigación llamado “procesamiento clínico de la información”, representado en ese momento por Good, Shulman, Jackson,

Morine, Slovic, Weiner, Marx, entre otros, que enfatizan la intención de comprender el pensamiento latente por sobre el pensamiento observable (Pérez Gómez, 1983)

Esta corriente de investigación desarrolló desde ese entonces una línea de evolución verdaderamente considerable, abarcando básicamente tres aspectos en los estudios acerca de los procesos de pensamiento:

1. la planificación que realiza el profesor de sus tareas
2. sus pensamientos y decisiones vinculados a sus interacciones con sus alumnos
3. sus teorías y creencias acerca de la enseñanza y otros aspectos del mundo en general

A partir de estas líneas de investigación, se hace necesario sintetizar algunos de los siguientes hallazgos, teniendo en cuenta para ello los concienzudos análisis y rastreos desarrollados por Angulo (1999), Pérez Gómez (1986; 1999), López Ruiz (1999), Marcelo (1987) y Porlán (1998), entre otros:

- los planteamientos centrados en la distinción que Jackson (1975) hace de las fases *preactiva e interactiva de la enseñanza*, es decir entre aquellos procesos y actividades que el profesor realiza previo a su actuación, y los comportamientos que se ponen en juego durante el intercambio interactivo en el aula (Kounin, 1970), y que no pueden desconocer la complejidad de sus prácticas, caracterizadas por la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia (Torres Santomé, 1991)
- las investigaciones sobre el modelo de *toma de decisiones* que permite considerar al profesor como alguien que permanentemente está valorando situaciones y procesando información a partir de éstas, de modo que le posibiliten tomar decisiones sobre qué hacer a continuación, observando los efectos de sus acciones sobre los alumnos (Clark, 1978; Clark y Yinger, 1979; 1987).

En este modelo interesa saber fundamentalmente, cómo decide un profesor lo que debe hacer en una situación determinada y cuáles son los procesos mentales que originan su comportamiento (Shavelson, 1975). De los estudios sobre el modelo de *tomas de decisiones* emergen hallazgos que permiten afirmar que los profesores planifican, actúan y reflexionan en un proceso cíclico y continuo, aún cuando no sea en forma consciente ni formal (Pérez Gómez, 1984), de modo tal que elaboran un plan que les sirve de marco orientador para la enseñanza interactiva. Esa programación, apunta López Ruiz (1999), es realizada a partir de la información, del conocimiento y de las experiencias que se tiene de los alumnos (Clark y Yinger, 1987), de los contenidos del curriculum (Marcelo, 1987), de las actividades (Zahorik, 1975) y del contexto (Doyle, 1985). El marco orientador actúa a modo de *guión mental* o *esquema* (Shavelson, 1986) para la enseñanza interactiva y contribuye a dar seguridad y confianza al profesor, proveyéndolo de un repertorio de *rutinas* (Yinger, 1980), que a su vez le permiten tomar lo denominado por Marland (1979) como *decisiones interactivas*, y que implican al menos tres elementos: referencia explícita a alternativas posibles; elección de entre algunas de dichas alternativas; persistencia en la alternativa elegida.

- las investigaciones sobre el modelo de *procesamiento de la información*, que hacen hincapié en cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su comportamiento. Supone que frente a la complejidad de una situación, el profesor aborda la situación simplificándola en función de *esquemas*¹ que la singularizan (Shulman, 1981). En los estudios sobre la planificación docente realizados con los estudiantes de educación, se rescatan las conclusiones de Borko y

¹ Pérez y Gimeno (1988) describen tres tipos de esquemas en los procesos de pensamiento: *guiones*, caracterizados como un conjunto de *rutinas* (Yinger, 1980), *escenarios* y *estructuras proposicionales* referidas no sólo al conocimiento que el profesor tiene de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también los que se incluyen en el clima social del aula.

colaboradores al afirmar: “cuando los estudiantes de educación tienen una preparación fuerte en un área de contenido y confianza en su conocimiento del contenido curricular para el curso, planifican con menos detalle y son más sensibles al alumnado durante la enseñanza” (cit. en Angulo, 1999: 276).

Es necesario aclarar que los estudios que tienen como objetivo la *planificación docente*, lo hacen sobre la base de tomar este concepto en dos sentidos: desde una perspectiva cognitiva - psicológica y desde un sentido más descriptivo y fenomenológico (Angulo, 1999)

- las investigaciones que se centran en el estudio de las *creencias y teorías implícitas* de los profesores acerca de distintos aspectos relacionados al currículum, a la enseñanza (Marrero, 1988) y a la evaluación (García Jiménez, 1988), entre otros alcances.

El sustento epistemológico de estos estudios está intrínsecamente relacionado con los aportados por la *psicología social cognitiva* y la *psicología de la cognición social* que no tardaron en confundirse en un poderoso soporte, o “maridaje” en términos de Rodrigo (1993), que permiten comprender a los sujetos como *procesadores activos de la información*, en función de: a) la categorización e interpretación que los sujetos hacen de diferentes estímulos u objetos de percepción; b) los procesos de selección y simplificación que generan la organización de la información; c) la guía que esta información significa en el comportamiento personal y también en el modo de procesar las futuras informaciones (Rodrigo, 1993: 41).

Entre las líneas de las principales aportaciones elaboradas dentro del denominado programa de *pensamientos del profesor*, no pueden obviarse aquellas líneas de investigación que se ocuparon de la caracterización, comprensión, incidencia y relación entre las creencias (Clandinin y Connelly, 1988; Wahlston, 1982), teorías implícitas (Clark y Peterson,

1986; 1990; Marrero, 1993), conocimiento práctico personal (Clandinin y Connelly, 1988), conocimiento práctico (Elbaz; 1983); y especialmente de las representaciones sociales (Gilly, 1980, Guichard, 1996)

La investigación sobre el *pensamiento del profesor* generó y utilizó una gran cantidad de conceptos para categorizar y describir el conocimiento que los profesores utilizaban en lo que se denomina “*nuestras acciones inteligentes*” (Schön, 1992). Algunos de ellos, que se suman a los ya mencionados son: *perspectivas* (Tabachnik y Zeichner, 1988), *metáforas* (Munby, 1988), *esquemas* (Calderhead, 1988) y *constructos personales* (Kelly, 1955).

En una revisión del campo, Pope (1999, cit. en Feldman) señala más de veinte conceptos diferentes, que podrían agruparse en al menos los siguientes conjuntos:

- a) Algunos, como *esquemas, planes, guiones o rutinas*, expresan aspectos regulativos.
- b) Otros definen núcleos generales de significado como *metáforas, imágenes, creencias, perspectivas*.
- c) Un tercer grupo se compone de categorías que agrupan principios organizadores, por ejemplo *teorías intuitivas, teorías subjetivas o teorías implícitas*.
- d) Pero es de destacar aquel concepto, como el *conocimiento práctico* (Elbaz, 1981, 1983, cit. en López Ruiz, 1999: 63) que constituiría un cuarto grupo, y que define de un modo más holístico la cualidad e imbricación de “*aquellos conocimientos complejos, orientados a la práctica, que (los profesores) utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza*”.

Si bien las *representaciones sociales* no están incluidas explícitamente por Pope en los agrupamientos mencionados, se considerarán contenidas entre

aquellos constructos que definen *núcleos de significado*, como atribuciones de sentido íntimamente relacionadas a procesos cognitivo- simbólicos, de interacción y consenso.

2.1.- Algunas críticas al programa mediacional- cognitivo

El campo de investigación de este programa de *pensamiento del profesor* presenta algunos problemas que pueden sintetizarse desde los aspectos conceptuales y metodológicos:

a) El marco teórico en que se fundamenta este programa es eminentemente el de la Psicología Cognitiva en sentido estricto, también denominada teoría del procesamiento de la información, que se *integra en modelos específicos de explicación de la enseñanza* (Pérez Gómez, 1985). Las críticas apuntan fundamentalmente a cuestionar la ausencia de dos tipos de variables: *emotivas y contextuales*, que inciden en el juicio y pensamiento del profesor, en un proceso que no puede analizarse “a solas” y que no descuide los escenarios (Doyle, 1985) en los que se desarrolla su actividad profesional.

Angulo agrega a este respecto: “los docentes nos son profesionales totales porque actúan racionalmente según lo razonablemente admisible en un contexto tan peculiar como es el aula, sino porque no se acomodan en su actuación a la lógica que algunos de estos investigadores entienden como la estructura ideal de decisión y planificación racional” (1999: 274), con lo que pone en superficie la advertencia y el cuestionamiento acerca de la integración del procesamiento de la información con los modelos específicos de la enseñanza.

Por otra parte, se le objeta a este enfoque un “marcado carácter psicologicista, que descuida aquellos aspectos y dimensiones propiamente pedagógicos que conforman los procesos de enseñanza- aprendizaje, como

pueden ser los métodos, los contenidos o los propios alumnos” (Contreras, 1985; cit. en López Ruiz, 1999: 67) .

El pronunciado acento psicologicista atenta, según autores como Martínez Bonafé (1995), en la abstracción que suele hacerse en este tipo de investigaciones del *sustrato ideológico* que envuelve y da sentido al “edificio cognitivo” del profesor y que orientan su pensamiento. En ese sentido las decisiones, creencias y actuaciones del profesor no se basarían exclusivamente en perspectivas racionales que dirigen su pensamiento sino que, incluidas en *la trama cultural* no pueden dejar de tener en cuenta el análisis de la función ideológica.

Autores como Bruner (1992) realizan severas críticas a esta perspectiva teórica representada por la Psicología Cognitiva en sentido estricto, en relación a la falta de inclusión de la *dimensión cultural* que se ocupa del significado en sus análisis. Para comprender al hombre, dice Bruner, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados, no sólo por sus actos intencionales, sino por su participación en sistemas simbólicos de la cultura.

En virtud de la actualización de la mente en la cultura, el significado adopta una forma que es pública y comunitaria en lugar de privada, con lo que el *constructivismo sociocultural* (de Bruner, Vigotsky y Cole entre otros) prioriza el polo social y cultural en el desarrollo del psiquismo por sobre el polo interno. El eje de las críticas de las posiciones culturalistas del constructivismo enfatiza el descuido que la Psicología Cognitiva realiza sobre el “propio contenido de los escenarios naturales y especialmente de los sociales (en relación)...al propio proceso mental, a los pensamientos, a los sentimientos y a la conducta” (Pérez Gómez; 1999: 205) .

“Lo interpersonal precede a la internalización” es un planteo que confirma las ideas de Vigotsky (cit. en Páez y Blanco, 1996), quien insiste en que el sujeto no copia ni reproduce, sino que se re- apropia del

conocimiento que le ofrece el grupo, como proceso cognitivo de interacción social en el que la cultura cobra un papel esencial.

b) La diversidad conceptual que implica este enfoque mediacional, y que involucra un repertorio de constructos que con diferentes nomenclaturas abarcan significados similares, muestra búsquedas diferentes y, por lo tanto, dificulta la *comparabilidad* de los resultados.

Desde la perspectiva metodológica de indagación, se destaca una de las críticas más sobresalientes al programa mediacional, que se focaliza en la proliferación de estudios eminentemente *descriptivos*, sobresaliendo su *carácter estático y acrítico* (Popkewitz, 1991; cit. en López Ruiz 1999: 67) que no aportan información valiosa para la innovación de las prácticas de los profesores.

La polisemia (entre pensamiento práctico, constructos personales, sentido práctico, conocimiento personal práctico, teorías en uso, teorías implícitas, creencias, perspectivas, etc) genera problemas de *confiabilidad*, que se traslada a los planteamientos metodológicos que indagan el análisis de los procesos de construcción e interpretación de los mismos.

La “multiplicación de entidades” que se aprecia en este tipo de investigación basado en el enfoque mediacional transgrede además el principio de *simplicidad*, por lo que se aumenta el riesgo de producir una adecuación artificiosa entre datos y teorías ya que facilita el recurrente problema de “encontrar lo que se busca” porque lo “que se busca” es siempre aquello que se encuentra.

Esta situación se agrava cuando la investigación se desarrolla en medios poco prolíficos, por lo cual las debilidades apuntadas se ven aumentadas ante la imposibilidad de realizar triangulaciones, una de las maneras de validar, en estos casos, datos y conclusiones (Feldman, 1999), constituyendo uno de las objeciones más reiteradas al estudio del pensamiento del profesor en lo relativo al tratamiento metodológico.

Una última crítica al aspecto metodológico de esta línea de investigación, está relacionada sobre todo con la excesiva *generalidad* de los resultados que no permite advertir, según autores como Lowyck, 1986 (cit. en López Ruiz, 1999) una indagación *en profundidad* del sustrato básico de los juicios, decisiones y atribuciones del profesor.

2.2.- Derivaciones de los hallazgos sobre el programa de pensamiento del profesor para esta investigación: tributos para una toma de posición

A partir de la atención creciente que se le presta a la importancia de describir y comprender el pensamiento de los docentes para advertir mejor los procesos que ocurren en el aula, se desarrollan una serie de estudios que aportan – además del pensamiento – al conocimiento del profesor y que se basan en los aportes de la psicología cognitiva.

Los puntos de partida que López Ruiz (1999) destaca como más significativos de esta línea de estudio, y que se toman como supuestos iniciales para esta investigación son entre otros:

- El profesor como una persona activa, autónoma (Clandinin, 1986) y reflexiva (Caldeheard, 1983) “que de forma continua procesa información y da sentido a su práctica y que posee un sistema particular de creencias acerca e los procesos de enseñanza y aprendizaje” (López Ruiz, 1999:52)
- La interrelación entre el pensamiento y la acción del profesor (Slavelson y Stern, 1983), en el sentido de los diferentes factores que pueden identificarse en la adopción de decisiones docentes y en la incidencia del pensamiento como guía y orientación de la práctica en el aula.
- La organización en torno a *esquemas de conocimiento* (Shavelson, 1986) del pensamiento de los profesores.

- Los esquemas de conocimiento del profesor abarcan el campo de sus *creencias y concepciones personales*, sus *perspectivas* (Tabachnick y Zeichner, 1988), sus *teorías explícitas e implícitas* (Clark y Peterson, 1986; Marrero, 1988) acerca de los diferentes aspectos del curriculum, de la enseñanza y de la educación, como un conjunto de principios ideológicos y actitudinales que influyen directamente sobre la toma de decisiones que adopta el profesor en los procesos interactivos (Pérez Gómez, 1985).
- Los esquemas de conocimiento del profesor también incluyen el campo de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza
- *Los esquemas de conocimiento suelen representarse en el lenguaje y en la mente del profesor a través de imágenes, metáforas y principios prácticos* (Clandinin, 1986 en López Ruiz, 1999; 52)

Estos hallazgos que fortalecieron el programa, según el énfasis de los estudios *en la cognición* de pensamiento del profesor, se perfilaron en dos tendencias:

- las que indagan los mecanismos cognitivos del pensamiento de procesamiento de la información, a partir de averiguar cuáles son los procedimientos y mecanismos mediante los cuales los profesores toman decisiones.
- las que atienden el contenido del pensamiento, es decir los significados contruidos por los sujetos, en un enfoque que enfatiza los significados contruidos y atribuidos por los profesores.

A los efectos de esta investigación, el interés por comprender los procesos de configuración que ponen en juego los profesores próximos a graduarse y los profesores principiantes respecto de lo que constituye su *campo profesional*,

privilegia la línea que atiende los *significados contruidos y atribuidos* por los actores.

Atender a algunos de los principios que emergen de estos estudios: la interpretación y valoración de la información que los profesores hacen antes, durante y después de la intervención didáctica, y relacionarlos con la *dimensión perfectiva* que señala Pérez Gómez (1985) cuando se refiere al carácter ético que impregna todo el pensamiento del profesor, implica subrayar la incidencia del juicio, de la información previa, de sus creencias y valoraciones en todas las instancias de su actividad profesional. Pero, el problema “aparece cuando los criterios que gobiernan el juicio del profesor son nebulosos e incluso inconscientes, cuando forman parte de una plataforma ideológica implícita que permanece a cubierto de todo análisis, contrastación y reconsideración, cuando se realimenta por vías propias e incontroladas y se reproduce insensible al lenguaje de los hechos o a las razones de la confrontación racional” (Pérez Gómez, 1985:119).

Los aportes de la Psicología Cultural¹ y de la perspectiva Socio- cultural en esta investigación permitirán -además- situar el surgimiento y el funcionamiento de los procesos psicológicos dentro de los encuentros cotidianos - mediados social y simbólicamente - de las personas en los acontecimientos vividos de su existencia diaria.

Desde este enfoque de la Psicología Socio- cultural, se tendrá en cuenta una de las contribuciones más superadoras, originales y decisivas en el campo del pensamiento del profesor, relacionada con la *mediación*: “todas las funciones psíquicas comparten el rasgo de ser mediados, es decir, incluyen en su estructura, como elemento central e indispensable, el empleo del signo como medio esencial de dirección y control del propio proceso” (Vigotsky, 1934; cit en Blanco, 1996: 31) que se enraíza con el concepto de *acción mediada*.

¹ Para Shweder (cit. en Cole; 1999: 23) la Psicología Cultural no es un desprendimiento ni una subdisciplina restaurada de la Psicología. Es una nueva disciplina que permite situar a la cultura en el centro de la Psicología General, en lugar de su periferia, una nueva *manera alternativa de pensar la cultura en la mente*.

A partir del concepto de mediación, la mente humana está ligada a marcos culturales, institucionales e históricos “en la medida en que éstos son los escenarios que proporcionan las herramientas culturales de las que harían uso los individuos a la hora de poner en marcha sus procesos mentales. Bajo esta perspectiva, los instrumentos de mediación son los portadores de patrones socioculturales y del conocimiento” (Wertsch, 1996: 187)

Para ello, y teniendo en cuenta a Cole (1999) se toma como punto de partida que “la mente es co-construida y distribuida”, que la acción está mediada en el contexto y que el análisis de la construcción de significados se fundamenta en acontecimientos de la vida diaria.

Esta visión integra lo que Pérez Gómez (1999; 212) denomina la “cultura experiencial” y los procesos complejos de construcción de la subjetividad, constituyendo otro de los nodos en los que se posiciona la presente investigación.

A partir de los hallazgos mencionados hasta el momento, y fundamentalmente de los aportes derivados de aquellos procesos del pensamiento social, relacionados con la generación de prototipos o patrones básicos que desde el punto de vista simbólico- cognitivo y desde la cultura experiencial tienen una prevalencia sustantiva para esta investigación, se desarrollará el siguiente apartado, referido a las representaciones sociales.

3.- LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La forma como hablan los profesores de lo que hacen nos puede dar claves acerca de cómo organizan su mundo (Yinger, 1985)

El constructo **campo profesional** implica una *construcción* o configuración muy compleja, en la que es necesario comprender los componentes *simbólicos* y *cognitivos*, desde las relaciones *intersubjetivas*, *contextualizadas* en el proceso

de la formación de grado en general, y particularmente durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales.

Si bien este constructo de campo profesional opera como un organizador privilegiado dentro del amplio marco teórico constituido por aportes convergentes desde distintas disciplinas, son las **representaciones** las que mejor pueden identificar los aspectos cognitivo- simbólicos que se expresan en los discursos de quienes anticipan, desarrollan y reflexionan sobre y desde su práctica.

Desde el sentido común, la representación social está asociada a una conformación que se genera “en la cabeza” de las personas o *en algún lugar extraindividual de la sociedad* (Ibáñez, 1988: 12), que permite reproducir o aderezar la “realidad” en la vida cotidiana. Aún cuando se admita que la representación trasciende a la persona individualmente considerada, es fácil advertir que esta consideración lleva a pensar en tantas representaciones como sujetos y como situaciones hay o se presentan.

De este tipo de aseveraciones simplistas podrían emerger algunas cuestiones que merecen destacarse y que inclusive son contradictorias entre sí: la realidad es objetiva, con características y propiedades que podrían ser descriptas de modo que puede verse a la *realidad tal cual es*, pero que a partir de los intereses, de las trayectorias, de las expectativas personales y culturales, de las posiciones y la intencionalidad, puede reconfigurarse una realidad que permite traducirse, en una realidad *subjetiva*.

La noción de representación social tiene antecedentes históricos fundamentales, entre los que se destacan, en una primera revisión, la teorización de la representación colectiva de Durkheim (1898), las aportaciones de los sociólogos del conocimiento sobre la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann; 1968), la aparición y difusión de la obra de Moscovici (1961), los diferentes enfoques correspondientes a la psicología cognitivista social, como los de Bruner (1957) en relación a los procesos de categorización; y

los aportes provenientes del interaccionismo simbólico (G. H. Mead, 1963) referidos fundamentalmente a la explicación del pensamiento social

Desde el *estructuralismo constructivista*, Bourdieu (1980) considera a las representaciones como la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, a partir de visiones estructuradas por las relaciones sociales. Anteriormente, en 1970, Bourdieu y Passeron rechazaron el concepto de representación social por considerarlas como una ingenuidad de las filosofías sociales del consenso, aunque posteriormente retomaron este constructo dada la relevancia que en su teoría otorgan al juego de las relaciones sociales en la que reconocen la *coexistencia de representaciones dispares entre los distintos grupos sociales en función de intereses que son diferentes y a veces conflictivos*. (Ibáñez, 1988: 73)

3.1.- Dimensiones de las representaciones sociales

Como materia prima y como metodología para la interpretación de la realidad, las representaciones sociales presentan una doble dimensión: **intra e inter subjetiva**, lo que permite plantear el interrogante de cómo éstas se producen psíquica y socialmente.

Desde la **perspectiva intra-subjetiva**, el análisis exhaustivo desarrollado por Jiménez Silva (1997) permite considerar los aportes del psicoanálisis a partir de la obra de Freud, vinculándolos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La teoría psicoanalítica freudiana aborda la problemática de las representaciones planteando la existencia de por lo menos tres tipos de representaciones: *de palabra* (que establecen no sólo el vínculo con la realidad, sino que la constituyen para el sujeto desde el momento que el lenguaje *construye* la concepción de la realidad), *de cosa u objeto* (que implican un trabajo activo de asociación por el cual la representación es más que lo percibido de la cosa) y *de frontera* (o representaciones de compromiso que implican una subjetividad comprometida, activa, vinculadas al acto de represión y de pulsión)

Entre los aportes fundamentales de la obra de Freud para el tratamiento de las representaciones sociales, es necesario destacar algunas como:

- ✓Las representaciones no son percepciones, y su punto de diferencia principal está en la condición de pensar. *El pensamiento cuyo anhelo es establecer la identidad entre la cosa percibida y el objeto- representado, existe siempre y cuando tal identidad se logre* (Jiménez Silva, 1997: 69)
- ✓Las representaciones no son el resultado de la impresión de una cosa en lo mental, sino el producto de un proceso asociativo muy complejo
- ✓Las representaciones no son imágenes, no constituyen el resultado de una impresión especular pasiva, sino que devienen de un trabajo asociativo complejo, que se ensambla en un entramado de representaciones o sistemas de representaciones relativamente estables..
- ✓Las representaciones *trabajan y son trabajadas*, a partir de ciertos mecanismos básicos como el de *condensación* (que permite que las representaciones singulares, por repetición y por descarga trasciendan las meras percepciones) ; el de *enlace* (que permite conformar el entramado de representaciones como condición de la adquisición de significado); el de *actividad* (que permite conformar un material de archivo de “movimiento permanente en y entre representaciones”); el de *mediación* (o “actividad metabólica que pone en juego por una parte, la pulsión, la historia de encuentros entre el sujeto y la otredad, las huellas de esos encuentros, y por otra, los significados lingüísticos e imaginario social a que accede el sujeto”) (Jiménez Silva; 1997).
- ✓El deseo permite investir a la representación de una condición que supera la simple asimilación entre la cosa percibida y el objeto representado.

Si bien el psicoanálisis ha dado su mayor respuesta al cómo se conforman intrapsíquicamente las representaciones - desde una perspectiva intrasubjetiva- no pueden desconocerse los aportes que ilustran especialmente la dimensión relacional en la que se inscriben éstas. Algunos de estos conceptos

psicoanalíticos, son el de *fantasma* (como núcleo de la dinámica entre interiorización y exteriorización), el de *transferencia* (como repetición de prototipos de experiencias previas sobre la vida relacional actual) y el de *identificación* (como un modo esencial de percibirse, a nivel imaginario, idéntica a otra en relación a un rasgo, una actitud, o globalmente) Marc y Picard (1992).

Desde la **perspectiva intersubjetiva** de las representaciones sociales, son fundamentales las aportaciones que provienen de la sociología del conocimiento (Durkheim, 1898); la fenomenología existencial (Sartre; 1943); la fenomenología social (Laing; 1969); el estructuralismo constructivista de Bourdieu y Passeron (1970); el estructuralismo de Berger y Luckman (1967) la psicología social y las contribuciones del interaccionismo simbólico (G. Mead, 1973; Goffman, 1970; Tajfel, 1972; Blumer, 1969), como así también la Psicología Cognitiva Social (Bruner, 1957; Bruner y Potter, 1964; Killpatrick, 1961; Heider, 1958).

Referirse a una perspectiva intersubjetiva de las representaciones sociales no significa desconocer que en su tratamiento hay posiciones encontradas y otras complementarias.

En general, los aportes a la intersubjetividad de las representaciones evidencian la preocupación por conocer los procesos “internos” (al interior de la subjetividad) que interpretan y construyen la realidad, en un enfoque que va más allá de lo fenoménico y del que emergen una serie de estudios centrados en la explicación del pensamiento social, tanto desde su dimensión social como cognitiva.

Desde una *concepción objetivista de lo intersubjetivo*, el concepto inicial y fundante de las representaciones sociales es el de representación colectiva, acuñado por Durkheim en 1898. Con este término se incluyen la ciencia, mitos, ideas, religión y emociones que ocurren en una comunidad (Rodrigo; 1993; 43) y constituyen *conceptos explicativos irreductibles...en tanto conocimiento, no son el resultado de las percepciones inmediatas del individuo, sino de la mediación de*

las categorías implantadas en la mente. De la sociología del conocimiento se deriva un concepto subyacente que es de suma importancia para el tratamiento de las representaciones: los hechos sociales son independientes y externos a la conciencia individual y se constituyen en una entidad supraindividual.

Del mismo modo, es posible afirmar desde esta perspectiva que la vida colectiva no emerge de la vida individual, sino a la inversa. Este es uno de los principios que permite afirmar el reduccionismo objetivista de las representaciones sociales que emerge de los aportes de Durkheim, poniendo el énfasis en la dimensión material- subjetiva como constituyente de lo social.

Para Durkheim, las representaciones colectivas tienen un carácter constrictivo, de modo tal que se le imponen a las personas con un valor de objetividad similar al de las “cosas naturales” (Ibáñez, 1988)

Siguiendo con este pensamiento, es posible afirmar desde estos aportes, que el concepto es *algo impersonal, que se sitúa fuera del individuo*, a punto tal que el producto de una representación social es una “construcción colectiva que existe independientemente de los individuos particulares...y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad”. (Ibáñez, 1988: 29).

Desde una *concepción subjetivista de la perspectiva intersubjetiva*, uno de los aportes más profusos lo constituye el *interaccionismo simbólico*, que reivindica al sujeto como constructor de lo social. Para G. Mead (1963. Cit. en Marc y Picard; 1992) el individuo se experimenta a sí mismo como tal, pero a partir de adoptar el punto de vista de los otros o del grupo social al cual pertenece. Implica este concepto la *interiorización del punto de vista del otro*, a partir de una interacción mediatizada por símbolos que son significativos.

Tomando ya una posición que enmarque esta investigación, es necesario abordar la *teoría de las representaciones sociales*, cuyo máximo exponente es S. Moscovici (1961), quien elabora su teorización (imbrincada en la psicología social) a partir de prolongadas investigaciones desarrolladas con el objeto de poder entender la naturaleza del *pensamiento social*. Tanto los principios con los que

trabajó, como la metodología desarrollada en sus investigaciones (entrevistas y análisis de contenido) ofrecieron desde un principio una serie de resistencias y de fuertes críticas en la comunidad científica.

Moscovici alude - con el concepto de representación social - tanto al modo de pensar e interpretar la realidad cotidiana, como a las decisiones y acciones que se generan a partir de la misma. De este modo, las representaciones sociales se sitúan entre lo psicológico y lo social, constituyendo modalidades de *pensamiento práctico*, socialmente elaborado y compartido, orientado a comprender, dar sentido y explicar los hechos e ideas de nuestro universo vital.

Esta perspectiva permite destacar al menos tres dimensiones: *actitud, información y campo de representaciones*, y al mismo tiempo tener en cuenta ciertas derivaciones que se desprenden del concepto de representación social:

- a) la de configurarse como un cuerpo organizado o como un sistema consensuado que implica un “saber social” aunque no tenga valor de tal;
- b) la posibilidad de generar un sentimiento de pertenencia o de inscripción en una determinada colectividad construida como realidad, a partir de los lugares de significación que funcionan como soporte y que permiten ver a la representación social como una de las razones del devenir social del sujeto;
- c) la de constituirse *en uno de los principales determinantes del ethos y la realidad social* (Jiménez Silva, 1997:79).

La teoría de las representaciones sociales constituye un modo de abordar la construcción social de la realidad, permitiendo la coexistencia de las *dimensiones cognitivas y sociales* de esa construcción, yendo mucho más allá de las opiniones o de las simples imágenes o reproducciones de la realidad externa .

La naturaleza genuina de las representaciones sociales radica en la construcción social de la realidad en un universo consensuado, constituido por el conjunto de significados que adquieren los objetos cuando son aprehendidos socialmente.

Enmarcada en la *teoría de las representaciones sociales*, resulta útil partir de los aportes de Jodelet (1984) para quien esta noción... "antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan....Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento elaborado y compartido", constituyendo un reflejo tanto del objeto como de la actividad del sujeto que conoce ese objeto (cit. Guichard, 1996: 119)

Tomadas las representaciones como "conocimiento práctico" (Jodelet, 1984), implican un conocimiento espontáneo, ingenuo, natural y consensuado, que da sentido y contribuye a la construcción social de la realidad.

Estos saberes prácticos, a menudo implícitos, no siempre encuentran vehículos de expresión verbal, lo que conlleva un problema metodológico "a partir del momento en que el conocimiento científico de las representaciones sociales se constituye en base a las producciones discursivas proporcionadas por los sujetos" (Ibáñez ; 1988: 35)

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas : como imágenes que condensan un conjunto de significados ; como sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado ; como categorías utilizadas para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos ; como teorías que nos permiten elaborar explicaciones. Una concepción integradora de estos aspectos es la desarrollada

por Montero Mesa, para quien las representaciones “son la expresión de una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y actividad mental desplegada por individuos y grupos con la finalidad de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos , personas y comunicaciones que le conciernen” (2000 : 50).

Las contribuciones originales proporcionadas por la teoría de las representaciones sociales en general, y los aportes de Moscovici en particular, permiten a Ibáñez (1988) tomar al menos tres razones principales que objetan:

- el carácter “sociologizante” de su teorización en desmedro de una visión que privilegie el estudio de los procesos individuales
- el “verbalismo” o virtuosismo especulativo, que se juzga desconectado de la realidad, a partir del análisis del discurso y del propio lenguaje utilizado por Moscovici, considerado como metafórico
- su mecanismo de “anclaje”, a partir de la reformulación terminológica de viejos conceptos como el de opinión, percepción, creencia, entre otros.

En las representaciones sociales es posible hablar de marcos identitarios y de formas identitarias. El marco alude a un esquema referencial cognitivo según el cual nuestra mente dispone de una serie de estructuras, no concientes, que le permiten al sujeto asir la realidad en forma inmediata, y que se incluyen, excluyen y complementan. La forma identitaria constituye la representación conciente de sí o del otro, subjetiva y también intercambiable, en un marco identitario mental.

Esta contribución, aportada por Guichard (2000), permite integrar enfoques de la Psicología cognitiva y de la Psicología Social que pueden dar luz a la indagación de las representaciones, teniendo en cuenta la relación entre los esquemas previos socializados y las formas identitarias construidas y asumidas por los sujetos.

Haciendo una revisión y una autocrítica de una anterior postura considerada como “sobre simplificada”, el mismo Bruner (1997) menciona tres modos en que

los sujetos *representan* el mundo y la realidad: a) a través de la enacción o modo procedimental; b) mediante la imaginería o representación icónica, y c) a partir de la construcción de sistemas simbólicos. Desde la perspectiva de la Psicología Cultural, Bruner deja en claro que “la cultura no se añade a la mente o que interfiere de alguna manera con los procesos elementales de la mente...sino que la cultura está *en la mente*” (pp 188).

Las dificultades relativas a la definición del constructo **representaciones sociales** devienen en parte de la operativización de su abordaje, o sea al modo en cómo éstas puedan ser reconocidas, descriptas y analizadas en función de su doble dimensión cognitiva y social, tanto desde la psicología social cognitiva como desde la sociología. Refiriéndose a esta doble dimensión, Guichard la asocia con la “raya trazada en un anillo de Moebius, quedando del lado de lo simbólico el enfoque sociológico y del lado de lo imaginario la psicología social” (1996,118).

No sólo la complejidad que deviene de esta doble dimensión y que alude a la configuración **intra subjetiva** (psíquica) e **inter subjetiva** (psicosocial) dificulta el análisis del constructo representaciones sociales, sino también el hecho de tomarlas, desde la mirada de esta investigación, en su doble perspectiva: de “materia prima” (conceptual) y de “método” (perspectiva instrumental).

Teniendo en cuenta la perspectiva conceptual de las representaciones sociales, uno de los trabajos más representativos, pertenecientes a la *psicosociología de la educación*, permite tomar en consideración la práctica social del sujeto, que al ser capaz de producir una representación, refleja a través de ella las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa. Es el caso de los trabajos de Gilly (1980) sobre la *representación social* de los roles alumno-maestro y de las representaciones del alumno por parte del docente en relación a las expectativas de futuro (Gilly;1986).

Estudios como los de Moscovici (1961) que constituyen un avance fundamental en la teoría de las representaciones sociales, y aportes aún anteriores a los de este autor, centran la atención en *los significados* como posibles fuentes de explicación de los comportamientos, de modo tal que es posible distinguir al menos tres tipos de trabajos relacionados con lo educativo: a) los que se centran en los centros y en sus agentes en tanto objetos sociales macroscópicos de representaciones; b) los que se centran en el estudio de las representaciones recíprocas entre docentes y alumnos y c) los trabajos que intentan indagar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa (en Moscovici; 1986: 611).

Desde el punto de vista instrumental, tanto para las investigaciones de orden cuantitativo como cualitativo, las técnicas de recogida y de análisis de datos en el estudio de las representaciones sociales son muy variadas. Entre ellas resulta relevante tener en cuenta los estudios basados en entrevistas libres y en el análisis de discurso (Moscovici, 1961); diseño y aplicación de cuestionarios (Abric y Vacherot, 1976; Ayestaran, 1987); escalas (Iñiguez, 1988); técnicas de clasificación (Aranda y colaboradores, 1987); técnicas de asociación (Di Giacomo, 1980); y análisis de similitud (Flament, 1962).

La necesidad de insistir en una pluralidad de metodología y en una pluralidad de instrumentos para la indagación de las representaciones sociales es insoslayable, y constituye una preocupación de la que da cuenta Martínez García (1992) cuando hace la revisión histórica de las investigaciones desarrolladas en esta línea metodológica.

En relación a la práctica profesional en general, y a la práctica docente en particular, Marrero (en Rodrigo;1993 :256) supone que “los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola.... sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción docente - discente de los que una parte -a veces amplia, otras insignificante - pasa a formar parte del conjunto de creencias,

constructos, conocimiento personal, teorías implícitas, esto es, de aquel conocimiento que es asumido e integrado como propio y auto atribuido ...empleado para interpretar el mundo. Estas teorías influyen no sólo en la concepción sino en las propias prácticas de enseñanza (decisiones y acciones) de los profesores, de modo que estructuran y organizan su mundo profesional (Marcelo, 1987) “...

En general, y en el contexto europeo, las investigaciones interesadas en la temática de las representaciones son más abundantes y prolíficas en los autores anglo-franceses, pudiendo citar entre otros, los estudios y tesis doctorales desarrollados por Abric (1976) sobre *juicios, conflictos y representaciones sociales*; Gilli (1978) sobre *roles institucionales y representaciones del enseñante*, Le Disert (1986) sobre *las representaciones de la creatividad*; Kæes (1974) sobre los *procesos grupales y las representaciones sociales*; Di Giácomo (1981) sobre las *representaciones y los comportamientos colectivos*; Vala (1984) sobre las *representaciones y la violencia*, entre algunos estudios de relevancia.

En el ámbito específico de la educación, Guichard (1996) desarrolla su investigación sobre la *escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes* a partir de constructos como proyecto y expectativas de futuro, concepto de sí mismo, esquemas, hábitos y universo de sentido. En su indagación parte de considerar la escuela u organización escolar como dispositivo social masivo de socialización, generador de representaciones de estructuración de futuro, lo que le permite considerar una hipótesis general referida al papel de la escolarización según la sociología de Bourdieu y la psicología social cognitiva: la experiencia escolar estimula la génesis de esquemas y se orienta a generar un determinado hábitus en los alumnos que se corresponde con la particularidad de la experiencia. En ese sentido, toma a la escuela como una especie de espejo estructurado y estructurador en el que el joven aprende a verse a sí mismo, a representarse...lo que sabe, lo que puede aprender y lo que puede hacer. (Guichard, 1996: 144)

En la línea de las investigaciones que adoptan un enfoque interpretativo a partir de las representaciones, es necesario destacar el trabajo desarrollado por Montero Mesa (2000): *“Las contribuciones de las instituciones a la profesionalización de los profesores: Estudio de sus características en Galicia”*, cuyo propósito básico fue el conocer las representaciones y construcciones sociales que sobre la profesionalización docente tienen los profesores, futuros profesores, formadores, administración educativa y sindicatos, como un modo de posicionamiento omnicomprendivo.

En el contexto argentino es relevante mencionar una de las investigaciones relativamente recientes que centra la problemática de indagación a partir de las representaciones sociales: la investigación de Suárez (1995) sobre *“Currículum, formación docente y construcción social del magisterio”*, en la que se intenta comprender cómo el currículo está involucrado en la construcción de identidades colectivas y de representaciones sociales, a partir del análisis de los modos en que algunos procesos y dispositivos pedagógicos se activan en la constitución del magisterio como grupo social. Este trabajo plantea una serie de hipótesis que llevan a preguntarse sobre cómo colisionan, confluyen o negocian las diversas representaciones acerca de lo que es ser docente, en el espacio y acción del currículo de formación.

También desde la perspectiva de las representaciones sociales, Mastache (1992, 1996, 1999) investiga la incidencia de las construcciones de sentido acerca de la formación, o del “proceso formativo” en las prácticas pedagógicas cotidianas de los maestros, con el recaudo de no suponer las representaciones sobre la formación como la única variable de impacto en las prácticas pedagógicas. Está planteada como una investigación de corte cualitativo, con datos obtenidos a partir de entrevistas semi estructuradas, de observaciones y de material proyectivo. Esta investigación, integrada en un extenso Programa está siendo desarrollada en la provincia de Buenos Aires.

En relación a las representaciones y su referencia sobre las prácticas y los modelos profesionales, es significativo el aporte de Andreozzi. En *El impacto formativo de la práctica* (1996 - 1998) realiza valiosos aportes desde una investigación realizada en la escuela Nacional de Terapia Ocupacional del Ministerio de Salud y Acción Social de Buenos Aires. En un estudio de caso en profundidad, describe las características que adopta el proceso de socialización profesional durante la etapa de formación de grado, haciendo particular referencia a las experiencias de práctica profesional desarrolladas en el transcurso de la carrera. Plantea que los saberes incorporados durante las prácticas pre- profesionales representan una porción del legado cultural que cada campo profesional ha acumulado y transmitido a lo largo de su historia, constituyéndose los saberes institucionales en el sistema interno y externo referencial que articulan los modelos profesionales. Andreozzi considera que *el desarrollo de tareas inherentes al rol profesional posibilita construir una serie de imágenes sobre la idiosincrasia misma del puesto de trabajo para el cual se entrena el estudiante* permitiéndole configurar una serie de representaciones no necesariamente correspondientes con las imágenes previas. (1998 : 38)

En 1997 se edita en Buenos Aires el estudio de C. Kaplan acerca las *representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Para ello parte de un encuadre proporcionado por la psicología social y el interaccionismo simbólico que le permite tener una perspectiva hermenéutica de los discursos del docente. Pero también es necesario destacar el posicionamiento de la autora en el estructuralismo constructivista de Bourdieu que le proporciona la comprensión del hábitus o “sentido práctico” (Bourdieu, 1991) y de una “epistemología del sentido común” (Paicheler, 1986; en Kaplan, 1997).

Indagando sobre la deserción en la universidad, uno de los estudios más interesantes desarrollados en el contexto argentino, fue el realizado por F. Ortega (1997). En este trabajo se analizaron dos conceptos centrales: “la

relación con el conocimiento” y las “estrategias de evasión” pero abordándolos desde la construcción social realizada por los estudiantes universitarios, ésto es desde las percepciones y representaciones sociales configuradas por los alumnos durante su socialización profesional.

En el contexto de la provincia de Salta (Argentina), se hace necesario mencionar el trabajo realizado por Navarro (2000), en el que se indaga acerca de las imágenes construidas por alumnos universitarios sobre diferentes objetos: *universidad, carrera, campo de trabajo, docencia*. Los objetivos de este estudio de caso se focalizaron en la aproximación y conocimiento de las imágenes de los alumnos de Ciencias de la Educación a partir de una metodología cuantitativa que permita advertir la construcción y el devenir de estas percepciones. Aún cuando el constructo del que se parte es el de imagen y percepciones, (no el de representaciones sociales), esta investigación se constituye en el primer estudio exploratorio relevante (regional) acerca de la problemática en cuestión.

3.2. Toma de posición para la investigación

Esta investigación toma en cuenta las representaciones sociales como método y como materia prima.

Para ello, y como un posicionamiento o una forma de “toma de posición” a partir de la cual se enraíza el estudio, se toman como propios los siguientes principios que emergen de la teoría de las representaciones sociales:

- Las representaciones son relativamente *estructuradas* (Di Giacomo, 1987) y persistentes a través del tiempo.
- Las representaciones constituyen modalidades de *pensamiento práctico*, orientados hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material o ideal (Moscovici, 1986)
- Las representaciones se incardinan en el *pensamiento práctico* (Jodelet, 1984), no siempre posible de ser formalizado.

- Las representaciones constituyen un pensamiento *constituido* y un pensamiento *constituyente* (Ibáñez, 1988), esto es, proceso y producto de la *construcción de la realidad* desde el momento en que forman parte de ella, contribuyen a configurarla y producen además efectos sobre ésta.
- Las representaciones son sociales, no sólo por el consenso y la posibilidad de compartirlas por grupos, colectivos o sociedades, sino también por la posibilidad de generar un sentimiento de pertenencia en el sujeto, con la posibilidad de inscribirse en una determinada colectividad considerada como “realidad”, proceso que le da sentido a su experiencia en el mundo social.
- Las representaciones producidas por los sujetos reflejan las normas institucionales y lo instituido en general, derivadas de su posición o de las ideologías relacionadas con el lugar que los sujetos ocupan (Montero, 2000)
- El campo de representación implica una ordenación y jerarquización de los elementos que la integran y configuran, a partir de una organización interna que se denomina *esquema o núcleo figurativo* (Ibáñez, 1988) y que desempeña una función organizadora.
- Las representaciones sociales implican un “saber social” sancionado como verdad, con valor de tal, a través del consenso (Jiménez Silva, 1997)
- Constituyen un aporte al capital simbólico del sujeto, aún cuando las representaciones implican un complejo proceso cognitivo (Guichard, 1996)
- Por el principio de mediación de las representaciones, el sujeto deviene en social en la medida en que comparte una vivencia de identificación con un grupo, una institución o una comunidad

- Al operar como enlace, las representaciones hacen inteligible lo psíquico para el sujeto (Jiménez Silva, 1997)

A este posicionamiento relacionado con la teoría de las representaciones sociales es necesario relacionarlo con los dos ejes teóricos que se han privilegiado para esta visión general de la investigación. Su delimitación permite articular el problema a indagar, de modo de integrarlos como núcleos vertebradores de la investigación. Ellos son:

4.- EL CAMPO PROFESIONAL

Campo profesional es un concepto extraído de la perspectiva del estructuralismo constructivista de Bourdieu (1995), para quien los sujetos sociales se agrupan en ámbitos denominados *campos*, a partir del hecho de compartir dos elementos fundamentales: la posesión de un bien o capital específico que es común (sea material o simbólico) y la necesidad de conservarlo y legitimarlo, lo que genera un espacio de conflictos y de competencia por el capital que se juega en él (Edelstein, 1999). Coexiste en *lo social* una multiplicidad de campos, organizados de tal modo que cada sujeto ocupa un lugar o una posición dentro del campo en que interacciona.

Los practicantes de las profesiones modernas conforman *campos profesionales*. Pero ésto no quiere decir que estos campos sean espacios definidos o estructurados, en los que se comparta una identificación total a un modelo ideal- típico, y un conjunto de valores comunes que sea unívoco . Más bien constituyen espacios de producción, circulación y distribución de aquellos conocimientos y prácticas sociales que, al ser monopolizados por sus miembros, permiten el ejercicio exclusivo (restringido a los miembros del campo) de determinada profesión.

Profesión es un término polisémico. Desde el sentido común la profesión alude al desarrollo de una tarea altamente específica, derivada de un sistema de normas y de roles compartidos, que constituyen una mediación entre las necesidades sociales y las necesidades individuales.

En un principio, la sociología funcionalista de origen parsoniano proporcionó la matriz teórica que permitió justificar las características de la *profesión* en esos términos:

- el conocimiento especializado, aprendido en instancias formalizadas y acreditado por un título, un diploma o una evaluación
- la autonomía y la responsabilidad profesional, muy relacionadas con el estilo y el contexto de desempeño
- el prestigio, estatus y reconocimiento social

Desde esta perspectiva la *profesión* fue considerada como un espacio social bien estructurado, con requisitos de acceso formalmente establecidos, con rasgos o predisposiciones distintivas y con posiciones jerarquizadas. Este modo de entender la *profesión* corresponde a una concepción tradicional, que connota características de relativa estabilidad e inmutabilidad y también monopolio de aquellos que comparten, a través del aprendizaje y producción de las prácticas constitutivas, ese espacio social.

Diferenciándose del enfoque funcionalista, la perspectiva que abre Bourdieu permite entender a las profesiones en general y a la docente en particular como pertenecientes al conjunto más amplio del *campo de producción y circulación de bienes simbólicos* (Tenti, 1989), en donde se advierten las relaciones de poder existentes dentro del campo.

Pensar en términos de **campo** es pensar en término de *relaciones* (Bourdieu, 1995), de modo que podría definirse al campo como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, que incluye y subsume términos de vínculos intersubjetivos entre los agentes involucrados (como portadores de un capital específico). Queda claro que un campo no está

integrado por partes o componentes, sino que posee lógicas propias, regularidades específicas y fronteras dinámicas.

En la redefinición de los *campos profesionales* que plantea Pacheco (1997) surge necesariamente la figura del “perfil profesional”, que permitirá :

- hacer referencia a los contenidos científico-técnicos en un determinado campo de conocimiento disponible
- tomar como referencia al ámbito socio-cultural y a las necesidades sociales en su sentido más amplio, considerándolas como un espacio que no se agota en los simples requerimientos explícitos del mercado de trabajo, ni necesariamente en las prioridades marcadas por las coyunturas políticas.
- ser delimitado por los programas indicativos emanados del aparato estatal
- ser definido a partir de la demanda y de la oferta producida por la dinámica propia del mercado de trabajo.

El campo, estructurado por una especie de *posiciones objetivas* Bourdieu (1988, 1995), tiene una serie de características que pueden analizarse independientemente de quienes las ocupan, afirma Tenti. “Si la profesión es un campo, quiere decir que tiene límites....lo que supone el control, por parte de los que están dentro del campo (o más bien de los que ocupan determinadas posiciones) de las condiciones de ingreso y también del ascenso profesional” (Tenti;1989,30).

Desde esta perspectiva, podría correrse el riesgo de “considerar el rango de un campo profesional como algo definido a priori y no como resultado parcial de un largo y complejo proceso de transformación histórico-social” (Carlino; 1993: 54). En ese sentido, si los parámetros vienen definidos de afuera (del campo de las ciencias sociales, por ejemplo) o de campos de mayor estructuración, y ya refiriéndonos específicamente al campo profesional de Ciencias de la Educación, éste “siempre conservará su carácter de inferioridad respecto de los

campos profesionales tradicionales y más antiguos”, lo que conlleva incluso a conformar un campo intelectual precario (Carlino, 1999).

Refiriéndose al campo profesional, pero delimitándolo ya desde la docencia, especialmente referida al Profesorado de Primaria y Secundaria, Montero (1999 ; 24) lo percibe como “un cruce de caminos y miradas cuya dinámica exige constantemente esfuerzos de síntesis”, e incluye miradas que nos permite ver y ampliar los significados de la profesionalización. En un intento de sistematización, considera que el campo ha sido abordado históricamente desde diferentes ángulos. Dentro de lo que constituye el campo profesional, la profesión es vista:

- desde la mirada sociológica y los enfoques teóricos que la configuran, a través de constructos como feminización, proletarización, carrera docente plana, intensificación, poder.
- desde la sociología del conocimiento, focalizando el problema en la construcción del conocimiento y la autonomía profesional a través de la dialéctica entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica y crítica, y en consecuencia, de la visión de los profesores como técnicos o como profesionales reflexivos
- desde las diversas concepciones del desarrollo profesional, que se focalizan en los estudios sobre ciclos de vida, preocupaciones, necesidades de formación, malestar docente, entre otros.
- desde el propio campo de la enseñanza y la formación del profesorado - síntesis de las diferentes miradas - que sitúan el conjunto de contribuciones realizadas al amparo del marco amplio del paradigma del pensamiento y conocimiento de profesores, y particularmente, las referidas al conocimiento práctico y al conocimiento didáctico del contenido.

En relación al **campo profesional** las investigaciones son reducidas, y deben considerarse según las líneas de referencia, y según sean las asignaciones de sentido que se desprenden de este concepto.

En un estudio reciente realizado por Tony Becher (2001), se intenta corroborar *las formas de organización de la vida profesional con las tareas intelectuales que desempeñan los grupos particulares de académicos*. En la investigación se traza un mapa del *territorio* y una caracterización de las *tribus* que integran diferentes campos del conocimiento, seleccionados deliberadamente y referidos a las ciencias puras, la ciencia aplicada y las ciencias sociales, en un total de doce disciplinas.

El interés de esta investigación radica, entre algunos aspectos de suma importancia, en el modo de recoger y analizar los datos. Básicamente el estudio se basa en los testimonios y entrevistas individuales a investigadores y académicos considerados “expertos” sobre la base de cinco categorías: características de la disciplina, cuestiones epistemológicas, modelos de carrera, reconocimiento profesional y actividad profesional.

Una de las conclusiones provisionarias del estudio afirma que las disciplinas tienen, a pesar de los cambios temporales y contextuales, identidades reconocibles y atributos culturales particulares, y que los individuos que se desempeñan dentro de los campos disciplinares lo hacen según diferentes indicadores que permiten hablar de *sentimientos de pertenencia* a la cultura disciplinar. Queda claro que, si bien no se habla de campos profesionales sino de campos disciplinares (develados a partir de *territorios* y de *tribus*), los aportes de este enfoque son significativos para la presente investigación.

Habrá que suponer entonces, y a modo de un posicionamiento que permita enmarcar esta investigación, una relación compleja y de fuerte implicación entre las diferentes relaciones que interactúan en el **campo profesional** : el *campo de conocimiento científico y disciplinar* (disponible en su sentido más amplio y que permite hablar de “la identidad” de una ciencia o de una disciplina) ; el *campo*

demarcado por la coyuntura socio histórica e institucional (y en el que interactúan intereses, sectores, condiciones de profesionalidad, posiciones y grados de especialización que hacen al campo profesional en sí); el campo social (conformado por el conjunto de necesidades, requerimientos o demandas surgidas de diversos sectores sociales) y el campo estrictamente laboral-profesional (definido por los modelos profesionales, las prácticas específicas, los trayectos de socialización profesional, la formación inicial, los estilos de desempeño y la profesionalización entre otros).

4.1. Dimensiones del campo profesional: delimitación inicial de los ámbitos temáticos o de análisis

Desde el marco teórico sobre campo profesional, sometido a recurrentes revisiones, se delimitaron provisoriamente- para la indagación de las representaciones - los ámbitos temáticos que a continuación se detallan y que se correlacionan con las dimensiones aludidas anteriormente. En las diferentes instancias del estudio, el establecimiento previo de estas *dimensiones del campo profesional* actuaron a modo de “organizadores” provisionales, en la construcción, revisión y análisis de los procedimientos de recogida de información y en el análisis, interpretación y relación de los datos. Estos son:

❖ La elección de la carrera

Elegir una carrera implica un proceso en el cual entran en juego una serie de elementos que van más allá de los motivos explícitos a los que se alude cuando se responde en forma directa al por qué de la elección, y que se relacionan con valores, ideales y proyectos vitales personales. La teoría de la “doble transacción” de Dubar (cit. en Fernández Cruz, 1994; 1996, 1999; Bolívar, 2001) da cuenta de la conformación identitaria como un proceso que va mas allá de la socialización profesional, y que incluye una estrategia simultanea de interacciones biográficas y de interacciones socio- relacionales.

Incluir los datos personales-biográficos: de trayectoria personal, escolar y laboral como indicadores a indagar en cuestionarios y entrevistas, conjuntamente con datos que informen sobre la resonancia de diferentes aspectos socio- relacionales, como apreciaciones, valoraciones, opiniones, emergió como una necesidad para iniciar la exploración y para profundizar la indagación.

En este ámbito temático referido a la elección, se incluyen aquellas atribuciones biográficas y escolares que favorecieron o permitieron las interacciones personales e identitarias, involucradas en la toma de decisión y en el ingreso al Profesorado (que posteriormente se ampliaron y profundizaron luego del estudio exploratorio) , como:

- motivos de elección
- acceso a la carrera
- biografía escolar
- experiencias laborales previas
- anticipaciones de futuro profesional a partir de imágenes vinculadas a la carrera
- información e imágenes profesionales previas

En el proceso de construcción y reconstrucción permanente de las ideas, valoraciones y percepciones que realiza el sujeto antes, durante y después de su formación inicial o de grado, referido a su relación identitaria con la carrera, es necesario analizar todos y cada uno de estos indicadores que podrán dar cuenta de cómo ha ido configurando el campo profesional de pertenencia.

Cabe aclarar que en la tradición psicológica y educativa argentina, la problemática de la elección de una carrera superior o universitaria gira recurrentemente alrededor de una de las categorías más polémicas y sujetas a discusión: la *vocación*, que se objetiva a partir de una dispersa red discursiva. La *vocación*, en el contexto nacional, público y privado, adquiere relevancia como un *objeto de estudio* rentable (Emmanuele, 2001), respaldado

por la apertura y proliferación desregulada y creciente de nuevas titulaciones, en una “articulación desarticulada” entre la política educativa y la política científica.

En la delimitación de este ámbito de análisis se tienen en cuenta las diferentes acepciones que se le asignan al *componente vocacional* de la elección. Desde la *dimensión idealista*, de corte claramente religioso que inclusive se desprende del Diccionario de Autoridades (1990; cit. en Gil, 1996: 136) en el que se alude a la vocación como “la inspiración con que Dios llama a algún estado de perfección...”, pasando por concepciones de la vocación como *algo dado* y como *saber positivo* (o *tradición positivista*, o prehistoria de la orientación vocacional, o estrategia actuarial: en Bohoslavsky, 1974) amarrado a indicadores meramente empíricos; hasta las reflexiones que desde el *psicoanálisis* (Freud, 1918; Lacan, 1996; Singer, 1987; Volnovich, 1987; Safouan, 1994; cit. en Emmanuele, 2001;), la psicología social y la misma teoría de las representaciones sociales se hacen de esta particular categoría (Ilvento, 2001).

Teniendo en cuenta los aportes de Castoriadis (1993), *lo vocacional* remite a una lógica dialéctica, en la que se percibe una simultaneidad entre lo privado y lo público, entre lo singular y lo colectivo, entre lo objetivo y lo subjetivo, pero siempre como una instancia atravesada por *lo simbólico*. Es este concepto y esta perspectiva, consustanciada con el constructo de *imaginario social* y de *representaciones sociales*, las aportaciones que más afectan y contribuyen en la delimitación de este ámbito de análisis.

❖ **El campo instituido y regulado en Ciencias de la Educación:**

Es importante analizar las condiciones objetivas presentes de aquello que se considera como el campo profesional de Ciencias de la Educación, es decir *lo social objetivado y construido* (Bourdieu;1988), a través de reglamentos, planes de estudio, recursos, organización de los espacios,

disposiciones, etc. En una palabra, todo aquello instituido social e históricamente que contribuye a situar, significar y construir la biografía personal, institucional y relacional de los sujetos dentro de ese campo.

El ámbito temático que corresponde al campo profesional desde lo legislado y reglado está referido en este caso al conocimiento de las *incumbencias, al perfil y alcance del título, y al marco regulatorio profesional*.

Contempla la “legitimidad” atribuida, asignada o delegada, desde las incumbencias y alcances del título de Profesorado en Ciencias de la Educación del propio Plan de formación inicial, según la Res. Vigente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación N° 2785/85 y según el plan de estudios 1985 (Res. H N° 090 /86) del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta .

a) Se entiende por **incumbencias** aquellas competencias que son atribuidas desde lo institucional y que se expresan en término de habilitación profesional. Son “las actividades comprendidas en los alcances del título, y cuyo ejercicio pueda comprometer al interés público. Su efecto es limitar el ejercicio de las actividades a quienes acrediten el título, como garantía para la sociedad. Surgen del Estado y de su deber indelegable” ¹, que lo hace intervenir en dos funciones : a) como responsable de un servicio público ; b) como empleador de un profesional de la educación, relacionado a esferas de interés público.

En ese sentido, el Estado Nacional regula los límites y las incumbencias mediante sanciones normativas, que pueden advertirse en diferentes aspectos : requisitos generales al cargo, mecanismos de promoción y ascenso, regulaciones disciplinarias, entre otras.

La Dirección Nacional de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina (1980) recomienda enunciar

¹ (Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. Decreto 256/94)

las incumbencias profesionales con ciertos criterios, algunos de los cuales son :

- *Cada enunciado debe contener la acción y el objeto sobre el que se realiza dicha acción.*
- *Las acciones que se incluyan en los enunciados deben ser acciones profesionales para las que se requiere una capacitación específica*
- *El objeto que se incluya deberá ser un desasegregado del objeto de la profesión.*
- *Cada enunciado debe tener sentido por sí mismo ; es decir no debe hacer referencia a otro.*
- *Los enunciados deberán contener acciones y objeto globales. En consecuencia es necesario evitar :*
 - *la desagregación de las etapas de un proceso o tareas que éste implique*
 - *la mención de los métodos y técnicas que pueden utilizarse para la realización de esas acciones*
 - *los destinatarios a quienes va dirigida la acción.*
 - *el campo laboral (puestos, cargos, lugares de trabajo)*

Desde las incumbencias asignadas por el Estado Nacional y por la Universidad a través del plan de estudios contemplaríamos las prácticas laborales del profesor en Ciencias de la Educación, tanto en el ámbito formal como no formal, en las modalidades presencial y a distancia. Desde el análisis de los documentos mencionados anteriormente se explicitan, entre otras, las siguientes incumbencias :

➤ *diseño, planificación, conducción y evaluación de :*

- procesos de enseñanza-aprendizaje ;
- de modelos y propuestas curriculares ;
- de planes, programas y proyectos educativos y culturales ;
- de modelos y diseños de administración educacional ;
- de materiales educativos de distinta complejidad tecnológica
- de programas de formación y perfeccionamiento y actualización
- de programas y proyectos de capacitación de recursos humanos

- de procesos de enseñanza y aprendizaje destinados a necesidades especiales
- de planes, programas y proyectos de información y orientación educacional, vocacional y ocupacional.
 - *administración y organización de unidades y servicios educativos y pedagógicos*
 - *asesoramiento en la formulación de políticas educativas y culturales*
 - *asesoramiento en la elaboración de normas jurídicas en materia educativa*
 - *asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias*
 - *participación en proyectos de acción socio-cultural en las comunidades*
 - *asesoramiento y promoción de la dimensión educativa en los medios de comunicación social.*

b) Se entiende **perfil** como el “conjunto de conocimientos y capacidades que cada título acredita, y que constituyen el fundamento técnico de su accionar profesional, de las capacidades y habilidades requeridas para resolver una problemática propia, y actitudes necesarias para su desempeño” (MCE. Decreto 256/94).

De algún modo, y siguiendo esta definición, el perfil alude a un conjunto de rasgos “deseables” que tienden a formularse en consonancia con los objetivos del plan de estudios y de la formación profesional que éste se propone. Cada institución de nivel superior delimita, a partir de su propuesta curricular el perfil deseado en la formación profesional de sus egresados.

En el planteo de los perfiles y sub perfiles profesionales, pero ya no sólo desde “lo docente”, sino desde la profesión del pedagogo, Tejada (2001)

los considera no sólo como “el referente de la formación a realizar, sino también como la resultante de las necesidades que hay que satisfacer”. En ese sentido incluye no sólo las necesidades normativas, potenciales y comparadas, sino también las necesidades sentidas o percibidas. Visto de este modo, “la consideración del perfil será clave en la formulación de los objetivos, así como en la selección y secuenciación de los contenidos de esa formación” (pp 46).

Las actividades para las que resulta competente un profesional es lo que se entiende por *alcance del título*, en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera. Su efecto es acreditar “oficialmente” la formación académica según lo contenidos y créditos horarios de los estudios realizados según el plan de estudio. (Decreto 256/94).

Entre los estudios que se toman como referencia para este ámbito temático, y teniendo en cuenta sobre todo la especificidad en relación a la profesión en Ciencias de la Educación, se tienen en cuenta, entre otros, los aportes de Marcelo (1993, 1997) en los que propone posibles campos de acción del pedagogo, considerando el ámbito de la educación formal y no formal; los de Bordas, Cabrera, Fortuny y Rodríguez-Lajo (1995) acerca de las salidas profesionales del licenciado en Pedagogía; y los de Millán (1992) referidos al futuro profesional del pedagogo. Todas estas aportaciones son citadas por Tejada (2001) cuando se refiere y define el perfil profesional del Pedagogo a partir de las funciones que éste desarrolla en los diferentes ámbitos educativos: de *dirección*, de *formación* y de *asesoramiento*.

A continuación, y enmarcado en el perfil - dentro de la dimensión de “lo instituido” - se explicitan los distintos “ámbitos de la educación”, en el que se justifica incluir la educación formal, no formal e informal por estar mencionadas tanto en la resolución ministerial como en el Plan de Estudios 1985 :

- Educación Formal : Es aquella mediada por agentes sociales específicos, con intervenciones directas de carácter más o menos sistemáticas. Hace referencia al sistema educativo estructurado institucionalmente, dirigido al reconocimiento formal del logro de ciertos objetivos educativos, tales como créditos, diplomas, credenciales o grados académicos. (Sarramona, cit. González Soto ; 1999). Se caracteriza por estar reglada por un sistema jurídico y normativo específico, con una estructura organizativa claramente establecida - que abarca desde el nivel inicial a los postgrados universitarios- con contenidos y formas de intervención educativa previamente establecidos y con funciones delimitadas y diferenciadas para los profesionales implicados (Martinell, cit. González Soto ; 1999)
- Educación no formal es aquella que se concreta en servicios no escolares, independiente del sistema formal, con un marco legal poco definido (aún cuando la Ley Federal de Educación ; Título IV, art. 33 y 35 ; incisos de la a) a la g), institucionaliza la educación no formal y hasta prevé la posibilidad de articulación con el Nivel Polimodal); con diversidad de finalidades y con funciones indefinidas ; en la que coexisten una pluridisciplinariedad y una interprofesionalidad que conlleva un grado de incertidumbre y de libertad muy altos. Sin embargo la educación es un fenómeno social tan amplio y profundo que los espacios delimitados por las concepciones expresadas no significan límites rígidos, sino fronteras permeables, dado que hay manifestaciones de lo no formal e informal en el espacio de la educación formal y tendencias a convertir en formales, manifestaciones de lo no formal
- Se entiende por educación informal aquella que se concreta en servicios u oportunidades de educación extraescolar, con objetivos de promoción y estimulación educacional, quehaceres y manifestaciones

culturales, aplicables a corto plazo, que se orienta hacia la continua actuación y desarrollo personal. Puede presentarse como oportunidades de prácticas libres y asistemáticas de aprendizaje experiencial, trabajo comunitario, actividades culturales, etc. , sin acreditación específica ni directa de estos aprendizajes. Se implementa mediante acciones de animación, información, difusión, de promoción de aprendizajes no intencionales e inestructurados que influyen en la vida cotidiana. Es interaccional y relacional, ambiental y difusa.

c) El *marco regulatorio* alude al control y a la supervisión con que el ejercicio profesional está regulado. Se consideró importante tomar este aspecto de “lo social objetivado”, teniendo en cuenta que buena parte de las regulaciones del ejercicio profesional provienen no sólo del exterior del campo, sino también del interior del mismo, a través de distintos mecanismos de control sobre las condiciones de ingreso, movilidad y permanencia profesional, de organización dentro del campo y de regulación social. Tanto las incumbencias como el perfil y el alcance del título profesional, aluden a un marco regulatorio de la profesión como campo.

Desde este marco es necesario tener en cuenta el planteo que hace Gimeno (1995) respecto de la desregulación del fenómeno educativo y de las consecuencias contradictorias y encubiertas que afectan a los educadores, y que ofrece *una práctica incierta, más compartida, sometida a una racionalización más difusa...que no es monopolio de unos pocos determinantes claramente identificados, donde el reparto del poder sigue siendo desigual, al socaire de la desregulación* (pp13).

Justamente una de las reflexiones cruciales que desarrolla Gimeno en relación a la desregulación de la profesión docente, de las instituciones y de los centros permite parafrasear su propio interrogante acerca del protagonismo y participación de los actores, y afirmar, junto a éste, que la antípoda de la desregulación no está precisamente en la autonomía y en la

descentralización, entendida como una racionalidad burocrática y conservadurista. Compartiendo los planteos de Gimeno “¿no será una ficción agradable sustentada en el hecho de que otros controles menos evidentes y sutiles se están imponiendo a la práctica y a sus profesionales? ¿No será que lo que está cambiando es el tipo de regulación sobre el sistema y sobre la práctica en vez de disminuir?” (1995,24-26)

❖ **Campo disciplinar de las Ciencias de la Educación**

El campo disciplinar está referido, según Díaz Barriga (1997) al desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular. Apunta a la conformación teórica o conceptual de un saber específico y comprende tanto el *objeto* como el *estatuto científico*. Incluye el saber sustantivo referido a la comprensión de la estructura epistemológica propia del campo, de sus ejes conceptuales, de su relevancia social y de las perspectivas de interpretación del objeto de estudio.

Silber (1997), en relación a la especificidad del objeto de las Ciencias de la Educación, considera que el “saber pedagógico” fue reiteradamente presentado como un saber metodológico, de acompañamiento, más relacionado con la “forma” que con la “substancia”. Propone recuperar la categoría de “competencia disciplinar” que permita pensar a la Pedagogía como un campo con contenido no compartido, constituido por el conocimiento y la intervención sobre la educación y la formación.

Este ámbito temático denominado el conocimiento disciplinar, presenta dos dimensiones, y se lo considera en relación a:

a) El *objeto de estudio de las Ciencias de la Educación* “construido” por los sujetos dentro del campo, que permite legitimar su posición dentro de él. Para ello se plantea la necesidad de indagar acerca de su delimitación, de su especificidad, de su autonomía y de su apertura.

El reemplazo de la Pedagogía a favor de las Ciencias de la Educación promovió un avance y un proceso de autonomización de las ciencias auxiliares, lo que fue llevando a la pérdida de la especificidad de su objeto de estudio (Sanjurjo 1997), favoreciendo su dilución. Esta opinión enfatiza la falta de delimitación clara del objeto de las Ciencias de la Educación y advierte sobre el riesgo que puede llevar a un desplazamiento desde el objeto “enseñanza” hacia el objeto “educación”, lo que conlleva en sí una conceptualización desarticulada.

El objeto mismo de la educación es un objeto abierto, advierte Gimeno, lo que hace que se vaya captando su esencia a medida que “lo vamos persiguiendo con la práctica educativa, lo vamos interpretando al tiempo que se va condensando en el transcurso de una experiencia. Esta peculiaridad da a las Ciencias de la Educación una característica particular: *la de ser racionalmente inconclusas*” (Gimeno Sacristán, en Sanjurjo; 1997:9)

Es necesario reflexionar acerca del aporte de la pluralidad de ciencias que aportan al campo de las Ciencias de la Educación en una interdisciplinariedad

Como una contribución al fortalecimiento interno, a la autonomía y especificidad del campo profesional se hace necesario delimitar y/o consensuar el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, de modo de ir superando los rasgos que hoy le son propios: “fragmentariedad de los conocimientos por imprecisión del objeto de estudio y consecuente desconcierto de los alumnos que se suma al de los docentes, seriamente afectados en su identidad profesional” (Silber, 1977: 117)

En el ítem correspondiente a este ámbito temático, a indagar mediante los diferentes instrumentos de investigación, se consideraron posibles “objeto de estudio” de las Ciencias de la Educación a partir de los diferentes desarrollos teóricos mencionados por Sanjurjo (1997), teniendo en cuenta que

éstos debían mostrar diversidad, complementariedad, riqueza y especificidad, como:

- *los procesos de enseñanza y aprendizaje* (Tezanos), *el sujeto pedagógico* (Puiggros), *la educación y la formación* (Silber), *la transmisión de contenidos de la enseñanza* (Libaneo), *la acción pedagógica* (Quintana Cabanas), *el método* (Pasillos Valdez), *la educación como práctica social* (Pimenta), entre otros.

b) En relación a la segunda dimensión del campo disciplinar, entendemos por **estatuto científico** “el ordenamiento de un saber acerca de un objeto de conocimiento, que permite fijar límites y funciones, y la construcción de modelos científicos para abordar el conocimiento de dicho objeto”. (Bella y Sanjurjo ; 1997 : 3).

Reconocer que las Ciencias de la Educación pueden desarrollar un estatuto científico implica partir de algunos supuestos como: la posibilidad de teorizar sobre su objeto de estudio, reconocer su configuración como un modelo explicativo, poseer una racionalidad y una lógica, articularse con otras disciplinas de las cuales toma teorías y conceptos, delimitar su campo, definir relaciones con las mismas y ser susceptible de una revisión crítica.

En este ámbito temático surge con fuerza la necesidad de reflexionar acerca de la constitución del corpus teórico de las Ciencias de la Educación, de su especificidad, su complejidad y de sus relaciones interdisciplinarias.

Voces como la de Carlino (1993) alertan sobre la necesidad de no desarrollar comparabilidad entre diferentes campos disciplinares, y pensar la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la aparente identidad inacabada y múltiple como distintiva de las Ciencias de la Educación.

❖ El conocimiento profesional

Es dable aclarar que desde un principio se plantea el uso del término *conocimiento del profesor*, sabiendo que puede implicar ciertas confusiones.

Hasta la década de los 60 “ la investigación sobre el profesor se centraba, fundamentalmente, en descubrir distintos tipos de cualidades personales a base de recurrir a encuestar la opinión de supervisores, de los alumnos o del propio colectivo de los profesores. Se trataba de descubrir qué cualidades se consideraban más sobresalientes a nivel personal, porque favorecieran una mejor relación pedagógica, o de carácter didáctico, porque incidieran en una enseñanza más efectiva y atractiva”. (Gimeno y Pérez Gómez ; 1983 : 350).

Estas consideraciones permiten advertir que en el intento de indagar cuáles son los conocimientos profesionales, la pretensión no es llegar a conformar un perfil de profesor eficaz, dejando intencionalmente de lado el paradigma presagio- producto “en el que la formación del profesor es vista como una suma de competencias que lo convierten en un técnico eficaz”. (Jiménez ; González Soto y Ferréres ; 1989 : 51).

Se involucra en él a una actividad cognitiva compleja, de saberes relacionados con un conocimiento teórico y conceptual, como así también a las habilidades relacionales, los esquemas prácticos, las actitudes y disposiciones y el conocimiento del contexto en el que se desenvuelve su práctica.

Montero (2001) define el conocimiento profesional como “el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional” (pp202-203). Esta extensa cita

permite advertir la complejidad del constructo y la dificultad de abstraerlo y diferenciarlo de otros como creencias, concepciones, ideas previas o percepciones, entre tantas otras.

También esta definición permite advertir la dimensión *praxeológica* del conocimiento profesional a la que alude Montero (2001) cuando citando a Sarmiento (1996) afirma que éste se construye fundamentalmente en los contextos en los que se ejerce la práctica “como resultado del encuentro de una teoría con una práctica profesional que la interpreta, la desafía, la interroga y desarrolla” (pp: 129)

En ese sentido, resulta interesante tener en cuenta a Braslavsky y Birgin (1992) quienes consideran que el bagaje de conocimientos de un profesor, al enseñar, puede discriminarse en un *saber sustantivo* (o disciplinar, referido a la comprensión de la estructura epistemológica propia del campo, de sus ejes conceptuales, de su relevancia social, de las perspectivas de interpretación del objeto de estudio), un *saber pedagógico* (que alude al repertorio de saberes que permiten la relación necesaria para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido) y un *saber institucional* (que incluye las variables contextuales que definen el ámbito propio en que la actividad tiene lugar).

Ampliando y profundizando este enfoque, y desde una concienzuda revisión, Marcelo (1994, 1995) se refiere a los niveles y áreas del conocimiento profesional del profesor desde un *saber pedagógico* (conocimientos teóricos y conceptuales); un *saber hacer* (esquemas prácticos de enseñanza) y un *saber por qué* (justificación de la práctica).

Incluye como componentes del conocimiento profesional:

- el *conocimiento psicopedagógico* (referido a todo lo relacionado con el conocimiento de las técnicas didácticas, de los procesos de planificación, gestión de clase, evaluación, aprendizaje de los alumnos,

la enseñanza en pequeños grupos, aspectos legales de la educación, etc);

- de *contenido* (referido al conocimiento de la materia que enseñan los profesores). Según los diferentes autores (Ball y McDiarmid, 1989; Cornbleth, 1989; Grossman, Wilson & Shulman, 1989; Kennedy; 1990) toma en cuenta componentes que permiten plantear un *conocimiento sustantivo* - que incluye la información, ideas, tópicos y en general el cuerpo de conocimientos propios de la materia a enseñar, que determina no sólo el qué enseñar sino también desde qué perspectiva; y un *conocimiento sintáctico del contenido* relacionado con el dominio que el profesor tiene sobre “los paradigmas de investigación en cada disciplina,...en relación a cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas en el campo de la especialidad como de la investigación” (Ball y McDiarmid, 1989, cit. en Marcelo, 1995: 256).

Montero (2001), en su revisión sobre el conocimiento profesional y especialmente cuando aborda el conocimiento del contenido, afirma que “el programa de Shulman deja patente la vinculación entre conocimiento y acción a través de la repercusión que uno u otro dominio del contenido de la materia representa para la actuación profesional: *a más dominio más rica la actuación, mayores posibilidades de transformación del contenido y de atención a la diversidad de los alumnos*” (pp. 202)

- *didáctico del contenido*, como elemento central del conocimiento del profesor y referido a su forma de organización y representación para poder desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos. En palabras de Shulman “no es sólo el conocimiento del contenido ni el dominio genérico de métodos de enseñanza” (1992; cit. en Marcelo, 1995: 258) y está muy vinculado a lo que él mismo denomina “puente” entre el significado del contenido curricular y la construcción de ese significado por parte de los alumnos.

- *del contexto* (en referencia al dónde se enseña, y a quien se enseña)
Desde un punto de vista socio- cultural, y rescatando la dimensión ecológica del conocimiento, Yinger plantea que éste “no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre éstos y el ambiente en el que se desarrollan” (1991; cit. en Marcelo, 1995: 260)

Asimismo, la revisión que aporta Fernández Cruz (1999) acerca del conocimiento profesional ilumina particularmente este ámbito temático de la investigación, sobre todo cuando considera los aportes de Wilson, Shulman y Rickert (1987) sobre los dos componentes esenciales del conocimiento docente: “uno *procesual* (referido al modelo de razonamiento que se sigue en la acción didáctica); el otro *lógico* (un sistema concreto de clasificación del contenido)” (pp. 224).

El énfasis, en esta dimensión de análisis del *campo profesional* que se desea indagar y profundizar en esta investigación, recae en las expectativas de conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación que tienen los alumnos, y en las instancias de socialización profesional en que se adquieren y consolidan.

❖ **El contexto socio- cultural e institucional del ejercicio profesional**

Se entiende por *contexto* no sólo aquello que da marco espacial o institucional a la práctica profesional, sino también a la dimensión antropológica, funcional y organizativa que da sentido a la intervención del profesor en Ciencias de la Educación y que permite hablar de una cultura profesional en la cual se “anida” su práctica (Gimeno, 1988).

En su sentido etimológico, el contexto alude al “entrelazamiento”, a un “todo que da coherencia a sus partes”, en el que se incluye “una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas en un único proceso”, perspectiva que desde la Psicología Cultural, y fundamentalmente desde la

Psicología de corte Socio- cultural, permite advertir una nueva dimensión del contexto, ampliamente superadora de la visión dualista del “adentro” y del “afuera” de la mente que tan bien ejemplificara Bateson (cit. en Cole; 1999: 130).

Desde esta perspectiva, el contexto se asocia al concepto de *cultura laboral, profesional, institucional* (Frigerio, 1992, 1995) y a uno de los constructos que más ilumina esta línea de investigación que se aborda: el *imaginario- representación*, como sustento de toda cultura “que matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico” (1992: 37)

Frigerio define a la *cultura institucional* como aquella “cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Frigerio, 1992: 35).

Popkewitz (1986) considera, en la profesión docente, tres niveles contextuales: a) el *contexto propiamente pedagógico* (“formado por las prácticas cotidianas de clase, que completan el transcurrir de la vida dentro de los centros”); b) el *contexto profesional* (conformado por “un modelo de comportamiento profesional arropado por ideologías y conocimientos que legitiman sus prácticas, condensado por lo general en un tipo de saber técnico”) y c) el *contexto sociocultural* (“que proporciona valores y contenidos considerados como “valiosos”), cit. en Benedito, Ferreres, Ferrer, 1995: 140.

Se aprecian en esta dimensión de análisis referida al contexto socio-laboral e institucional, aquellas cuestiones que además, se relacionan con el acceso a la carrera y con la percepción y anticipación de su “salida” al mercado laboral.

Se incluyen en este ámbito las expectativas sobre la inserción profesional, el conocimiento de la cultura laboral y sus exigencias, como así también las condiciones específicas relacionadas a la inserción profesional y las valoraciones que se hacen al respecto de la perspectiva laboral, tanto actual como prospectiva.

El cambio cualitativo que afecta “al texto y al contexto de la enseñanza” (González Soto, 1999) complejiza el ejercicio profesional del Profesor en Ciencias de la Educación, de modo tal que se impone indagar, además, acerca de la falta de consenso social sobre las demandas al respecto de su práctica, sobre los cambios y persistencias en la valoración social, sobre las condiciones laborales tanto objetivas como las construidas inter subjetivamente, las fuentes de tensión externa y las transformaciones apreciadas y percibidas en el contexto socio- laboral e institucional.

❖ **La profesionalidad**

Esta dimensión de análisis en permanente definición, ofrece ciertas dificultades para su indagación: “es imposible discutirla sin referencias al momento histórico concreto, a la realidad precisa del sistema escolar en el que tiene que actuar y a la evolución del conocimiento que técnicamente pretende legitimarla” (Gimeno, 1990: 2) quedando así plasmado lo idiosincrásico de la *profesionalidad* del profesor.

Profesionalidad, profesión, profesionalización, profesionalismo son conceptos que ofrecen ambigüedad dada la aplicación indistinta que suele hacerse de ellos según los diferentes alcances y contextos en los que se aplican. De ello dan cuenta, entre otros, Villar (1990); Marcelo (1994), Imbernón(1994, 1999); Ferreres (1992; 1995) y Montero (1999, 2001).

El concepto de *profesión* no es neutro, advierte Ginsburg (1988, cit. en Marcelo, 1994) en clara alusión a los enfoques socio- funcionalistas que tomaron a la *profesión* y al *grupo profesional* (Fernández Enguita, 1990; cit.

en Marcelo, 1994 y en Montero, 2001) como un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista.

“Muchos de los estudios sobre *lo profesional* en la docencia “no están exentos de críticas a causa de una presentación excesivamente local y descontextualizada, o por obviar la lógica procedencia política de las características profesionales, como la legitimación social de un poder y de una autoridad”, afirma Imbernón (1994: 15) en clara alusión a los aportes realizados por Popkewitz (1990), Apple (1986) y Guinzburg (1988) entre otros.

Batallán (1997) sitúa el origen del debate político- técnico sobre la *profesionalización del trabajo docente*, en los Estados Unidos de Norteamérica, con la política neoconservadora impulsada a fines del decenio de los '70, como un intento de limitar la estructura burocrática del sistema educacional. El modelo, inspirado en la sociología de las profesiones, “suponía que la mayor autonomía de los maestros en la sala de clases aumentaría su liderazgo, llevando a limitar la burocracia” (pp. 239).

El concepto de *profesionalización* hace referencia al “conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado” (Tenorth, 1988; cit. en Marcelo, 1994).

En otros contextos, y particularmente en España, el discurso de la *profesionalización docente* está provocando, según Yus (1995), “una contradicción consistente en que, por un lado interioriza una mentalidad colectiva de un estatus funcional que ofrece seguridad y prestigio profesional; y por otro, se observa, además del empobrecimiento cultural, de la modesta extracción social y pobre formación inicial, otros factores

relacionados con la división del trabajo y la separación entre los niveles de concepción y diseño de la enseñanza y los de ejecución práctica” (cit. en Fernández Cruz, 1999: 91).

Para Labaree (1999), la *profesionalización*, como proceso de racionalización y formalización de la enseñanza que impulsa la posición de las ciencias de la educación en el mapa de las áreas de conocimiento científico, lleva a fortalecer “una racionalidad técnica cuyo objetivo es la regulación fuerte de la práctica ignorando el fracaso a que irremediamente conduce esta posición que no es capaz de articular una relación funcional- para el ejercicio de la profesión- entre conocimiento teórico y conocimiento práctico” (en Fernández Cruz, 1999: 92)

En cuanto al concepto de *profesionalidad docente*, se toma como relevante aquel que la toma como expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, “el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas que constituyen lo específico de ser profesor” (Gimeno, 1993 cit. González Soto, 1999:242).

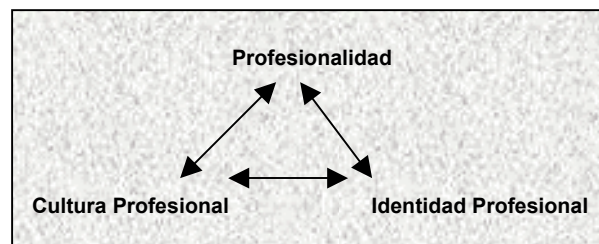
El concepto de *profesionalidad*, desde la perspectiva que sirve como punto de partida para esta investigación, permite un acercamiento al de *identidad profesional* y al de *cultura profesional*, al tener en cuenta toda la compleja realidad objetiva e inter subjetiva que caracteriza a los miembros de una misma comunidad profesional. Pero si bien la *profesionalidad* “implica una referencia a unas determinadas características específicas debidas a la formación y a la experiencia de la persona que ejerce la actividad laboral, y que está expuesta a la dinámica externa del mercado del trabajo” (Imbernón, 1999: 15), es necesario aclarar que la *identidad profesional* implica, además,

una dimensión subjetiva de aceptación del compromiso profesional y de pertenencia a la comunidad profesional (Fernández Cruz, 1994).

El docente construye su *identidad* “sobre la base de una compleja trama de lugares adjudicados, creencias, deseos propios y de otros, su ideal del yo, del mundo como quisiera que fuera” (Edelstein, 1999: 53), en un proceso que además, representa rupturas y escisiones propias, cargadas de lo que *no se reconoce, de lo que falta, de lo que se oculta*. De allí, que en la constitución identitaria docente sea importante la inclusión de “la máscara profesional”, como elemento compensatorio de lo oculto, del reconocimiento del sí mismo profesional

La *identidad profesional* implica siempre una *cultura profesional*, que a su vez se remite a una identidad colectiva, lo que no significa necesariamente homogeneidad (Abraham ,1998) .

Esta asociación permite aventurar la siguiente relación, en la que se advierten las dimensiones socio- didácticas de la *profesionalidad*; las socio-antropológicas de la *cultura profesional* y las psico-sociales de la *identidad profesional*:



La conceptualización de la *profesionalidad* es muy compleja por el sinfín de elementos que la constituyen y que la plantean como un proceso histórica y antropológicamente condicionado por diversas prácticas.

En este ámbito temático referido a la *profesionalidad*, en el que se imbrican dinámicamente los conceptos de cultura profesional y de identidad profesional, se incluye la consideración sobre:

- *tipificación profesional*: En el intento de superar el enfoque tradicional de “caracterizar” al profesor según sus rasgos y factores, se intenta abordar un enfoque alternativo (Imbernón, 1999) que permita indagar la representación de su función profesional a partir de categorizaciones que permitan decir de él si es considerado profesional, experto, técnico, burócrata, agente de cambio social, trabajador social, etc en relación a la cultura profesional donde se lo contextualiza.
- *autonomía profesional*, en relación a la consideración de un espacio laboral y social propio, de un control interprofesional, de una afiliación colectiva, de responsabilidades propias de la tarea profesional, de la capacidad de evaluar y de la autocrítica profesional (Benedito, cit en Fernández Cruz, 1994: 87). Para Ferreres (1992,14) la autonomía es una dimensión fundamental en la consideración de la profesión, ya que está referida no sólo a las relaciones con el cliente sino también al conjunto del grupo profesional y de su organización
- *autoridad social* o capacidad de incidencia social, y del reconocimiento que socialmente se hace sobre la capacidad del profesor de incidir en decisiones consideradas de relevancia social y política (Imbernón, 1999). Este punto resulta de particular relevancia dada la relación de poder y el posicionamiento que el profesor asume implícita y explícitamente como propia de la profesión y del contexto de pertenencia y referencia, y que relaciona con la demanda voluntaria u obligada de los “clientes”. Este sub-ítem de la profesionalidad se relaciona íntimamente con el siguiente, referido al prestigio profesional, por considerar que la percepción acerca de la autoridad social puede vincularse o no con la necesidad de reivindicación de un estatus que “recupere o asuma

competencias profesionales respecto de la propia práctica que ahora no tienen” (Gimeno, 1989; cit. en Ferreres, 1992: 141)

- *prestigio o estatus* del profesor dentro del entorno social y de los contextos socio- institucionales en general. Está relacionado con el concepto de promoción y movilidad social y económica, asociado a la percepción que los futuros profesores y profesores en Ciencias de la Educación advierten y subjetivan en relación a la jerarquía o escalera profesional que las instituciones y la sociedad en general brindan como imagen especular.

5 - LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

Las prácticas pre-profesionales son aquellas que se desarrollan en la formación inicial como una *subunidad organizativa pedagógica con características idiosincráticas* (Andreozzi, 1998: 36), diferenciándose del resto de las asignaturas que componen el plan de estudios, ya que entre otras características tienen una finalidad específica ligada con la intención de “promover aprendizajes vinculados con la habilitación instrumental, social y emocional para el desempeño de roles profesionales particulares”, favoreciendo la internalización de los marcos de referencia para la acción.

Las prácticas pre-profesionales pueden aproximar a los estudiantes a escenarios reales para ir organizando y reorganizando marcos de referencia, para reconocer los puntos débiles y fuertes de sí mismos en relación a las propias competencias personales, para reflexionar sobre la propia práctica, en una revisión crítica y reconstructiva de ésta, incorporando inclusive, una referencia autobiográfica.

Durante la formación inicial, las prácticas van configurando un campo de experiencia que posibilitan modificar o confirmar algunos significados. Estos están relacionados, entre otros, con las funciones asignadas y asumidas por los profesionales del campo, con las condiciones institucionales en las que éstas se

desarrollan, los encuadres de trabajo, las exigencias inherentes al puesto de trabajo y los puntos de tensión o conflicto alrededor de los cuales se entreteje la dramática del rol. Analizadas desde el plano de lo real, las prácticas pre-profesionales ofrecen la posibilidad de tomar contacto directo con los escenarios de trabajo, permitiendo aproximarse al objeto, a los instrumentos, procedimientos y condiciones de trabajo; y desde el plano de lo simbólico, proporcionan un sentido iniciático por cuanto “las situaciones de formación en la práctica constituyen espacios transicionales, donde el estudiante representa y se representa el rol que desempeñará en su futura vida profesional”. (Andreozzi; 1998 : 42)

La incorporación de hábitos y rituales de interacción durante las prácticas pre-profesionales permiten adentrarse en las reglas pre-establecidas, en un proceso iniciático, que entre otras cosas, permitirá conocer y apropiarse de la trama simbólica de interacciones de la vida profesional diaria ; comprender las condiciones sociales, institucionales y grupales y conocer “tanto las tradiciones de una comunidad de `prácticos` como al `mundo de la práctica` que éstos habitan”. (Schön , cit. Andreozzi ; 1998 :37).

Para Benedito (1995 ; 108) una práctica profesional permite compartir *convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistemas de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y patrones de conocimiento en la acción* de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión.

Es en el taller de residencia, en el practicum, donde el estudiante construye una representación de la práctica profesional, aprendiendo a valorar una posición ante ésta, elaborando y anticipando un “camino por el que pueda llegar desde donde se encuentra a donde desea estar...” (Schön, cit. Benedito; 1995 : 109).

Las prácticas desarrolladas durante el período de formación de los profesores en general representan una ocasión privilegiada para investigar el

proceso de aprender a enseñar. En ese sentido, merecen explicitarse algunas de las justificaciones que desarrolla Griffin (1989; cit. en Marcelo, 1995) acerca de la necesidad de profundizar su indagación. “*En primer lugar*, los profesores reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación...; *En segundo lugar*, aunque abunden las investigaciones, no podemos afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consigue. *En tercer lugar*, porque las prácticas de enseñanza es el componente del programa de formación del profesorado más destacado para establecer las relaciones entre las escuelas y la Universidad” (pp : 341

Al respecto, y muy relacionado con lo que esperan, lo que les preocupa y lo que pretenden los alumnos de magisterio, sus profesores y sus tutores respecto de las prácticas de enseñanza, Estebaranz y Mingorance (1995) llevan a cabo una investigación en la que exploran las expectativas ante las prácticas, a través de un estudio de caso.

Las conclusiones a las que arriban advierten acerca de una visión dominante en los diferentes actores del caso, que perciben a las prácticas como un *contacto con la realidad* (según la clasificación aportada por Feiman- Nemsén y Buchman, 1988), y en menor medida, como un *acercamiento a la investigación*. Lo que esperan aprender con las prácticas, están referidos a *aprendizajes actitudinales* (entre los que se mencionan la adaptación al contexto profesional); *aprendizajes técnicos* (muy ponderados y relacionados con el aprender recursos y estrategias para gestionar, coordinar, planificar, etc); *aprendizajes cognoscitivos* (poco vinculados a que las prácticas puedan servir para construir un cuerpo de ideas o para conceptualizar la enseñanza) y *aprendizajes profesionales* (relacionados, entre otros, con el interés por probarse a sí mismo, por interaccionar, por intervenir en situaciones cuasi reales).

En el marco de la formación inicial del profesorado, el *taller de residencia* juega un papel relevante, no sólo por los aprendizajes significativos que

involucra, sino también por los aprendizajes con referentes que proporciona (Zabalza; 1996), enriqueciendo los procesos de decodificación de las informaciones con un sentido más operativo y funcional. Pero a veces la capacidad de influencia que pueden ejercer las prácticas durante el período de formación inicial se sobredimensiona de tal modo que es posible hablar de una *hipertrofia funcional*, con expectativas desmesuradas y poco realistas, cuando en realidad “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica; las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica”. (Zabalza, 1989; cit. en Marcelo, 1995: 338)

Esta instancia formativa del prácticum constituye un componente de socialización importante, pero no es para todos los autores una instancia de socialización de alto impacto. Gimeno (1991), remitiéndose a algunas investigaciones sobre el origen de los saberes prácticos de los docentes, menciona los trabajos de Zeichner (1981) y Terhart (1980), en los que se considera que la preparación de profesores durante la formación inicial, constituye más bien una tarea de bajo impacto en la configuración de la profesionalidad.

“La formación inicial del profesorado opera con la creencia implícita de que puede producir competencias profesionales que después se pondrán en acción cuando los nuevos profesores se incorporen a su práctica profesional” (Gimeno, 1991:128). La postura escéptica respecto de la relación entre la formación inicial y la conformación de los estilos profesionales, permite agregar a Gimeno que “los estudios sobre la socialización de los profesores es una tarea de bajo impacto en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son débiles” frente al efecto de la socialización laboral (1988:130- 131)

Se hace necesario pues, reflexionar críticamente sobre el papel de las prácticas pre-profesionales durante el período de la socialización profesional de los futuros profesores, a fin de considerar si desempeñan un papel fundamental

(Contreras, 1987), si su incidencia es decisiva, fundante, productora de nuevos y reflexivos estilos pedagógicos, o si más bien arrojan resultados débiles, no decisivos y constituye un episodio de débiles consecuencias, en los que hay que tener muy en cuenta las ideas conservadoras previas y el proceso y producto de la biografía escolar del futuro profesor.

En ese sentido, gran parte de las investigaciones sobre las prácticas pre-profesionales en la formación docente inicial, vienen mostrando la escasa influencia de éstas por sobre el pensamiento y el sistema de creencias e imágenes previas de la que son portadores los alumnos de magisterio.

Resulta de sumo interés tener en cuenta algunos de los estudios revisados y citados por Marcelo (1995; Cole y Knowles, 1992; Kagan, 1992; Zeichner y Gore, 1990; Pajares, 1992; Rodríguez López, 1994) aún cuando no estén específicamente referidos a los futuros profesores en Ciencias de la Educación, de modo de tener una aproximación del significado y de la incidencia de las prácticas de enseñanza en el sistema de creencias de los futuros profesores.

5. 1 - Las prácticas pre-profesionales en el proceso de socialización profesional

Un punto de partida para conceptualizar la socialización es considerarla como el proceso permanente de constitución de la experiencia. Este concepto, desde un principio alude a que la sociedad existe como realidad, tanto objetiva como subjetiva (Berger y Luckman; 1968) y que puede conocerse a partir de tres procesos dialécticos: externalización, objetivación e internalización. Mediante la socialización primaria, el individuo se convierte en miembro de la sociedad.

Mediante la socialización secundaria, este individuo ya socializado, es inducido a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, favoreciendo la internalización de submundos institucionales, la *adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo* y la internalización de aquellos campos semánticos que

estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. (Berger y Luckman; 1968: 175).

Es necesario destacar que con este concepto de socialización desde el cual se parte, se intenta superar el enfoque funcionalista de acomodación del sujeto al contexto social, para poner el énfasis en los aspectos de *interacción* entre el sujeto y la cultura profesional (Blanco; 1999)

Para Crow (cit. Montero; 1987) la *socialización* constituye un proceso de aprendizaje a través del cual las personas van haciendo suyas una serie de normas, valores, costumbres, creencias, actitudes, valores, comportamientos, y todo aquello que hace a la cultura aceptada por su grupo, tanto social como profesional, de referencia. Esta conceptualización permite aproximarse al concepto de *socialización profesional*, y al de la *formación de profesores* como un proceso de socialización y de internalización de la cultura profesional.

Dentro de la socialización profesional, Gimeno (1991) reconoce tres procesos o fases:

1. la primera fase corresponde a la prolongada vivencia que como alumnos tienen los sujetos, antes de haber optado por sus estudios de grado, y en donde cobra una importancia decisiva la biografía personal y escolar (Lortie; 1975; cit. Gimeno; 1991).
2. la formación inicial o de grado que constituye en realidad una re-socialización, y en la que se afianzan o reestructuran las pautas de comportamiento aprendidas en la fase anterior, y en donde las prácticas pre-profesionales pueden constituir un dispositivo decisivo;
3. de inserción profesional en contextos reales, fase que para la mayoría de los autores constituye la más decisiva en la constitución de la profesionalidad.

A la vez, es interesante el aporte que realiza Jordell (cit. Marcelo; 1994: 291), para quien, en el proceso de socialización profesional de los profesores, es

necesario reconocer cuatro dimensiones: personal, de clase, institucional y social.

Situado en la segunda fase de la profesionalización profesional, Glazer (cit. Andreozzi; 1998: 37) considera que hay tres vías principales de socialización durante la formación inicial o de grado:

- la interacción racional y emocional con el objeto de trabajo;
- el desarrollo mismo de las tareas inherentes al puesto de trabajo;
- y la identificación con los otros significativos que operan como modelos a imitar, desde el punto de vista profesional.

En base a estas aproximaciones, el concepto de *socialización profesional* que se adopta como punto de partida para la investigación es el de considerarlo como un proceso de formación, a través del cual el sujeto incorpora- dialécticamente- *rituales de interacción, en una internalización de los conocimientos y las destrezas sociales necesarias para los contextos de desempeño y de todas las dimensiones de la cultura profesional.*

CAPÍTULO III

I. ÁMBITO DE INDAGACIÓN

1.- EL DISEÑO METODOLÓGICO INICIAL

2. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Fase preparatorio reflexiva

2.2. El trabajo de campo

2.3. Reducción, análisis e interpretación de los datos

Estudio exploratorio-extensivo: Fase pre-activa

Estudio intensivo: Fase interactiva

La “trama autorizada”

Fase pos-activa

III.- ÁMBITO DE INDAGACIÓN

1- EL DISEÑO METODOLÓGICO INICIAL

El plan inicial de la investigación partió de un esquema metodológico que subrayó básicamente dos grandes etapas: A) un primer momento exploratorio y B) un segundo momento de estudio intensivo. En el siguiente cuadro puede apreciarse el esquema inicial, en el que se intentó correlacionar los propósitos de cada fase, con los procedimientos metodológicos y su temporalización.

Plan de trabajo o de desarrollo de la investigación

Fases y Objetivos	Estrategias metodológicas	Temporalización
Fase preparatoria-reflexiva, y de aproximación al campo	-Revisión literatura pertinente -Revisión y análisis de documentos -Encuesta piloto a alumnos -Negociación de acceso	-Nov 2000-Marzo 2001 -Enero de 2001 -Diciembre-Marzo de 2001
A. ESTUDIO EXPLORATORIO: A.1.-FASE PRE- ACTIVA Objetivos : <i>Describir y analizar las representaciones iniciales de los alumnos sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación, previas al Taller, sobre campo profesional.</i> <i>Describir y analizar las representaciones sobre campo profesional de Ciencias de la Educación que circulan entre el equipo docente del Taller IV, en instancias previas a su inicio</i>	- Diseño, rediseño, validación y aplicación del cuestionario inicial : para alumnos (CA: N= 35) y para docentes (CP: N= 6) de Taller IV - Análisis de contenido del documento Propuesta 2001 (LU) - Análisis e interpretación de CA; CP y LU	-Previo a la iniciación de Taller IV: marzo/ abril del año 2001 - Abril de 2001 - Abril – Junio de 2001
B. ESTUDIO ANALÍTICO- INTERPRETATIVO B.1.- FASE INTERACTIVA DEL TALLER IV Objetivos : <i>Describir y analizar las representaciones sobre campo profesional en Ciencias de la Educación, antes y durante las prácticas pre-profesionales de los alumnos: Primer Nivel de Análisis</i> <i>Contrastar las representaciones, comparando ambos colectivos, según distintos momentos e instrumentos: Segundo Nivel de Análisis</i> <i>Indagar la incidencia de las</i>	-Selección de la muestra -Primeras Entrevistas en profundidad, a alumnos (EA) -Primeras Entrevistas en profundidad, a docentes (EP) -Segundas Entrevistas en profundidad a alumnos (EA*) -Análisis de Diarios de Campo (DC) -Análisis de los datos recogidos -Triangulación de sujetos, momentos, fuentes y métodos	-Abril de 2001 -Abril- Julio 2001 -Abril 2001 -October 2001 -Agosto a Noviembre de 2001 -Mayo 2001 a Mayo 2002 -Abril 2001 a Junio 2002

prácticas pre-profesionales en la construcción de las representaciones sobre campo profesional: Tercer Nivel de análisis		
B. ESTUDIO ANALÍTICO-INTERPRETATIVO B.2.-FASE POST- ACTIVA DEL TALLER IV Objetivo : • Conocer los cambios y persistencias en las representaciones sobre CP, a posteriori de la graduación. • Contrastar las representaciones, comparando en el mismo colectivo, la mirada pre- profesional y profesional	-Análisis de Informe(Trabajo Final) de los recién graduados -Entrevistas en profundidad a los profesores principiantes (EPp: N= 4)	-Noviembre 2001- Mayo 2002
INFORME FINAL Objetivo: • Encontrar las relaciones que permitan advertir los procesos de configuración de las representaciones sobre el campo profesional durante el período de socialización profesional. • Propiciar la generación de ideas para re-pensar y re-orientar el sentido de las prácticas pre-profesionales en las propuestas curriculares de Ciencias de la Educación.	-Elaboración del informe final y de los alcances de futuro	-Segundo semestre Año 2002

Originariamente la investigación fue planteada, desde el punto de vista metodológico, como un estudio de corte *descriptivo inicial*, aún cuando desde la categoría de su objeto pueda ser enmarcada en un estudio **etnográfico**, en el ámbito de la **investigación cualitativa**¹.

Los estudios descriptivos se acercan a la realidad *tratando de describir y documentar cómo son los fenómenos que en ella acontecen* (Tejada, 1997: 72), y variarán de complejidad según sea el número de actores que estén implicados, como así también los instrumentos de los que se harán uso para la recogida y para el análisis de datos.

Ante la opción de una combinación cuanti- cualitativa durante el diseño de la investigación, se tomó en cuenta la triple posibilidad multimétodo de la

que da cuenta Bericat (1998): de *complementación*, de *combinación* y de *triangulación*, considerándose para esta investigación, que la estrategia de la integración de un método con el otro debía realizarse con el objeto de fortalecer la validez de lo cualitativo, de modo tal que compense sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones que procedan de lo cuantitativo. Esto lleva a pensar que con esta *estrategia de combinación* se desarrollaría una adecuada integración metodológica más que una convergencia de resultados.

La intención de combinar los datos cuantitativos recogidos en la primer instancia del estudio (exploratorio) con la información cualitativa propia del estudio intensivo, requirió de un especial cuidado en buscar la convergencia y consistencia de ambos análisis, más no de los resultados, sobre todo cuando el propósito que guió este diseño fue el de contemplar la totalidad de la configuración situacional en la que estaba inmerso el objeto. De allí que cuando la investigación entró en marcha se planteó como un ir y venir entre los datos y la teoría, y de ésta a aquellos, permeable a las vicisitudes de un camino provisorio.

El diseño se encaró como ***un estudio de caso***¹, por entender que favorece la comprensión profunda de una realidad singular, de la que no sólo se informa sino que participa del tipo de problemas, paradojas, expectativas, imprevistos, conflictos, situaciones, y hechos que conforman la misma. En ese sentido, esta investigación se planteó como un ***estudio de caso instrumental*** (Stake; 1998), por cuanto se asumió una problemática y un ámbito de indagación propio, y se intentó conocer y comprender con mayor profundidad las circunstancias intrínsecas de la problemática y de la población: los alumnos del Profesorado en Ciencias de la Educación de la

¹ Es necesario atender, no obstante, a las razones a las que alude Eisner (1991) cuando justifica la elección del término “cualitativo” por sobre la elección de lo inclusivo en una investigación *naturalista, etnográfica o interpretativa* y que se relacionan con la amplitud y la generalización de estos términos (en C. Marcelo, 1995)

¹ C. Marcelo (1995) retoma los tres ejes que para Walker (1986) sustentan un ***estudio de caso*** cuando lo define como “el ***examen*** de un ***ejemplo*** en ***acción***”, y plantea además a la: totalidad, particularidad, realidad, participación, confidencialidad, negociación y accesabilidad como las dimensiones genuinas que lo definen.

Universidad Nacional de Salta, que al momento de la investigación estaban cursando el último año de su carrera.

Dado el interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular, *el caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo el caso seleccionado sino también a otros* (Angulo: 1997: 3).

Marcelo (1991) caracteriza el **estudio de caso** como un examen (sistemático, detallado, intensivo, en profundidad e interactivo) y como un ejemplo (o unidad de estudio) que tiene una delimitación natural y una integridad fenomenológica.

Para esta investigación, la selección del caso no pretendió conseguir o mantener ningún tipo de representatividad con respecto a los casos posibles, o a la población de casos posibles, por lo que no se constituye en una investigación de muestras, siendo su intención la de comprender el caso concreto (Stake, 1995).

En base a todos estos considerandos, y teniendo en cuenta la caracterización utilizada por Ferrández (2000; 182) , es posible definir esta investigación como un estudio:

- ✓ **completo**: por cuanto intenta indagar las representaciones sociales del “campo profesional” desde la perspectiva de los sujetos involucrados, en interacción con el micro y macro contexto de pertenencia, y teniendo en cuenta la dimensión procesual de su configuración.
- ✓ **multidimensional**: Tanto por la diversidad de dimensiones de análisis que afronta, como por la pluralidad de las teorías en las que se sustenta. Asimismo, la variedad de los instrumentos utilizados, permite afirmar esta característica de pluralidad que alimenta la contrastación de los datos recogidos y analizados.

- ✓ **abierto:** y basado fundamentalmente en un estudio generativo que permite combinar ámbitos de análisis provisorios y previos, con relaciones emergentes generadas a lo largo de la investigación
- ✓ **coherente:** por la relación congruente entre los planteos iniciales, los objetivos planteados, las posibilidades y limitaciones del objeto de estudio y el planteamiento metodológico.
- ✓ **factible:** ajustado a las necesidades y posibilidades que plantea la realidad.
- ✓ **confidencial:** porque responde a la necesaria privacidad del origen de los datos, garantizando la reserva de la información obtenida en cuanto a la posible afectación de personas u organizaciones

Los objetivos trazados previamente, permitieron plantear esta investigación en dos momentos:

- A) **Estudio extensivo y exploratorio** con el propósito de describir qué representaciones tienen los alumnos del Profesorado respecto del *campo profesional en Ciencias de la Educación*, antes de iniciar el 5º año y de desarrollar las prácticas pre-profesionales
- B) **Estudio intensivo – interpretativo**, a fin de indagar en profundidad las representaciones de modo de identificarlas, comprenderlas e interpretarlas en relación a la vivencia de las prácticas pre- profesionales, en un proceso de implicación personal en la cultura profesional.

1.1. Estudio extensivo- exploratorio

No obstante haber enmarcado este diseño en una investigación **cualitativa**, se consideró necesario partir de un **estudio exploratorio** y descriptivo con el objeto de enfatizar la recolección de datos en extensión más que en profundidad, a fin de tener una aproximación a modo de *radiografía de urgencia* (Ferrández y Tejada; 2000), o de fotografía de la realidad.

Para ello se consideró que el cuestionario era el instrumento adecuado y pertinente en función del estudio de caso, y que de sus datos derivados, de la información recogida y analizada, se plantearían las decisiones posteriores orientando sobre los criterios teóricos y sobre los aspectos a reformular y profundizar.

Es necesario recordar que la toma de decisión de utilizar el cuestionario partió de indagaciones previas. Para tener una aproximación de lo que los alumnos del último año de la carrera entendían sobre “campo profesional” en general (interrogante que intencionalmente no tuvo como referencia a las Ciencias de la Educación) en noviembre de 2000 se seleccionó un grupo de estudiantes para que respondan, por escrito, a la siguiente pregunta:

“¿Qué entiende Ud. por “campo profesional”?”

El grupo estuvo conformado por la totalidad de los alumnos promovidos (12 en total) en el período académico 2000, en la asignatura Orientación Educacional correspondiente al 5º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Psicopedagogía Institucional, provenientes- a su vez- del profesorado en Ciencias de la Educación, del que habían egresado como carrera universitaria de base.

A partir de las respuestas proporcionadas por este grupo, el concepto *campo profesional* presentó una amplitud de significados, que incluyó:

- **incumbencia y habilitación profesional**
- **ejercicio y desempeño profesional**
- **roles y funciones profesionales**
- **profesión**
- **perfil profesional**
- **ámbito de inserción laboral**
- **“marco” institucional de la profesión**
- **“objeto” de trabajo**
- **disciplina**

La ambigüedad del término, la polisemia que se advirtió en esta primera aproximación llevó a examinar la literatura que aborda específicamente esta problemática, encontrando una gran variedad y diversidad de perspectivas teóricas y de enfoques en el tratamiento de lo que es el campo profesional.

A partir de este acercamiento, la decisión de utilizar el cuestionario cobró más fuerza.

Dada la facilidad de acceso a la institución y a la población objeto de estudio, y considerando que la importancia de los datos a recoger así lo justificaban, es que se decidió acceder- en un principio- a obtener una primera información de la totalidad de los alumnos inscriptos al Taller IV, perteneciente al 5º año de la carrera de Ciencias de la Educación y también de la totalidad de los integrantes del equipo docente a cargo del taller.

Esta primera aproximación constituyó una *fase extensiva* de diagnóstico, que permitió :

- a. por un lado, delinear las características personales de procedencia y trayectoria de los alumnos conducentes a construir un perfil del grupo de 5º año del profesorado de Ciencias de la Educación
- b. y específicamente, reconocer y describir provisoriamente las representaciones “previas” sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación, tanto de los alumnos como de los profesores del Taller IV, desarrollándose en la *fase pre-activa del taller IV*, es decir antes del inicio de las actividades para el ciclo lectivo 2001.

Asimismo, y como un modo de contextualizar y completar la información que iluminaba el caso, se tomó el análisis de la Propuesta 2001, por lo que el análisis documental fue el segundo instrumento seleccionado en este estudio.

1.2. Estudio intensivo – comprensivo

La estrategia de trabajo de este diseño, a posteriori del estudio exploratorio, fue planteada como un proceso inductivo o generativo, sujeto a modificaciones, revisiones e innovaciones mientras la investigación fue avanzando, tanto en la etapa de recolección de información como en la de análisis e interpretación de los datos.

Se afirmó anteriormente que, desde el punto de vista del objeto, esta investigación está enmarcada en el ámbito de la *investigación naturalista*,

orientada a los significados de las acciones, *utilizando metodología interpretativa a partir del análisis cualitativo de los datos*, (Tejada; 1997: 24), en donde el camino de confrontación es **inductivo-analítico** en la búsqueda de la comprensión de los significados que los actores dan al hecho social.

Durante esta fase, la metodología se vincula estrechamente con la perspectiva **interpretativa** (Colás y Buendía, 1992; Carr y Kemmis, 1988), mediante la cual *se intenta poner énfasis en el descubrimiento de los significados contruidos por los participantes mientras intentan explicar las circunstancias que afrontan y crean* (Schulman, 1988, cit. Wittrock).

La perspectiva interpretativa tiene como preocupación comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social, a partir de los marcos referenciales y puntos de vista de los sujetos involucrados en la investigación, respetando el lenguaje natural y personal de los propios actores implicados.

La “realidad” de la que parte esta investigación, está considerada como viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social, lo que permite decir que este momento es, entre otras características (Taylor y Bogdan 1986): **inductivo** (porque intenta desarrollar comprensión, interpretación y conocimiento a partir de un planteamiento inicial, de un trazado apenas esbozado de interrogantes, que no constituye una delimitación a priori); **sensible** (porque la interacción con los sujetos y las situaciones que son objeto de estudio son sensibles a los efectos que el mismo investigador genera) y **comprensivo** (en el intento de “comprender” a las personas dentro del marco de referencia genuino).

Este estudio implica descripciones complejas, holísticas y un entrecruzamiento de múltiples aspectos. Permite la representación de distintos puntos de vista y de intereses diferentes, lo cual orienta hacia la diversidad. En este caso, la aproximación cualitativa persigue la descripción, análisis e interpretación de realidades delimitadas **naturalmente** (Guba, 1983), así como la comprensión comparativa de diferentes situaciones, por lo que se

evidencia la adecuación del empleo de aportes de los enfoques **etnográficos** (Goetz y LeCompte, 1988; Woods, 1987)

2.- EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se explicitan las distintas fases y momentos en que se fue desarrollando la investigación, siendo necesario reconocer que éstas, superpuestas en algunos aspectos técnico- instrumentales, se fueron imbrincando en un ir y venir mutuo, de relación constante sin constituir una mera sucesión lineal de etapas.

El desarrollo de las fases integró:

-
- 2.1. Fase preparatorio- reflexiva y de aproximación al campo**
 - 2.2. Trabajo de campo**
 - 2.3. Reducción, análisis e interpretación de los datos**
 - 2.4. Reconstrucción teórica y elaboración del informe**
-

2.1.- FASE PREPARATORIO- REFLEXIVA

La fase preparatoria incluyó el planteo, la formulación del problema y su delimitación, a partir de interrogantes y reflexiones que se fueron redefiniendo a lo largo de todo el proceso, y también de una revisión y análisis de documentos, bibliografía y de antecedentes de aportes investigativos.

2.1.1.- Revisión y análisis de la literatura

Durante esta etapa se delimitó el objeto a partir del planteamiento de una serie de interrogantes, de una problematización que contribuyó a establecer los ejes teóricos- conceptuales desde los cuales partió la

investigación (recordando que su delimitación no constituye la fijación de categorías a priori que demarquen o dirijan el análisis futuro): el *campo profesional* y las *prácticas pre-profesionales*.

Teniendo en cuenta la reflexión de Tejada en el sentido de que la *revisión de bibliografía y la pertinente recopilación de datos, constituyen tareas fundamentales en el proceso de investigación, para proceder a la delimitación y concreción del problema, evitando la duplicación de datos* (1997: 41), se partió de la exploración y análisis de la literatura, de la bibliografía y fuentes documentales o primarias, que den cuenta de aportaciones anteriores y pertinentes, con el objeto de hacer un estado de la cuestión del problema a investigar.

En esta fase se previó la elaboración de un encuadre teórico a partir del análisis de la literatura disponible sobre la problemática que inspiró esta investigación, procurando una síntesis conceptual que permitiese identificar y caracterizar los hechos significativos para la interpretación y orientación de la información, como así también para la toma de posición epistemológica que haga posible una toma de decisiones desde lo metodológico y estratégico.

Se revisó y analizó, además, la documentación pertinente que permitiera contextualizar al Profesorado en Ciencias de la Educación en el marco de *lo legislado* (Ley Federal de Educación N° 24.195/93, Res. N° 2785/ 85 del Ministerio Nacional de Educación sobre Títulos e Incumbencias de Ciencias de la Educación) y *lo prescripto* desde el Plan 1985 (Res. N° 090/86); la propuesta del Plan de Estudios 2000 (aprobado por Res. N° 021/01) y las propuestas e informes anuales de Taller IV desde 1995 a 2000, más los datos comparativos de ingreso y egreso de los alumnos de la carrera, según sus elecciones al Profesorado o a la Licenciatura de la carrera en la UNSa.

2.1.2.- Diseño de la investigación

Tal como se enunció anteriormente, se trata de una *investigación cualitativa* que se desarrolla como un *estudio de caso intrínseco* e

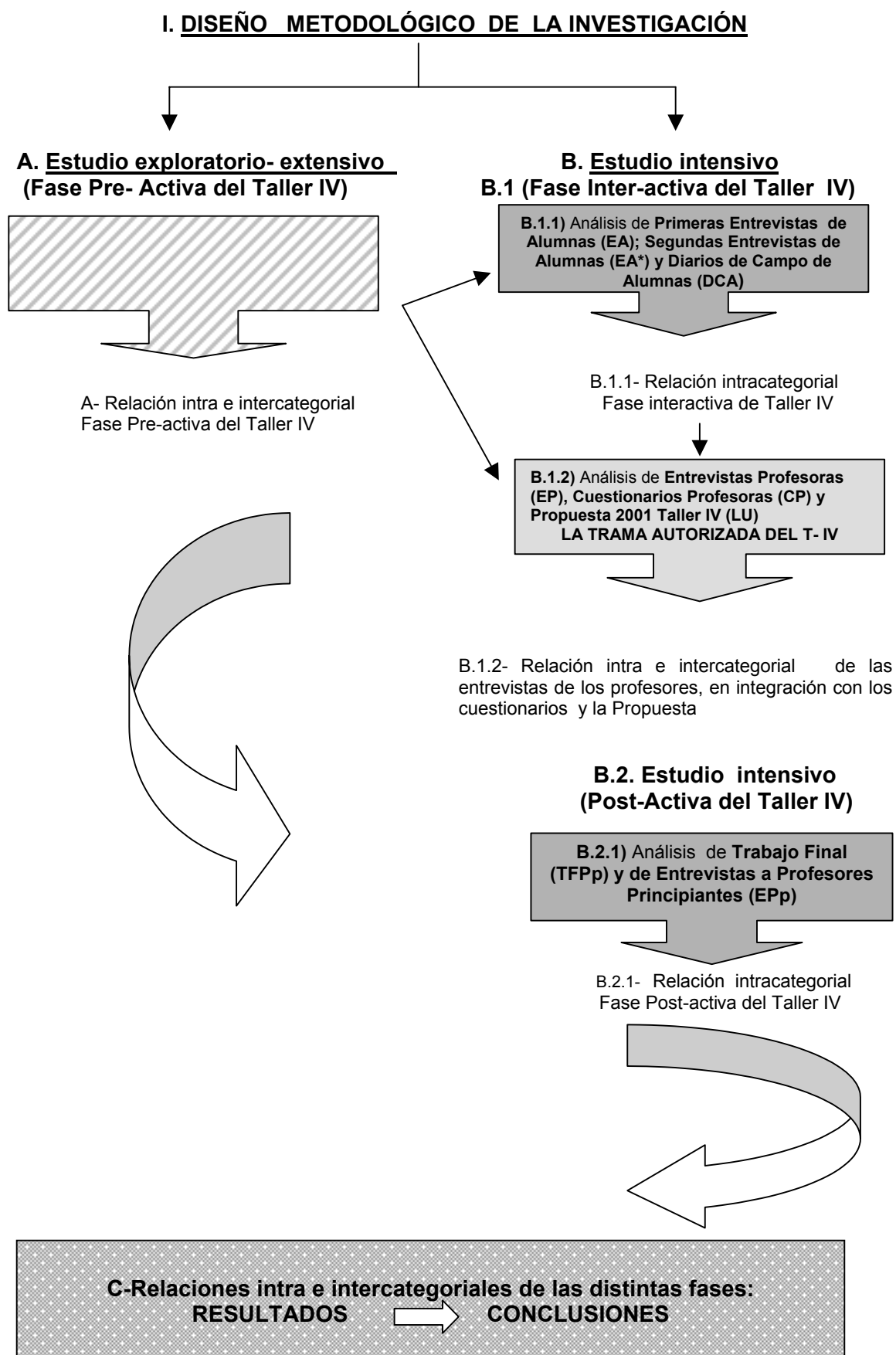
instrumental (Stake; 1998), por cuanto se asume una problemática y un ámbito de indagación propio, y se intenta conocer y comprender con mayor profundidad las circunstancias intrínsecas de la problemática y de la población: los alumnos del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, que al momento de la investigación estaban cursando el último año de su carrera.

Dada la facilidad de acceso a la institución y a la población objeto de estudio, y considerando que la importancia de los datos a recoger así lo justificaban, es que se decidió acceder- en un principio- a obtener una primera información de la totalidad de los alumnos inscriptos al Taller IV.

Esta decisión permitió justificar el punto inicial de la investigación a partir de un *estudio exploratorio*, con fines más bien descriptivos, mediante la utilización de una encuesta que tendría como objeto recoger información extensiva sobre las ideas previas de los alumnos del último año del Profesorado en Ciencias de la Educación acerca de lo que es su campo profesional.

El análisis de los primeros datos recogidos permitió dar pistas sobre los criterios de la selección de los alumnos y graduados del caso, que serían objeto de un seguimiento minucioso, a partir de las *entrevistas en profundidad* y de los *diarios de campo* (del alumno cursante del 5º año) y de los datos provenientes de las *entrevistas sobre trayectoria profesional*, y *análisis del informe final de carrera* (de los graduados) en las diferentes instancias: pre-activa, interactiva y post-activa del Taller IV (todo ello complementado a partir de los datos emergentes del análisis de discurso de los profesores del Taller IV a partir de las *entrevistas* y de su *propuesta anual*).

A continuación se presenta el siguiente cuadro donde pueden apreciarse la concatenación e imbricación de las distintas fases de los dos estudios (extensivo e intensivo), en el que se aprecia el surgimiento de una “categoría” emergente no prevista en el diseño inicial denominada *la trama autorizada*



2.2. EL TRABAJO DE CAMPO

En el proceso de la investigación, el trabajo de campo incluye no sólo el momento en el que el investigador “ingresa” al escenario del caso, sino que implica todo un proceso permanente de *negociación* de la permanencia, en los permisos, en la confianza y en la interacción, que facilita la recogida de datos.

En este caso, el proceso de negociación fue iniciado con bastante antelación al inicio del proceso, habiendo requerido de contactos permanentes con los integrantes del equipo docente, tanto en forma conjunta como separada.

El primer contacto fue realizado con la coordinadora del Taller, con tres meses de anticipación a la apertura del año lectivo 2001, habiendo conseguido una buena recepción de la problemática, la intención y la propuesta metodológica de indagación. Los puntos sobre los que se negociaron estuvieron referidos básicamente a:

Condiciones personales: Tesis Doctoral

- Utilización de los datos y de la información obtenida
- Análisis de los diarios de campo
- Realización de cuestionarios
- Realización de entrevistas personales y en profundidad
- Rastreo, lectura y análisis de los trabajos o informes finales ya presentados
- Análisis de la Propuesta Anual 2001 de Taller IV y de las propuestas anteriores

*** Colectivos a indagar:**

- Alumnos inscriptos en el 5º año
- Profesores del equipo de Taller IV, tanto rentados como adscriptos

*** Propuesta de trabajo**

- Objetivos
- Metodología
- Temporalización

2.2.1.- Acceso al campo

Como el escenario del caso resultaba conocido para el investigador, el esfuerzo se concentró en afianzar el proceso de persuasión y generación de confianza, no sólo en el ingreso al campo sino a lo largo de todo el proceso de investigación, negociándose sobre: *los límites, la confidencialidad, el acceso a los datos relevantes, la presentación de resultados, la circulación de informes, la responsabilidad y los principios de procedimiento.*

2.2.2.- Recogida de datos

Para la recogida de datos “reales” y “significativos” que permitan el conocimiento, descripción, exploración e interpretación de la realidad, fue necesario partir de una serie de decisiones que permitieran seleccionar aquellos instrumentos que pudiesen ser coherentes y pertinentes con el camino elegido.

Teniendo en cuenta que *no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos*, por cuanto se contempla desde los momentos mismos del planteamiento del problema y del inicio de la investigación, esta fase de recogida tuvo como propósito no sólo la comprensión significativa de los datos sino también el reconocimiento de su veracidad y la solidez de sus interpretaciones. (Stake; 1998: 51) . La intención de esta fase se centró en considerar que de la extensión, profundidad y persistencia en la permanencia de los escenarios y con los actores, derivaría en gran parte la calidad y significatividad de la información recogida.

Para ello se tuvo en cuenta los criterios mencionados por Santos Guerra (1990): *adaptabilidad; variabilidad; gradualidad; pertinencia y dominio*, de modo tal que, en el curso de la investigación los instrumentos seleccionados permitiesen flexibilidad en la toma de decisiones y en el posible rediseño de las estrategias.

2.2.3.- Los instrumentos de recolección de datos

A lo largo de la investigación se valoraron los siguientes instrumentos de recolección de datos, como aquellas herramientas más eficaces y operativas para obtener la información necesaria y para generar respuestas a cada uno de los objetivos generales de la indagación.

Los **instrumentos** seleccionados fueron :

- ♦ A) cuestionario
- ♦ B) entrevista
- ♦ C) análisis documental
- ♦ D) diarios de campo
- ♦ E) trabajo o informe final

♦ **EL CUESTIONARIO**

Se eligió el *cuestionario*, como un instrumento operativo que permitiese la obtención más o menos rápida de una información panorámica, diagnóstica y orientadora, (Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez; 1996) para constituirse en un punto de partida en la selección y uso de otros instrumentos más específicos de la investigación cualitativa como es el caso de las entrevistas en profundidad, desarrolladas con posterioridad.

En el proceso de construcción y aplicación del cuestionario se siguieron las siguientes fases (Tejada; 1997: 95):

a) preparación, delimitación y redacción de ítems:

Para ello se delimitaron las variables de estudio, estableciéndose los indicadores propios de cada criterio. Estos indicadores fueron surgiendo a partir de una reflexión y una profunda “deliberación” sobre el problema, con un tanteo de formulación de interrogantes, tratando de responderlos desde las propias ideas, desde los propios supuestos y esquemas teóricos de base.

Desde el esquema conceptual esbozado inicialmente, se fueron trazando las dimensiones del cuestionario y preparando un “banco de cuestiones” (Rodríguez Gómez;1996: 187) del que surgió la relación definitiva de las preguntas o ítems.

Se redactaron y seleccionaron una serie de ítems con el recaudo de que las preguntas o cuestiones formuladas sean representativas y que posean sentido para los sujetos a encuestar. Se intercalaron preguntas cerradas, abiertas y de elección múltiple que conformaron un primer borrador o cuestionario provisorio.

Las características de este cuestionario nos hablan de un instrumento directo (por la forma de llegar a la población) y semiestandarizado (por su grado de estructuración).

Este cuestionario provisional fue sometido a un primer estudio y revisión por parte de 3 profesores pertenecientes a la planta docente de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la U.N.Sa.

b) validación y ensayo piloto:

A partir de esta primer valoración se realizaron ciertas correcciones y ampliaciones del cuestionario, procediéndose posteriormente a la validación por parte de un equipo de 5 jueces. Éste estuvo seleccionado en base a los siguientes *criterios*:

- *pertenecer al cuerpo docente –y haber accedido al cargo por concurso de antecedentes y oposición- de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta*
- *tener a su cargo, durante el período 2000/01 el dictado de cátedras correspondientes al Plan 1985 del profesorado de Ciencias de la Educación, en sus 2º y 3º ciclos.*
- *tener a su cargo la participación y/o coordinación de talleres durante 2000/01*
- *ser integrante de equipos de investigación en proyectos y/o programas de educación*

- *pertenecer o haber pertenecido a la comisión curricular de Ciencias de la Educación*

Una vez validado el cuestionario en base a la valoración de cada ítem según su univocidad, su pertinencia y su grado de importancia, se procedió a revisarlo, mejorando nuevamente su redacción. Posteriormente el cuestionario fue aplicado, en carácter de prueba piloto, a 3 alumnos del 5º año de la carrera de Ciencias de la Educación, seleccionados por pertenecer a la Licenciatura y por no haber cursado ninguna asignatura ni taller del profesorado durante su carrera.

De acuerdo a los datos obtenidos (tanto de la aplicación piloto como de la validación de los expertos) el cuestionario tomó su forma definitiva cuyo protocolo se adjunta en los Anexos (Volumen I)

c) aplicación del cuestionario:

Su toma se administró en dos colectivos

- *a todo el equipo docente* del Taller IV conformado por 6 profesores
- *a todos los alumnos* inscriptos que asistieron a la primer reunión del taller IV del profesorado en Ciencias de la Educación que conformaron un total de 35 sujetos.

Para la indagación de las ideas previas que alumnos y profesores tenían sobre el *campo profesional de Ciencias de la Educación* y, como punto de inicio del cuestionario, se plantearon los siguientes campos temáticos o ámbitos de análisis que emergieron del banco de cuestiones aludido anteriormente, en el capítulo referido al Ámbito de Referencia:

- ❖ ***datos de filiación personal*** que permitieran situar a los sujetos encuestados según su edad, género, estado civil, título secundario de procedencia, año de ingreso a la carrera, otros estudios de nivel superior, y experiencia laboral y/o docente actual.

- ❖ **cuestiones personales sobre la elección de la carrera:** en las que se incluyen los motivos para el ingreso al profesorado, la información previa a la inscripción, las expectativas iniciales, y otros datos autobiográficos.
- ❖ **lo instituido, lo prescripto y lo regulado en el ejercicio profesional,** según el conocimiento del plan de estudios 1985, las incumbencias, el perfil, los alcances del título y la regulación externa del quehacer profesional.
- ❖ **lo disciplinar,** según sea el conocimiento y la apreciación del objeto de estudio y del estatuto científico de las Ciencias de la Educación
- ❖ **el conocimiento profesional** considerado como necesario para el desempeño profesional en Ciencias de la Educación, como así mismo las instancias de socialización profesional en que este conocimiento se adquiere
- ❖ **el contexto socio-cultural e institucional del ejercicio profesional,** que incluye entre otros indicadores las perspectivas laborales, la valoración de la formación inicial según las nuevas demandas sociales y el conocimiento del contexto laboral.
- ❖ **la profesionalidad,** según la identificación o tipificación de las funciones del profesor en Ciencias de la Educación, su autoridad social, autonomía, experticia, retribución y valoración social, en referencia siempre situacional.

En el caso del cuestionario aplicado a los docentes, se obviaron los dos primeros ámbitos de análisis: *datos de filiación personal y cuestiones personales de elección de la carrera*, por considerar que eran cuestiones posibles de indagar en profundidad, en forma directa, en las entrevistas.

A partir del primer análisis de las respuestas de los cuestionarios a los alumnos, emergieron los criterios según los cuales se seleccionó intencionalmente a los alumnos con los que se decidió continuar trabajando en profundidad.

d) análisis de los datos:

Las preguntas del cuestionario se realizaron a posteriori de una profunda revisión teórica que formateó y preparó la delimitación de ámbitos o dimensiones de análisis previos, pero este procedimiento no significa que la categorización posterior haya procedido de “arriba hacia abajo”, esto es de la teoría a los datos.

Las respuestas de los cuestionarios de alumnas y de profesores fueron vaciadas en forma de cuadros, de modo de ofrecer un pormenorizado estado de datos que permitiera apreciar frecuencias, consensos y discrepancias en las respuestas.

En las preguntas cerradas, el vaciado no ofreció dificultades. Pero en aquellas semi-cerradas y en las francamente abiertas, la variedad de respuestas y de opciones evidenció una complicación mayor que la que se había advertido con anterioridad a la construcción del instrumento.

El análisis implicó la codificación de los datos y *el refinamiento de la comprensión del tema de estudio* (Taylor y Bogdan; 1986, 159) de modo de buscar los puntos emergentes ya sea por la relevancia, el consenso, la frecuencia, la discrepancia, e inclusive la negación o ausencia de respuestas.

En un trabajo de sucesivas re- categorizaciones y codificaciones, se volvió una y otra vez a modificar y reconfigurar el *sistema categorial* de los cuestionarios, analizando cuidadosamente las respuestas, las relaciones intra e intercategoriales y el criterio de *no dar por sentado la relevancia teórica de cada uno de los datos sin antes haber comprobado su claridad y su replicabilidad*.

El criterio en el análisis de los cuestionarios permitió la confluencia de la doble perspectiva cuanti y cualitativa, de modo tal que en el desarrollo de la

investigación se puede percibir la mixtura de su evaluación en la fase pre-activa del estudio exploratorio.

♦ LA ENTREVISTA:

La selección de esta técnica obedeció en principio, a la necesidad de tener “encuentros en profundidad”, estableciendo *reiterados encuentros cara a cara...dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas* (Taylor y Bogdan; 1986:101).

La entrevista, aclara Tejada (1998), se caracteriza por su flexibilidad, por su versatilidad y por la posibilidad de suministrar información que profundiza en los aspectos deseados. También porque permite la aparición de lo imprevisto, la expresión de opiniones de un modo no estructurado y fundamentalmente, porque posibilita que *se despliegue un contexto expositivo que aclara las respuestas del entrevistado posibilitando una comprensión más profunda sobre temas complejos* (Saltalamacchia, 1999:23)

Durante el estudio intensivo se realizaron entrevistas en profundidad a tres colectivos:

- ✓ **alumnos** del 5º año del Profesorado en Ciencias de la Educación
- ✓ **profesores** del equipo del Taller IV
- ✓ **profesores principiantes**, graduados en 1998

y en diferentes instancias de la investigación:

- ✓ en la **fase interactiva**
- ✓ en la **fase pos- activa**

¿A quiénes se entrevistaron?

- a) **Entrevistas a alumnas:** Las 6 alumnas seleccionadas intencionalmente para ser entrevistadas en profundidad, fueron indagadas en dos oportunidades:
- 1) una vez iniciado el “primer momento” del cursado de Taller: se eligió precisamente esta oportunidad por considerar que las alumnas habían iniciado el primer trayecto y las primeras anticipaciones de sus prácticas pre-profesionales, en las primeras cuatro semanas en los encuentros de Taller, lo que las situaba en un momento cualitativamente diferente del inicio del año lectivo, o fase pre- activa. El contenido de la *primera entrevista* (EA) estuvo en directa relación con el objeto de indagación y con el contexto en donde se desarrolló;
 - 2) En las últimas semanas del cursado del Taller IV, cuando las alumnas estaban desarrollando sus prácticas pre- profesionales, de modo que de las *segundas entrevistas* (EA*) pudiese emerger una configuración representacional que evidencie un proceso constructivo.
- b) **Entrevistas a profesoras** del equipo de Taller, en las que se ahondó sobre sus implicaciones personales en el campo profesional de Ciencias de la Educación, sus expectativas en la socialización profesional de sus alumnos, sus opiniones y valoraciones respecto de los ítems explicitados anteriormente, como así también el sentido atribuido a las prácticas pre-profesionales en la conformación de las representaciones de sus alumnos sobre el campo profesional. Estas entrevistas se realizaron simultáneamente al análisis de la presentación de la *propuesta anual de Taller* elevada por el equipo docente a la Coordinación de la Escuela de Ciencias de la Educación.
- c) **Entrevistas a profesores principiantes**, que al momento del estudio tuviesen un período de entre 2 y 3 años de inserción laboral- profesional, seleccionados de entre todos aquellos graduados durante 1998 de la Universidad Nacional de Salta como profesores en Ciencias de la Educación. La intención de las entrevistas con este colectivo se centró en profundizar sus opiniones, conocimientos y valoraciones sobre las distintas

dimensiones del campo profesional, desde una perspectiva retrospectiva, actual y prospectiva.

El **sistema de registro** de las entrevistas a alumnas y profesores fue a partir de cintas grabadas, lo que permitió su transcripción textual y la posibilidad de un análisis independiente (Tejada; 1995) y minucioso. Sólo luego de haber sido revisadas y autorizadas por cada una de las alumnas y cada una de las profesoras entrevistadas, se procedió a su análisis exhaustivo.

Cada colectivo del caso: ✓alumnas, ✓profesoras del equipo docente y ✓profesores principiantes, fue seleccionado a partir de ciertos **criterios teóricos**¹ que permitieron afirmar que cada grupo analizado constituyó una muestra intencional, de alto carácter significativo y no representativo.

Para ello se tuvo en cuenta el modelo de *muestreo deliberado o intencional* (Patton, cit. en Goetz y Le Compte; 1988; 93), consistente en la determinación teórica de los rasgos característicos del grupo estudiado, con el objeto de buscar a continuación sujetos que se ajusten a estos criterios.

♦ **EL ANÁLISIS DOCUMENTAL**

El análisis de contenido de los documentos es una de las posibilidades de hacer conocer la realidad desde otra perspectiva, pues contribuye a la validación mediante la triangulación de estrategias de recogida de evidencias. Es importante analizar en ellos la vertiente *etiológica*, esto es, tener en cuenta quién o quiénes son los autores de tal documento, su contenido, el modo en que fue producido y la vía por la cual es conocido por el investigador. (Santos Guerra: 1990).

En el caso de la "Propuesta 2001" los autores son los mismos docentes pertenecientes al equipo de Taller IV, quienes elevan el documento a la

¹ La selección de cada colectivo se explicita detalladamente, conjuntamente con los criterios tomados en cuenta, en el apartado correspondiente al **Análisis de los Datos de la Fase Intensiva**

Coordinación de la Escuela en abril de 2001. Simultáneamente a esta presentación, la ponen en conocimiento y opinión de los alumnos del taller.

El conocimiento de esta Propuesta por parte de los alumnos se realiza a posteriori de la aplicación del cuestionario, y antes de las entrevistas a los dos colectivos.

El propósito de analizar su contenido fue el de rastrear diferentes concepciones relativas a las prácticas pre- profesionales, al conocimiento profesional y a la relación teoría- práctica en la formación inicial desarrolladas por el equipo docente, aspectos que en un principio se consideró podían constituirse en un *dispositivo de incidencia en la configuración de las representaciones de los alumnos*.

Es necesario tener en cuenta que esta propuesta está referida particularmente al Taller IV, y que es justamente en el taller donde las alumnas iniciarán y pondrán en acto y reflexión las prácticas pre- profesionales y sus anticipaciones de inserción profesional.

Complementariamente, el propósito fue indagar posibles contradicciones o coincidencias existentes entre las concepciones, valoraciones y opiniones de los alumnos y de los profesores, según los cuestionarios y las entrevistas.

♦ **DIARIOS DE CAMPO** : este es un instrumento de recogida de datos, que simultáneamente cumple el papel de ser uno de los requerimiento obligatorios que tienen los alumnos durante el cursado del Taller IV para su evaluación y promoción.

Su lectura y análisis por parte del investigador, tiene como objeto conocer no sólo lo que el alumno describe en relación a las observaciones, ensayos e intervenciones realizadas como prácticas pre-profesionales, sino comprender las inferencias que indirectamente se hacen de los procesos y las implicaciones personales que aportan.

De allí que sea interesante la afirmación de Marcelo (1995: 43), cuando citando a Yinger y Clarck (1998) considera que “la redacción de un diario

parece ser una expresión natural de la conducta deliberativa, que es muy adecuada para la representación de la planificación y la acción”.

El análisis de los diarios de campo se hizo a lo largo de los dos cuatrimestres de duración del Taller IV, es decir en el período interactivo comprendido entre abril y octubre de 2001.

♦ **TRABAJO FINAL:**

Como complemento y como contrastación de los *relatos de trayectoria profesional*, evidenciados desde las entrevistas (EPp) de los profesores recién graduados, se analizaron los informes de **trabajo final** de la práctica, que fueran presentados y aprobados antes de su egreso (en 1998) y a la finalización de sus prácticas pre- profesionales de Taller IV.

A través del análisis de los “trabajos finales” de los alumnos del caso, se tuvo otra perspectiva de la problemática a investigar. Es importante tener en cuenta que a partir de la instancia de graduación se deja de hablar de *alumnos del caso*, para denominarlos *profesores principiantes del caso*.

Este es uno de los instrumentos de evaluación que está reglamentado a partir de las Resoluciones 396/ 96 y 367/ 91 y que es considerado desde la perspectiva del taller IV como *el trabajo de culminación del profesorado, que consta de dos informes de residencia (uno por cuatrimestre), los que contendrán el desarrollo de una investigación referida a algún aspecto de la práctica docente y/o profesional del Profesor en Ciencias de la Educación*.

Este Trabajo Final se cierra con la autoevaluación del estudiante y su “aporte crítico” a la Carrera defendido ante un tribunal conformado por docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación

Una vez que los alumnos han presentado y aprobado su *trabajo final de carrera*, se gradúan como Profesores en Ciencias de la Educación y están en condiciones de iniciar su trayectoria profesional, insertándose en el medio laboral.

La intención de su análisis fue la de “*buscar argumentos o experiencias previas que expliquen o sean antecedentes de un hecho que está ocurriendo*”

en la actualidad...desde una perspectiva histórica...Es en cierto modo una manera de recuperar los incidentes críticos –para el profesor- que marcaron una ruptura importante, significativa, en su trayectoria profesional” (Segovia y Fernández Cruz; 1999: 56)

Queda claro que, a pesar de las limitaciones iniciales de este documento, debidas fundamentalmente a su carácter de requisito evaluativo por parte del equipo docente, el objeto fue aproximarse a la reconstrucción de los significados del campo profesional que hacen los profesores noveles a partir de su graduación y mientras transcurren los primeros años de su inserción laboral.

2.3 - REDUCCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Durante esta fase que se prolongó a lo largo de todo el proceso de investigación, hubo de reducirse el universo de datos; esto es simplificar, resumir y seleccionar la información *para hacerla manejable y abarcable*. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez; 1996: 205).

Para ello se tuvo en cuenta cada una de las cuestiones del problema a indagar, favoreciendo la posterior organización e interrelación del conjunto de la información. También es importante destacar que en el diseño esta fase estuvo ubicada a posteriori del trabajo de campo y de la recogida de datos, sólo por fines prácticos y no por un orden secuencial, ya que *el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa* (Taylor y Bogdan;1986:158).

El análisis de contenido *es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes*, afirma Bardin (1996: 29) y con ello agrega las reglas a tener en cuenta en la investigación que privilegia este tipo de análisis, en relación a las categorías que de él emergen: exhaustividad, exclusividad, objetividad, homogeneidad, pertinencia y adecuación.

El propósito del análisis de contenido permite inferir conocimientos relativos a las condiciones de producción de mensaje o de discurso, con ayuda de indicadores que podrán o no ser cuantitativos. En ese sentido, y siguiendo a Bardin, las fases del análisis son básicamente:

- a) el tratamiento de los datos a partir de su enumeración o *descripción*;
- b) la *inferencia* que permite que emerjan las condiciones de producción; y
- c) la *interpretación* o significación acordada del discurso, del texto y del contexto.

El análisis de contenido elegido y desarrollado en esta investigación para el estudio intensivo, fue el del *análisis categorial* que se caracteriza por tomar el texto (de las entrevistas, de los diarios de campo, de los trabajos o informes finales, de la Propuesta 2001) descomponiéndolo en unidades amplias de sentido, las que a su vez se desagregaron en **categorías y sub-categorías** según agrupaciones analógicas y desde una mirada etnográfica, de respeto por el contexto de producción.

Los criterios que se eligieron para el proceso de categorización durante la fase intensiva partieron de un *sistema abierto de categorías* (Ruiz, 1996), que a diferencia del desarrollado durante la fase extensiva, no tuvieron un referente delimitado de antemano, aún cuando se adviertan unidades de sentido estrechamente ligadas a los campos temáticos previos.

El proceso de categorización se caracterizó por su *minuciosidad, exhaustividad y significatividad*.

En el siguiente cuadro se aprecia el sistema de categorías y sub-categorías resultante, que fue modificándose a lo largo de todo el proceso dada la plasticidad de los datos emergentes y del criterio de inferencia, y para cuya comprensión se recomienda recurrir al *cuadro de claves* que devela el significado de los códigos (ver Anexo, Volumen I)

Categorías emergentes en cada uno de los instrumentos

Instrumento	CA	EA	EA*	DCA	EPP	TFPP	CP	LU	EP
	Cuestionario Alumnas	Primeras Entrevistas Alumnas	Segundas Entrevistas Alumnas	Diarios de Campo	Entrevistas Profesores	Trabajos Finales	Cuestionario Profesores	Propuesta 2001	Entrevistas Profesores
EC	MEC	MEC	MEC	MEC	MEC	MEC			MEC
		MRC			MRC				MRC
	ACC	ACC			ACC	ACC			ACC
		aut	aut	aut	aut	aut			
	IPp	IPp			IPp	IPp			
	EXL	EXL			EXL	EXL			
	ifp	ifp	ifp		ifp	ifp			
CD		BIO							
	OCE	OCE	OCE		OCE		OCE		OCE
XEP	ECCE	ECCE	ECCE		ECCE		ECCE		ECCE
	PVL	PVL	PVL	PVL	PVL		PVL		PVL
DAD	XFP	XFP		XFP	XFP		XFP		
	TIP	TIP	TIP		TIP	TIP	TIP		TIP
	AUT						AUT		
	EXA						EXA		
	VALS	VALS	VALS		VALS	VALS	VALS		
	VAL						VAL		
	AUS	AUS					AUS		
							cRc		
	dzp	dzp	dzp		dzp	dzp	dzp	dzp	
FOG ^a	PI'85	PL85				PL85	PI.85		PL85
		T-IV				T-IV		T-IV	T-IV
		T-P			T-P	T-P		T-P	
		VALP	VALP	VALP	VALP	VALP			
						O-Tall			O-Tall
PpP			QPpP		QPpP	QPpP		QPpP	
								APpP	APpP
			TIPP	TIPP		TIPP			
			S-PpP	S-PpP	S-PpP	S-PpP			S-PpP

Llegar a la construcción teórica de *inferencias* de implicación e incidencia de las prácticas profesionales en la formación y reconfiguración de las representaciones que los alumnos tienen sobre su campo profesional, implicó un complejo proceso de identificación y clasificación de unidades, o en otras palabras, de *codificación, categorización y análisis de la información*.

Justamente esta fase pretendió, a partir de la disposición y transformación de los datos obtenidos –a través de los distintos instrumentos

seleccionados y utilizados durante todo el proceso de la investigación - constituir una perspectiva lo suficientemente compleja, exhaustiva y detallada como para trascender una primera intencionalidad descriptiva.

El proceso de análisis de los datos, riguroso e insoslayable para otorgar validez interna y credibilidad a la indagación es la *triangulación*¹; proceso que permitió integrar y contrastar la información disponible, utilizándose para esta investigación:

➤ ***triangulación de métodos, de fuentes y de instrumentos:***

que permitió la contrastación de los datos registrados y analizados, aún con instrumentos de diferente “textura epistemológica” (según la expresión de Angulo,2002) : *el cuestionario* en su aplicación a alumnas y a profesores; en *las entrevistas* en profundidad, tanto a alumnas como a los profesores del equipo y los profesores principiantes, en los *diarios de campo de los alumnos*, en *el análisis del informe de la Propuesta 2001*; y finalmente en el análisis de los *trabajos finales*.

➤ ***triangulación de sujetos*** (alumnos, graduados, y profesores de Taller)

➤ ***triangulación temporal o de momentos***, posibilitadora de una fiabilidad que tanto desde el punto de vista *diacrónico* como *sincrónico* pueda incluir una estabilidad durante el tiempo y una similitud de los datos recogidos durante el proceso, a lo largo de sus diferentes momentos : pre-activo, interactivo y postactivo de Taller IV.

¹ Citando a Jick (1983), C. Marcelo (1995: 15) asocia a la *triangulación* con una metodología convergente que “permite dar al investigador un mayor grado de confianza en los resultados, en la medida que proceden de otras fuentes”. Pero además, contribuye a “mejorar la síntesis o integración de teorías como consecuencia de la investigación” (pp 15)

2.3.1. ESTUDIO EXTENSIVO EXPLORATORIO

Fase pre-activa del Taller IV

- ➔ DEL CUESTIONARIO DE LAS ALUMNAS (CA)
- ➔ DEL CUESTINARIO DE LOS PROFESORES (CP)
- ➔ DE LA PROPUESTA 2001 DE TALLER IV (LU)

Esta investigación parte de un **estudio exploratorio**, cuyas acciones se inician en períodos previos a que las alumnas ingresan al 5º y último año del profesorado en Ciencias de la Educación. Como la intención de este estudio se focalizó en obtener información extensiva que facilitara la visión de un primer panorama de lo que para la totalidad de las alumnas y de los profesores del Taller IV constituía el *campo profesional de Ciencias de la Educación*, el instrumento que se privilegió fue el cuestionario. Y dado el momento en el que éste fue aplicado, esta instancia del estudio exploratorio se denominó **fase pre- activa del Taller IV**.

Cuadro nº 1: Objetivos, estrategias y temporalización del estudio exploratorio

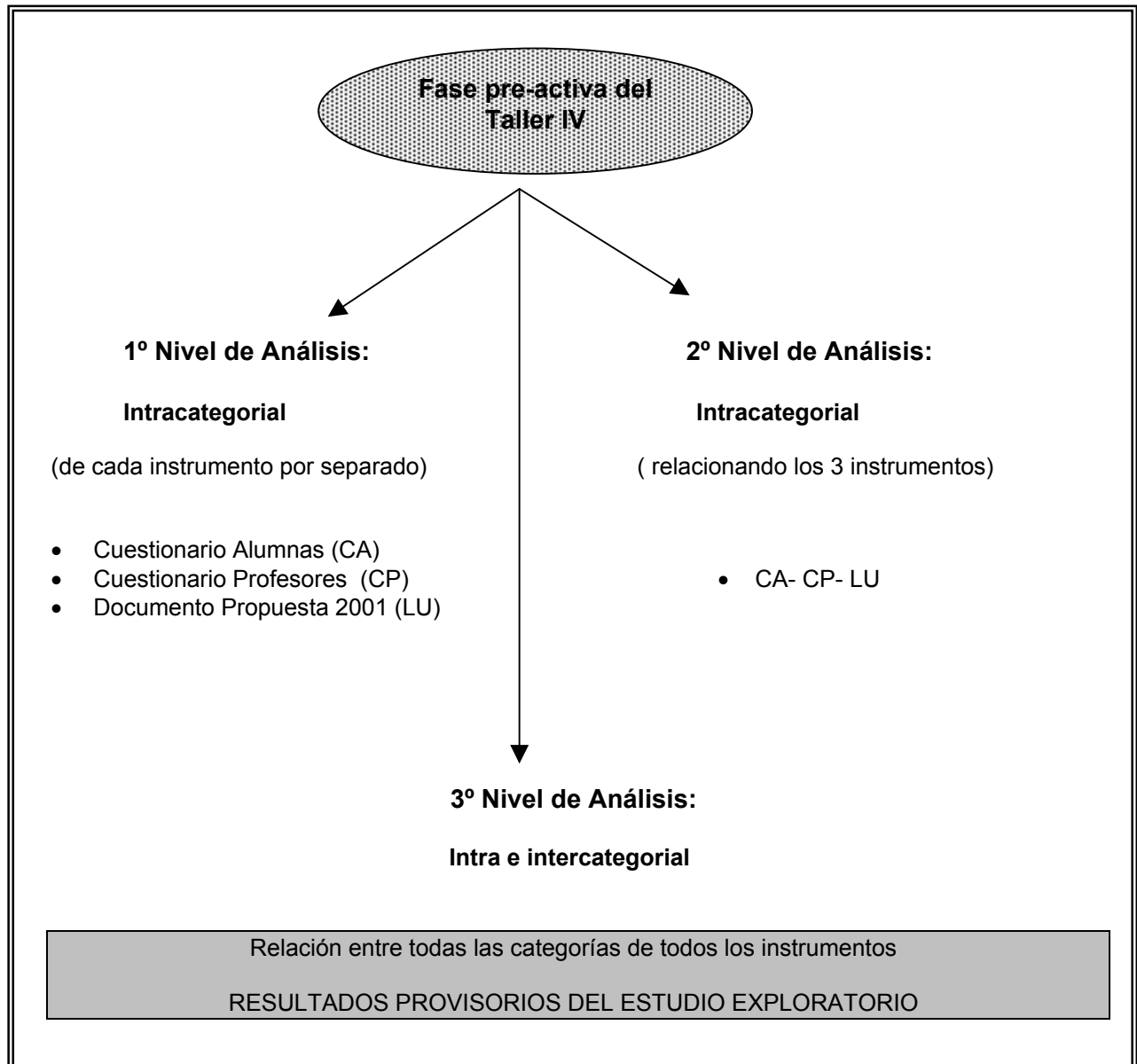
Estudio exploratorio	Estrategias metodológicas	Temporalización
Objetivos : • Describir y analizar las representaciones iniciales de los alumnos sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación, previas al Taller, sobre campo profesional. • Describir y analizar las representaciones sobre campo profesional de Ciencias de la Educación que circulan entre el equipo docente del Taller IV, en instancias previas a su inicio	-Diseño, rediseño, validación y aplicación del cuestionario inicial : para alumnos (CA: N= 35) y para docentes (CP: N= 6) de Taller IV -Análisis de contenido del documento Propuesta 2001 (LU) - Análisis e interpretación de CA; CP y LU	-Previo a la iniciación de Taller IV: marzo/ abril del año 2001 - Abril de 2001 - Abril – Junio de 2001

La información que los cuestionarios (CA y CP) y el Documento (LU) proyectaron a partir de su exploración exhaustiva, ofreció la oportunidad de desarrollar tres niveles de análisis:

- **Primer nivel de análisis:** En este nivel, la delimitación previa de los campos temáticos ofrece un organizador inicial que permite agrupar la información aportada por las respuestas del cuestionario, en categorías y sub- categorías.
Este primer nivel de análisis puede ser considerado un *estudio intracategorial* dada su posibilidad de describir los datos aportados por y desde cada categoría emergente de cada uno de los instrumentos (Cuestionario a Alumnas y a Profesores) y Documento Propuesta 2001, por separado.
- **Segundo nivel de análisis:** o *estudio intracategorial relacionado*, que permitió comparar y obtener información coincidente y consensuada, o disociada y divergente, entre los colectivos (alumnas- profesores) a partir de todos los instrumentos (CA, CP, LU). En este nivel se advierte las relaciones que se van estableciendo entre lo que los diferentes actores opinan, conocen y valoran sobre las distintas dimensiones del campo profesional en Ciencias de la Educación, con el mismo sistema de categorías establecido anteriormente.
- **Tercer nivel de análisis:** o *estudio intra e intercategorial*, que facilitó interpretar las relaciones de los datos emergentes entre todas las categorías de todos los instrumentos y que confluyó en *resultados del estudio exploratorio- extensivo*.

Este esquema de tratamiento metodológico dio lugar al siguiente cuadro:

Estudio exploratorio- extensivo



Cuadro nº 2: Fase pre-activa del taller IV: Niveles de Análisis

2.3.1.a.- PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

RELACIÓN INTRACATEGORIAL DE LOS CUESTIONARIOS (DE LAS ALUMNAS Y DEL EQUIPO DE PROFESORES), Y DE LA PROPUESTA ' 01 DE TALLER IV (CA-CP-LU)

➔ A) DEL CUESTIONARIO DE LAS ALUMNAS (CA)

A continuación se desarrolla el primer nivel de análisis correspondiente al cuestionario aplicado a las alumnas antes del inicio del Taller IV. Las dimensiones o ámbitos de análisis delimitados provisoriamente constituyeron un organizador fundamental para conformar un sistema dinámico de categorías y sub- categorías emergentes. En el siguiente cuadro se evidencia la relación existente entre los ítems, los indicadores y los ámbitos a los que corresponden.

Cuadro N° 3: Ámbitos de análisis del cuestionario de alumnos

AMBITOS TEMATICOS O DE ANALISIS	INDICADORES	Nº PREGUNTAS
A) Datos de Identificación personal	*Edad	1
	*Sexo	2
	*Estado civil	3
	*Título de nivel medio	4
	*Año ingreso carrera C.E	5
	*Año ingreso Taller IV	6
	*Otros estudios	7
	*Trabajo	8
B) Cuestiones personales sobre elección del Profesorado en Ciencias de la Educación	- Motivos de elección	9
	- Información previa	10
	- Expectativas profesionales	11
C) Acerca del campo profesional (desde lo instituido y regulado)	- Incumbencias : según Res. MCE	12
	- Perfil y alcance del título (según Plan Est.85) : acreditación según formación inicial	13
	- Marco "regulatorio" profesional	14
D) Cuestiones sobre el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación	- Objeto de estudio de las CE	15
	- Estatuto del corpus de CE	16
E) Acerca del conocimiento profesional de los profesores de Ciencias de la Educación	- conocimientos prácticos expectables para el profesor en CE	17
	- formación inicial en la carrera	18
F) Cuestiones del contexto socio-cultural del ejercicio profesional	-perspectiva laboral y conocimiento de la nueva cultura laboral : exigencias	19-20
	-condiciones relacionadas a la salida laboral	21
	- tipo de profesional	22

G) Profesionalidad	- "control" del ejercicio profesional :autonomía	23
	-Ejercicio liberal/dependiente : autonomía	24
	-experticia en su campo : corpus de saberes y prácticas muy especializado	25
	-prestigio o estatus social del quehacer profesional	26-27
	-autoridad (o capacidad de incidencia social)	28
	-remuneración	29

La relación entre los *ámbitos temáticos o de análisis* delimitados previamente y las *categorías* que se conformaron a posteriori del cuestionario según las respuestas analizadas, fue en la instancia pre-activa, prácticamente lineal y directa.

A continuación se mencionan las categorías emergentes del estudio exploratorio, constantes en cada uno de los niveles de análisis de esta fase pre-activa:

- ❖ **Datos de identificación personal**
- ❖ **Cuestiones personales sobre la elección de la carrera**
- ❖ **Conocimiento de lo instituido y regulado**
- ❖ **Conocimiento del campo disciplinar**
- ❖ **El conocimiento profesional**
- ❖ **El contexto socio-cultural del ejercicio profesional**
- ❖ **La profesionalidad**

❖ **Datos de identificación personal**

El primer ámbito de análisis del cuestionario, nomencado como ítem **A**, y referido a los **datos de identificación personal** , permitió componer el perfil de las alumnas que en el año 2001 iniciaron su último curso de la carrera.

El grupo inscripto en el Taller IV, conformado por 35 estudiantes mujeres, presenta un amplio rango de edades que oscila entre los 21 y los 47 años, pero puede afirmarse que la mayoría de las alumnas del 5º año del Profesorado en Ciencias de la Educación están en la franja comprendida entre los 21 y 27 años de edad.

En el acceso a la universidad es necesario tener en cuenta que 20 de las 35 alumnas inscriptas han realizado y concluido estudios de nivel medio relacionados directamente con el bachillerato con orientación docente, lo que constituye un 57 % del grupo total.

Bachiller Común	6
Bachiller con orientación docente	20
Bachiller en Comunicaciones Sociales	1
Bachiller con orientación comercial	1
Bachiller y Perito mercantil	2
Perito mercantil	1
Perito en Técnicas Bancarias	3
Técnico Químico	1

Cuadro nº 4 (A4.a.-) Títulos de procedencia del nivel medio

En su gran mayoría, las alumnas que egresan del nivel medio entre 1993 y 1997, se corresponden con el grueso de ingresantes al Profesorado en Ciencias de la Educación en 1996 y 1997.

1971	1973	1975	1986	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
1	1	1	1	2	1	3	2	5	5	6	6	1

Cuadro nº 5 (A4.b.) Año de egreso de nivel secundario

Entre 1971 y 1997, de las 35 alumnas inscriptas hoy en el Taller IV , el 63% se gradúan en el nivel medio en el período que se concentra entre 1993 y 1996. Correlacionando con la tabla de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación, se podría inferir que la cantidad de alumnas que egresan del secundario en un año

determinado, e ingresan al año siguiente al Profesorado no se corresponde directamente. Cabe una excepción en los años 1995 y 1996, años en los que ingresan a la universidad más cantidad de alumnos que los que se gradúan en el nivel medio.

1	1990
2	1991
1	1994
3	1995
12	1996
14	1997
2	1998

Cuadro nº 6 (A5) Año de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación

Si en 1995 y 1996 se gradúan del secundario 12 alumnas, e ingresan 26 a la carrera de Ciencias de la Educación entre 1996 y 1997, podría inferirse que no hubo una “elección inmediata” sino que la opción de estudiar el Profesorado en Ciencias de la Educación fue una “elección demorada” o una “segunda elección”.

Esto se corresponde con los datos obtenidos de la tabla de estudios superiores previos, que muestra como información evidente y directa que de las 17 alumnas que manifiestan haberse inscripto, cursado, y/o concluido otros estudios, el 83% transitron itinerarios académicos relacionados con la docencia.

Si cursaron: 17

Abogacía	1
Medicina	1
Ingeniería Agronómica	1
Profesorado Nivel Inicial	1
Profesorado Educación Especial	2
Profesorado Jardín de Infantes y Primaria	1
Licenciatura en Ciencias de la Educación	3
Profesorado Educación Primaria (EGB)	7

No cursaron: 18

Cuadro nº 7 (A7)

Estudios superiores previos a la inscripción en el Profesorado en Ciencias de la Educación

El resto de las alumnas que manifiesta no haberse inscripto en otras carreras previamente, no mencionan si hubo intencionalidad o dudas respecto de otra elección.

SI	10	¿En qué?		¿Desde cuándo?	
		Maestra EGB	5	1977	2
		Maestra EGB		1989	1
		Maestra EGB		2000	1
		Maestra EGB		2001	1
		Comerciante	1	1991	1
		Promotora	1	1991	1
		Vice-Directora EGB	1	1993	1
		Maestra "particular" (apoyo)	1	2001	1
		Empleada doméstica	1	1999	1
NO	25				

Cuadro n° 8 (A8) Trabajo actual de las alumnas

También es necesario relacionar con la experiencia laboral que actualmente desarrollan las alumnas. Hoy trabajan el 28% del grupo total, y de éste porcentaje, el 70% lo hacen en actividades de docencia, fundamentalmente en la EGB (Educación General Básica), lo que hace inferir una asociación directa entre la inserción laboral tanto actual como la que se venía desarrollando previamente, con estudios universitarios afines.

❖ Cuestiones personales sobre la elección de la carrera

El segundo ámbito de análisis considerado en el cuestionario como ítem **B**, está referido a las **cuestiones personales sobre la elección de la carrera**. En él se incluyeron los motivos aludidos por las alumnas en el momento de haberse inscripto en la carrera, conjuntamente con la información previa que acompañó la decisión de haber registrado su matrícula en el Profesorado de Ciencias de la Educación.

El siguiente cuadro revela las opciones elegidas por las alumnas, al momento de hacer su ponderación de los tres motivos considerados como más determinantes de su elección profesional.

Cuadro n° 9 (B9) Motivos de elección del profesorado

	Motivos de elección del profesorado		1ª, 2ª, 3ª motivos de elección
1	Falta de medios para cursar otros estudios	8	1-1-2-1-1-2-3-x
2	Buena perspectiva de encontrar trabajo	2	1-3
3	Beneficios económicos futuros	2	1-2-
4	Llenar el tiempo libre	0	--
5	Carrera novedosa, original	2	3-3
6	Prestigio social de la carrera	0	--
7	Promoción profesional	2	1-1
8	Preparación profesional que proporciona	10	3-2-3-2-2-x-1-3-1
9	Nivel de formación superior a los estudios terciarios	11	2-3-2-2-2-3-3-1-1-1-
10	Su valor formativo y humano	15	1-3-1-3-3-1-2-2-1-1-1-2-2-3-3-
11	Para solucionar problemas familiares y/o allegados	1	3
12	Intereses de servicio a la sociedad	7	1-1-3-3-2-3-2
13	Interés por la educación pero no por la docencia	9	3-2-22-3-2-1-3-3
14	Interés por la docencia	15	2-3-1-1-3-1-1-1-2-2-1-1-1-1-2
15	Interés por los niños y/o gente joven	6	2-3-4-2-2-3
16	Mis aptitudes	1	2
17	Falta de capacidades para cursar otra carrera	0	--
18	No poder entrar en la carrera preferida	7	1-1-2-3-x-2-1
19	Poca exigencia de estudios ; carrera fácil	0	--
20	Por tradición familiar hacia la docencia	2	2-2
21	Por influencia de profesores	2	3-3
22	Por azar	1	2
23	Por creer que es un medio para mejorar el mundo	1	3
24	Por abarcar aspectos psicológicos más que educativos	1	3

(En base al Cuestionario de motivos de elección de Benedito ,1993)

La combinación de respuestas que concentra mayor cantidad de respuestas es *el interés por la docencia* y el reconocimiento de que la carrera tiene *un valor formativo y humano*.

Ambos motivos son los más elegidos, tanto en forma aislada como en respuesta combinada. Casi la mitad de las alumnas eligen el profesorado por su *interés por la docencia*, llamando la atención que hay casi una tercera parte del grupo total que dice elegir la carrera por su *interés por la educación pero no por la docencia*.

Quizá sea muy importante focalizar la mirada en aquellos motivos que no fueron señalados o que fueron considerados en muy pocas oportunidades. El *prestigio social* de la carrera, por ejemplo, es un motivo no elegido por nadie, como tampoco el ser creída *una carrera fácil*, o el considerar que *por falta de capacidades personales* para cursar otra carrera se haya optado por Ciencias de la Educación

Entre los intereses o motivos que intervinieron en la elección de la carrera y que fueron muy poco considerados por las alumnas se consignan: las *propias aptitudes*, el *azar*, la *posibilidad de transformar o mejorar el mundo*, el que *la carrera abarque aspectos psicológicos* más que educativos, la *influencia de profesores*, la *tradición familiar* por la docencia, el *promoverse profesionalmente*, la posibilidad de tener *mejores perspectivas laborales y económicas* o el considerarla *una carrera original y novedosa*, entre otros.

La información previa que las alumnas tenían al momento de haber registrado la inscripción a la carrera en Ciencias de la Educación está referida al Plan de estudio 1985, tanto para el Profesorado como para la Licenciatura, de la que se desprende la información previa y las expectativas que se tenían de la organización y de las exigencias de las asignaturas y de los talleres de la carrera.

Las respuestas manifiestan un conocimiento del Plan más bien relacionado con datos como el número de materias a cursar, su duración y el sistema de correlatividades, lo que permite advertir una información general e inespecífica del plan en el que se inscribirían. La correlación de las respuestas consignadas en los cuadros **10B.a)** Información sobre el Plan de estudios del Profesorado; **10B.b)** sobre el Plan de estudios de la Licenciatura; **10B.c)** sobre los Talleres del Profesorado; **10B.d)** sobre exigencias del Profesorado en aspectos teóricos; **10B.e)** sobre exigencias de los Talleres; y **10B.f)** sobre perspectivas laborales, insertos en el anexo, muestran pobreza de datos iniciales en relación a la información general del plan de estudios de la carrera que se tenía al momento de la inscripción, lo que lleva a inferir que la elección profesional no se vio directamente inducida por la información que se manejaba a inicios de la carrera académica.

En las respuestas abiertas referidas a la proyección profesional y laboral (**11B**) en un futuro próximo, las alumnas mencionan una serie de actividades en contextos diversos en las cuales se anticipan desde una perspectiva autoreferencial.

Cuadro n° 10 (11 B) Actividades, funciones y contextos de inserción prospectiva
Actividades y/o funciones

Docencia, capacitación, perfeccionamiento	21
Asesoramiento educativo	9
Elaboración y Evaluación de proyectos	7
Investigación	6
Planeamiento educacional	4
Gestión	4
Orientación educacional, vocacional, psicopedagógica	4
Animación en Pedagogía Social	3
Organización empresarial	3

Coordinación de estudios	2
Educación Especial	2
Area socio-política	2
Educación de adultos	1
Actividad independiente: micro-emprendimientos	1
Preceptoría	1

Contextos profesionales

Educación Formal (sin especificar)	10
Educación Formal (Nivel superior universitario y no universitario)	10
Educación Formal (EGB y Polimodal)	7
Educación Formal (Nivel inicial)	1
Educación Formal (Escuelas especiales)	3
Educación Formal (sector privado)	3
Educación Formal (escuelas rurales)	3
Educación Formal (en gabinetes psicopedagógicos)	6
Educación Formal y no Formal (sin especificar)	5
Educación no Formal (sin especificar)	6
Educación no Formal: Medios de Comunicación Masiva	2
Educación no Formal: en salud y nutrición	1
En empresas privadas	1
En órganos de gobierno	2
En ONG (Organismos no gubernamentales)	2

Entre las actividades en las que se imaginan trabajando en un lapso no superior a 5 años, la *docencia* (en la que se incluye la capacitación y el perfeccionamiento) es la función profesional que más frecuentemente se menciona (21 de 70 respuestas). Le siguen, por orden de mención: el *asesoramiento educativo*, la *elaboración y evaluación de proyectos educativos*, la *investigación*, el *planeamiento educacional*, la *gestión*, la *orientación educacional*, *vocacional y psicopedagógica*, la *animación en Pedagogía Social*, la *participación en asesoramiento en organizaciones empresariales*, la *coordinación de estudios en instituciones educativas*, la *educación especial y de adultos*, la *actividad independiente como un micro-emprendimiento*, la *preceptoría*.

Las respuestas abiertas mencionan también los escenarios en los que se proyectan prospectivamente las funciones descritas anteriormente. El ámbito correspondiente a la educación formal (el sistema educativo en todos sus niveles) representa el 80% de las respuestas, con lo que la proyección profesional en la educación formal se convierte en el escenario por excelencia de inserción.

❖ **Conocimiento de lo instituido y regulado**

El tercer ítem del cuestionario de las alumnas (identificado como ítem **C**) está referido al **conocimiento de lo instituido y regulado** en el ejercicio profesional, a partir del reconocimiento que se hace de las incumbencias y del conocimiento del perfil propuesto por el Plan 1985, como así también de la información que las alumnas tienen sobre la regulación de la profesión en sus diferentes instancias

Según el conocimiento que tiene del Plan de Estudios 1985, el grupo menciona cuáles son las **incumbencias profesionales** que posee el profesor en Ciencias de la Educación, en los diferentes ámbitos de la educación que el mismo plan explicita: *formal, no formal e informal*.

Dada la complejidad de las respuestas, se consideró necesario agruparlas según las funciones (que comprenden prácticas y actividades) y según contextos-aún cuando éstos no estaban expresamente solicitados en la consigna.

Para la educación formal:

- Es la *docencia* (en la que además de la enseñanza en cualquiera de los niveles del sistema educativo, se incluyen prácticas de *formación, capacitación y perfeccionamiento*) la función del profesor de Ciencias de la Educación que la totalidad de las respuestas reconocen como propia y específica de la educación formal.
- también el *asesoramiento* (en el que se han incluido la *orientación y tutoría*) es una función del profesor muy reconocida en el ámbito formal
- y en menor medida (pero teniendo en cuenta que constituye la mitad de las respuestas) se menciona la *gestión* (en la que se ha incluido la *dirección y la coordinación*)
- La participación del profesor en la *elaboración y la evaluación de planes, proyectos y programas* es una función que ha sido

considerada como propia del profesor en Ciencias de la Educación en 12 respuestas

- mientras que la de *investigación* constituye una función muy poco considerada, dado que se ha mencionado en último lugar.

Se ha estimado necesario consignar además, los contextos, puesto que en la mención que hacen las alumnas de las incumbencias generalmente lo incluyen, siendo las instituciones educativas de EGB y de polimodal los centros de inserción por excelencia. Prosiguen las instituciones de nivel superior –universitario y no-universitario- como centros en los que se desempeñan los profesores de Ciencias de la Educación.

Para el ámbito de la educación formal se mencionan también los gabinetes psicopedagógicos y los equipos institucionales interdisciplinarios como los contextos en los que el profesorado se desempeña a través de diferentes funciones, refiriéndose en forma aislada a los organismos de gobierno como centros de inserción.

Para la educación no formal:

La función profesional, que ha sido considerada con más frecuencia en el ámbito de la educación no formal (26 respuestas) es la de:

- *participación en la elaboración y evaluación de proyectos, planes y programas*, tanto en proyectos socio-comunitarios como en proyectos en general (en los que no se especifican el área de acción).
- la *capacitación docente, profesional y laboral* es una función que también se ha considerado, y que si la anexamos a la *docencia* tiene una consideración importante dentro del grupo (10 respuestas)
- Se ha mencionado además la *investigación* y el *asesoramiento, orientación y tutoría* con 5 respuestas.

En cuanto a dónde se han contextualizado estas funciones, se destaca la inserción en ONG, en equipos interdisciplinarios (relacionados con salud, ecología

y comunicación), en empresas privadas (relacionadas a los recursos y a las relaciones humanas), en la iglesia, en órganos de gobierno, en institutos asistenciales y en la familia.

Para la educación informal:

Las respuestas mencionan como funciones del profesor en Ciencias de la Educación para el ámbito de la educación informal, tanto a:

- la *capacitación profesional y laboral*
- como a la *animación socio-cultural y comunitaria* , constituyendo estas funciones una respuesta significativa por la frecuencia con que se consignan(casi un 30% para cada función)
- la *docencia particular* (aquí se mencionan prácticas como las de dar apoyo domiciliario a alumnos “particulares”)
- la *docencia* (sin especificar)
- la *alfabetización*
- y el *asesoramiento*, son algunas de las respuestas que se reconocen en el ejercicio profesional del Profesor en Ciencias de la Educación en el ámbito informal, mencionándose aisladamente actividades como
- *tutoría privada* (¿?),
- *animación recreativa* (¿?)
- *asistencia pedagógica* (¿?)

Las diferentes funciones se contextualizan en medios de comunicación masiva (MCM), en centros dedicados a nuevas tecnologías, en clubes, iglesias, empresas privadas, centros vecinales, ONG, y hasta en la propia casa o “negocio” .

Las funciones reconocidas que son incluidas en todos los ámbitos (siempre a partir de lo que se dice conocer del Plan de Estudios 85), son:

- la *docencia*
- la *elaboración de planes, proyectos y programas*

- y el *asesoramiento*, siendo la *gestión* y la *investigación* funciones no reconocidas para todos los ámbitos.

Estas respuestas tienen una alta correspondencia con lo explicitado en el Plan de Estudios en sus considerandos acerca de las actividades y funciones que el profesor en Ciencias de la Educación puede incluir en su ejercicio profesional y del alcance del título, con lo que se podría inferir que las alumnas tienen conocimiento del Plan en lo referido al capítulo de incumbencias.

No obstante, cuando se les hace la pregunta directa y cerrada acerca de si hoy conocen el Plan de Estudios '85, el 71 % del grupo manifiesta no conocer el plan con el cual iniciaron su carrera, lo que hace pensar que actualmente una gran mayoría de las alumnas están cursando y terminando sus estudios de Profesorado con un plan que desconocen.

De las 10 alumnas que admiten conocerlo tanto al plan como al perfil profesional que éste propone, la mitad de las respuestas se refieren a un “profesional comprometido y crítico, a un agente transformador de la realidad” (5). También se menciona, aunque aisladamente, el ser un “ciudadano activo y comprometido” y el “estar formado para abordar y participar de diferentes problemáticas y ámbitos educativos”.

La mitad del grupo de alumnas no saben si la práctica laboral del profesor en Ciencias de la Educación *está regulada o tiene supervisión*, mientras que el 25% del grupo total considera que la práctica laboral del profesor en Ciencias de la Educación NO está regulado.

Las 8 respuestas (22,8%) que consideran que el profesor SI está supervisado y/o regulado en nuestro contexto provincial y/o nacional, perciben al Ministerio de Educación como el organismo de control y regulación de la práctica profesional. Algunas de estas respuestas agregan aisladamente: la Junta de Disciplina, el Consejo Federal de Educación y la Campaña de Evaluación de la Calidad

Una de las respuestas consigna a la Asociación de Profesionales en Ciencias de la Educación como la entidad reguladora de la práctica laboral, aún cuando es necesario aclarar que esta entidad sea inexistente en el contexto provincial y regional.

Se hace necesario destacar que en el conocimiento que se tiene de la regulación profesional, se percibe una confusión en las respuestas entre el “control” de la práctica laboral (específicamente el ejercicio profesional) y el de la formación docente (relacionado con las instituciones y centros de educación superior responsables de la formación del profesorado), como así también una confusión entre la práctica docente (en general) y la que es específica del profesor en Ciencias de la Educación

❖ **Conocimiento del campo disciplinar**

El cuarto ámbito de análisis previamente delimitado para el cuestionario de las alumnas (identificado como ítem **D**) fue el **conocimiento de lo disciplinar**, según sea la consideración del objeto de estudio y el estatuto científico que se le asigne a las Ciencias de la Educación. Esto último, en base a preguntas que combinaron opciones cerradas con pedido de fundamentación de respuestas.

Se solicitó la mención del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, aclarando que se debía considerar según el campo disciplinar y no según la profesión o el quehacer profesional. Por orden de frecuencia, las respuestas sobre el objeto de la disciplina, muestra la consideración:

- la “educación como práctica social” en primer lugar
- y los “procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación didáctica”, en segundo lugar, son las respuestas que mas consenso tienen entre las alumnas encuestadas
- También, pero en menor medida, se considera a la “educación” y al “sujeto de la educación” como objeto de estudio de las Ciencias de la Educación.

- La “acción pedagógica”, y la “formación”, son dos respuestas medianamente repetidas
- y en menor medida se mencionan: el “método”, la “transmisión del contenido”, el “tratamiento de los contenidos”, y los “procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier ámbito”

Respecto del estatuto científico, y tal como se mencionó anteriormente acerca de las posibilidades que el cuestionario posibilitó para que haya más de una respuesta y una eventual fundamentación de las respuestas, el corpus de las Ciencias de la Educación es visto desde una perspectiva que permite verla como :

- un “conjunto de ciencias” y como una “interdisciplina” que constituyen las respuestas más frecuentes (21 y 19, respectivamente, de 100 respuestas en total)
- También como “una ciencia social” (13%)
- una “ciencia humana” (11%)
- tecnología (10%)
- como un “cuerpo científico en construcción” y como una “ciencia” (con el 8% cada una de las respuestas)
- como “praxis” (con una representación de 6 respuestas del total de 100)

Y con sólo una mención, las Ciencias de la Educación son percibidas como “arte”, como “transdisciplina” y como “multidisciplina”, y también como una complementariedad entre “ideología-ciencia- tecnología- arte y praxis”

Cuadro nº 11 (D16) El estatuto científico de las Ciencias de la Educación

*praxis	6	
*ciencia social	13	Porque estudia la interrelación del fenómeno educativo con el sujeto social (1)
*un conjunto de ciencias	21	Porque reciben y aportan a múltiples ciencias (1) Porque estudian la educación desde distintas perspectivas (1) Porque varias ciencias aportan para la explicación de los procesos de enseñanza –aprendizaje (1) Porque están en estrecha relación (¿) (1)
*ciencia humana	11	Porque incluye cómo se constituye el sujeto de aprendizaje y la consolidación de su estructura cognitiva (1)
*interdisciplina	19	
*cuerpo científico específico en construcción	8	Porque surgen nuevos métodos y teorías que suplantán a lo anterior
*arte	1	

*tecnología	10	
*ideología-ciencia-tecnología-arte-praxis	1	
*ciencia	8	Porque pertenece a las ciencias humanas (1) Porque estudia un fenómeno desde distintos puntos de vista (1) Porque se basa en la observación de la realidad, para justificar su eficiencia (1)
*otro (especificar)	2	-Transdisciplina (1) -Multidisciplina (1)

A partir del cuadro, y en relación a las fundamentaciones que se explicitan, resulta curioso que la opción “interdisciplina” que es la segunda en frecuencia, y “tecnología”, que representa el 10% de las respuestas totales, no hayan sido justificadas.

Asimismo, la opción más mencionada (“un conjunto de ciencias”) es fundamentada tautológicamente, en el sentido que no se aportan elementos que permitan definir el concepto que se elige para definir el corpus disciplinar.

En general, y a partir de las justificaciones, se aprecia una dispersión y ambigüedad en la mayoría de las respuestas ampliatorias. Esto permitiría afirmar que hay contradicciones internas que no permiten advertir coherencia entre las opciones pre-establecidas y la respuesta al por qué de cada una de ellas.

❖ El conocimiento profesional

Para poder indagar acerca del **conocimiento profesional expectable del profesor en Ciencias de la Educación**, considerado el 5º ítem del cuestionario a las alumnas e identificado como **E**, se analizaron las respuestas relacionadas con aquellos saberes, destrezas y habilidades profesionales mencionados como los específicos del profesor. También fueron incluidas las respuestas de las instancias en las cuales ese conocimiento profesional es aprendido.

Como las preguntas fueron elaboradas con sistema abierto, las respuestas arrojaron una cantidad muy extensa de posibilidades, habiéndolas agrupado en relación a:

- a) conocimientos teóricos- instrumentales (que aluden fundamentalmente al desarrollo conceptual específico del campo de conocimiento de las Ciencias de la Educación, relacionado con el conocimiento sustantivo profesional);
- b) conocimientos técnicos- metodológicos (que se refieren a las competencias y saberes situacionales ligados al ejercicio profesional);
- c) saberes referidos a “lo relacional” y
- d) los relacionados a “lo actitudinal”.

Los **conocimientos técnico- metodológicos** son aquellos que más se mencionaron, habiéndose consignado 72 respuestas que atienden (por orden de frecuencia) a:

- saber “interpretar” la realidad e “intervenir” sobre ella
- saber enfrentar y resolver situaciones didácticas diarias
- saber elaborar, ejecutar y evaluar proyectos, planes y programas
- saber integrar teoría y práctica.

Con menor frecuencia se mencionan:

- saber planificar
- saber investigar
- saber diseñar y evaluar propuestas curriculares
- saber seleccionar contenidos

mientras que aisladamente se consignan:

- saber motivar
- saber evaluar
- saber asesorar
- saber orientar
- saber aprender

Los saberes referidos a “**lo relacional**” fueron consignados en 26 oportunidades, concentrándose en el: “saber manejar las relaciones interpersonales con técnicas grupales” las respuestas ampliamente mayoritarias.

También, dentro de estos saberes se mencionan, aunque con mucha menos asiduidad, el “saber comunicarse” y el “saber integrarse a equipos interdisciplinarios”.

Los conocimientos **teórico- instrumentales** concitaron 23 respuestas que aluden sobre todo a “tener conocimientos específicos” sobre Didáctica, Tecnología Educativa, Teorías del Aprendizaje, Organización, Legislación y Administración Educativa y Política Educacional, mencionándose en forma aislada : Psicología, Epistemología y Pedagogía Social.

Los relacionados a “**lo actitudinal**” se mencionan en pocas oportunidades (son 8 respuestas) y aluden a “saber ser honesto y tener ética profesional”, “tener una actitud favorable ante la diversidad”, “ser un crítico de su propia práctica”, y en menos frecuencia: “ser responsable” y “ser innovador”.

Si tenemos en cuenta que las respuestas totales fueron 129, los porcentajes que corresponden a cada campo del conocimiento profesional son:

Cuadro nº 12: El conocimiento profesional, según los alumnos

CONOCIMIENTO PROFESIONAL	Nº de respuestas	Porcentaje
➤ Lo tecnológico-metodológico	72	55%
➤ Lo relacional	26	20%
➤ Lo técnico-metodológico	23	17%
➤ Lo actitudinal	8	6%

Esta relación de respuestas permite afirmar que **lo técnico- metodológico** es, dentro del conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación, lo más mencionado y reconocido como el conocimiento expectable, mientras que todo lo relacionado con **lo actitudinal** tiene poca consideración de acuerdo a la cantidad de veces en que se ha aludido a este aspecto.

Las **instancias** de aprendizaje de los conocimientos relacionados al “saber-hacer” del profesor fueron contestadas a través de 150 respuestas en total, considerándolas en dos momentos :

- *Durante la formación inicial*
- *A posteriori de la formación inicial*

La formación inicial (en el cursado de toda la carrera, con énfasis en algunas de sus asignaturas y en las prácticas proporcionadas por esas materias) y el “Taller IV” , donde se aprenden estos conocimientos prácticos, constituyen el 72% de las respuestas totales.

Cuando las alumnas discriminan, dentro de la *formación inicial*, las instancias de adquisición y aprendizaje del conocimiento profesional, mencionan por orden de frecuencia:

- Las asignaturas del Plan en general
- Algunas materias del Plan (18%), con especial énfasis en Didáctica (I y II) , Pedagogía Social, Dinámica de Grupos, Sociología, Psicología Educacional, Planeamiento Educacional, Organización Escolar y Educación Ambiental.
- Las prácticas de cada asignatura (sin especificar en cuáles) que constituyen un número de respuestas significativas frente a las respuestas inscriptas en la *formación inicial*.
- El Taller IV o de Residencia del profesorado (10%). A esta consideración hay que interpretarla como la opción más mencionada dentro de la formación que proporciona la carrera, si es que se la toma como una respuesta aislada
- Los “otros talleres” (I, II y III), correspondientes al ciclo troncal de la carrera, no son considerados mayoritariamente como instancias de aprendizaje de los conocimientos profesionales del Profesor en Ciencias de la Educación.

A posteriori de la formación inicial o de grado, el momento de la *inserción en el contexto laboral* es una instancia de aprendizaje del conocimiento profesional considerada en un 20% respecto del total de las respuestas, mientras que *el perfeccionamiento profesional* posterior al egreso es una instancia medianamente reconocida también, como formadora del “saber-hacer” del profesor.

Estos datos nos permiten afirmar que para las alumnas del Profesorado, es más importante la instancia de la formación inicial o de grado en la adquisición del conocimiento profesional que la instancia posterior relacionada con la experiencia laboral profesional.

❖ **El contexto socio-cultural del ejercicio profesional**

El **conocimiento del contexto profesional** es el quinto ítem analizado en el cuestionario a las alumnas y que se identifica como **F** . Para su indagación se tuvo en cuenta las respuestas relacionadas a la perspectiva laboral percibida tanto actual como prospectivamente, y también las expectativas profesionales relacionadas con la intención de futuro y con la información del contexto y de la cultura profesional.

El análisis de las respuestas permite percibir, según la cantidad de veces en que se ha mencionado, que tanto la educación formal como la educación no formal son consideradas casi por igual en cuanto a la actual demanda laboral para el profesor en Ciencias de la Educación. Esto nos indica que para las alumnas, y de acuerdo a respuestas directas y cerradas (**F19**), no hay diferencias significativas entre la educación formal y no formal como ámbitos de trabajo para el profesor en Ciencias de la Educación.

En Educación Formal	26	1ª elección	16
		2ª elección	10
En Educación no Formal	25	1ª elección	18
		2ª elección	7

Cuadro nº 13: Demanda Laboral Actual del profesor en Ciencias de la Educación

En el análisis pormenorizado de las respuestas que fundamentan esta percepción, se advierte que:

Para la educación formal, la función que mayoritariamente se considera como la más requerida es:

- la *docencia* (en la que se incluye la *capacitación y formación*)
- siendo el *asesoramiento* (en el que se incluye la *tutoría*) y la *gestión* (con la *dirección y la coordinación*) la segunda opción.
- También se menciona a la *planificación curricular* y a la *elaboración y evaluación de planes, proyectos y programas* como una demanda actual media para el profesor en Ciencias de la Educación
- la *investigación* o la inserción en contextos como gabinetes psicopedagógicos son elecciones aisladas.

Para la educación no formal se menciona en primer lugar a:

- la *elaboración y evaluación de proyectos* como la demanda más requerida para el profesor en Ciencias de la Educación
- siendo la *docencia* (en la que se incluye la *capacitación* tanto presencial como a distancia) y la *pedagogía socio- asistencial* la segunda opción
- También se toma en cuenta el *asesoramiento y prevención*, y la *gestión*, pero en menor frecuencia. En este ámbito de educación no formal, las distintas respuestas “sitúan” la práctica en contextos como: ONG, empresas privadas (relacionadas a recursos humanos), equipos interdisciplinarios y centros de implementación de nuevas tecnologías.

Al momento de valorar esta perspectiva laboral –actual y correspondiente al contexto provincial- del profesor en Ciencias de la Educación , en base a una pregunta directa y semi-abierta en la que se requiere una valoración y una fundamentación de la respuesta , el análisis advierte:

- *buena* en primer lugar (el 40 %) ;
- *regular* (en segundo lugar: 31,3%)
- *mala* (en tercer lugar: 20%)
- *muy buena* (en cuarto lugar: 5,7%)
- y la valoración de *excelente* no es elegida decididamente en ninguna respuesta

Se acompaña la valoración de *buena* y de *regular* con argumentos referidos a las restricciones de la oferta en el ámbito formal de la educación, a las exigencias y a las nuevas condiciones laborales en general, considerando como una respuesta muy frecuente que *hay trabajo, pero hay que buscarlo*, y brindando en general una apreciación no tan negativa de la perspectiva laboral en nuestro contexto.

A la pregunta sobre la incidencia de la formación inicial en general y del Plan 1985 en particular, sobre la satisfacción de las demandas laborales, el análisis se tornó complejo dado la forma en cómo se formuló la pregunta.

De 35 respuestas, 21 alumnas (62,8%) consideran que el plan de estudios 1985 prepara “medianamente” a los futuros profesores para satisfacer los nuevos requerimientos socio-laborales , afirmando el resto que el plan no forma satisfactoriamente (22,8%) para responder a las nuevas demandas que desde lo socio-laboral se le plantean a los profesores en Ciencias de la Educación.

Sólo son 5 alumnas (14,2%) quienes consideran que el Plan '85 ofrece una formación satisfactoria frente a las necesidades sociales, en lo relativo por ejemplo a “proyectos sociales y comunitarios”, a una “educación de calidad en la educación formal”, a la “formación y capacitación laboral” y por la “formación crítica que aporta al profesor”.

De las fundamentaciones explicitadas, podemos considerar a aquellas que aluden a respuestas **positivas** (en el sentido de ver a qué demandas atiende medianamente el plan): “nuevas tecnologías” y “participación en proyectos y programas comunitarios”, y respuestas **negativas**, en las que se mencionan aisladamente “falta de creatividad”, de “actualización”, de “flexibilidad”, de “reflexión sobre la propia práctica” y de “conocimientos de marketing” (en alusión más bien a los déficits del plan)

❖ La profesionalidad

El último de los ámbitos de análisis que se incluyó en los cuestionarios de las alumnas está referido a la **profesionalidad**. Se lo identificó como **G**, y su amplitud y complejidad permitió “completar” la vista panorámica de las ideas, opiniones y valoraciones iniciales del grupo inscripto en el Taller IV. En el análisis de la profesionalidad se contemplaron todas las respuestas referidas a la autonomía profesional, la incidencia social del profesor en Ciencias de la Educación, la valoración disciplinar atribuida a lo social, la valoración personal del quehacer profesional, la experticia, la valoración acerca de la retribución y la consideración profesional atribuida al profesor en Ciencias de la Educación.

En las respuestas a las preguntas sobre la definición del profesor según múltiples opciones o alternativas, el cuadro (**G22**) se corresponde con el número total de respuestas y no con el número total de alumnas.

Agente de cambio social	20
Profesional	28
Intelectual crítico	11
Técnico	1
Trabajador social	14
Trabajador de la enseñanza	13
Burócrata	1
Especialista	5
Semi - profesional	1
Experto	0

Cuadro nº 14 (G22): El profesor en Ciencias de la Educación

El profesor en Ciencias de la Educación es considerado:

- un *profesional* es la respuesta mayoritaria (26%)
- aunque también (y en menor medida), el profesor es visto como un *agente de cambio social* (19%)

- ser un *trabajador social* y un *trabajador de la enseñanza* son dos de las respuestas a tener en cuenta, aunque hayan sido elegidas medianamente (14 y 13 respuestas respectivamente, sobre 105)
- Sólo 5 respuestas lo definen como un *especialista* (4,7%), y luego
- casi aisladamente, se habla del profesor como *técnico*, *semi-profesional*, *burócrata*, y *“gran catedrático teórico”*
- No hay ninguna respuesta en las alumnas que aludan al profesor en Ciencias de la Educación como un *experto*.

En el análisis de la autonomía se tuvo en cuenta preguntas tanto directas como indirectas.

Las respuestas directas que revelan la opinión de las alumnas acerca de la autonomía profesional del profesor en Ciencias de la Educación advierten:

Para el 62,8 % de las alumnas, el profesor tiene una autonomía “mediana”, mientras que el 29 % considera que el profesor en Ciencias de la Educación no es independiente. Sólo 3 alumnas (0,8 %) lo perciben como un profesional autónomo.

Indirectamente se requirió respuestas a cuatro preguntas que aludían a la autonomía del profesor respecto a:

- la función social de su trabajo y la posibilidad de controlar las decisiones que afectan dicha función
- la posibilidad de controlar las decisiones que afectan la faz técnica de su quehacer profesional
- la posibilidad de elegir las condiciones necesarias para desarrollar su práctica profesional
- la posibilidad de tomar decisiones en posiciones jerárquicas

Para los cuatro sub-ítems, las respuestas mayoritarias afirman que la autonomía del profesor es mediana.

En cuanto a la posibilidad de controlar los aspectos técnicos de su práctica (sub-ítem 2), las respuestas positivas duplican a las negativas (aún cuando las medianas son las mayoritarias).

Del mismo modo, hay una diferencia grande a favor de la visión del profesor de Ciencias de la Educación asociado a posiciones jerárquicas de toma de decisiones (sub-ítem 4), frente a respuestas que no lo consideran así (pero es de recordar que las respuestas medianas son mayoría) .

En relación a la experticia como un rasgo de profesionalidad, se buscó indagar cómo creen las alumnas que los docentes de otras áreas ven al profesor en Ciencias de la Educación:

- Por su formación inicial, la mitad de las respuestas revelan que el profesor tiene un reconocimiento **mediano** por parte de sus pares de otras áreas de formación. De la otra mitad de respuestas , 13 creen que los otros profesores (de otras áreas) ven al docente de Ciencias de la Educación como un experto según sus conocimientos y saberes específicos adquiridos en la carrera, mientras que 5 respuestas no lo consideran así.
- Por su práctica profesional- laboral especializada, el 65 % de las alumnas considera que el profesor de Ciencias de la Educación es visto *medianamente como un experto*. Del resto, 9 alumnas (25%) afirman que es apreciado como *un experto*, mientras que 3 (9%) consideran que por su práctica profesional el profesor *no es considerado en su práctica profesional- laboral como un especialista o un experto*.
- Por su perfeccionamiento de postgrado: En este ítem las respuestas se concentran más en verlo **positivamente** al docente como un experto (57 %), constituyendo las alumnas que piensan que el reconocimiento es mediano el segundo lugar en frecuencia (37 %). Quienes creen que no son vistos como expertos en este rubro conforman el 6 % del grupo.

Por lo general, quienes NO lo ven como experto son muy pocos.

Quienes SI lo ven como expertos, ponen el acento sobre todo en la instancia de perfeccionamiento profesional de postgrado como la que marca la diferencia con los otros rubros.

La *valoración social* constituye otro indicador importante en la consideración de la profesionalidad. Frente a la necesidad de indagar la apreciación social que las alumnas creen que hay *sobre la disciplina*, se pregunta explícitamente sobre las Ciencias de la Educación. Pero es necesario aclarar que las respuestas obtenidas por lo general aluden al “profesor”, al “ejercicio profesional”, a la “carrera”, a la “docencia” y a la “educación” en general.

No hay ninguna respuesta que considere que, socialmente, haya una “muy alta valoración” de las Ciencias de la Educación.

- La respuesta más frecuente (el 78 %) alude a que las Ciencias de la Educación son valoradas “**medianamente**” (con explicaciones que apuntan sobre todo a un desconocimiento por parte de “la sociedad”, a una “falta de información ” que no permite “inversión” y que repercute en la “remuneración” insuficiente)
- Un 25,9% de las alumnas creen que el reconocimiento social de las Ciencias de la Educación es **bajo** (con fundamentaciones muy similares a las citadas anteriormente para la valoración “mediana”)
- Como una “**muy baja**” valoración, las respuestas constituyen un 17 %, acotando que ello es así por “falta de un objeto de estudio definido”, por “falta de especialización” y por “desconocimiento social”
- Quienes creen que las Ciencias de la Educación tienen un **alto** reconocimiento social (4 respuestas, que representan un 11,4%) aportan fundamentaciones que aluden al “profesional”, a la “carrera” y al “campo disciplinar” de las Ciencias de la Educación
- También son 3 las respuestas que dicen **desconocer** cual es el reconocimiento social de las Ciencias de la Educación, aportando, también en este caso, explicaciones que confunden pues – por

ejemplo- hacen sinonimia entre docencia (magisterio) y Ciencias de la Educación.

Se solicitó también en el cuestionario, que se den respuestas que aporten una *valoración personal*, pero en este caso, *del quehacer profesional* del profesor en Ciencias de la Educación.

Hay una consideración muy pareja entre quienes valoran como “muy alta”, “alta” y “mediana” la práctica laboral del profesor, constituyendo, cada rango la tercera parte del total. No hay quienes adjudiquen al quehacer profesional una valoración “baja” ni “muy baja”.

Respecto de la *autoridad social* del profesor en Ciencias de la Educación, ésto es de la capacidad de incidencia social que se considera que este profesional tiene, las respuestas que se obtienen advierten lo siguiente:

Hay una idea de autoridad (representada por las respuestas de un 57% de alumnas), en el sentido de reconocer capacidad de incidencia social del profesor (aún cuando hay una confusión en las respuestas pues se alude a “la educación” y no “al profesor de Ciencias de la Educación”, tal como se consigna en la pregunta). Nótese que más de la mitad de los alumnos así lo afirman, respondiendo esa autoridad al “compromiso ético y social”, a la “incidencia en las personas y valores” y por el hecho de ser un “agente social”.

También es importante ver que una tercera parte de los alumnos consideran que la incidencia social de los profesores es relativa (a veces) debido, sobre todo, al “condicionamiento del contexto”.

Son muy pocos (0,85%) los que no le reconocen autoridad alguna al profesor en Ciencias de la Educación en cuanto a su incidencia social, debido sobre todo a que “el contexto social determina y condiciona” la posibilidad que así lo haga.

Respecto de la *retribución económica* que tiene el profesor en Ciencias de la Educación como un indicador más que permita advertir una visión ampliatoria de la profesionalidad, la opción “regular” es la más considerada, constituyendo la opinión del 54% de los alumnos.

El 20% opina que el profesor tiene una “buena” retribución, mientras que el 25,7% considera que es definitivamente “mala”, no habiendo ninguna consideración respecto de una remuneración “excelente” ni “muy buena”

➔ B) DEL CUESTIONARIO DE LOS PROFESORES (CP)

Poder conocer y describir cuáles son las representaciones iniciales sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación desde la perspectiva de los alumnos del Profesorado, nos llevó a indagar no sólo en las concepciones, opiniones, valoraciones e ideas que éstos construyeron previo a su inscripción en el 5º año de la carrera (y particularmente en el Taller IV o de Residencia), sino que además, nos indujo a indagar en las concepciones, opiniones, valoraciones e ideas que tenían los docentes responsables y adscriptos de este Taller IV sobre lo que es su propio campo profesional.

El primer análisis de las respuestas del cuestionario de los profesores, durante la fase pre-activa de este estudio exploratorio, permitió alumbrar la caracterización del campo profesional según los ámbitos de análisis considerados provisoriamente de antemano, para llevar luego a una posterior profundización e interpretación en próximas fases eminentemente cualitativas.

El equipo docente del Taller IV estuvo conformado -durante el período lectivo 2001 - por 6 profesores en total, de los cuales 3 pertenecían a la planta docente a la que accedieron por concurso ordinario de antecedentes y oposición (1 como profesora adjunta a cargo de la coordinación, 1 como jefe de trabajos prácticos y 1 como auxiliar docente) y 3 adscriptos en calidad de ad-honorem.

Todos los profesores del equipo se titularon en la Universidad Nacional de Salta como Profesores en Ciencias de la Educación.

En este primer análisis que a continuación se hace del cuestionario de los profesores (CP), es necesario destacar que los ámbitos de indagación no se corresponden totalmente a los previstos en el cuestionario de las alumnas (CA). Se eliminaron los dos primeros (datos filiatorios personales y los correspondientes

a las cuestiones personales de elección y acceso profesional), y se decidió tomar en consideración los referidos a:

Cuadro N° 15: Ámbitos de análisis del cuestionario de profesores

AMBITOS DE ANALISIS	INDICADORES	N° PREGUNTAS
C) Acerca del campo profesional (desde lo instituido y regulado)	- Incumbencias : según Res. MCE - Perfil y alcance del título (según Plan Est.85) : acreditación según formación inicial - Marco "regulatorio" profesional	12 13 14
D) Cuestiones sobre el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación	- Objeto de estudio de las CE - Estatuto del corpus de CE	15 16
E) Acerca del conocimiento profesional de los profesores de Ciencias de la Educación	- conocimientos prácticos que "debe" tener el profesor en CE - formación inicial en la carrera	17 18
F) Cuestiones del contexto socio-cultural del ejercicio profesional	-perspectiva laboral y conocimiento de la nueva cultura laboral : exigencias -condiciones relacionadas a la salida laboral	19-20 21
G) Profesionalidad	- ¿tipo de profesional ? - "control" del ejercicio profesional :autonomía -Ejercicio liberal/dependiente : autonomía -experticia en su campo : corpus de saberes y prácticas muy especializado -prestigio o estatus social del quehacer profesional *autoridad (o capacidad de incidencia social)	22 23 24 25 26-27 28

❖ Conocimiento de lo instituido y regulado

El primer ámbito de análisis del cuestionario de los profesores se relaciona con el **conocimiento de las incumbencias y del perfil profesional**, como así también de lo **instituido y regulado** en la profesión y en el quehacer profesional (ámbito **C**).

A partir del análisis de las respuestas de los docentes de Taller, referidas a las incumbencias profesionales que el Plan '85 contempla para los futuros profesores de Ciencias de la Educación, se percibe el campo "permitido" (o instituido no sólo desde la universidad sino también desde el Estado) relacionado

con la “docencia”, tanto en el ámbito de la educación formal (por opinión unánime) como no formal (la tercera parte del grupo).

Para la educación formal, otras funciones del profesor habilitadas desde el Plan ´85, aparte de

- La *docencia* (que es consensuada por todos los profesores) son:
- *asesoramiento* (4 respuestas)
- *planificación y diseño curricular* (3 respuestas)
- *elaboración y evaluación de proyectos y gestión* (2 respuestas).
- con mucho menos consenso, casi diríamos con respuestas aisladas, los docentes de Taller reconocen a *la orientación y tutoría* como una de las funciones propias del profesor en Ciencias de la Educación.

En el ámbito no formal, las incumbencias más reconocidas son:

- *asesoramiento* (con 4 respuestas)
- *docencia, planificación y diseño curricular, elaboración y evaluación de proyectos; y coordinación* (con 2 respuestas cada una)
- y aisladamente se mencionan *investigación, animación socio-cultural y promoción social*.

Cuando se menciona la *coordinación* para los ámbitos formal y no formal no se especifican ni se agregan referencias, como si fuera una función que “transversaliza” la incumbencia profesional. Se consideró en este ítem a la *coordinación* asociada a la función de *gestión*.

A partir de ubicar las respuestas en el ámbito de la educación informal, se reconoce a la:

- *animación socio-cultural* y a la *organización de acciones comunitarias* como una de las incumbencias propias del profesor en Ciencias de la Educación (con 2 respuestas cada una)
- mencionándose aisladamente la *coordinación, investigación, organización comunitaria* y *asesoramiento en medios masivos de comunicación*
- Llama la atención que la *investigación* no haya sido mencionada como función propia del profesor en Ciencias de la Educación para la educación formal y que sólo haya sido mencionada por uno de los docentes para el ámbito no formal e informal

En relación al *perfil propuesto por el Plan 1985*, y al conocimiento que de éste tienen los docentes, se mencionan una serie de habilidades y conocimientos que contribuyen a perfilar al profesor que se gradúa con este plan de estudios:

- *conocedor de marcos teóricos y metodológicos*
- *reflexivo*
- poseedor de destrezas profesionales como *planificar, coordinar, orientar, evaluar, diseñar* y *manejar tecnologías*.

De los 6 profesores encuestados 2 no responden, manifestando que no lo hacen por **desconocer** el plan de estudios, lo que llama la atención pues su vinculación con el Plan 1985 es doble: como profesor, y como ex-alumno graduado y formado por ese plan.

Completando el panorama del *campo desde lo instituido*, hay opiniones contradictorias en el equipo docente respecto de si el ejercicio profesional está regulado externamente. La mitad de los docentes considera que es el Ministerio de Educación, a través de sus diferentes organismos, quien regula el desempeño del profesor en Ciencias de la Educación. Para otros, no existe regulación ni supervisión alguna, desde el momento en que no hay una Asociación Profesional

que nucleee al colectivo, ni una Ley que legisle su ejercicio. Sólo una respuesta aislada considera que el gremio docente es quien controla o regula el desempeño profesional.

❖ **Conocimiento del campo disciplinar**

Las respuestas analizadas en el ámbito **D**, permitieron percibir la consideración unánime de los docentes respecto del objeto de las Ciencias de la Educación: la *educación como práctica social*, reconociendo a la *educación* (en general) y a la *formación* como la opción de segunda elección.

También perciben como objeto de las Ciencias de la Educación a los *procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación didáctica* y a la *acción pedagógica*, pero en solo dos respuestas.

Al ser respuestas a preguntas cerradas, es importante ver además cuáles son las opciones que no fueron seleccionadas en ninguna oportunidad. No fueron elegidas las opciones de *método* ni de *transmisión del contenido*.

En cuanto al estatuto del corpus, la mayoría de los docentes ven a las Ciencias de la Educación como una *praxis* y como una *ciencia social* (correlacionando en la fundamentación, con la visión del objeto *práctica social*). La mitad de las respuestas alude a considerar a las Ciencias de la Educación como un *conjunto de ciencias*, como una *ciencia humana* y como una *interdisciplina* sin que haya habido nadie que afirme que constituyen lisa y llanamente una *ciencia*.

❖ **El conocimiento profesional**

Situadas las respuestas de los docentes, desde las expectativas de conocimientos que son necesarios para el desempeño del profesor de Ciencias de la Educación, éstas aluden a un repertorio de saberes que abarcan:

- ✓ “lo **técnico- metodológico**” planificar, diseñar, evaluar, conducir, seleccionar estrategias de enseñanza, proyectar, elaborar y evaluar

proyectos, coordinar y conducir, evaluar, diagnosticar, asesorar, manejar herramientas metodológicas, procesar información

✓ lo “**actitudinal**” “ser” crítico, “ser” reflexivo, tener una actitud de respeto hacia los demás, ser un profesional reflexivo de su propia práctica, tener una actitud comprensiva hacia la realidad y ser intérprete de la misma

✓ lo “**relacional**”: saber conducir y coordinar grupos, saber comunicarse, saber relacionarse, saber tratar a los demás

✓ lo “**teórico- instrumental**” : conocer de informática, saber sobre dinámica de grupos, de organización escolar y de normativas.

Aún cuando las respuestas del cuestionario son abiertas en este ítem, fue posible realizar el siguiente cuadro, en el que se visualizan los saberes y destrezas profesionales mencionados como constitutivos del conocimiento del profesor en Ciencias de la Educación.

Cuadro nº 16: El conocimiento profesional, según los profesores

Lo técnico-metodológico	Lo teórico-instrumental	Lo relacional	Lo actitudinal
-Coordinar -Planificar -Elaborar y evaluar proyectos -Diagnosticar y evaluar institucionalmente -Seleccionar estrategias de enseñanza -Conducir -Evaluar -Hacer gestión -Asesorar -“Manejar” herramientas metodológicas -Procesar información -Contrastar -Comparar -Analizar -Criticar	Conocer: ➤ Normativas ➤ Informática	Saber: - “Tratar” a los demás - Coordinar grupos	-Reflexionar sobre su propio desempeño -Estudiar y actualizarse -Respetar a los demás

El énfasis de las respuestas puesto en todos aquellos saberes y destrezas relacionados con lo que en un primer momento se catalogó como *lo técnico-*

metodológico, permitió advertir la asimetría con otros saberes, relacionados con *lo actitudinal*, *lo relacional* y fundamentalmente con *lo teórico- instrumental*. Si bien la amplitud y apertura de las respuestas no permite afirmar que los saberes más mencionados (*los técnico-metodológicos*) sean los sustantivos del conocimiento profesional, es necesario tener en cuenta que *lo teórico instrumental* es un aspecto muy poco considerado por los profesores del Taller IV.

Relacionando esta respuesta de los docentes, con lo que dicen acerca del momento o de las instancias en que este conocimiento profesional se adquiere, se percibe que para ellos el proceso de socialización profesional es amplio y que abarca prácticamente todas las instancias de la formación (internas a la formación inicial, y posteriores a ella). Pero es llamativo que no se considere al ciclo troncal ni a las prácticas de las asignaturas en general, como instancias *generadoras o favorecedoras de aprendizaje de estos conocimientos prácticos*.

Es el Taller IV la instancia de socialización profesional más elegida y considerada casi unánimemente por los docentes del equipo.

❖ **El contexto socio-cultural del ejercicio profesional**

Este ámbito de análisis corresponde a la nomenclatura **F** en el cuestionario de los profesores. Incluye para este colectivo las respuestas relacionadas con el conocimiento de las condiciones laborales y con la percepción de las demandas profesionales en el contexto provincial - tanto actuales como prospectivas.

Para la mitad del equipo de Taller, la demanda laboral actual para el profesor en Ciencias de la Educación, constituye una percepción negativa, considerando que es inexistente en cualquier ámbito, sea formal o no formal.

De aquellos que consideran que hay cierta demanda (la otra mitad del equipo docente), la concentran en:

- *docencia*
- *formación de formadores*

- en *coordinación* (se sobreentiende que está asociado a *gestión*, aunque no se lo haya explicitado en las respuestas)
- y en *asesoramiento* para la educación formal.

Para el ámbito no formal, la demanda actual es en:

- *coordinación*
- *gerenciamiento social*
- y en *asesoramiento de proyectos*

La *coordinación* es la función que se repite para todos los ámbitos (formal, no formal e informal), pero es necesario aclarar que ninguna de las otras funciones mencionadas han sido elegidas más de una vez.

Salvo la *coordinación* no hay alguna otra consideración respecto de la educación informal.

Respecto de la perspectiva laboral para el futuro, la mayoría de los docentes consideran que es “*mala*”, reafirmando su respuesta a través de una fundamentación que alude a la falta de “empleo” para el profesorado y a la sobreoferta de egresados.

Esto coincide con la consideración anterior que hacen la mitad de los profesores, cuando dicen que no hay demanda para la inserción laboral del profesor en Ciencias de la Educación.

En relación a la formación inicial o de grado frente a las demandas socio-profesionales, no hay quien considere que el plan 85 satisfaga los nuevos requerimientos sociales, y en estas respuestas negativas llama la atención que se hable de “carrera teórica”, cuando explícitamente se pregunta sobre la efectividad del plan y no de la carrera en sí.

Entre las fundamentaciones al por qué el Plan '85 no forma a los futuros profesores satisfactoriamente en relación a los requerimientos sociales (4 respuestas), se consignan opiniones muy diversas que se refieren a “limitaciones instrumentales y socio-económicas” del plan 85; a su “incapacidad de formar profesionales críticos”; a que la “carrera es muy teórica”; a la “competitividad

salvaje” del mercado laboral; a los “cambios tecnológicos vertiginosos” y a la “movilidad social”.

Quienes consideran que el Plan '85 satisface “medianamente” las exigencias y demandas sociales (2 respuestas) proporcionan una justificación que permite apreciar algunos de los aspectos favorables del plan de estudios de formación, como los relacionados con la “capacitación, docencia, asesoramiento y lo referente a los medios de comunicación”; a la “tecnología educativa, educación a distancia, planeamiento estratégico, coordinación y evaluación institucional, investigación educativa, orientación educacional y laboral y la integración educativa”.

❖ **La profesionalidad**

Este ámbito de análisis **(G)** incluye una serie de indicadores establecidos previamente para el cuestionario, tanto de alumnas como de profesores. Las respuestas relacionadas con las condiciones de autonomía profesional, con la capacidad de incidencia del profesor en Ciencias de la Educación, con su experticia, su retribución y con las apreciaciones generales acerca de cómo es considerado el profesor y la profesión tanto desde una valoración personal como de la atribuida socialmente, son aquellas que componen este amplio ítem.

¿Cómo es considerado el profesor en Ciencias de la Educación, desde la perspectiva de los docentes de Taller IV?.

➤ Mayoritariamente (con 4 respuestas) es visto como un “profesional” (por su formación, por la especificidad de su área y por la capacidad de afrontar su ejercicio)

➤ y también como un “agente de cambio social” (sobre todo viéndolo desde la perspectiva de un deseo más que desde una realidad, según lo explicitan)

➤ También es considerado, por la mitad del equipo docente, como un “intelectual crítico” (por su formación teórico-crítica),

➤ y en menor escala (con 2 respuestas) es visto como un “técnico”, un “trabajador social”, un “trabajador de la enseñanza”, un “especialista” y un “burócrata”. Al respecto de esta última categoría llama la atención que se lo mencione así fundamentando que se debe a su formación, cuando mayoritariamente y en forma simultánea se lo percibe como “profesional”.

➤ Como opciones aisladas, se lo ve al profesor en Ciencias de la Educación como un “experto”, un “semi-profesional” (en relación a la autonomía), un “investigador”, como un “analista” y un “coordinador de equipos interdisciplinarios”, con lo que se completa una visión de opciones múltiples.

En cuanto a la consideración de la autonomía del ejercicio profesional del profesor en Ciencias de la Educación, relacionada con la toma de decisiones en su práctica (tanto desde el punto de vista técnico como social) todos los docentes de Taller consideran que la “autonomía” es muy relativa: no mencionan ninguna razón de peso para adjudicársela abiertamente, como así tampoco consideran que sean reconocidos por su responsabilidad social.

Curiosamente, cuando la pregunta es más directa, más de la mitad del equipo docente ven al profesor en Ciencias de la Educación “medianamente independiente”, dos lo ven sin autonomía y uno arriesga a considerarlo como autónomo. Salvo los que le niegan la condición de autonomía (porque están condicionados por la institución de pertenencia, según explicitan) los demás no fundamentan su respuesta.

Otra dimensión de la profesionalidad es la *experticia profesional*. Situados desde la perspectiva de otros profesionales, la mitad de los docentes de taller creen que los profesores de Ciencias de la Educación:

- “no son expertos” (por descrédito, porque saben poco de todo y mucho de nada, o por falta de ética profesional).
- Una de las respuestas del equipo considera que el profesor es “medianamente” un experto,

- y dos apuntan definitivamente a que el profesor es un experto aunque no lo fundamenten.

En cuanto a cómo creen los docentes de taller que es la valoración que socialmente se tiene de las Ciencias de la Educación, las respuestas evidencian cierta confusión pues han tomado al ejercicio profesional y en otros casos al mismo profesional, como objeto de la valoración. De todas maneras es de destacar que no hay estimaciones positivas, ya que se habla de valoraciones “mediana”, “baja” y “muy baja”, desconociendo la valoración de “alta” y “muy alta”.

Para complementar esta visión, los docentes aportan su propia valoración personal, pero esta vez en relación al ejercicio profesional, y las respuestas se concentran en “alta” y “mediana”, habiendo solo una opción para “baja”, y ninguna para los extremos de “muy alta” y “muy baja”, lo que permite ver que para los docentes de Taller IV no hay una valoración muy positiva o muy negativa –en términos absolutos- sobre el quehacer profesional.

Mientras la valoración social de las Ciencias de la Educación es muy baja (por desprestigio, por falta de reconocimiento) según mencionan los docentes, no hay una valoración negativa personal del quehacer profesional. Por el contrario, optan por considerarlo como alto, aunque hay que destacar que no se puede hacer una relación directa entre la valoración disciplinar y la valoración que se hace de lo profesional. No obstante surge que:

- nadie elige una muy alta valoración de la profesión desde lo personal.
- si bien se considera que no hay una valoración social alta de las Ciencias de la Educación, la opción mas elegida desde la valoración personal del quehacer del profesor, es justamente la alta.
- mientras se considera (2) que la valoración social de las CE es muy baja (por desprestigio, por falta de reconocimiento), nadie opta por esa misma valoración personal sobre el quehacer profesional.

Teniendo en cuenta otra de las dimensiones de profesionalidad, como es la *autoridad del profesor y su incidencia en la resolución de problemas sociales trascendentes*, la mayoría de los docentes del equipo de taller cree que:

- sólo a veces el profesor puede incidir socialmente, adjudicando la responsabilidad de ello: “a cuestiones externas, como la falta de oportunidades o la posición social” y a “cuestiones internas al campo profesional como lo es la formación inicial y la mediocridad en el desempeño de la profesión”.

La profesionalidad, a partir de sus diferentes indicadores, advierte una concepción y valoración por parte de las alumnas que no es consensuada ni unívoca. Se presentan en este sentido contradicciones entre las apreciaciones atribuidas socialmente a la profesión y las que se explicitan como propias, que serán consideradas en el próximo nivel de análisis.

→ **DE LA PROPUESTA 2001 DEL TALLER IV**

En la propuesta 2001 se habla del Taller como una unidad que abarca la docencia e investigación y la residencia, en un ámbito complejo donde se intenta “integrar la teoría y la práctica, la investigación y la acción, propiciando la reflexión desde una perspectiva comprensiva y prospectiva, que posibilite una intervención profesional y comprometida”.

Las actividades que en él se desarrollan, están previstas para el presente año lectivo en dos cuatrimestres que comprenden cinco momentos :

- **Primer momento** : de preparación, análisis de oferta de prácticas, somera indagación sobre sus posibilidades y viabilidad; consulta bibliográfica, lectura y reflexión sobre los trabajos finales de alumnos ya egresados
- **Segundo momento** : Ingreso a la institución, en la que se requiere una permanencia de por lo menos dos días a la semana, en horario completo, durante dos meses. En esta instancia está previsto : observación institucional, indagación sobre normativas, proyecto educativo y curricular, documentación, análisis organizacional y administrativo, vinculación de la institución con el contexto, además de entrevistas y observación de la vida cotidiana, de las relaciones, espacios informales y reuniones.

Para acceder al tercer momento es imprescindible elaborar un pre-informe institucional grupal, considerando datos relevados y análisis e interpretación de los mismos.

- **Tercer momento** : En esta instancia se prevé la elaboración (grupal) de “una propuesta de intervención (institucional, áulica o extra - áulica) en la que conste una observación y registro de datos del grupo de destinatarios de la acción prevista ; fundamentación teórico - metodológica ; propósitos ;

estrategias de acción y tareas alternativas ; contenidos y/o temáticas a abordar ; tiempo ; recursos ; criterios e instrumentos de evaluación”. Sólo si esta actividad está revisada y aprobada por el equipo docente, se podrá pasar al cuarto momento.

- **Cuarto momento** : “De la intervención in situ” o de implementación de la acción prevista, en la que cada residente es acompañado por un par , que realizará registros a lo largo de esta instancia. Durante la implementación de la propuesta, un docente irá acompañando al grupo, y al concluir las distintas instancias se desarrollará la hetero y autoevaluación en la que se integrará el residente, el par que acompañó la experiencia y el profesor responsable del grupo. A su finalización, y en un plazo no mayor de 15 días, cada grupo de residentes elaborará un breve informe dirigido a las autoridades de la institución en la que participaron “detallando las acciones realizadas - logros y dificultades - y una reflexión sobre el posible impacto de las mismas en el proceso formativo profesional”, siendo evaluado por el docente coordinador del grupo.
- **Quinto momento** : “de la evaluación”. Esta instancia tiene prevista una “hetero y auto evaluación del desempeño de cada uno de los responsables de la propuesta de intervención. Con ella se elevará un informe de análisis y reflexión de los diferentes momentos que implicaron la intervención de su práctica en el campo formal . A posteriori, cada residente elaborará y presentará su Trabajo Final.

Cuadro n° 17: Estructura de categorías extraída de la Propuesta 2001 de Taller (LU)

Categorías	Sub-categorías	
FOG°	T-IV	Taller-IV
FOG°	T-P	Teoría Práctica
FOG°	PpP	Prácticas Pre-Profesionales
FOG°	QPpP	Requisitos y Actividades que incluyen las Prácticas Pre-profesionales
FOG°	APpP	El alumno practicante
DAD	dzp	El conocimiento profesional

La propuesta anual de Taller IV es presentada ante la Escuela de Ciencias de la Educación en Abril de 2001, y simultáneamente es puesta en conocimiento de las alumnas en reunión de Taller.

En ella se explicita lo que el equipo de Taller entiende por las prácticas pre-profesionales, los requisitos y las actividades que ellas incluyen, las expectativas hacia los alumnos de la residencia y los propósitos del Taller en esta instancia de formación inicial o de grado.

Según la propuesta, el **Taller IV** es el lugar previsto “en el plan 1985...para que los alumnos ensayen diferentes prácticas profesionales”, posibilitando “una intervención profesional y comprometida”.

El Taller está subdividido en dos partes: a) de docencia e investigación; y b) de residencia. Está considerado como un ámbito complejo de integración teoría-práctica y de investigación – acción que propicia la reflexión desde una perspectiva comprensiva y prospectiva. (LU: 7 a 14).

Desde la perspectiva de la propuesta, el inicio del Taller se anticipa como un “período confuso y tensionante, donde convergen miedos y deseos, saberes y dudas en la preparación para la acción” (LU: 63 –65), pero que, a partir de la reflexión desde una teoría comprensiva de la práctica, favorecerá la capitalización de su recorrido “como un bagaje teórico experiencial” (LU 31-33).

El concepto subyacente en la relación *teoría – práctica* permite apreciar la prevalencia de una “teoría comprensiva de la práctica” superadora, en principio, de una concepción de racionalidad técnica, y de una práctica considerada en “vacío” (LU:44-46)

Respecto de las *prácticas pre-profesionales*, éstas son propuestas como una posibilidad:

- Transformadora, por constituirse en una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad como del cambio social (LU:20, 21)

- de construcción de sentido y significado
- de posicionamiento en la vida social y profesional
- de “encarnar” en la acción todo lo aprendido en la carrera. (LU: 15 a 21)
- de “ensayo” de prácticas (LU 7 a 9), y como la oportunidad de “poner a prueba las propias hipótesis, creencias, saberes, aptitudes y habilidades” (LU 45-47)
- de comprensión de la complejidad de la profesión elegida (LU: 47)

Las prácticas pre- profesionales son categorizadas –provisoriamente- como convencionales y no convencionales , obedeciendo esta denominación a los campos de actuación e intervención en relación a las demandas emergentes en el contexto educativo y social. Esta categorización es justificada, desde la propuesta, por la modificación que históricamente ha experimentado el campo de las Ciencias de la Educación, en el que resulta insuficiente la clásica división entre ámbitos formales y no formales.

Las prácticas pre-profesionales tienen una serie de *requisitos* para poder ser realizadas por los alumnos. Y junto con la mención de esos requerimientos se explicitan las *actividades* que se incluyen en estas prácticas:

- Confección de un *Diario de Campo*, con el registro “ de los aspectos significativos de las prácticas, de las reuniones y del proceso que cada uno siente y puede reflexionar” (LU:33-35)
- Lectura y reflexión sobre Trabajos Finales de los alumnos ya graduados
- Observación y permanencia institucional, con su correspondiente informe
- Elaboración de una propuesta de intervención
- Experiencia de *Práctica o Residencia*
- Informe de análisis y reflexión sobre la intervención
- Producción de un Informe expresado en un *Trabajo Final*

El *conocimiento profesional* está indirectamente derivado cuando en la propuesta se dice: “se ensayarán distintas competencias profesionales, tales como: enseñar, capacitar, organizar, diseñar y/o implementar y/o evaluar proyectos en los medios de comunicación, en instituciones públicas y privadas: asesorar, investigar, coordinar grupos y trabajos comunitarios, etc” (LU 52 a 55). De aquí se infiere la concepción de las “competencias profesionales” a las que directamente se asocian con conocimientos y saberes técnico- metodológicos, contextualizándolas y situándolas en ámbitos formales y no-formales de desempeño profesional.

A. ESTUDIO EXTENSIVO EXPLORATORIO

Fase pre-activa del Taller IV

2.3.1.b.- SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS

RELACIÓN ENTRE LOS CUESTIONARIOS DE LAS ALUMNAS Y DEL EQUIPO DE PROFESORES, Y LA PROPUESTA ´ 01 DE TALLER IV (CA-CP-LU)

Introducción

En el apartado anterior se desarrolló el primer nivel de análisis de cada uno de los instrumentos utilizados en la fase extensiva: cuestionario a alumnos (CA), cuestionario a docentes (CP) y análisis de documento (LU), realizado con una intencionalidad descriptiva.

Este primer nivel de análisis permitió tener una mirada panorámica acerca de las representaciones previas sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación que los alumnos inscriptos en el Taller IV y sus profesores, tenían respecto de los ámbitos de análisis establecidos provisoria y previamente.

El sistema de categorías compartido en este segundo nivel de análisis permitió establecer relaciones entre cada una de ellas:

- ❖ *Cuestiones personales relativas a la elección de la carrera*
- ❖ *Conocimiento de lo instituido y lo regulado*
- ❖ *Campo disciplinar de las Ciencias de la Educación*
- ❖ *Cuestiones relativas al conocimiento del contexto profesional y laboral*
- ❖ *Valoración de la formación de grado*
- ❖ *Profesionalidad*

El posterior análisis comparativo entre el cuestionario aplicado a las alumnas y el aplicado a los docentes del equipo de Taller al inicio del año académico, se hizo en base a los ítems establecidos precedentemente, con la intención de que permita ver los nudos convergentes y divergentes de las concepciones, apreciaciones, opiniones, creencias e ideas de ambos colectivos. Pero es necesario tener en claro que el eje de la exploración durante este estudio extensivo se centró en un primer momento en las respuestas de las alumnas.

A continuación, esta fase extensiva integró el análisis del documento Propuesta 2001 que sobre el Taller IV desarrollaron los docentes responsables al inicio del año. Se tomó esta decisión por considerar que la “vista previa” y panorámica acerca de las representaciones iniciales de los alumnos sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación debía ser lo suficientemente amplia como para incluir la perspectiva de todas las alumnas, de la totalidad de los profesores del equipo, y también lo plasmado por éstos en la propuesta 2001 de Taller.

El análisis de las categorías que fueron emergiendo en los distintos instrumentos, desde la mirada de las alumnas y desde la mirada de los docentes permitió establecer las siguientes relaciones intracategoriales:

Cuadro nº 18: Relación intercategorial entre los instrumentos del estudio exploratorio- extensivo

	<i>CA Cuestionario Alumnas</i>	<i>CP Cuestionario Profesores</i>	<i>LU Propuesta 2001 de taller IV</i>
EC Cuestiones personales de la elección	MEC: Motivos de elección		
	ACC: Acceso y trayectoria en la carrera		
	IPp: Imágenes profesionales previas		
	Ifp: Proyección de imagen profesional futura		
	EXL: Experiencia laboral		
CIR Conocimiento de lo instituido y lo regulado	ciN.i: Conocimiento de las incumbencias profesionales		
	ciN.p: Conocimiento del perfil profesional del Plan 1985		
	CRC: conocimiento de la regulación profesional		
CD El campo disciplinar	OCE: Objeto de estudio de las CE	OCE	
	ECCE: Estatuto científico	ECCE	

XEP Conocimiento del contexto laboral	PVL: Perspectiva laboral	PVL	
	XFP: Expectativas e intención de futuro profesional	XFP	
DAD	TIP: Las funciones del profesor en Ciencias de la Educación	TIP	
	AUT: Autonomía profesional		
	EXA: Experticia		
	VALS: Valoración atribuida a lo social	VALS	
	AUS: Autoridad social	AUS	
	Dzp: El conocimiento profesional	dzp	dzp
FOG° Valoración de la formación inicial	PL'85: Conocimiento del Plan 1985	PI'85	
			T-IV: Valoración del Taller IV
			T-P: Teoría - Práctica
PpP Las prácticas profesionales			QPpP: Descripción y Expectativas
			AppP: El alumno de las prácticas

Nótese que la correspondencia entre las categorías emergentes de los distintos instrumentos no fue constante, en el sentido de que no todas se presentaron- simultáneamente- en el cuadro. Ocurrió sobre todo con el documento Propuesta 2001, en cuyo análisis surgieron datos complementarios referidos más bien a lo relacionado con las prácticas pre-profesionales, al conocimiento profesional y los requisitos y objetivos del Taller IV, con su normativa de cursado y promoción. Su inclusión en el análisis de esta fase exploratoria permitió entrever un punto de partida situacional y “formalizado”, anticipatorio de una “autorización” legitimada por el equipo docente del Taller y por la Coordinación de la Escuela de Ciencias de la Educación que lo revalida.

De allí que, en esta fase preactiva del estudio exploratorio, se tomó la decisión de integrar el análisis de las relaciones intracategoriales con un posterior análisis de las relaciones intercategoriales para permitir una visión más integrada y complementaria.

A.1.- ANÁLISIS INTRACATEGORIAL DE LA FASE PRE ACTIVA

❖ Cuestiones personales de la elección de la carrera

En esta fase exploratoria la unidad de análisis relacionada con las cuestiones personales que intervinieron en la elección y la toma de decisión para inscribirse en el Profesorado en Ciencias de la Educación sólo es tomada desde los cuestionarios de las alumnas.

Completan esta categoría todos los datos de identificación personal relacionados con la edad, género, itinerarios de formación y experiencia laboral de las alumnas, las imágenes e informaciones previas, los motivos explícitos de elección y las expectativas profesionales de inserción laboral.

El perfil del grupo de alumnos que en el período lectivo 2001 cursa el 5º año del Profesorado de Ciencias de la Educación está conformado por 35 estudiantes, siendo en su totalidad mujeres cuyas edades oscilan entre los 21 y los 47 años.

Hay una procedencia mayoritaria de estudios secundarios relacionados al área de la docencia, desde el momento que mas de la mitad de las alumnas provienen del bachillerato con orientación docente . La fecha de egreso del secundario de la mayor parte de las alumnas se concentra entre 1991 y 1996 , no obstante es necesario destacar que la primer egresada del nivel medio data del año 1971 y la última del año 1997.

La mitad del grupo registró su inscripción en otras carreras de nivel superior (universitario y no universitario), con anterioridad al ingreso al Profesorado en Ciencias de la Educación, lo que permite afirmar que haber elegido Ciencias de la Educación constituye su segunda elección de carrera. De esta mitad, casi todas provienen de carreras relacionadas a la docencia (Profesorado en EGB, en Nivel Inicial y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en

Psicopedagogía Institucional). Entre las inscripciones a otras carreras de nivel universitario, no relacionadas con la docencia, se destacan como elecciones únicas, las registradas en Medicina, Abogacía e Ingeniería Agronómica.

En 1996 y 1997 ingresaron a la carrera 26 de las 35 alumnas encuestadas, lo que permite percibir que éstas están cursando la carrera en los años que relativamente se prevé para hacerlo. No obstante, se advierte que en 5° año del Profesorado hay actualmente alumnas que se inscribieron en 1990 y 1991, lo que muestra una permanencia de 11 y 12 años - respectivamente - de cursado.

No todas trabajan actualmente: sólo lo hace una tercera parte de el grupo, y de esta porción, la mayoría lo hace en relación a la docencia en distintos niveles educativos, con una antigüedad que oscila en una franja muy amplia: desde 1977 a 2001.

La elección de la carrera profesional es un proceso que implica la interacción de varios conjuntos de factores, de los cuales tomamos en este análisis los motivos e intereses de elección, las informaciones, imágenes e ideas previas y el conjunto de estimaciones que el sujeto realiza acerca de sus posibilidades de concretar sus preferencias.

Entre los **motivos de elección de la carrera**, la combinación de respuestas que concita mayor adhesión es el *interés por la docencia* y el *reconocimiento de que la carrera tiene un valor formativo y humano*.

Ambos motivos son los más elegidos, tanto aisladamente como en respuesta combinada. Casi la mitad de las alumnas eligieron el profesorado por su *interés por la docencia*, pero es necesario destacar también que para casi un tercio del grupo el *interés por la educación pero no por la docencia* constituye un motivo de elección de la carrera ampliamente señalado.

El *nivel de formación superior a la de los estudios terciarios*, y la *preparación profesional que proporciona* son respuestas muy citadas. La *falta de medios para cursar otros estudios* y el *no poder entrar a la carrera preferida*, constituyen también otros de los motivos de elección que son mencionados frecuentemente.

No se citan motivos como: el *prestigio social de la carrera, para llenar el tiempo libre, por falta de capacidad para cursar otra carrera o por considerarla una carrera fácil*, pero llama la atención que *por azar* fue una de las respuestas obtenidas.

Respecto de la información (queda claro que no se habla de expectativas de información, sino de **información previa**) de que disponían las alumnas encuestadas antes de inscribirse en la carrera, el análisis de las respuestas por rubro evidencia:

- Sobre el Plan de estudios del Profesorado: se menciona haber tenido sólo una información básica sobre el *número de materias* y la *duración de la carrera* casi en la mitad de las alumnas, mencionando además conocer acerca del *sistema de correlatividades, la organización y estructura general del plan* y sus *incumbencias relacionadas a la enseñanza*. En general, las respuestas aluden a un conocimiento general e inespecífico en 6 oportunidades. Y son 3 las alumnas que reconocen no haber tenido *ninguna información* previa sobre el plan, antes de inscribirse en la carrera.
- Sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura: Una cuarta parte de las alumnas dicen no haber tenido *ninguna información* al momento de inscribirse en la carrera; otra cuarta parte conocía *algunos datos como el número de materias*. El resto de las alumnas manifiestan sólo haber conocido datos aislados como las *orientaciones* en la Licenciatura o el *requisito de tesis para terminar la carrera*. Sobre los Talleres: El 30% de las alumnas correlacionan la información previa que tenían sobre de los talleres con la idea de que *conllevar una práctica*; el 20% alude a la *inexistencia de cualquier tipo de información previa*, y más de un tercio del grupo mencionan que sólo conocían la cantidad o *número de talleres* en la carrera, o simplemente su *existencia*.
- Sobre las exigencias del Profesorado en aspectos teóricos: En este rubro, las alumnas que dicen *no haber tenido referencias previas sobre el nivel de*

exigencias en los aspectos teóricos, constituyen casi un 30 % del grupo total. Quienes dicen haber conocido acerca de *un alto nivel de exigencia* son 9 alumnas; un *muy alto nivel de exigencia*: 5; o de que la exigencia teórica demandada por el Profesorado *depende tanto del profesor como de cada alumno*: 7. Las alumnas que no contestan en este caso son 4.

- Sobre las exigencias de los Talleres: Quienes no tuvieron información previa sobre las *exigencias de los talleres* son un 29% del grupo. Para 5 alumnas, los talleres tenían *relación con una exigencia de dedicación y compromiso*, aludiendo a una *extensión al medio*. Las respuestas que consideran que la información previa sobre los talleres eran ser *relativamente exigentes*, corresponden a un 17% de las alumnas, mientras que el 20% tenía datos previos sobre los talleres como *muy exigentes*.
- Sobre las perspectivas laborales de la carrera: El 35% de las alumnas aluden , como perspectivas laborales conocidas previamente, a la *inserción de la carrera en el ámbito formal* y el 17% a *sólo en la docencia*. Manifiestan algunas alumnas (la sexta parte del grupo) que conocían que las perspectivas *eran pocas* (sin especificar cuáles) y hay 2 respuestas aisladas que dicen *muchas*. Algunas de las respuestas nos advierten que las perspectivas laborales que ya se conocían pertenecían no sólo al ámbito formal, sino también al *no formal* (5)

Es de destacar, a modo de síntesis, la pobreza de información que en general tienen las alumnas al momento de elegir la carrera profesional y de tomar la decisión de inscribirse.

Las funciones y actividades en las que las alumnas se “proyectan” o anticipan como **intención de futuro**, en un lapso de 5 años, recaen fundamentalmente en *la docencia* (en la que se incluye la capacitación y el perfeccionamiento), y el contexto más elegido es el ámbito de la educación formal en sus distintos niveles de formación, tanto público como privado. Sólo un 17% del grupo de alumnas se anticipa en el ámbito no formal, trabajando en

órganos de gobierno, en organismos no gubernamentales, en empresas privadas o públicas de salud, de medios de comunicación y otras.

Las **funciones** anticipadas que se mencionan para un futuro personal próximo son, por orden de frecuencia:

- ✓ docencia, capacitación y perfeccionamiento
- ✓ asesoramiento educativo
- ✓ elaboración y evaluación de proyectos y programas educativos
- ✓ investigación
- ✓ planeamiento
- ✓ gestión
- ✓ orientación y tutoría
- ✓ animación en pedagogía social
- ✓ asesoramiento en organización empresarial
- ✓ educación especial y de adultos,
- ✓ micro- emprendimientos
- ✓ preceptoría.

Haciendo la relación entre las funciones y los contextos profesionales, se advierte mayor riqueza en el repertorio de actividades posibles, que de escenarios en donde proyectarlas.

También es necesario destacar que hay una diferencia entre las imágenes profesionales previas y la información inicial correspondiente al ingreso a la carrera, con las anticipaciones profesionales que hoy proyectan las alumnas para su futuro inmediato, en el sentido del incremento de “imágenes profesionales” durante la instancia de la formación inicial.

❖El campo profesional desde lo instituido y regulado

La apreciación de cuáles son las incumbencias del profesor en Ciencias de la Educación para los ámbitos formal, no formal e informal de la educación (según

lo que habilita el Plan '85 de la carrera) tiene puntos que se correlacionan y puntos que discrepan entre ambos colectivos encuestados.

Como convergencia se señala:

Para la educación formal

- la habilitación profesional reconocida - casi unánimemente tanto por las alumnas como por los docentes – es la *docencia*
- al igual que el *asesoramiento* que es la incumbencia señalada en segundo lugar,
- mencionándose otras que completan el repertorio de funciones reconocidas para el profesor en Ciencias de la Educación: *gestión, elaboración y evaluación de proyectos, orientación y tutoría y diseño curricular*.

En la consideración de la educación no formal, las coincidencias que se perciben entre la perspectiva de las alumnas y la de los docentes está sobre todo en la gama de funciones atribuidas en común al profesor:

- *participación en proyectos educativos y en proyectos y programas comunitarios*
- *asesoramiento y tutoría*
- *docencia*
- *planificación y diseño curricular*
- *animación socio-cultural*
- *promoción social*
- *coordinación y gestión*

Para la educación informal, tanto las alumnas como los docentes mencionan la *animación socio- cultural* y la *elaboración y evaluación de proyectos generales y comunitarios* como incumbencias específicas a desempeñar por el profesor en Ciencias de la Educación.

Como divergencia es posible señalar:

- Según las alumnas, la función de investigación es propia del profesor en Ciencias de la Educación para el ámbito de educación formal, mientras que los docentes del equipo de Taller IV no la mencionan para este ámbito.

- Las alumnas del Profesorado mencionan como la función más reconocida para la educación no formal, la *participación en la elaboración y evaluación de proyectos* (en general, sin especificar) y la *participación en proyectos socio-comunitarios*, y en menor medida mencionan a la *capacitación profesional y laboral*, entre tanto los docentes ponen el acento en el *asesoramiento*, sin señalar específicamente la *capacitación profesional y laboral* .
- Mientras las alumnas hacen recaer el énfasis en lo que el profesor de Ciencias de la Educación puede hacer en el ámbito informal, en la “capacitación profesional y laboral” y en las distintas formas de hacer “docencia” (“particular”, en “alfabetización”, o como “clases de apoyo”) , las docentes del equipo no consideran específicamente estas incumbencias.

La riqueza de las respuestas por parte de las alumnas permite además vislumbrar los distintos contextos en los que “sitúan” las funciones del Profesor en Ciencias de la Educación para los diferentes ámbitos formales, no formales e informales de la educación: instituciones educativas, organismos gubernamentales, gabinetes y servicios psicopedagógicos, ONG, instituciones asistenciales, iglesia, empresas de RRHH, clubes, centros vecinales, emprendimientos personales, medios de comunicación masiva y familia, entre otros.

La afirmación sobre si se conoce o no el Plan '85 es inversamente proporcional entre uno y otro colectivo. En el caso de las alumnas, una tercera parte alega desconocerlo, mientras que en el equipo docente quienes dicen conocer el plan constituyen la parte mayoritaria del grupo.

Mientras las alumnas enfatizan – desde el marco del Plan '85- un perfil relacionado con el compromiso social, crítico, transformador, profesional y cívico

del profesor en Ciencias de la Educación, los docentes aluden más bien a un perfil de formación teórico-técnico del profesor, al mencionar habilidades y destrezas específicas y complejas (como planificar, conducir, coordinar, diseñar, evaluar, administrar, procesar información, recolectar e interpretar datos, asesorar, orientar, manejar tecnología, entre otras), y a conocimientos propios de las Ciencias de la Educación y comunes a otras prácticas

La mitad de las alumnas manifiestan no saber acerca de si la práctica profesional del profesor en Ciencias de la Educación en nuestro contexto está supervisada o regulada, mientras que los docentes no manifiestan tener dudas al respecto: se deciden mayoritariamente por afirmar que sí hay regulación profesional.

En relación a qué organismos o mediante qué mecanismos se supervisa y controla la práctica profesional, tanto las alumnas como los docentes del equipo de Taller mencionan en primer lugar al Ministerio de Educación y a otros órganos internos de gobierno (como Dirección de Educación Polimodal, Dirección de Educación Superior, Junta de Disciplina, Consejo Federal de Educación).

La consideración de los gremios como órganos de control y supervisión de la práctica profesional del profesor en Ciencias de la Educación, es una de las respuestas aisladas de una docente que no fue considerada por ninguna alumna.

La Asociación de Profesionales en Ciencias de la Educación es una alternativa de control y supervisión contradictoria. Si bien fue solo una mención aislada tanto desde las respuestas de las alumnas como de las docentes, para el primer colectivo es un mecanismo regulador, mientras que para el segundo colectivo “al no haber Ley, no hay Asociación ni Colegio Profesional”.

¿Cómo es que, si ha habido un previo reconocimiento de funciones e incumbencias en campos que exceden al ámbito formal, se persiste en considerar a los diferentes organismos gubernamentales, referidos sobre todo al sistema educativo formal, como supervisor de la práctica del profesor en Ciencias de la Educación?

En general la apreciación del campo profesional desde lo instituido, desde lo legislado, desde la norma, está muy imbuida de la falta de datos e información al respecto. Las respuestas manifiestan una confusión que establece –quizá- una sinonimia entre el ejercicio profesional docente y el ejercicio del profesor en Ciencias de la Educación.

❖El campo disciplinar de las Ciencias de la Educación

Si bien hay una ponderación diferente respecto de cuál es el objeto de estudio de Ciencias de la Educación, tanto para las alumnas como para los docentes de Taller, ambos colectivos consensúan a la *educación como práctica social* como la respuesta más frecuente.

Para las alumnas el segundo objeto más citado son *los procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación social*, mientras que para los docentes, es la consideración de *la educación y la formación*.

Los docentes desestiman al *método*, y la *transmisión del contenido* como objeto de las Ciencias de la Educación, entre tanto las alumnas los toman en consideración (con una mención más frecuente del *método* que de la *transmisión del contenido* que en realidad es casi una consideración minoritaria)

La apreciación de las Ciencias de la Educación como un *conjunto de ciencias* es la definición mayoritaria de las alumnas, mientras que para los docentes constituye fundamentalmente una *praxis* y una *ciencia social*, no así - en ninguna respuesta- una *ciencia*. Comparten ambos colectivos la consideración, como segunda mención, de las Ciencias de la Educación como una *interdisciplina*.

❖El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias de la Educación

A la pregunta de cuáles son los conocimientos profesionales considerados como necesarios para el saber-hacer del profesor en Ciencias de la Educación en su desempeño profesional, los docentes abarcan en sus respuestas un repertorio de saberes que se “reparten” equilibradamente entre conocimientos teóricos-

instrumentales, conocimientos *técnicos- metodológicos*, conocimientos *relacionales y actitudes*. Entre tanto las alumnas mencionan sobre todo los referidos a lo teórico- instrumental.

En la Propuesta 2001, el conocimiento profesional está indirectamente derivado cuando se explicita: se ensayarán distintas competencias profesionales, tales como enseñar, capacitar, organizar, diseñar y/o implementar y/o evaluar proyectos en medios de comunicación, en instituciones públicas y privadas: asesorar, investigar, coordinar grupos y trabajos comunitarios, etc. De aquí se infiere la concepción de competencias profesionales a las que directamente se asocia con conocimientos y saberes técnico- metodológicos y relacionales, contextualizándolas y situándolas en ámbitos formales y no formales de desempeño profesional.

Dentro de los saberes *teórico- instrumentales* los profesores aluden sobre todo al conocimiento de la Informática, mientras que las alumnas mencionan conocimientos sobre distintas disciplinas como la Didáctica, Tecnología Educativa, Teorías del Aprendizaje, Organización Escolar, Psicología Educativa, Política Educativa, Epistemología y otras.

Entre los conocimientos *técnico- metodológicos* hay consenso en mencionar todos aquellos saberes que permiten saber-enseñar, como los relacionados con: motivar, evaluar, planificar, diseñar, seleccionar estrategias de enseñanza, proyectar, elaborar y evaluar proyectos, diagnosticar, asesorar, orientar, seleccionar contenidos y saber integrar teoría y práctica.

En lo *actitudinal*, los docentes consideran al respeto, la comprensión sobre la realidad áulica y la reflexión sobre su práctica como aquello necesario para el saber-hacer del profesor, a lo que las alumnas agregan el ser éticos, honestos, responsables, innovadores y comprensivos ante la problemática de la diversidad.

En relación a los saberes *socio-relacionales* también hay convergencia entre alumnas y profesoras respecto de aquellos conocimientos que permitan

relacionarse inter personalmente, comunicarse, conducir y coordinar grupos e integrarse en equipos interdisciplinarios.

El equipo docente percibe casi en forma unánime, que es el Taller IV del Profesorado la instancia - dentro de la formación inicial - en donde preferentemente se aprenden los conocimientos profesionales del futuro profesor, desestimando las prácticas generadas a partir de los Talleres I, II y III, y los aprendizajes promovidos en el ciclo troncal de la carrera (y en las prácticas de cada asignatura, salvo Estrategias o Dinámica de Grupos).

Para las alumnas es más significativo el aprendizaje que se construye a partir de la experiencia en el contexto “real” laboral, y en segundo lugar las diferentes asignaturas del Plan referidas al ciclo troncal de la carrera (con sus respectivas prácticas), en una apreciación que difiere con la emitida por los docentes.

El Taller IV es también muy valorado por las alumnas, muy por encima del resto de las asignaturas del 5º año del Profesorado.

❖ El contexto profesional

La diferencia de apreciación de las demandas laborales actuales tanto para el ámbito formal como no formal que tienen las alumnas y los docentes del Taller no es significativa. Para la educación formal, los requerimientos se comparten entre la docencia, gestión, asesoramiento, formación de formadores, tutoría entre otras.

Para la educación no formal, las alumnas hacen hincapié en el diseño y evaluación de proyectos y en menor medida en pedagogía socio- asistencial y en capacitación, ampliando las demandas laborales los docentes de Taller en coordinación, gerenciamiento social y asesoramiento.

Ningún colectivo valora la perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación como “excelente”, y salvo dos respuestas de las alumnas, tampoco es considerada como de un panorama “muy bueno”.

Para los docentes de Taller, la perspectiva laboral es francamente “mala”, no así para las alumnas quienes más bien la valoran como “buena” (en 1º lugar) y como “regular” (en 2º lugar) con justificaciones que aluden sobre todo al “retramiento de la oferta laboral” no sólo del campo específico sino general, “sin oferta laboral”, pero también con expresiones de apertura hacia la “búsqueda creativa de trabajo” sobre todo en el ámbito de la educación no formal.

Las alumnas no tienen una apreciación tan negativa como la que expresan los docentes de Taller respecto de la preparación que proporciona el Plan '85 a los alumnos en la carrera, en referencia a la satisfacción de las expectativas y las demandas sociales.

La respuesta mayoritaria de las alumnas considera que los futuros profesores de Ciencias de la Educación se forman “medianamente” para satisfacer las nuevas demandas y los nuevos requerimientos sociales. Perciben que el Plan, aunque sea en un término “medio”, contribuye a formar a los alumnos en nuevas tecnologías, participación en proyectos y programas comunitarios, aportes metodológicos y didácticos, “capacitación profesional y laboral, integración educativa y especial, tanto en ámbitos formales como no formales, favoreciendo la formación para la integración en equipos interdisciplinarios y desarrollando en los alumnos una actitud democrática, participativa y comprometida.

Como aspectos negativos del Plan expresan que éste adolece de una respuesta al desafío de nuevas tecnologías, que no contempla una formación práctica ni un conocimiento de lo social o de una formación en problemas como pobreza y marginalidad, y en forma aislada mencionan la falta de creatividad, actualización general y teórica, flexibilidad, de reflexión sobre la propia práctica y de conocimientos de marketing.

Mientras la respuesta mayoritaria de las alumnas se inclina a una valoración “mediana” del Plan '85 respecto de la satisfacción a las nuevas demandas socio-laborales, los docentes de Taller atribuyen – también mayoritariamente- una apreciación “negativa” al considerar que no forma profesionales críticos, no

contempla la movilidad social, la rapidez en la gestión ni los cambios vertiginosos, no responde a la competitividad laboral salvaje y tiene limitaciones de orden instrumental y socio-económico”.

❖ Profesionalidad

Considerar al profesor en Ciencias de la Educación como un profesional y un agente de cambio social es la percepción que mayoritariamente tienen tanto las alumnas como los docentes de Taller.

Para la mitad del colectivo docente, el ser intelectual crítico es también una apreciación a tener en cuenta, considerando en mayor medida el ser un trabajador social, un trabajador de la enseñanza, un especialista, un técnico y un burócrata.

En el caso de las alumnas, la mayor frecuencia de respuestas (aparte de las mencionadas anteriormente de profesional y de agente de cambio social) es considerar al profesor como un trabajador social de la enseñanza, un trabajador social y un intelectual crítico, y en menor medida un especialista.

Los docentes agregan, aunque aisladamente, su visión del profesor como investigador, analista y coordinador de equipos interdisciplinarios.

Hay una visión divergente entre los dos colectivos encuestados. Los docentes no proporcionan ninguna respuesta positiva que permita ver al profesor de Ciencias de la Educación como un profesional que tenga control sobre las decisiones que afectan a la función social de su trabajo, o a otros aspectos de su labor, o como un profesional que elige las condiciones para desarrollar sus prácticas, ni que esté asociado a posiciones jerárquicas de toma de decisiones.

En ese sentido las alumnas tienen una visión más positiva del ejercicio profesional, al apreciar un cierto control y una cierta independencia por parte del profesor en Ciencias de la Educación, que permite notar una percepción y valoración de relativa autonomía.

No obstante la valoración “mediana” es la que se menciona con mayor asiduidad, tanto para los docentes del equipo como para las alumnas.

En la consideración “directa” que se hace de la autonomía del profesor en Ciencias de la Educación, las respuestas dadas en este ítem mantienen una perspectiva similar entre ambos colectivos, ya que la mayor parte de ambos grupos lo consideran un profesional autónomo “a medias”, habiendo una mayoría notable de alumnas que no lo considera independiente.

Los docentes fundamentan su apreciación acerca de que el profesor en Ciencias de la Educación tiene una autonomía que es relativa porque generalmente es contratado y porque está condicionado por una estructura normativa.

Para las alumnas hay una estimación más bien “positiva” de la experticia del profesor en Ciencias de la Educación, sobre todo en lo relacionado con el perfeccionamiento del postgrado, y “medianamente” en lo relativo a los conocimientos específicos adquiridos en la “formación inicial o de grado”, y “durante su práctica profesional- laboral”.

En ese sentido, los docentes de Taller no muestran una consideración muy definida respecto de la experticia del profesor, ya que sus respuestas se distribuyen de modo tal que prácticamente la mitad del equipo lo ve como un especialista (sin que se fundamente el por qué), y la otra mitad no le reconoce experticia (sobre todo porque es un “generalista” y porque se lo desacredita socialmente por su charlatanería.

Respecto de la consideración que socialmente se hace de las Ciencias de la Educación (como disciplina y no como carrera o profesión), tanto alumnas como docentes creen que hay una valoración “mediana”. Pero mientras los docentes afirman que también la consideración social “baja” y “muy baja” (sin que haya en ningún caso una apreciación “alta” ni “muy alta”), las alumnas le atribuyen una valoración “alta” que fundamentan porque socialmente se la vé como una carrera universitaria, con una diversidad de conocimientos que aborda.

La valoración personal que se tiene del quehacer profesional del profesor en Ciencias de la Educación es diferente para cada colectivo.

Mientras las alumnas enfatizan una apreciación “muy alta”, los docentes del equipo de Taller no consideran este rango en ninguna respuesta, aunque sí lo hacen para adjudicar una valoración “alta”.

Tener una estimación “media” sí es compartido tanto por la tercera parte de las alumnas como por la tercera parte de los docentes.

Ni las alumnas ni el equipo docente valoran “negativamente” o como “muy bajo” el quehacer profesional del profesor en Ciencias de la Educación.

Nuevamente la perspectiva que expresan las alumnas es de una valoración más “positiva” que la manifestada por los docentes de Taller. Para la mayoría de las alumnas, el profesor resuelve problemas de relevancia para los valores sustanciales de la realidad, mientras que la mayoría de los docentes consideran que sólo “a veces” lo hacen.

Tanto uno como otro colectivo expresan, minoritariamente, que el profesor en Ciencias de la Educación no contribuye a la resolución de problemas de envergadura social por no estar asociado a ámbitos de decisión y por depender del contexto social.

❖ Valoración de la formación inicial o de grado

Es necesario tomar en cuenta que esta categoría se desprende del ámbito de análisis referido al conocimiento del campo regulado e instituido ya que inicialmente no tenía la entidad que fue adquiriendo a posteriori. También abreva indirectamente en los datos que informan sobre el conocimiento y las informaciones que inicial y actualmente se tienen respecto de los talleres, las asignaturas, las titulaciones y las exigencias de la carrera en la formación.

Es en la Propuesta 2001, y no en los cuestionarios, donde surgen datos relativos a la concepción que subyace en la planificación, selección y oferta de las prácticas pre profesionales. Se decidió incluir esta información en la presente

categoría, dada la latencia prevalente en una apreciación generalizada que tienen las alumnas y los profesores acerca de la formación inicial en Ciencias de la Educación y de su divorcio entre la teoría y la práctica.

El concepto subyacente en la relación teoría – práctica permite apreciar, en la Propuesta, la prevalencia de una “teoría comprensiva de la práctica” superadora, en principio de una concepción de racionalidad técnica y de una práctica considerada en “vacío”.

❖ Prácticas pre-profesionales

Las prácticas pre-profesionales constituyen una unidad de análisis que sólo emerge del documento Propuesta 2001. Estas son propuestas como una posibilidad:

- transformadora, por constituirse en una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad como del cambio social
- de construcción de sentido y significado
- de posicionamiento en la vida social y profesional
- de encarnar en la acción todo lo aprendido en la carrera.
- de ensayo de prácticas, y como la oportunidad de poner a prueba las propias hipótesis, creencias, saberes, aptitudes y habilidades
- de comprensión de la complejidad de la profesión elegida

Las prácticas pre- profesionales son categorizadas en este documento como convencionales y no convencionales, obedeciendo esta denominación a los campos de actuación e intervención en relación a las demandas emergentes en el contexto educativo y social. Esta categorización es justificada, desde la propuesta, por la modificación que históricamente ha experimentado el campo de las Ciencias de la Educación, en el que resulta insuficiente la clásica división entre ámbitos formales y no formales.

Las prácticas pre-profesionales tienen una serie de requisitos para poder ser realizadas y promovidas por los alumnos. Y junto con la mención de esos requerimientos se explicitan las actividades que se incluyen en estas prácticas:

- Confección de un Diario de Campo, con el registro de los aspectos significativos de las prácticas, de las reuniones y del proceso que cada uno siente y puede reflexionar
- Lectura y reflexión sobre Trabajos Finales de los alumnos ya graduados
- Observación y permanencia institucional, con su correspondiente informe
- Elaboración de una propuesta de intervención
- Experiencia de Práctica o Residencia
- Informe de análisis y reflexión sobre la intervención
- Producción de un Informe expresado en un Trabajo Final.

A. ESTUDIO EXTENSIVO EXPLORATORIO

Fase pre-activa del Taller IV

2.3.1.c.- TERCER NIVEL DE ANÁLISIS

RELACIÓN INTERCATEGORIAL DE LOS CUESTIONARIOS (DE LAS ALUMNAS Y DEL EQUIPO DE PROFESORES), Y DE LA PROPUESTA ´ 2001 DE TALLER IV (CA-CP-LU)

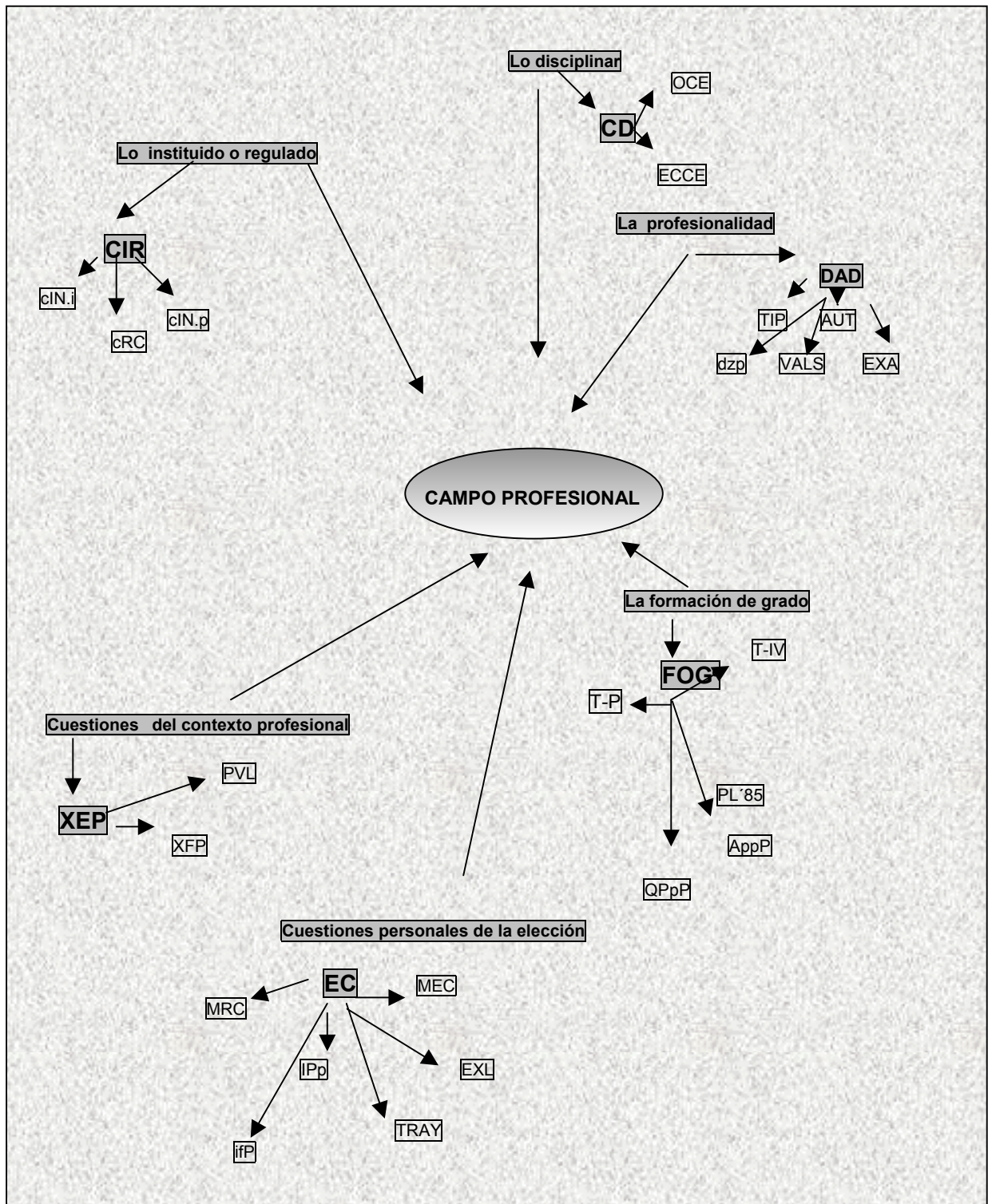
Este tercer análisis, denominado ***análisis intercategorial*** surge a partir de la “transversalización” de cada categoría (***intracategorial***) entre los diferentes sujetos e instrumentos del estudio exploratorio, correspondiente a la fase pre-activa del taller, y desarrollada anteriormente.

Para este tercer análisis, se entrelazaron las unidades de sentido de modo tal que pudiesen dar respuestas provisionarias a los planteos iniciales del estudio exploratorio, formulados en forma de interrogantes abiertos, y con intenciones descriptivas.

- 1. ¿Quiénes ingresan al Profesorado en Ciencias de la Educación?**
- 2. ¿Por qué eligen el Profesorado en Ciencias de la Educación y cuáles son las imágenes profesionales que resultan de esa elección?**
- 3. ¿Cuál es el conocimiento profesional expectable del profesor en Ciencias de la Educación?**
- 4. ¿Cuál es la representación recurrente respecto de la función del profesor en Ciencias de la Educación en su quehacer y ejercicio profesional?**
- 5. ¿Cuál es la perspectiva de inserción laboral que tiene el profesor en Ciencias de la Educación?**

La red de relaciones de sentido que emergió en este tercer análisis permitió establecer el siguiente esquema en el que puede advertirse el desprendimiento y reagrupamiento de las categorías y sub- categorías iniciales.

SISTEMA DE CATEGORÍAS Y SUB- CATEGORÍAS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO- EXTENSIVO

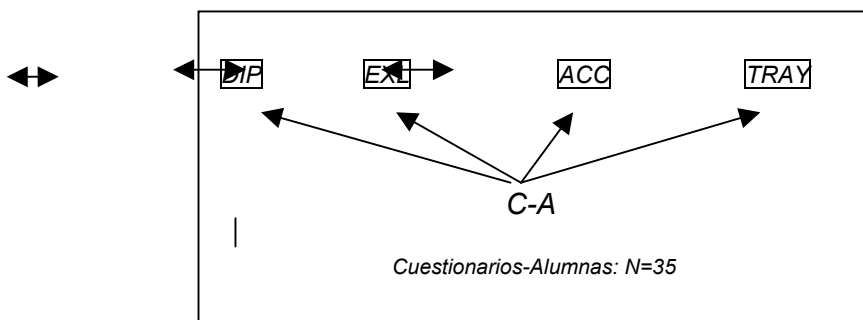


Cuadro N° 19

1. Perfil de los futuros profesores en Ciencias de la Educación

Incluir los datos de filiación personal, desde la perspectiva de una biografía escolar, permitió poner énfasis en una de las llaves de la socialización profesional: *el aprendizaje previo a la etapa de la preparación profesional si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas....es la escuela vivida que constituye una importante fuente de experiencia personal* (Alliaud, 1998; 3)

El perfil de los alumnos próximos a graduarse como profesores en Ciencias de la Educación pudo obtenerse a partir de las respuestas correspondientes al cuestionario inicial aplicado a los 35 alumnos inscriptos en el Taller IV, al inicio del cursado del último año del Profesorado en Ciencias de la Educación. Para la configuración del perfil de los futuros profesores, se tomaron en cuenta los datos que emergieron a partir de las siguientes subcategorías:



Cuadro n° 19

Al llegar al 5º año de la carrera, los alumnos inscriptos en el Plan 1985 tienen la opción de cursar el Profesorado o la Licenciatura en Ciencias de la Educación en cualquiera de sus orientaciones.

Quienes toman la decisión de continuar sus estudios en la carrera de Ciencias de la Educación, tanto en una como en otra opción, constituyen históricamente en la Universidad Nacional de Salta un grupo mayoritariamente femenino. El caso 2001 está conformado en su totalidad por mujeres, cuyas

edades oscilan entre los 21 y los 47 años, aún cuando la franja más sostenida es la que va entre los 22 y los 27 años.

Una vez iniciada la carrera, las alumnas permanecen en la universidad por espacios de tiempo que oscilan entre los 5 y los 12 años, lo que significa una dispersión importante, por parte de este grupo, en la permanencia de sus estudios.

Más de la mitad de las alumnas provienen de estudios secundarios con titulaciones relacionadas con la docencia (bachillerato con orientación docente) o con estudios terciarios completos o incompletos pertenecientes a profesados de EGB, Nivel Inicial o Educación Especial, lo que da cuenta de que la opción por la carrera en Ciencias de la Educación conlleva una continuidad en la línea y en la orientación de los estudios previos.

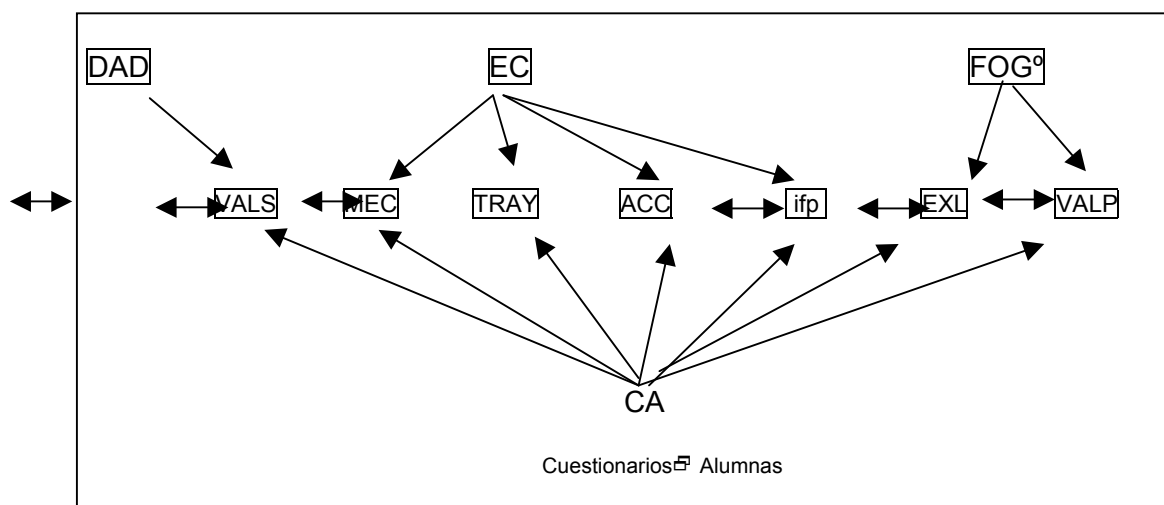
La mitad del grupo inscripto en 5º año manifiesta haber elegido el Profesorado en Ciencias de la Educación a posteriori de haberse inscripto y de haber iniciado otras carreras de nivel superior universitario o no universitario, en áreas afines a lo pedagógico (como Profesorado en Educación Diferencial, Profesorado en Letras, Profesorado en EGB, Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Psicopedagogía Institucional, u otras) , o en áreas pertenecientes a otros campos disciplinares (como Medicina, Ingeniería Agronómica o Nutrición).

Esto nos permite decir que para la mitad de las alumnas inscriptas en el 5º año, el Profesorado en Ciencias de la Educación constituye una decisión de segundo orden.

La mayoría de las alumnas que están trabajando actualmente, lo hacen en áreas afines a la docencia, constituyendo una experiencia laboral significativa que de alguna manera “marca” la elección y la continuidad de los estudios del Profesorado, sobre todo en aquellas alumnas que presentan una antigüedad considerable en la docencia.

2. Motivación de los futuros profesores en Ciencias de la Educación

A partir de las diferentes categorías y subcategorías correspondientes al cuestionario inicial, se pudo responder al interrogante de cómo y por qué las alumnas próximas a graduarse eligieron el Profesorado en Ciencias de la Educación. En el siguiente cuadro se percibe la procedencia de los datos y las relaciones que permitieron promover las afirmaciones que a continuación de presentan:



Cuadro nº 20

La elección de la carrera profesional se imbrinca en profundas raíces relacionadas con la historia personal que permiten avanzar hacia una toma de decisiones basadas en la expresión y explicitación de los motivos e intereses subyacentes.

Decidir acerca de los estudios universitarios implica no sólo elegir una carrera, sino también encontrar un sentido compatible con los ideales, valores y proyectos vitales personales (Müller, 1994). Las alumnas manifiestan en el cuestionario aplicado al inicio del 5º año, una serie de motivos de elección, que pueden ser sintetizados por su frecuencia en dos grandes tipos de motivos:

- **gustos o intereses:** por la docencia, por la educación, interés por trabajar con niños o jóvenes, o intereses relacionados con el servicio a la sociedad.
- **motivos “funcionales”,** relacionados con: el reconocimiento del valor formativo y humano de la carrera, por considerar que el nivel de

formación es superior al de los estudios terciarios, por la posibilidad de profundizar la formación ya recibida, por una mayor preparación profesional, por falta de medios para continuar estudiando en otras regiones del país o por no poder cursar la carrera preferida.

- Es prácticamente nula la consideración, en esta instancia de la encuesta, de “la tradición familiar hacia la docencia” o la “influencia de los profesores del secundario”

Si relacionamos los **motivos de elección** con las **imágenes profesionales previas** que las alumnas tenían al momento de inscribirse en la carrera, con la **información** acerca del Plan de Estudios en el cual se formarían y con la **valoración** que en ese momento atribuían al otro social respecto de la profesión y del quehacer profesional, se advierten ciertas contradicciones y un punto de partida verdaderamente precario en el proceso de elección profesional.

La carrera fue elegida, *a pesar* de advertir una perspectiva laboral y una inserción profesional restringida. La valoración personal se contrapone a la valoración social de la profesión y la decisión de cursar el profesorado de Ciencias de la Educación es justificada desde intereses personales y funcionales.

Es interesante destacar que las respuestas en relación a la **información previa de la carrera**¹, es abordada mediante estrategias directas e indirectas no siempre convergentes, ya que en las últimas se “eufemizan” los datos que se dicen conocer y en las primeras se “declara” francamente un desconocimiento del Plan de estudios 1985 y de sus incumbencias profesionales.

Las alumnas que dicen haber estado informadas respecto del plan '85, tenían un conocimiento muy general y somero acerca de datos como: duración de la carrera, cantidad de materias que incluídas en el plan, existencia y cantidad de talleres y su relación con la práctica, como así también alguna referencia acerca del sistema de correlatividades. Pero también debemos

tener en cuenta a quienes reconocen no haber tenido información previa de relevancia respecto del plan de estudios en el cual se inscribieron, lo que implica haber tomado una decisión frente al ingreso de la carrera, basada en la desinformación y en una actitud casi indiferente frente a los requerimientos del plan, de las incumbencias y del perfil de su formación y de las modalidades de cursado de la carrera.

Es importante sacar a luz cuál era también la información de la que disponían respecto de la perspectiva de trabajo, de las condiciones laborales de la profesión y de la proyección y anticipación profesional a realizar en el momento de iniciar la carrera.

Prácticamente la visión previa del profesor en Ciencias de la Educación estuvo directamente asociada con la *docencia en el ámbito formal de la educación* y con la promoción de un estatus socio- profesional legitimador de la experiencia laboral en ejercicio

El análisis de los motivos de elección llevó a considerar al menos dos concepciones subyacentes en las respuestas de las alumnas:

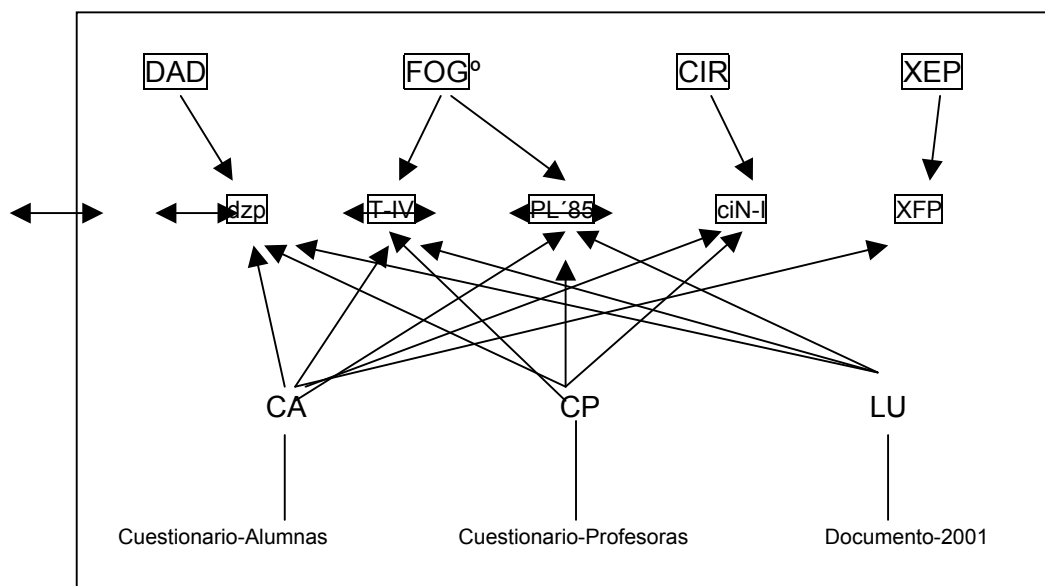
- la carrera universitaria como “trampolín” (al ascenso social), o como “paracaídas” (de sostén para un descenso más lento) para el mantenimiento socio- laboral (Gallart, cit. Filmus: 1994), con una valoración significativa del título y de la credencial universitaria.
- la asociación definida entre “gustos- intereses y elección de carrera”, que permite considerar desde esta perspectiva que existe una relación directa de causa y efecto, pero que no permite vislumbrar la intervención de otros factores subjetivos, biográficos y relacionales que den cuenta de un modo menos “ajustado”¹ de percibir la elección de una carrera (Bohoslavsky, 1974).

¹ Siguiendo a Norris (en Rodríguez Moreno, 1998) entendemos por **información de la carrera** el conjunto de datos válidos acerca de todos los tipos de oportunidades y exigencias educativas actuales y prospectivas, incluyendo ofertas curriculares o no curriculares, requisitos de ingreso y problemas de la cultura profesional.

¹ Se toma la elección “ajustada” en el sentido de una elección anclada en la negación y control de los conflictos; basada en el conocimiento de lo que se puede y de lo que no se puede, pero sin que se supere el conflicto de lo que el conocimiento y la información supone para una toma de decisión “madura”

3. El conocimiento profesional expectable para el profesor en Ciencias de la Educación

Las expectativas acerca del conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación que tienen las alumnas del Profesorado, antes del cursado del 5º año de la carrera, aluden a un repertorio de saberes “deseables”. Conocer cuáles son estos conocimientos profesionales, en qué instancias de formación profesional se adquieren, para satisfacer qué expectativas y en el marco de cuáles incumbencias profesionales, fue posible mediante una red de relaciones que se establecieron entre las siguientes categorías y subcategorías de los cuestionarios de alumnos y docentes, como así también del análisis del Documento 2001.



Cuadro nº 21

El conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación abarca una serie de saberes y destrezas que están referidas a:

- lo **técnico - metodológico**: relacionado fundamentalmente con todas las competencias necesarias para *saber interpretar la realidad e intervenir sobre ella; saber enfrentar y resolver situaciones didácticas*

diarias; elaborar, ejecutar y evaluar proyectos, planes y programas e integrar teoría y práctica.

Este conocimiento también está referido, aún cuando es mencionado con menos frecuencia, con *el saber enseñar (planificar, seleccionar estrategias metodológicas y contenidos); con saber investigar y diseñar y evaluar propuestas curriculares. Saber asesorar y orientar* es otro de los saberes mencionados, aún cuando merezcan una ponderación muy pobre en relación al resto de los conocimientos profesionales.

La compilación de “saberes” que aluden a lo técnico-metodológico tiene gran consideración tanto para las alumnas como para el equipo de profesores, constituyendo el conocimiento expectable más mencionado tanto en forma directa como indirecta por uno y otro colectivo.

➤ lo **socio- relacional** : referido a aquellas *destrezas profesionales que involucran el saber manejar las relaciones interpersonales, coordinar y manejar grupos y equipos y comunicarse.*

En sí, constituyen el conocimiento básico relacionado con la comunicación y con la coordinación de equipos de estudio y de trabajo.

La mención de estos saberes constituyen una 5ª parte del total de las respuestas, lo que da la pauta de que, si bien ocupan el segundo lugar en el repertorio del conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación, tienen una consideración muy baja.

➤ lo **teórico- instrumental**: referido a todos aquellos *saberes generales* y específicos basados en lo disciplinar, ligados al desarrollo conceptual de un campo de conocimiento y que requieren de un proceso concreto de formación.

Se asocian a estos saberes al conocimiento en particular de determinadas asignaturas de la carrera, consideradas como “*instrumentales*”.

Los conocimientos teórico- instrumentales son escasamente considerados, tanto por las alumnas como por los docentes, lo que hace que se constituyan, según la frecuencia de las respuestas, en el tercer aspecto del conocimiento profesional.

➤ lo **actitudinal** : relacionado con ciertas *predisposiciones consideradas como necesarias en la práctica del profesor en Ciencias de la Educación y que son: el saber ser crítico, innovador, comprensivo y respetuoso frente a la diversidad, y tener una actitud de reflexión permanente hacia la propia práctica.*

También se considera el “saber aprender” como una disposición expectable del conocimiento profesional. Lo actitudinal constituye una visión del conocimiento profesional escasamente considerada.

Las competencias, los saberes y las funciones asignadas al profesor en Ciencias de la Educación constituyen un espectro amplio, en coincidencia con las incumbencias a las que alude el plan 1985 con el que se están formando actualmente.

Pero esto no permite afirmar que haya una correspondencia directa entre la *amplitud y variedad* de las funciones posibles del profesor que emerge del conocimiento de las incumbencias del Plan 1985 y lo que las alumnas consideran como el conocimiento profesional del Profesor en Ciencias de la Educación, ya que es necesario insistir en la ponderación que éstas hacen de determinados aspectos de los saberes profesionales expectables en detrimento de otros.

En relación a las expectativas previas, a la información que se tenía antes del ingreso y a las anticipaciones de futuro profesional manifestadas al momento de la inscripción, se evidencia una modificación de las representaciones acerca de la práctica profesional y de los saberes expectables del profesor en Ciencias de la Educación en el sentido de una ampliación y diversificación de sus funciones y de sus conocimientos y destrezas profesionales.

Estos saberes son aprendidos, según las alumnas, mayoritariamente durante la inserción laboral- profesional “in situ”, en el período de socialización profesional que corresponde al momento posterior de la formación inicial, o sea en el momento de la inserción concreta a los escenarios y contextos laborales.

Del mismo modo, aunque en menor medida se piensa que el perfeccionamiento y la capacitación post- título constituyen una instancia de aprendizaje de estos saberes.

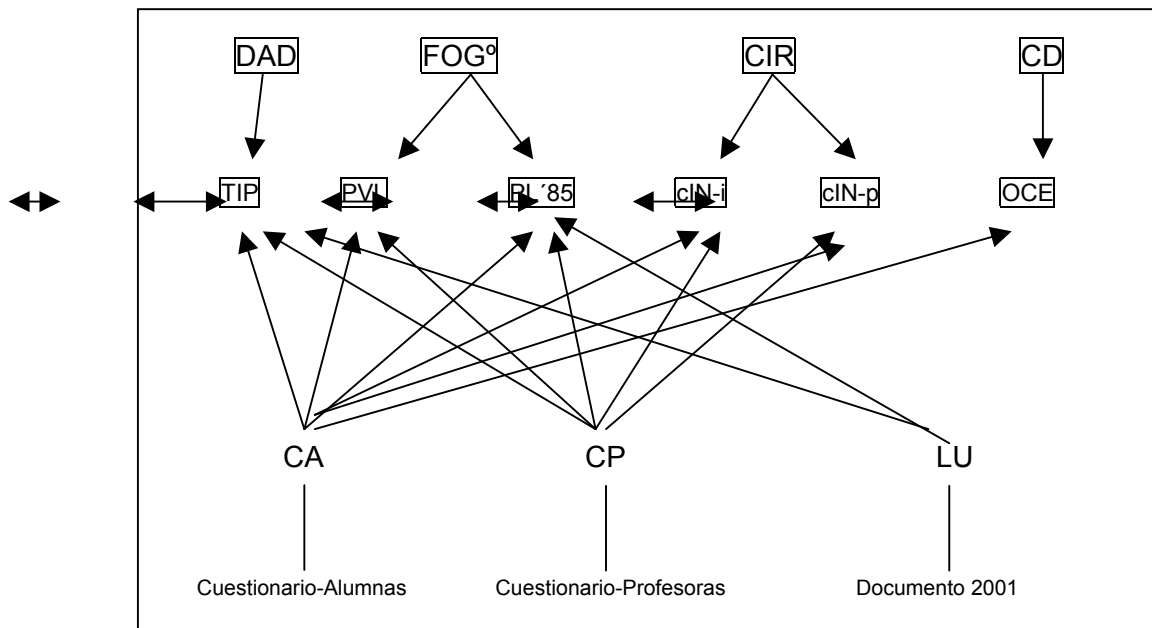
Pero también es reconocida la formación de grado como una instancia en donde se adquieren los conocimientos, destrezas y habilidades complejas del “saber hacer” profesional, en materias específicas, consideradas como instrumentales, y especialmente durante el último año de la carrera con énfasis en el Taller IV.

Es el 5º año del Profesorado el considerado crucial para la adquisición de las habilidades profesionales, teniendo esta percepción no sólo las alumnas sino también las docentes del equipo de taller, quienes lo afirman explícitamente a través de sus respuestas en el cuestionario y en el documento Propuesta 2001.

4. El ejercicio profesional: funciones del profesor en Ciencias de la Educación

Las ideas previas sobre el ejercicio profesional, referidas fundamentalmente al tipo de funciones y contextos que desarrolla el profesor en Ciencias de la Educación, y relacionadas con las incumbencias legitimadas desde su formación y con la apreciación de una demanda laboral, pudieron ser extraídas a partir del análisis del Documento 2001 y de los cuestionarios iniciales de alumnas y profesores.

En la siguiente red se puede apreciar las categorías y subcategorías que alimentaron las relaciones que a continuación se desarrollan.



Cuadro Nº 22

Según las alumnas las *incumbencias* propias del profesor en Ciencias de la Educación están referidas a ciertas *funciones* (prácticas y actividades) que se corresponden con los diferentes ámbitos de intervención, según sea la educación formal o no formal y con ciertos *contextos* dentro de estos ámbitos. Esta afirmación está en relación al conocimiento que las alumnas dicen tener del Plan 1985, al momento del cuestionario.

➤ Para la educación formal:

- Es la “**docencia**” (en la que además de la enseñanza en cualquiera de los niveles del sistema educativo, se incluyen prácticas de “formación, capacitación y perfeccionamiento”) la función del profesor de Ciencias de la Educación que la totalidad de las alumnas reconocen como propia y específica de la educación formal, totalmente coincidente con la visión que proporcionan los profesores del equipo de Taller IV.
- también el “**asesoramiento**” (en el que se han incluido la “orientación y tutoría”) es una función del profesor muy reconocida en el ámbito formal

- en menor medida se considera a la **“gestión”** (en la que se ha incluido la “dirección y la coordinación en todo sentido”)
- la participación del profesor en la **“elaboración y la evaluación de planes, proyectos y programas educativos”**
- mientras que la de **“investigación”** constituye una función muy poco considerada.

Se ha estimado necesario consignar además, los contextos, puesto que en la mención que hacen las alumnas de las incumbencias generalmente lo incluyen, siendo las instituciones educativas de EGB y de polimodal los centros de inserción por excelencia. Prosiguen las instituciones de nivel superior – universitario y no-universitario- como centros en los que se desempeñan los profesores de Ciencias de la Educación.

Para el ámbito formal los contextos que también se mencionan son los gabinetes psicopedagógicos y los equipos institucionales interdisciplinarios, refiriéndose en forma aislada a los organismos de gobierno como centros de inserción posible para el profesor

➤ Para la educación no formal:

La función profesional por excelencia en este ámbito es la:

- **“participación en la elaboración y evaluación de proyectos, planes y programas”**, tanto en proyectos socio-comunitarios como en proyectos en general (en los que no se especifican el área de acción).
- la **“capacitación docente, profesional y laboral”** es una función que también se ha considerado, y que si la asociamos a la **“docencia”** tiene una consideración muy importante dentro del grupo
- la **“investigación”** y el **“asesoramiento, orientación y tutoría”** constituyen otras de las incumbencias tenidas en cuenta por las alumnas, aunque su consideración es bastante aislada.

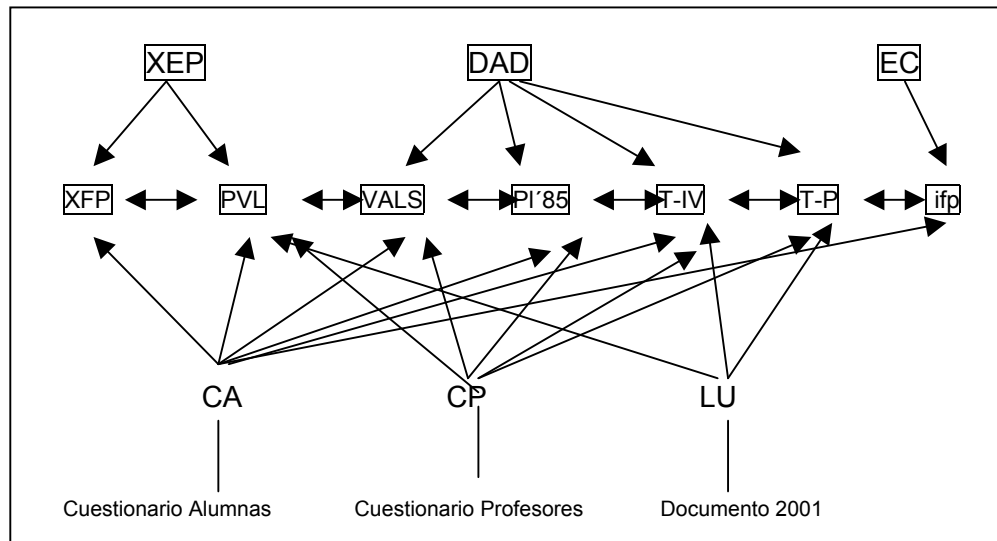
En cuanto a dónde se han contextualizado estas funciones, se destaca la inserción en ONG, en equipos interdisciplinarios (relacionados con salud, ecología y comunicación), en empresas privadas (relacionadas a los recursos y a las relaciones humanas), en la iglesia, en órganos de gobierno, en institutos asistenciales y en la familia.

Esta percepción de las funciones y los contextos de intervención profesional permite apreciar un desplazamiento de la perspectiva, diferente y ampliado, respecto de las primeras anticipaciones realizadas por las alumnas al inicio de la carrera, según las respuestas retrospectivas. Mientras en el ingreso había una asociación directa y sencilla entre la carrera y “lo educativo” o “la docencia”, en el inicio del 5º año hay una referencia situacional que permite anticipar prácticas, actividades y funciones en escenarios de inserción profesional bien delimitados.

Coincide este panorama con la visión proporcionada por las profesoras del equipo de Taller en la Propuesta 2001, y en sus propias opiniones al respecto, lo que lleva a afirmar que no hay una disonancia básica entre los dos colectivos al momento actual, pero sí en relación al ingreso a la carrera.

5. Perspectiva de inserción laboral del profesor en Ciencias de la Educación

La perspectiva de trabajo para el profesor en Ciencias de la Educación que se tiene antes del desarrollo del Taller IV, es una compleja y a veces contradictoria anticipación de lo que serán los escenarios laborales y profesionales. Desde la valoración de la profesión atribuida a “lo social”, hasta el conocimiento que se tiene del plan de estudios, como así también las imágenes personales-profesionales proyectadas hacia el futuro, se desprende el siguiente análisis, que permitió integrar y comparar las respuestas de las alumnas y de los docentes:



Cuadro nº 23

Cuando retrotraen sus respuestas al inicio de la carrera, la perspectiva de inserción laboral avizorada por las alumnas se circunscribe mayoritariamente a *dar clases en educación formal*. Prácticamente fuera de este ámbito no se percibían otras funciones y es de destacar que hay una asimilación de la docencia con “dar clases”. Además, la asimilación se extendía a lo disciplinar en el sentido de asociar las Ciencias de la Educación con “la educación”, con lo que la ambigüedad del objeto disciplinar percibido posiblemente haya incidido en la consideración de los espacios y funciones que en ese primer momento tenían las alumnas.

La apreciación de la perspectiva de inserción laboral al momento de iniciar el 5º año ofrece un panorama francamente diversificado según funciones y contextos. Si bien la docencia en el ámbito formal de la educación sigue siendo - por recurrencia - la función más reconocida y expectable, es de destacar que se percibe una ampliación de la mirada. Los escenarios posibles comprenden organismos gubernamentales y no gubernamentales, emprendimientos, programas y proyectos educativos y/ o socio-comunitarios, instituciones asistenciales, equipos independientes, MCM, TIC, en funciones que más allá de “la enseñanza”, mencionan la capacitación y formación de

formadores, el asesoramiento, la orientación y tutoría, la gestión y coordinación e incluso la investigación.

No obstante este repertorio de funciones y contextos expectables, se percibe un recaudo por parte de las alumnas y de los mismos profesores del equipo cuando juzgan en general la perspectiva de trabajo, tanto actual como prospectiva. De *buena* a *regular* es la consideración generalizada, y en estas respuestas está la justificación de que es el ámbito formal el que más restricciones ofrece y ofrecerá, mientras que la educación no formal es “más prometedora” en sus demandas laborales.

Si se relacionan las apreciaciones actuales que se hacen de la perspectiva laboral en un futuro próximo y en el contexto salteño, con la anticipación de la propia inserción profesional en un plazo de 5 años, hay una correlación directa: se anticipan personalmente en lo que más conocen: en *docencia y capacitación en el ámbito formal*, y no en lo que más desean o en las funciones y escenarios que más demanda promisoría advierten.

Resulta interesante relacionar lo precedente con la valoración que las alumnas hacen de la formación inicial. Consideran mayoritariamente que la carrera contribuye “medianamente” a satisfacer las demandas socio-profesionales, adjudicando al Plan '85 falta de actualización, de reflexión sobre la propia práctica y de capacidad de respuesta creativa, pero reconociéndole la formación crítica, participativa, democrática y abierta. En una valoración negativa de la formación, se responsabiliza al Plan de no responder a los desafíos de las TIC (nuevas tecnologías de la información), de no aportar una formación práctica y de no formar para el trabajo en la educación no formal, con lo que evidencian un divorcio entre las demandas laborales actuales y prospectivas y la formación recibida.

Las expectativas de superar esta disociación están puestas en el desarrollo del Taller, opinión convergente entre las alumnas, el equipo docente y la Propuesta 2001: la alta ponderación de las expectativas puestas en el 5º año en general y en el Taller IV en particular es unánime.

2.3.1.d.- RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

A modo de síntesis, y luego de un cuidadoso análisis que fue develando las construcciones de sentido emergentes de la compleja red de significados que evidencian las respuestas de los cuestionarios, se hace necesario presentar – a modo de esquema- el siguiente cuadro que sintetiza las representaciones más sobresalientes de la fase pre- activa correspondientes al estudio extensivo- exploratorio.

Mientras en la primera columna se aprecia el listado de las representaciones emergentes (a modo de una descripción panorámica del campo profesional de Ciencias de la Educación) en la segunda se vislumbra la argumentación que las sustenta, de modo que las “alumbró” permitiendo interpretar los primeros resultados de la investigación.

REPRESENTACIONES EMERGENTES DE LA FASE PREE- ACTIVA (ESTUDIO EXPLORATORIO)

✓ *La carrera universitaria en general, y Ciencias de la Educación en particular, constituye una plataforma que permite el ascenso y el desarrollo personal y profesional*

✓ *El título universitario es un paracaídas que amortigua la caída y promueve el mantenimiento social*

✓ *El profesorado en Ciencias de la Educación, para las alumnas que tienen experiencia laboral previa y otros estudios en áreas afines a la docencia, es el escalón que afianza su posición en el trabajo en primer lugar, y que profundiza su formación, en segundo lugar.*

✓ *Ser profesor (y no licenciado) permite tener más oportunidades de inserción laboral,*

RECONSTRUCCIÓN DE LA FASE PRE- ACTIVA

La **elección** de proseguir estudios en Ciencias de la Educación advierte la continuidad en la línea y en la orientación de los estudios previos, tanto de nivel secundario como terciario, lo que lleva a afirmar una vinculación directa entre los estudios orientados a la docencia con el Profesorado en CE.

Ciencias de la Educación es una carrera que, para la mitad de las alumnas inscriptas en el Profesorado, constituye una **decisión de segundo orden**

La mayoría de las alumnas que trabajan mientras estudian Ciencias de la Educación, lo hacen como maestras o profesoras en EGB. Para todas las alumnas que trabajan, la **experiencia laboral** en áreas relativas a la docencia, está muy relacionada con la elección del Profesorado en Ciencias de la Educación.

En el momento del ingreso a la carrera, las alumnas reconocen no haber profundizado en información sobre la carrera elegida.

La **anticipación de la inserción profesional** en un futuro inmediato que hacen las alumnas antes de su último año de estudios, está fuertemente atravesada por la incertidumbre.

sobre todo en el futuro inmediato.

✓ **El profesorado en Ciencias de la Educación está fuertemente asociado al magisterio, en el momento del ingreso a la carrera.**

✓ **Hay una sinonimia de funciones entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, atribuida a la opinión familiar y social en general.**

✓ **El Profesorado en Ciencias de la Educación es una carrera “sin salida laboral” para el ámbito formal de la educación**

✓ **La carrera, la formación inicial y la profesión en general están “devaluadas”, desde la imagen que los docentes de la carrera ofrecen a lo largo de toda la formación**

✓ **Las Ciencias de la Educación constituyen, por definición consensuada, un conjunto de ciencias (sociales y humanas), y también (pero en menor medida) una interdisciplina, un cuerpo científico en construcción y una praxis.**

✓ **las Ciencias de la Educación estudian la educación como práctica social en forma general, pero también los procesos de enseñanza y aprendizaje que interactúan en la situación didáctica, el sujeto de la educación, la acción y la práctica pedagógica y la formación.**

✓ **El profesor en Ciencias de la Educación, desde su quehacer profesional, carece de especificidad.**

✓ **Sólo siendo creativo e innovador en las prácticas profesionales y recurriendo al ámbito no formal de la educación, habrá posibilidades de inserción laboral.**

✓ **Hay un “achicamiento” del campo profesional en Ciencias de la Educación, debido fundamentalmente a la reforma educativa que ha restringido los espacios de inserción en el ámbito formal**

La falta de perspectiva en la **inserción laboral**, les permite afirmar que el Profesorado en Ciencias de la Educación “es una carrera sin salida laboral”. Esta afirmación consensuada, es corroborada por lo que consideran es la imagen que “la sociedad” y los mismos docentes de la carrera le transmiten a diario.

La **elección y el ingreso** a la carrera de Ciencias de la Educación está basada en informaciones precarias y en datos muy pobres acerca del plan de estudio, de las incumbencias profesionales y de la perspectiva de inserción laboral– profesional en general, lo que lleva a suponer que el proyecto profesional ha sido elegido – mayoritariamente– por causas fortuitas o por motivos de “gusto e interés” muy primarios y simplificados.

Las representaciones sociales sobre la carrera y la profesión, previas al ingreso, están relacionadas con la docencia, la educación, la enseñanza, el magisterio, y en general con lo “pedagógico y lo psicológico”, sin una rica anticipación ni descripción de funciones ni de contextos.

El **objeto de Ciencias de la Educación** es tan amplio y difuso que no puede ser caracterizado unívocamente. No hay un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar, lo que lleva además a afirmar que su objeto no es privativo o específico sino compartido con otras ciencias sociales o humanas

El profesor en Ciencias de la Educación es visto como un **profesional** y un agente de cambio social, por encima de otras consideraciones. Hay un reconocimiento atribuido a la opinión “social” acerca de la sinonimia de **funciones** entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, justificado por la amplitud del perfil profesional y por la falta de especificidad de las funciones del profesor.

Una de las características atribuidas al profesional de Ciencias de la Educación es su falta de compromiso en la dinámica institucional de inserción laboral, corroborado por la visión del “otro social” y de los mismos alumnos, lo que conlleva una vivencia de “no inmersión” en el centro en donde se desempeña.

No hay un **sentimiento de pertenencia y filiación** profesional, desde el momento que no se reconoce una especificidad en el quehacer profesional, como tampoco un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar. Esto lleva a plantear un *quiebre significativo en la conformación de la identidad profesional*, en palabras de Schulman (1998)

La encrucijada en la que las alumnas sitúan la profesión y el quehacer profesional, vislumbra una mayor apertura en el ámbito no formal de la educación y en prácticas y funciones no convencionales de **inserción profesional**.

Las competencias, saberes y funciones asignadas al profesor en Ciencias de la Educación, al inicio del 5º año del Profesorado, constituyen un espectro amplio,

✓El “saber aprender” es una disposición expectable del conocimiento profesional

✓La “docencia” es la función profesional por excelencia del profesor en Ciencias de la Educación, tanto para el ámbito formal como no formal de la educación

✓Las funciones profesionales posibles para el campo de las Ciencias de la Educación, en el ámbito formal, la constituyen la docencia y el asesoramiento; y en menor consideración la gestión y la participación, elaboración y evaluación en proyectos y programas educativos.

✓En el ámbito no formal de la educación, el profesor en Ciencias de la Educación puede desempeñarse fundamentalmente en la elaboración y evaluación de proyectos y en programas educativos y socio- comunitarios.

en coincidencia con las incumbencias a las que alude el plan 1985, con el cual se están formando actualmente. Esto lleva a reflexionar, pues se manifiesta no conocer en profundidad los propósitos del Plan 1985 (perfil e incumbencias) y sin embargo hay una cierta familiaridad del alumno con las funciones y contextos expectables y permitidas desde lo profesional.

Hay una modificación de las representaciones acerca de la **práctica profesional y de los saberes expectables** del profesor en Ciencias de la Educación (entre las que se manifiestan antes del ingreso y las que se infieren al inicio del 5º año), en el sentido de una ampliación, diversificación y referencia situacional de sus funciones y de sus conocimientos y habilidades profesionales

Existen diferencias en las **anticipaciones** entre el futuro inmediato y el mediato.

En el **Taller IV** del Profesorado están depositadas las mayores **expectativas**, de modo tal que se le atribuye la posibilidad de convertirlo en el dispositivo de mayor impacto para el aprendizaje y el ensayo del conocimiento profesional a lo largo de la formación inicial.

2.3.2- ESTUDIO INTENSIVO

A) FASE INTERACTIVA

Introducción

Esta fase se desarrolló en el periodo lectivo comprendido entre abril y octubre- noviembre de 2001, esto es durante el cursado del Taller IV y en estrecha relación con la elección y puesta en marcha de las prácticas pre- profesionales desarrolladas por los alumnos, razón por la cual fue denominada **fase interactiva** del taller.

A partir de los resultados de los cuestionarios –desarrollados en el apartado anterior- se tomó la decisión de ahondar la indagación en sólo un grupo de las alumnas, mediante instrumentos que permitiesen articular lo que en palabras de Bolívar (2001) constituye un *relato polifónico*, no de diferentes sujetos sino desde las mismas voces pero con diferentes registros: *primeras y segundas entrevistas y sus diarios de campo*.

El grupo de las alumnas del 5º año del Profesorado en Ciencias de la Educación, seleccionados a partir de una serie de criterios teóricos, permitió obtener una muestra intencional.

Criterios de selección para la muestra de alumnas durante la fase interactiva

A partir del análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios se procedió a determinar el perfil relevante del grupo encuestado, decidiéndose el uso de ciertos *criterios teóricos* que permitan seleccionar, por su carácter significativo y no representativo, a seis alumnas del grupo total de Taller IV.

Para ello se tuvo en cuenta el modelo de *muestreo deliberado o intencional* (Patton, cit. en Goetz y Le Compte; 1988; 93) , consistente en la determinación

teórica de los rasgos característicos del grupo estudiado, para buscar a continuación sujetos que se ajusten a estos criterios.

En principio, la muestra debía responder a la necesidad de dar cuenta de la heterogeneidad y de la diversidad, en aspectos relacionados a:

- *edad (entre 21 a 47 años)*
- *título de nivel secundario (con título de orientación docente / con título de bachiller- perito común)*
- *otros estudios de nivel superior (realizados / no realizados/ terminados/ inconclusos)*
- *experiencia laboral (con / sin experiencia laboral, en ámbitos educativos/ no educativos)*
- *año de ingreso al Profesorado (desde 1990 a 1998)*
- *permanencia en la carrera (4 a 12 años)*

Se seleccionaron 6 alumnas en base a estos criterios, teniéndose en cuenta - además - la *voluntariedad* de los participantes, de modo tal que el grupo quedó conformado del siguiente modo:

- Alumna 1: “Julia”: 26 años, Bachiller común egresada en 1992; estudios universitarios inconclusos en Ingeniería Agronómica; ingresa al Profesorado en Ciencias de la Educación en 1992; con una permanencia en la carrera de 5 años; no trabaja.
- Alumna 2: “Mercedes”: 43 años. Bachiller con orientación docente egresada en 1975; Profesora en Enseñanza Diferencial; ingresa a Ciencias de la Educación en 1991; tiene una permanencia en la carrera de 11 años; trabaja como docente de EGB desde 1980 y actualmente es vice-directora de EGB .
- Alumna 3: “Guadalupe”: 23 años; Bachiller con orientación docente egresada en 1995; con estudios incompletos de Medicina; ingresa al Profesorado en Ciencias de la Educación en 1997; permanencia en la carrera de 5 años; no trabaja.
- Alumna 4: “Isabella”: 23 años; Bachiller común egresada en 1994; con estudios universitarios previos en Ciencias de la Educación en otra universidad nacional; ingresa al Profesorado en 1998; permanencia en la carrera de 4 años; no trabaja.
- Alumna 5: “Yoly”: 31 años; Bachiller común egresada en 1989; sin estudios superiores previos; ingresa al Profesorado en Ciencias de la Educación en 1990; permanencia en la carrera de 12 años; trabaja como comerciante independiente.

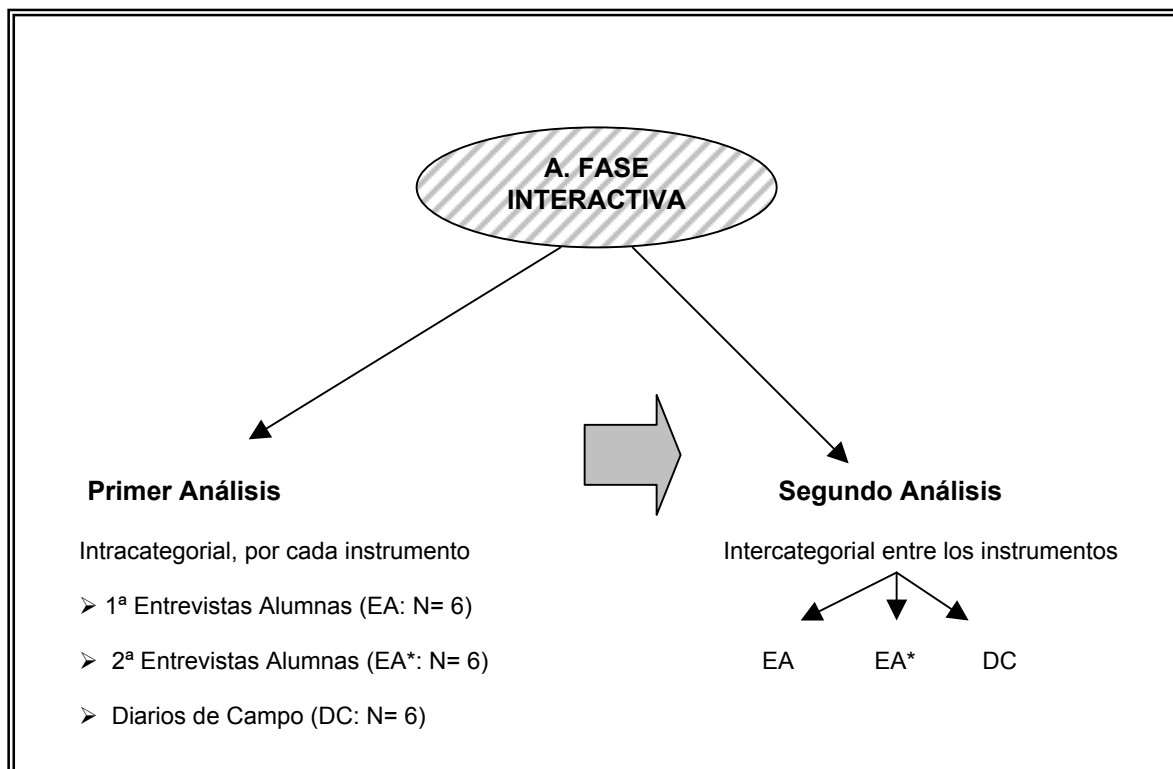
- **“Alumna 6: “Celeste”:** 23 años; Bachiller común egresada en 1995; proviene de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la U.N.Sa., inconclusa, habiendo ingresado en el Profesorado en el año 2000; permanencia en la carrera de 6 años; no trabaja

En el siguiente cuadro se percibe con mayor claridad la heterogeneidad del grupo seleccionado, a partir de los criterios delimitados anteriormente:

Cuadro n° 1: Quiénes integran la muestra de alumnas de 5° año del Profesorado

Caso	Edad	Título Secundario Año egreso	Otra carrera superior cursada	Título Superior	Año ingreso al Profesorado en C.E.	Trabajo	Permanencia en la carrera de Ciencias de la Educación
A-1	26	Bachiller Común 1992	Ingeniería Agronómica	No tiene	1997	No trabaja	5 años
A-2	43	Bachiller con Orientación Docente 1975	Profesorado en Enseñanza Diferencial	Profesora en Enseñanza Diferencial	1991	Docente de EGB desde 1980. Actualmente es Vice-Directora de EGB	11 años
A-3	23	Bachiller con orientación Docente 1995	Medicina	No tiene	1997	No trabaja	5 años
A-4	23	Bachiller Común 1994	Ciencias de la Educación en otra Universidad	No tiene	1998	No trabaja	4 años
A-5	31	Bachiller Común 1989	No cursó	No tiene	1990	Comerciante independiente	12 años
A-6	23	Bachiller Común 1995	Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNSA)	No tiene	2000	No trabaja	6 años (Incluyendo los estudios de Licenciatura)

El siguiente esquema permite advertir el desarrollo del proceso de análisis durante esta fase del estudio intensivo:



Cuadro nº 2: La fase interactiva: Fases de análisis

En el proceso total de la investigación, es posible ver esta **fase interactiva** en el siguiente cuadro a partir de sus objetivos, los instrumentos que privilegió y su temporalización.

La Fase interactiva en el desarrollo de la investigación

Fases y Objetivos	Estrategias metodológicas	Temporalización
Fase preparatoria-reflexiva, y de aproximación al campo	-Revisión literatura pertinente -Revisión y análisis de documentos -Encuesta piloto a alumnos -Negociación de acceso	-Nov 2000-Marzo 2001 -Enero de 2001 -Diciembre 2000-Marzo de 2001

A. ESTUDIO EXPLORATORIO: A.1.-FASE PRE- ACTIVA Objetivos : • Describir y analizar las representaciones iniciales de los alumnos sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación, previas al Taller, sobre campo profesional. • Describir y analizar las representaciones sobre campo profesional de Ciencias de la Educación que circulan entre el equipo docente del Taller IV, en instancias previas a su inicio	- Diseño, rediseño, validación y aplicación del cuestionario inicial : para alumnos (CA: N= 35) y para docentes (CP: N= 6) de Taller IV -Análisis de contenido del documento Propuesta 2001 (LU) - Análisis e interpretación de CA; CP y LU	-Previo a la iniciación de Taller IV: marzo/ abril del año 2001 - Abril de 2001 - Abril – Junio de 2001
B. ESTUDIO ANALÍTICO- INTERPRETATIVO B.1.- FASE INTERACTIVA DEL TALLER IV Objetivo : • Describir y analizar las representaciones sobre campo profesional en Ciencias de la Educación, antes y durante las prácticas pre-profesionales de los alumnos: Primer Nivel de Análisis • Contrastar las representaciones, comparando ambos colectivos, según distintos momentos e instrumentos: Segundo Nivel de Análisis • Indagar la incidencia de las prácticas pre-profesionales en la construcción de las representaciones sobre campo profesional: Tercer Nivel de análisis	-Selección de la muestra -Primeras Entrevistas en profundidad, a alumnos (EA) -Primeras Entrevistas en profundidad, a docentes (EP) -Segundas Entrevistas en profundidad a alumnos (EA*) -Análisis de Diarios de Campo (DC) -Análisis de los datos recogidos -Triangulación de sujetos, momentos, fuentes y métodos	-Abril de 2001 -Abril- Julio 2001 -Abril 2001 -Octubre 2001 -Agosto a Noviembre de 2001 -Mayo 2001 a Mayo 2002 -Abril 2001 a Junio 2002
B. ESTUDIO ANALÍTICO- INTERPRETATIVO B.2.-FASE POST- ACTIVA DEL TALLER IV Objetivo : • Conocer los cambios y persistencias en las representaciones sobre CP, a posteriori de la graduación • Encontrar las relaciones que permitan advertir los procesos de configuración de las representaciones durante el período de formación	-Análisis de Informe(Trabajo Final) de los recién graduados -Entrevistas en profundidad a los profesores principiantes (EPp: N= 4) -Análisis de relatos biográficos de trayectoria profesional	-Noviembre 2001- Marzo 2002

INFORME FINAL Objetivo: • <i>Generar ideas para re-orientar el sentido de las prácticas pre-profesionales en nuevos planes de estudio</i>	-Elaboración del informe final y de los alcances de futuro	-Segundo semestre Año 2002

Cuadro nº 3: La Fase interactiva en el desarrollo de la investigación

2.3.2.a. A: Primer Nivel de Análisis

RELACIÓN INTRACATEGORIAL DE:

- ➔ LAS PRIMERAS ENTREVISTAS A LAS ALUMNAS (EA)**
- ➔ LAS SEGUNDAS ENTREVISTAS A LAS ALUMNAS (EA*)**
- ➔ LOS DIARIOS DE CAMPO DE LAS ALUMNAS (DC)**

El primer nivel de análisis de esta fase interactiva tuvo como intencionalidad básica el develar, a partir del análisis de discurso, las representaciones sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación, que las alumnas tienen durante el cursado del Taller IV. A continuación se desarrollará este **primer análisis intracategorial**, de cada uno de los instrumentos de recogida de información:

- 1) de las primeras entrevistas de las alumnas (EA)**
- 2) de las segundas entrevistas de las alumnas (EA*)**
- 3) de los diarios de campo de las alumnas (DC)**

De las primeras entrevistas, realizadas en las primeras semanas de inicio del taller IV, emergieron las siguientes categorías, en estrecha coincidencia con las desarrolladas en la fase pre- activa, pero enriquecidas a partir de sub- categorías (que son desglosadas en el primer nivel de análisis de cada uno de los instrumentos) con las que conformó un sistema de análisis sistemático y común al corpus total de la información recogida. Las categorías de la fase interactiva son:

- ❖ **Cuestiones personales acerca de la elección de la carrera de Ciencias de la Educación**
- ❖ **Conocimiento del contexto profesional**
- ❖ **Conocimiento del contexto disciplinar**
- ❖ **Conocimiento profesional**
- ❖ **Formación inicial**

- ❖ **Prácticas pre- profesionales**
- ❖ **Profesionalidad**

➔ **DE LAS PRIMERAS ENTREVISTAS DE LAS ALUMNAS (EA)**

El estudio exploratorio- extensivo desarrollado anteriormente permitió, a partir de su análisis y resultados, advertir la necesidad de profundizar la indagación de las representaciones sobre el campo profesional en todos los ámbitos de análisis delimitados al inicio de la investigación. El primer análisis se desarrolla teniendo en cuenta el sistema de categorías que a continuación se despliega:

❖ **Cuestiones personales acerca de la elección de la carrera de Ciencias de la Educación**

Del análisis de las primeras entrevistas de las alumnas emergen una serie de aspectos de la elección de la carrera muy relacionados con su historia personal y biográfica, como complemento de los datos proporcionados previamente por los cuestionarios. Estos aspectos emergen con mucha fuerza y permiten abordar la dimensión subjetiva de la elección más allá de la consideración descriptiva de los motivos de elección.

Es así, que en el análisis de las primeras entrevistas en profundidad efectuadas a las 6 alumnas seleccionadas, y realizadas a los dos meses de iniciado el taller de residencia del 5º año, emergen las siguientes categorías y sub-categorías:

Cuadro n° 4: Estructura de categorías extraída de las entrevistas de alumnas

EC	Sub-categorías	CUESTIONES PERSONALES DE ELECCIÓN DE CARRERA
	MEC	Incluye motivos de elección a la carrera, intereses y expectativas previas al ingreso
	MRC	Contempla motivos de re-confirmación de la elección a la carrera, sentimientos de identificación con los motivos iniciales o de evolución de los mismos
	ACC	Está relacionado con el acceso a la carrera, e incluye el título secundario o superior de base, y el bagaje de experiencias e informaciones previas
	BIO	Se refiere a los datos biográficos relacionados con su historia personal y escolar, y al

		significado atribuido a los mandatos familiares e institucionales
	EXL	Se refiere a la experiencia laboral personal (previa y actual, docente y no docente)
	aut	Alude a la percepción de sí mismo, desde la perspectiva actual, retrospectiva y prospectiva, en relación a sus aspectos personales, académicos y profesionales
	IPp	Incluye imágenes profesionales e imágenes construidas sobre la Ciencias de la Educación, previas a la elección de la carrera
	ifP	Se refiere a la imagen profesional futura, es decir a la proyección personal que se hace sobre la profesión y el campo profesional)

Desde un principio surgen como motivos de elección de la carrera de Ciencias de la Educación el gusto y el interés por todo lo relacionado con “*la educación*” (EA1:3; EA2:23; EA2:31), con “*la docencia*” (EA3:3 a 5; EA1:3;), con la afinidad por “*disciplinas psicológicas y psicopedagógicas*” (EA6:3 a 6; EA4:16; EA2:33) y por las “*ciencias humanas*” (EA5:10).

En las entrevistas surge también que la carrera no ha sido elegida de primera intención, como una opción inicial luego de los estudios secundarios. Sólo dos de las alumnas han elegido el Profesorado en Ciencias de la Educación de primera intención, aunque una de ellas lo hizo por no poder ingresar a Psicología (EA6) agregando que su elección la hizo “*por descarte*” (EA3: 3), mientras el resto ha optado por la carrera luego de haber registrado inscripción en Medicina (EA4), Ingeniería Agronómica (EA1), Letras (EA5), Profesorado en Educación Primaria y Educación Diferencial (EA2) Este último caso corresponde a quien siendo maestra de EGB y ejerciendo profesionalmente la docencia, decide “*encarar su perfeccionamiento con cierta profundidad*” por lo cual decide ingresar a la carrera (EA2:3 a 8), “*profundizando su bagaje docente*” previo.

Resulta curiosa la mención de motivos de elección expresados como “*una cuestión sanguínea*” al referirse a una herencia por el “*entusiasmo de ser docente de mi madre, mis tías y mis abuelas*” (EA3:3 a 5).

Al hacer su retrospectión, las alumnas manifiestan una serie de sentimientos involucrados en el replanteo de la elección. Hablan de “*desconciertos*” (EA4: 41); “*tironeos*” (EA4:43); “*enamoramiento de la carrera*” (EA4:44); “*estudiar la carrera por amor*” (EA4:45); “*la Pedagogía logró atraparme*”

(EA6: 19); *“pasión por la universidad”* (EA 6:20); *“era feliz, feliz”* (EA6:20); *“me encanta”* (EA3:27); *“estoy porque me gusta pero me fue difícil estar donde estoy”* (EA1:27 a 28).

También aluden a otro tipo de motivos, más bien fundados en una necesidad de *“re-ubicarse en el sistema educativo”*, y para no perder los beneficios de un trabajo docente ininterrumpido de *“20 años en el sistema formal”* (EA2: 129), o por el placer del *“desafío de compartir saberes”*, de *“enriquecer-se y completar-se”* (EA3:29)

Inclusive se llega a poner en evidencia los “no motivos” de elección, como por ejemplo *“estudiar la carrera por amor, no porque piense que va a tener una salida laboral impresionante”* (EA4:45-46).

El acceso a la carrera implica conocer no sólo cuál es el título secundario o superior de origen, sino también cuáles son las experiencias y el bagaje previo a la elección. Incluye la información y los datos que manifiestan tener antes de la inscripción a la carrera. Esta categoría permite inferir indirectamente qué elementos subyacen en los motivos de elección y en las primeras decisiones al ingresar a la carrera.

En el caso de las alumnas entrevistadas surge el azar, la casualidad, el desconcierto, la información-desinformación como elementos instalados en el inicio de la elección.

Respecto de la desinformación, por ejemplo, se menciona que sobre la carrera *“muy bien no sabía de qué se trataba: uno al comenzar más bien no se conecta con planes de estudio y esas cosas. Uno empieza: va a la universidad. La vive”* (EA3: 20 a 23). No ocurre lo mismo con quien busca tener alguna información previa al ingreso y en el plan de estudios encuentra *“varias materias de Psicología, y abajo, con letra chiquita decía Licenciatura en Ciencias de la Educación con Orientación en Psicopedagogía Institucional. Entonces dije: ésta es la mía”* (EA6: 6 a 9), en una mixtura que incluye la búsqueda de datos y la intuición acerca de la correspondencia de gustos con la elección de la carrera.

En relación al azar , se alude a una situación coyuntural y casual, pero decisiva, en la que la alumna se entera de la carrera por unos apuntes que una amiga *“tenía tirados arriba de una mesa; vi textos de Piaget y Vygotsky y me encantó”* (EA4:20)

Hay otro tipo de acceso a la carrera de Ciencias de la Educación y tiene que ver con la trayectoria académica y laboral previa no satisfecha. Querer conectarse con la *“educación rural”*, que contemple la diversidad y la integración educativa, es una de las experiencias fuertemente deseadas durante mucho tiempo y que funcionan como un motivo de elección para satisfacerlas a partir de la carrera de Ciencias de la Educación (EA2).

Los datos biográficos están relacionados con la historia personal y escolar, y también con el significado que las alumnas entrevistadas atribuyen a los mandatos y las influencias familiares e institucionales.

La infancia como escenario de ejercicio de roles de “maestra” es uno de los datos biográficos proporcionados, en el que se mezcla un deseo personal de seguir el magisterio o cualquier carrera relacionada con la educación, con una fuerte resistencia familiar a cumplir ese deseo. Es ese mandato familiar el que resuena y determina que la carrera elegida en primer lugar no sea el magisterio ni el profesorado. (EA1).

La presión de los padres en la elección es un dato biográfico de mucho peso en parte de estas alumnas entrevistadas (...*“la presión de mi casa es una constante en mi vida”* EA6: 32) y sobre todo la figura paterna es determinante en EA1 y EA6, para quienes resuenan palabras como *“no, que vas a ser una simple maestra!”* (EA1:180), en un mandato vivido muy significativamente: *“mi papá me presionó tanto!”* (EA1:179) o *“mi papá desvaloriza a los docentes, y a veces lo siento como si fuera una agresión personal, pero bueno él es así”* (EA6: 46 a 47).

El haber contraído matrimonio y/o tener hijos, es también una referencia importante. Es el caso de las dos alumnas entrevistadas, ambas casadas, mayores de 30 años y con una permanencia en la carrera de aproximadamente 10

años. Estas circunstancias, a las que se suman la experiencia y los antecedentes laborales, son datos relevantes para considerar en el acceso y en la continuación del profesorado: *“se me alargó la carrera por mi trabajo. Tengo 4 hijos. Vivo lejos...y dejé dos años por el concurso de vice-directora...”* (EA2:37 a 38); *“...mis planes eran estudiar magisterio, pero me casé y entonces pensé lo que estaba más cerca, lo más económico, y vi que lo más relacionado con ser maestro era Ciencias de la Educación”* (EA5:11-12).

Los inconvenientes derivados de la situación económica familiar y de los factores geográficos constituyen un componente importante en la biografía de las alumnas a la hora de elegir la carrera....*“quería hacer Psicopedagogía. En ese momento, en Buenos Aires, Psicopedagogía era sinónimo de El Salvador (Universidad) y eso era imposible. Hice el magisterio entonces. Y después, lo más cercano que era Ciencias de la Educación”* (EA2: 31 a 35); *“porque me quedaba más cerca la Universidad, y tenía mucho que ver la cuestión económica”* (EA5:3); *“no me dejaban irme mis padres (a Tucumán), y no me gustaba el nivel de la Universidad católica de Salta, que sí tenía la carrera”* (EA6:4-5); *“quería estudiar una carrera que se relacione con Química, con Biología, con odontología, Medicina, pero Tucumán me quedaba a trasmano”* (EA5:3-6).

Se consideró importante incluir todos los datos que fueron surgiendo en relación a la experiencia laboral de las alumnas entrevistadas (tanto en el ámbito educativo como no educativo, actual o pasada, circunstancial o estable) y la significación atribuida por ellas mismas a las experiencias de trabajo.

Antes de iniciar los estudios en Ciencias de la Educación solo una de las alumnas (EA2) tenía experiencia laboral, ejerciendo la docencia en EGB como maestra de grado y permaneciendo *“20 años dentro de la institución”* (EA2:128). Mientras cursaba el Profesorado en la universidad pudo ascender por concurso al cargo de Vic-directora, con lo cual sus antecedentes laborales se concentraron ininterrumpidamente en el sistema educativo formal. La otra alumna que

manifiesta trabajar desde hace varios años (EA5), lo hace como comerciante independiente, atendiendo una despensa familiar.

Haber realizado tareas de “apoyo escolar en domicilio” es un modo de trabajar para quien ha *“preparado dos alumnos de secundaria en forma particular...no en el ámbito de las ciencias sociales, sino con mis saberes de la ingeniería, química y matemáticas...He puesto papelitos en donde decía que preparaba alumnos, en lugares conocidos del barrio para conseguirlos y los he conseguido”* (EA1: 116 a 118). Con este testimonio, la experiencia laboral resulta de destacada resonancia personal y familiar, con el agregado...*“y cuando conseguí trabajo por 8 horas, mi papá, por supuesto prefirió que estudie, que me reciba”* (EA1:119)

Durante el cursado de la carrera en la universidad se presentan oportunidades de práctica laboral: algunas como pasantías y otras como experiencias de campo a nivel de prácticas pre-profesionales no rentadas proporcionadas por los talleres de la carrera. Este último caso es el de EA4 , quien les adjudica mucho valor...*“y ahora estoy en “Polos de Desarrollo”, que son proyectos que presentan las instituciones al Ministerio de Educación para solventar gastos de otros proyectos dentro de la institución, y se convierten en polos de desarrollo. Hay varios en la provincia. En Orán hay uno, el nuestro”* (EA4:51 a 55); agregando también ...*“y después trabajé, en la realización de un proyecto para el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) en cunicultura: enseñar a los ingenieros a enseñar la cunicultura”*. (EA4:77 a 79).

También se presenta el caso de quien, ya iniciada la carrera de Ciencias de la Educación, tiene la oportunidad de ejercer la docencia (en este caso superior no universitaria) sin haber obtenido su título de grado, en calidad de trabajo rentado. *“Trabajé antes, como profesora de Teorías del Aprendizaje en 1º año de un Profesorado en Gimnasia Aeróbica...Eso fue un desafío mío”* (EA3:81 a 83), agregando *“me sentía muy bien. Yo jugaba a experimentar, veía, cambiaba,*

modificaba muchísimas cosas. Me pagaban como docente, o sea muy poquita plata”.

Y por ultimo, del grupo de alumnas entrevistadas hay una que no ha tenido experiencia laboral, o al menos que no expresa haberlas tenido en calidad de tal (EA6)

En el autoconcepto se alude a la percepción que se tiene de sí mismo, desde la perspectiva actual, retrospectiva y prospectiva, en relación a los aspectos personales, escolares o académicos y profesionales. Se ha considerado que sobre la autopercepción y el autoconcepto contruidos por las alumnas, emergen datos de relevancia que aportan a la comprensión de sus motivos de elección de la carrera de Ciencias de la Educación y permiten esbozar, aunque sea muy precariamente, un perfil de las alumnas del profesorado en este sentido.

Surge una mirada retrospectiva que alude a rasgos de “inseguridad”, “pasividad”, “reserva”, “docilidad” tanto en EA1 como en EA6. *“Cuando entré a la carrera era muy callada, muy pasiva, cumplía con lo que quería el profesor, con lo que debía hacer...era tremendamente insegura”* (EA1176 a 179).

La edad, la prolongada permanencia en la universidad, la antigüedad de la experiencia laboral previa y la inserción institucional ininterrumpida, son algunos de los factores que condicionan la percepción de sí mismo sobre todo desde el punto de vista actual como prospectivo: *“Hay momentos en que estoy cansada, me veo estancada, que ya no pongo en juego el cambio...”*; *“si no tuviera limitaciones como mi edad, la antigüedad docente que traigo. Que no puedo darme el lujo que traigo...”* (EA2 137/151).

La percepción retrospectiva de si misma, centrada en la valoración de las experiencias escolares y en ciertos atributos logrados a partir de las mismas permiten ver en EA5 la generación de una serie de contradicciones a partir del ingreso a la universidad, que la llevan a cuestionar su autoconcepto... *“y eso que yo era muy buena alumna en el secundario, era abanderada. Pero no podía entender qué pasaba conmigo. Terminaba el primer cuatrimestre y yo no*

avanzaba, y las miraba a las copias, y cada vez más altas, de todas las materias. Y yo intentaba y no avanzaba. Quería y decía: ¿cómo puede ser si yo fui tan buena alumna en la secundaria, qué pasa conmigo? Llegué a la conclusión que no sabía estudiar. Era memorista” (EA5:29 a 35) llegando a decir en este momento, respecto del Taller IV: “Si lo tengo que hacer sola, lo hago. Pero cuando veía los Trabajos Finales de otros años anteriores, que la profesora llevó para analizar en el Taller, los veía tan altos, y me decía: ¿podré yo sola fundamentar todo esto, podré realizar sola todo esto por escrito?” (EA5:78 a 80).

Las imágenes profesionales no agregan nada nuevo a lo visto en los motivos de elección. Pero vale para confirmar que en el caso de estas alumnas, al momento de inscribirse en la carrera, prevalecieron ciertas imágenes profesionales previas relacionadas con la “*docencia*” (EA1:11 a 12); con la “*educación*” (EA5:14 a 16); “*con la enseñanza*” (EA5: 47 a 48); con el “*magisterio*” (EA6:16) y con la “*Psicología*” (EA4:35; EA6: 17).

¿Cuál es la visión y proyección que tienen las alumnas sobre su imagen profesional futura, mediata e inmediata, en relación a la profesión, a su inserción y al campo profesional?

Hay una serie de funciones profesionales en las que las alumnas hacen la anticipación de su futuro, ya sea como intención de deseo o como una posibilidad revestida de cierta certeza. Las funciones y actividades consideradas tienen relación con la *docencia* (EA1; EA3; EA4, EA2; EA5), la *orientación vocacional y tutorial* (EA1), la *coordinación* (EA1), en *áreas de planeamiento participando en diseño y evaluación de proyectos y programas* (EA2) o en *estadísticas* (EA3); en *investigación* (EA2; EA3); en *formación y capacitación presencial y a distancia* (EA2); en *proyectos comunitarios y asistenciales* (EA3); en *asesoramiento* (EA3; EA4; EA6); en *actividades relacionadas con la prevención de salud* (EA4), en *empresas privadas, sobre todo de RRHH* (EA3).

Una de las expresiones que surgen con mucha fuerza y que acompañan la visión y proyección de futuro profesional de las alumnas, están relacionadas con

la incertidumbre: “¿Si es que hay trabajo?” (EA3:35); “Me gustaría trabajar en forma independiente, investigar...si Dios me da fuerza y plata” (EA3: 173); “lo que me queda como futura profesional...es ver qué pasa, tratar de buscar” (EA6: 110); “si me dan la oportunidad, puedo hacer muchas cosas” (EA3).

Y también la necesidad de re-pensar la inserción profesional apelando a la creatividad, a la originalidad y a la innovación, en el sentido de tener “*expectativas de hacer cosas nuevas, que no estén escritas, que no estén en los textos, que sea más espontáneo, más innovador*” (EA1:100 a 104), o de intentar “*ser creativa, inventar algo nuevo para el mercado y ver qué pasa...*” (EA6: 110-111)

Sólo una de las alumnas, tratando de dejar de lado sus deseos y preferencias, tiene como intención de futuro el “*poder posicionarse como profesional*...”reubicándose dentro del sistema educativo como un modo de no perder la posición laboral ya adquirida dentro del sistema formal de la educación (EA2)

❖ **Conocimiento del contexto profesional**

XEP	Sub-categorías	EL CONTEXTO PROFESIONAL
	PVL	Se refiere a la perspectiva laboral, tanto actual como prospectiva, referida a la profesión en sus distintos ámbitos y funciones Incluye la visión del contexto: condiciones de desempeño, exigencias, requerimientos institucionales, demandas sociales
	XII	Está referida a las expectativas personales de inserción profesional futura, en las que se incluye expectativas de campo y de desempeño

Cuadro nº 5: El conocimiento profesional según las alumnas (EA)

Esta categoría contempla la perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación tal como la significan las alumnas, en lo referido a la profesión y al contexto de inserción profesional. Incluye las condiciones de desempeño, las exigencias, los requerimientos institucionales y las demandas sociales, actuales y prospectivas. Se intenta analizar dentro de “perspectiva laboral” las percepciones, anticipaciones y opiniones que las alumnas han “tamizado” a partir del análisis que

ellas hacen de las demandas, de las necesidades y requerimientos sociales e institucionales, sin una explícita implicación personal.

El desaliento frente a los requerimientos del sistema educativo, en funciones primordialmente relacionadas con la docencia en cualquier nivel, es casi una constante en el discurso de las alumnas entrevistadas. Este desaliento está referido no sólo a la falta de puestos de trabajo atribuidos en gran parte a la reforma y la Ley Federal de Educación (EA3: 133 a 136; EA5: 52 a 56) , sino también a causas macro-sociales y políticas y tecnológicas: *“porque en la sociedad cada vez hay menos rédito, no hay inversiones, no hay mejoras como en la época desarrollista...que se invertía en educación. Ahora no hay respuestas”* (EA3:108 a 110); *“estoy segura que ...con esto de las emergencias informacionales y con tantos cambios sociales.”..*(EA3: 213-213)

Hay también una percepción de amenaza del campo profesional por la situación generada con la superposición de competencias profesionales, al exterior del campo: *“si es que se tiene la suerte de conseguir que algún psicólogo no haya ‘copado’...las horas en secundarios y terciarios”* (EA6: 92 a 95); o *“el ámbito de trabajo sería más para los que tienen título de Ciencias Sociales, en Formación Ética y Ciudadana, en Biología, en Medio Ambiente”* (EA5:60 a 64); y al interior del campo profesional *“con más profesionales de educación va a haber menos trabajo”* (EA3:136); *“Enseñar... y lo veo tan restringido que me digo ¿dónde vamos a ir?, con tantos chicos que están estudiando la carrera”* (EA5:58 a 60)

La esperanza de trabajo y de inserción profesional está puesta fundamentalmente en el ámbito no formal de la educación, el que es visto como el espacio propicio para desarrollar prácticas profesionales no convencionales e innovadoras: *“me parece que el ámbito no formal es único...”*(EA3:146); *“yo creo que el no formal, a diferencia de lo que creía a principio de año”* (EA5:127); *“del ámbito formal se ha dicho mucho, y se hace mucho, hay mucho. Pero del no formal, está medio descuidado, y tenemos mucho para explorar”* (EA1:122 a 14);

“...y que tendrán mayor inserción: ONG, planes de desarrollo social, en educación permanente, me parece que es un ámbito interesante” (EA2:139 a 141).

Se refieren al trabajo y a la inserción laboral- profesional planteando algunos dilemas que tienen que ver con el “achicamiento del campo profesional”, con la modificación de la lógica laboral y con la incertidumbre generada por la creación de la propia fuente de trabajo : *“hay trabajo pero no puestos de trabajo”; “nuestro campo es más abarcativo, pero el trabajo dónde está? Y eso es lo que me preocupa” (EA5: 114) “no es que no exista el trabajo, sino que lo tenemos que crear nosotros. Crear nuestra fuente de trabajo. Por ahí como que le vi sentido” (EA5: 63 a 64); “depende de lo que uno encuentre, de las posibilidades que tenga” (EA3:208); “... la profesora nos dice que nosotros tenemos que crear nuestro trabajo, pero ¿y los recursos?” (EA5: 116 a 117); “A principios de este año nos dijeron directamente, que aún estando en el Profesorado, no hay trabajo para los Profesores en Ciencias de la Educación” (EA6: 105 a 106).*

En el discurso de las alumnas surgen expectativas personales de inserción profesional futura, en las que se incluye esperanzas de desempeño laboral y profesional, con un fuerte componente de implicación personal. En este apartado emergen anticipaciones y aspiraciones, como un modo de traducir lo que “se cree y sabe” del campo y la profesión, en “esperanzas y expectativas” profesionales personales.

Emergen ciertas incertidumbres respecto de las posibilidades de inserción futura que ofrece tanto el ámbito formal como el no formal de la educación. Si bien se ve a la educación no formal como la que brinda mayores posibilidades y mayor apertura de inserción para el futuro (por ser un campo “inexplorado”, “único”, “que permite ser creativo e innovador”: EA1; EA3, EA4), se atribuye a la educación formal un papel de “reaseguro” frente al futuro.

Frente a la posibilidad de no encontrar trabajo una vez graduada, se piensa en la educación formal como la posibilidad de al menos *“dedicarse a dictar cualquier materia pedagógica o psicológica en cualquier terciario” (EA6: 92 a 94) o*

“entonces, en este momento me sitúo en un lugar de esperar recibirme para reubicarme en el sistema educativo” (EA2:128 a 129). De todos modos se justifica el pensar en permanecer en este ámbito formal, con expectativas de inserción que puedan ser además de la docencia, otras como: “en un trabajo como planeamiento, diseños, adaptaciones de proyectos y programas, o algo que tenga que ver con la red, como tutor en capacitación a distancia, por ejemplo” (EA2:130 1 32); en “como asesora pedagógica, porque me gusta el trabajo cara a cara” (EA6: 49); o en docencia, pero en contextos no habituales, como el rural (EA1, EA2), o en instituciones de integración educativa (EA2).

❖ **El conocimiento del campo disciplinar**

CD	Sub-categorías	CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
	OCE	Se remite al objeto atribuido a las Ciencias de la Educación, no como profesión sino desde el punto de vista disciplinar
	ECCE	Está referida al estatuto científico que se le atribuye a las Ciencias de la Educación

Cuadro n° 6: El conocimiento disciplinar según las alumnas (EA)

No se percibe con claridad cuál es, para las alumnas, el objeto de Ciencias de la Educación. Hay una asociación de la disciplina con la carrera, lo que hace que sus respuestas aludan más bien a cuál es el objeto de estudio de la carrera y de la profesión.

Aluden a un objeto con características suspensas: “*amplio, que no está determinado y que incluye muchas variables*” (EA4:58 a 60); “*no es acabado ...pero no menos científico*” (EA3: 189).

Hay unanimidad en considerar a “la enseñanza” como el objeto de estudios propio de las Ciencias de la Educación, pues se dice de él que se refiere a “*la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones, el conocimiento...enseñar, aprender*” (EA3:69 a 75); “*la práctica docente, la enseñanza...*” (EA4:57); “*el objeto de estudio? La enseñanza, enseñar...*” (EA5:150); “*los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea en el aula o en el ámbito no formal e informal. Es el estudio de la*

educación como fenómeno global atendiendo a todas sus dimensiones” (EA6: 173 a 176); “tiene un objeto determinado que es la práctica docente” (EA4:169-170).

Pero también hay quien considera que el objeto de las Ciencias de la Educación es “el sujeto”: *“y esa es la diferencia con otras disciplinas: por su objeto...en las ciencias de la educación es un sujeto que estudia a un sujeto en espacios educativos” (EA3:187 a 189).*

Es curiosa la manera de plantear el objeto de estudio “sujeto”, desde las Ciencias de la Educación :...”lo mira de frente y detrás no se ve. Lo mira de un costado y el otro no se ve. No lo termina de conocer al sujeto pero no por eso deja de ser menos científico” (EA3:191 a 193), que completa la percepción del objeto inacabado y complejo a la que aludía anteriormente. A lo que se agrega una visión de objeto abordado desde “metodologías cualitativas para interpretarlo, analizar su discurso, y eso es científico” (EA3:189 a 191)

Se manifiesta cierta confusión generalizada en la consideración del estatuto científico de las Ciencias de la Educación. En todas las entrevistas prevalece la duda acerca de su corpus, generada a partir de una asignatura (Filosofía y Epistemología) mencionada al menos por dos de las alumnas: EA:63 y EA4:169. Es como si en un principio de la carrera hubieran tenido una visión de las Ciencias de la Educación que se fue modificando: *“pensaba que sí, pero después de haber tenido Epistemología he cambiado un poco mi punto de vista. Creo que es una ciencia por un lado y una disciplina por otro.. Si lo vemos desde el punto de vista de un compendio, de varias ciencias, desde ese punto de vista es una disciplina. Pero si lo vemos desde la perspectiva de la Didáctica que tiene epistemología propia, sí lo es, ahí la veo como una ciencia...Yo creo que es más una disciplina que una ciencia, y que implica un trabajo interdisciplinario” (EA1: 74 a 77).*

“Por ejemplo en Filosofía y Epistemología: ahí vimos ciencia, y aún así no sabemos por qué le dicen ciencia a las Ciencias de la Educación” (EA4: 169-170)

La confusión y la dificultad para situar a las Ciencias de la Educación a partir de su estatuto, llevan a afirmar, a modo de síntesis: *“Ciencias de la Educación...hasta ahora no entiendo por qué lo de ciencias”* (EA4m:56 a 57)

❖ **Conocimiento profesional del profesor**

La carrera proporciona ciertas “herramientas” consideradas como básicas para el futuro profesor en Ciencias de la Educación. Estas herramientas son vistas “como necesarias pero no suficientes”, “como instrumentos” (EA5: 128) y están relacionadas con saberes, conocimientos y destrezas.

En un principio, la característica que acompaña a estos saberes son la amplitud y complejidad (*“son amplísimos; por ejemplo desde la educación misma”*,EA1:43); y se adquieren fundamentalmente en 5º año del Profesorado (EA5: 139).

Desde el punto de vista **técnico- metodológico** se mencionan conocimientos relativos a *“cómo evaluar el aprendizaje; cómo diseñar una situación de enseñanza- aprendizaje; qué tener en cuenta a la hora de diseñar, tanto psicológico como educativo...porque hay chicos con problemas y tenemos que analizar”* (EA4: 132 a 137), o conocimientos considerados como útiles para *“saber enseñar, de cualquier forma y cualquier saber”* (EA1:147-148); como *“herramientas básicas para hacer proyectos”* (EA4:108) o como *“instrumentos”* para hacer investigación (EA5: 129)

También desde lo técnico- metodológico hay reflexiones respecto de la necesidad de completar y profundizar más su aprendizaje durante toda la carrera: *“en el Profesorado dan Metodología de la Investigación, pero no es tan profundo los conocimientos que dan: no se ve bien, bien”* (EA5:128 a 133); *“ahora al final de la carrera, nos sentimos que no estamos preparadas, que nos faltan cosas y por eso tendría que ser mucho antes”* (EA5:140 a 144).

Los saberes **teórico- instrumentales** son considerados muy globalmente, como referidos a *“la educación misma”* (EA1:43); *“primero ... a la educación; segundo...el aprendizaje”* (EA4:125); *“todo lo que tenga que ver con lo pedagógico y lo psicológico”* (EA4:135); y de modo más crítico se alude a :*“sí te sirven Piaget y Vigotsky y todas las teorías que dan cuenta del sujeto que aprende, del sujeto como persona inserto en la institución escolar, pero no hay ningún contenido que uno pueda trasladar, bueno mejor dicho, a hacer una trasposición didáctica”* (EA6: 99 a 102)

En lo relativo a los **saberes “socio-relacionales”** se incluyen el *“saber expresarse correctamente, antes que nada”* (EA1:145), y *“...un manejo de las relaciones personales y ver cómo logro que esto que propongo a la institución, la institución lo haga carne y lo acepte y lo ponga en funcionamiento”* (EA2:84 a 86).

La percepción acerca del abordaje propio que hace el profesor en Ciencias de la Educación en situaciones de su ámbito, reflejan la necesidad de formarse en **actitudes y perspectivas de acción** *“problematizadoras: como ir más allá de lo que se ve...como para, desde la institución, tener una referencia y decir: ah, esto también pasaba y no lo había visto. La posibilidad de analizar lo que sucede...Ver más allá de lo está dicho en lo cotidiano..”* (EA2: 74 a 79).

❖ **Formación de grado o inicial**

El conocimiento y la opinión que actualmente tienen las alumnas acerca del Plan de Estudios 1985, con el cual iniciaron la carrera y del cual van a graduarse, abarca apreciaciones muy generales, pero que en las que se incluyen estimaciones positivas y estimaciones negativas.

Una misma característica distintiva de este plan respecto de otras propuestas curriculares, es la no correlatividad de sus asignaturas. Esta situación es vista desde lo positivo *“como muy importante del Plan 1985 la no correlatividad de las materias del ciclo troncal”* (EA1:127) y desde lo negativo, como *“un desorden impresionante”* (EA4:114-15) que impide un criterio único para cursar

las materias “ordenadamente”, por la superposición de recomendaciones y orientaciones proporcionadas desde el Centro de Estudiantes (EA1: 130), por los profesores de la carrera (EA1) o por criterios “intuitivos” y propios de los alumnos (EA3; EA4).

La existencia de los Talleres en el Plan '85 es otra de los rasgos propios de esta propuesta curricular, y como en el caso anterior, hay apreciaciones contradictorias respecto de ellos. No de su existencia, o de sus objetivos, sino fundamentalmente de su funcionamiento. Mientras hay quienes aprueban y valoran la “apertura de campos” a partir de los talleres (EA3), otras consideran que *“no son (experiencias) tan ricas como las de este año”* (EA5: 89) y que promueven *“pocos aprendizajes, muy pocos”* (EA5).

La flexibilidad del plan es otra de las valoraciones que emergen contradictoriamente de las entrevistas de las alumnas. Dicen sobre el plan que *“es muy permisivo”* (EA4:144); *“que es fácil porque uno puede cursar las materias de acuerdo a nuestras posibilidades: sin drama...llegué a hacer 8 materias en un año”* (EA4:156-141), aún cuando no todas las asignaturas sean significativas para la carrera, pero al menos esta flexibilidad permite *“hacer la carrera en 5 años”*(EA1:136).

Es necesario recordar que las entrevistas fueron desarrolladas en las primeras semanas del inicio del Taller IV, por lo que surgen valoraciones y expectativas sobre éste que aportan riqueza para su análisis.

Una de las reacciones frente a la propuesta anual de Taller IV fue la de una preocupación y un auto análisis personal de las propias posibilidades y capacidades para afrontarlo. Un modo de atribuir muchas exigencias al Taller y de no poder cumplir con las expectativas: *“cuando veía los Trabajos Finales de otros años anteriores, que la profesora llevó para analizar el Taller, los veía tan altos...De pronto me parecían cosas de otro mundo...”*(EA5: 82 a 87).

Tener una primera visión del Taller IV como normativo o prescriptivo es otra de las expectativas mencionadas: *“en un principio, antes de comenzar,*

esperaba recetas, de cómo desempeñarme, cómo hacer, de todo la receta" (EA5: 82 a 83). A lo que se agrega una modificación de opinión y de expectativas generadas en las primeras 4 semanas de iniciado el Taller: *"Pero ahora me da cuenta que no es así. Directamente la profesora nos lanzó, y bueno, antes nos dio alguna bibliografía...Pero al comenzar el Taller, analicé y bueno..."* (EA5: 85 a 87)

La esperanza de que este Taller se distinga de los anteriores talleres está plasmada en las expresiones *"Bueno, yo tengo muchísimas expectativas en este Taller. Y espero que sea diferente a los otros"* (EA1: 57-58), o *"el taller (IV) y la materia Estrategias abren la mirada"* (EA2: 53), a lo que se agrega que según sea la disposición personal del alumno en el taller, se podrá *"tener la posibilidad de plantear tu propio camino, y yo trato de buscar mi propio camino y de tener más seguridad"* (EA1: 97-101); pues *"depende de uno integrarla con la propuesta del profesor"* (EA2:54).

Una perspectiva derivada de una práctica docente anterior de mucha antigüedad, permite la atribución de una alumna que ve en el Taller IV la posibilidad y la esperanza de *"poder posicionarme como profesional...No quiero dejarme llevar por el sentido común o por mi forma de llevar las cosas según mi práctica actual. Quiero verme enriquecida...por otra mirada de la práctica profesional"* (EA2:46 a 48).

Persiste en las alumnas la percepción de la formación inicial o de grado como de gran peso teórico. Sobre todo los ciclos inicial y troncal son considerados como los espacios en donde se "aprende la teoría", y los talleres "donde se aplica esa teoría".

Hay una crítica explícita en ese sentido, que les permite decir *"lo que me dio la carrera es un cúmulo de teoría: kilos y kilos de fotocopias, muy pocas experiencias o experiencias superficiales, ligeras"* (EA6: 56-57). Haciendo hincapié en los primeros años del Profesorado y mostrando la diferencia de perspectiva en relación a lo que experimentan en el último año de la carrera dicen: *"a pesar que los primeros 4 años sean todas cosas teóricas, en el último año vemos todo lo que*

es práctica, vemos las cosas de distinta forma. En cierto modo sí nos dan las herramientas, pero nos está costando bajar lo teórico hacia la práctica” (EA5:66-69).

Emerge la visión de una ruptura entre teoría y práctica, asignada respectivamente a los 4 primeros años de la carrera, “muy teóricos” versus el último ciclo considerado como eminentemente práctico; a las asignaturas versus los talleres. Es un modo de ver la “práctica como aplicación de la teoría”, con la necesidad de “bajar lo teórico a la práctica” (EA5) como un modo hasta topológico de interpretar la teoría-arriba, la práctica-abajo.

Un curioso modo de explicar la “práctica” que se hace en los talleres es afirmar: *“Hicimos apoyo escolar, hicimos catequesis, trabajamos con el rincón de la información, con afiches, trabajamos con manualidades, educación física, tratando de aplicar la teoría aprendida, no? Por qué la gimnasia y la mente, por qué las manualidades y la mente, qué significan los espacios de práctica manual dentro del aprendizaje, qué significa la acción dentro del aprendizaje, la afectividad en el aprendizaje” (EA3:154-156)*

La formación de grado o inicial es valorada por las alumnas desde diferentes perspectivas personales , pero siempre en relación a la preparación general como futuras profesionales y con una mirada retrospectiva y crítica hacia la formación recibida.

Los aspectos considerados como significativos en su trayectoria por el profesorado se relacionan:

- Con el cursado general de las asignaturas: *“Considero que todas las materias son complementarias entre si. No es que lo diga para quedar bien con todas las materias y todos los profesores” (EA1:49-51); “...pero creo que el tronco de materias es muy amplio, la visión general de la formación es muy amplia” (EA345);*
- Con el cursado de algunas asignaturas en especial: *“Creo que una de las materias que más sirven porque nos están desestructurando los*

conocimientos de la enseñanza tradicional, en la que uno ha vivido durante tantos años es Estrategias. Nos está llevando a pensar acerca de planear la práctica, de ejercitarla, de ver cuáles son los elementos que la componen, su relación y la coherencia en función de: para quién, cómo, qué, en qué lugar se dan” (EA3:78); “... a mi siempre me ha gustado el área de las pedagógicas y las didácticas. Esas son las materias que me han dado los elementos para mi práctica, pero no me puedo quedar sin las psicológicas: las Evolutivas, la Educacional, que me han dado tantos elementos para las Didácticas” (EA1: 50-53).

- Con la formación en general: *“Pero pienso que el profesorado da las herramientas justamente para eso, para que después orientes tu profesión. No tenemos que quedarnos con lo que nos da la carrera, sino ir buscando más allá...” (EA1:149-151); “pero veo así, no es que a partir de este año, sino que aunque no se haya explicitado esto del perfil profesional durante la carrera, uno va viviendo los cambios. Uno se va formando a lo largo de toda la carrera, lo profesional no viene sólo con el título.” (EA3:205-207)*

Los aspectos considerados como negativos o cuestionables de la formación de grado se relacionan con:

- Con algunas asignaturas de la carrera en especial: *“.. Las materias en sí, las del plan, no me han dado un espejo donde mirarme como práctica profesional, no? Me han dado elementos para que yo mastique y vea... y todo lo demás. Ahora, si quiero referirme a cuáles materias me han proporcionado una visión de la práctica profesional, no, no me sirven. Esa es una crítica hacia la carrera y la universidad referida a las prácticas profesionales de los profesores universitarios. No de todos, eso si . Pero en general no me sirven como reflejo. Si me han dado elementos para masticarlos, reflexionarlos, para poder decir ah, si, aquello que vi me sirve para mi práctica...” (EA2: 54 a 61); a la pregunta ¿te sentís formada, sustentada por la formación en la carrera? -“ En parte si. En la posibilidad de educación si, pero lo que es Psicología....” (EA3:161) .*

- Con la formación en general: *“Creo que son los contenidos que vamos viendo en la carrera, que todo habla del docente, del alumnos, del aula uno va internalizando el hecho de ser profesor como el ser sólo docente y estar frente al aula, como que eso es ser profesor de Ciencias de la Educación, y también los mismos profesores de la carrera a través de los trabajos prácticos que nos dan, que nos circunscriben la actividad profesional a “lo docente”, al aula”* (EA6: 135-140). Estas referencias hacia la formación de grado inducen a considerar, que desde la perspectiva de las alumnas, hay una posición y una actitud pasiva, de receptividad que puede sintetizarse en la siguiente expresión *“me han dado elementos para que yo mastique y vea..”* (EA2).
- Salvo una de las afirmaciones : *“pero también creo que somos producto de muchas cosas. Creo que nadie puede decir, mi formación fue tal, sino que hay muchas otras cosas que se cruzan en lo que finalmente hago”* (EA2:88-91) no hace recaer el peso de la responsabilidad de la formación sólo en el plan, en el cursado de las asignaturas, o en las experiencias desarrolladas, promoviendo una reflexión autoreferencial, que de alguna manera tiene puntos de contacto con :*“lo profesional no viene sólo con el título”* (EA3:207)
- En relación a los modelos profesionales proporcionados por los profesores: hay una situación de desconocimiento acerca de la práctica profesional de los docentes de la carrera fuera del ámbito de la universidad, cuando se dice *“es como una cosa velada, que no aparece. Hay profesores de los que uno no sabe si trabajan en otro lugar o qué hacen. Nunca me había puesto a pensar en esto. Desconozco lo que hacen los profesores profesionalmente fuera de la universidad”* (EA2: 118-124). Y este desconocimiento pareciera tener una connotación negativa, a lo que se agrega la percepción de una falta de compromiso y de “pasión” puesta en la actividad de los docentes de la carrera: *“¿qué es lo que yo no he encontrado? Un fuerte compromiso con la tarea de enseñar. Encontré profesores que saben más y que saben menos, que son más receptivos al alumno que otros, que dan sus clases con más*

responsabilidad y con menos, pero no sé... a lo mejor es un poco ideal lo mío. Pero no he encontrado un profesor que uno diga ahh. No, no he visto compromiso, ese apasionamiento por lo que está poniendo en juego en el aula, no? Esto es algo que me ha quedado ahí” (EA2:109-115)

❖ **Prácticas pre-profesionales**

Las prácticas pre-profesionales son propuestas anualmente por el Taller IV, y puestas en conocimiento de los alumnos al inicio de clases. En el momento de las entrevistas (primer mes de inicio de taller) las alumnas ya estaban al tanto de la oferta, con la posibilidad de efectuar apreciaciones valorativas, referirse a sus primeras expectativas sobre las instituciones en las que se insertarían, y realizar estimaciones en relación a las prácticas ya realizadas en los talleres del ciclo troncal de la carrera.

Una de las miradas singulares respecto de “las prácticas” es la de quien se pregunta y se cuestiona la práctica pre-profesional desde su doble y simultánea posición: como alumna del Profesorado y como maestra y vice-directora con muchos años de antigüedad en la docencia de primaria. Su cuestionamiento de base está relacionado con las “prácticas” desarrolladas con anterioridad en la carrera, en asignaturas y en talleres, a las que define como teñidas de “pragmatismo” y absolutamente “prescriptivas” (EA2). A partir de este cuestionamiento, sus expectativas acerca de las prácticas pre-profesionales le hacen decir *“ahora en 5º año es como una actitud diferente. La práctica es muy compleja y nadie está con el dedito ahí diciendo ¿por qué hiciste esto o lo otro? Se puede llegar a reflexionar sobre lo hecho pero no con el dedo acusador”* (EA2: 105-107).

Al momento de definir qué es una práctica pre-profesional, surgen expresiones como ésta: *“en principio son como un ensayo. Porque elaboramos la propuesta y después las ensayamos y las simulamos como docentes y como alumnos. Y luego vamos ya a la práctica, a vivirla tal cual es”* (EA5: 94 a 96) .

Da la impresión que los pasos previos de elaboración de la propuesta y de ensayo a los que alude la alumna no constituyen parte de la práctica en sí, dejando “la acción” y el contacto con “la realidad” como el meollo de la práctica pre-profesional.

Poder anticiparse en roles y funciones profesionales durante el período de formación inicial, promueve una actitud de “compromiso” y entusiasmo : “ *Pero resulta que este año una de las instituciones que se agrega a la oferta para las prácticas, es Colibrí, una institución para chicos con síndrome de Dawn y otras discapacidades mentales. Como el año pasado ya trabajamos desde la materia Educación Especial en esa institución, a mí me interesó mucho por ser una práctica distinta, con gente que tiene mucha calidez. Y sí me gusta. Me gusta todo eso*” (EA6: 69 a 74). Quizá el componente agregado que haya que destacar acerca de la práctica pre-profesional a la que alude la alumna es la de ser “distinta”, elemento muy recurrente en el discurso de las alumnas cuando aluden a las prácticas. Valga como referente cuando dicen: “*a veces uno dice ‘la práctica’ y se imagina en un aula dando clases...*” (EA3: 97-98), como si salir de la práctica convencional en docencia les permita apreciar otros sentidos de sus “ensayos pre-profesionales”.

- Reafirmando la actitud de entusiasmo que les genera la práctica pre-profesional, otra alumna afirma: “*Y ahora estoy en “Polos de Desarrollo”, que son proyectos que presentan las instituciones al Ministerio de Educación para solventar gastos de otros proyectos dentro de la institución, y se convierten en polos de desarrollo. Hay varios en la provincia. En Orán hay uno, el nuestro y la coordinadora es la profesora A:D, la profesora del taller IV. Ella es la referencista*” (EA4:51-55). Nótese que el compromiso adoptado por la alumna le permite decir “el nuestro”, quedando implícita su implicación dentro de esta práctica en la que recién se inicia.

Con insistencia emergen referencias que aluden al valor asignado al título de grado en Ciencias de la Educación en particular y a la acreditación universitaria en general.

La valía atribuida al título universitario emerge de expresiones como *“hay una diferencia a nivel social, de mucho más peso, con una carga de capital cultural para el título universitario. Es lo valorable”* (EA3:58 a 58), expresión compartida por la referencia familiar que dice: *“teniendo la posibilidad de ayudarme, mis padres me dijeron ‘un título universitario’ vale más”* (EA3: 60-62). La fuerza de los referentes paternos respecto del valor asignado al título universitario, también es compartida por quien dice: *“es un título más y ahí entra a jugar la cuestión de la acreditación, del valor del título. Cuantos más títulos tengas, mejor. Y eso se percibe en una familia de clase media, de profesionales”* (EA6: 36 a 38)

No obstante es importante destacar que la misma alumna que atribuye un reconocimiento social hacia el título universitario, desvaloriza desde su perspectiva personal la acreditación otorgada por la universidad, desde el momento que afirma *“no veo diferencia a tener o no título. Porque cuando uno decide ser profesora...no necesita tener el título de Ciencias de la Educación. Lo cual no quiere decir que no me parezca importante el título, sólo que si es un requisito para trabajar y cobrar un sueldo...”* (EA3:84-89).

Y también surgen atribuciones que personalmente se le asignan a “ser Profesor” o “ser Licenciado” en Educación. Esta suerte de competitividad, y a veces de recelo se evidencia frecuentemente, lo que hace interesante su análisis.

“Ser profesor” permite, desde la perspectiva de las alumnas tener *“más oportunidades para hacer diferentes cosas en educación....me da más firmeza para trabajar en la escuela media o polimodal, y quizá la Licenciatura no”* (EA1: 16-20). Pero no sólo es la perspectiva laboral de mayor inserción, sino también la más inmediata en cuanto a las posibilidades de empezar a trabajar al momento de la graduación: *“¿el Profesorado? Una razón es porque tiene una más rápida salida laboral. Me acordaba siempre de lo que me decían los profesores en la*

secundaria. Decían: si van a estudiar una carrera traten que primero sea un profesorado y luego una licenciatura, porque luego se van a encontrar con la situación que no van a encontrar trabajo. Y me decía: voy a seguir el consejo de los profesores” (EA5: 38-42) .

La “rapidez” no sólo es una característica propia de una más pronta y segura inserción laboral, sino que también está referida a la mayor celeridad con que se obtiene el título (EA3:46-50; EA5;), sobre todo en la cumplimentación del requisito final de ambas acreditaciones (Trabajo Final para el Profesorado vs Tesis para la Licenciatura) , lo que es apreciado de esta manera: el trabajo final ...*“no es tan largo como elaborar la tesis de licenciatura que lleva meses de inserción en el campo, meses de elaboración, meses de correcciones y re-elaboración” (EA3: 48 a 50).* Respecto de la tesis dicen: *“hay muchos mitos y representaciones que circulan. Muchos por ejemplo sobre la tesis de Licenciatura, que es difícil de hacer y que nadie puede aprobar, que en 10 años se recibieron sólo 3 licenciados por culpa de la tesis” (EA6:123-125).* Estas apreciaciones nos remiten a reflexionar que no sólo es la “rapidez” para la obtención del título lo que circula en los discursos, sino también la “dificultad” atribuida a los requisitos finales de ambos títulos.

Además hay una visión contradictoria en el acceso profesional con la tenencia del título de Profesor o de Licenciado, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación y de las modificaciones del sistema educativo. De “resguardo” y reaseguro para el Profesor *“con todo este cambio de la Ley y de la educación...” (EA1:19; EA5: 38; EA6:32-34)* es más importante y necesario graduarse en el Profesorado que en la Licenciatura.

Desde otra perspectiva, se ve a la Licenciatura como la generadora de otros espacios laborales, y mucho más valorada socialmente: *“a nivel social? La valoración del crédito es diferente entre el Profesorado y la Licenciatura. Se entiende por la Licenciatura algo más que el Profesorado” (EA3:54 a 56).* A lo que se agrega: *“Las representaciones tienen que ver quizá con que para ser licenciada*

primero hay que ser profesora. O sea que la Licenciatura se ve como un postítulo” (EA6:131-132).

Es interesante ver además, el perfil de funciones que se le asigna a uno y otro título, aún cuando discrepen con las incumbencias que los regulan desde el Plan’85. A la Licenciatura se le atribuye la función investigativa: *...”y si encima somos Licenciados hacemos investigación también*” (EA5: 114) , por las pautas y herramientas metodológicas que específicamente brinda a diferencia de las proporcionadas en el Profesorado (EA5).

Pero hay también quien no reconoce diferencias entre ser Profesor y ser Licenciado: *“hoy en día no hay diferencias*” (EA4:95). Inclusive se percibe un reconocimiento manifiesto de la inutilidad del título de licenciado, por cuanto: *“ no necesariamente hay que hacer una Licenciatura en Planeamiento para hacer proyectos. Es más, la licenciatura es una especificación de que el profesional sabe hacer proyectos, pero el profesor también lo sabe hacer. No creo que por hacer un año más y hacer la tesis que es un proyecto, me de más superioridad que ser un profesor en Ciencias de la Educación*” (EA4:87-92)

Una de las primeras impresiones sobre lo que es la profesión en Ciencias de la Educación y la figura de profesor que emerge, es la generada desde la misma familia. Esto ocurre fundamentalmente en aquellas alumnas que manifiestan haber tenido una fuerte presión familiar sobre su elección de carrera (EA1 y EA6), y que corresponde a una visión desvalorizada y desvalorizante: *“nos ven como que creemos que sabemos todo. Es más, me lo han dicho. Por ejemplo, yo discutía antes con mi papá...él me decía: Uf! Ustedes creen que pueden saberlo todo...”* (EA1:73 a 75); *...”que vas a ser una simple maestra!”* (EA1: 180); *“mi papá desvaloriza a los docentes, y a veces lo siento como si fuera una agresión personal...”* (EA6:166). Curiosamente en ambos casos, los padres ejercen profesiones consideradas “liberales” y prestigiosas desde la misma visión de sus hijas.

La percepción asociada e indiscriminada entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, atribuida a la opinión “social”, emerge de las siguientes expresiones: “sé que dicen con respecto a la carrera: ¿y qué es eso? Son maestros? (EA3:105-107), a lo que se agrega: “ah! Seguí Ciencias de la Educación: vas a ser maestra! Y tenés que sentarte a explicar que no, que nuestro perfil es más amplio...” (EA3:142 a 145). Nótese que la diferencia entre una y otra carrera, entre uno y otro título que la misma alumna proporciona para intentar aclarar, está dada no por una especificidad sino por una “amplitud” de perfil, pues “podemos hacer muchas más cosas” (EA3: 146).

La confusión indiscriminada de roles que se percibe desde el reconocimiento social está confirmada desde la apreciación de EA1; EA3; EA4 y EA6, en expresiones que se reiteran frecuentemente, como por ejemplo: “no hay reconocimiento social desde afuera, aunque yo pienso que sí hay diferencias...” (EA4: 95 a 97)

Desde la perspectiva atribuida a los otros, hay quien afirma que el profesor en Ciencias de la Educación es visto como “un intelectual”, que “sabe de todo un poco” , con lo que se alimenta la imagen de un “generalista”, sin especificidad profesional. (EA5).

Desde la mirada de las instituciones educativas, se afirma que hay una apreciación del profesional como “no inmerso” en la dinámica institucional, como un “quedarse afuera, en lo externo” y en donde se vislumbra un cuestionamiento acerca de su compromiso de pertenencia con las instituciones en donde se inserta profesionalmente (EA2: 62 a 73)

A lo largo de la carrera, los alumnos perciben una serie de imágenes proporcionadas por sus mismos profesores, en las diferentes instancias de su formación, y en las distintas asignaturas y talleres.

Una “profesión sin salida laboral” es una de las perspectivas que resuenan con mucha insistencia: “a principios de este año nos dijeron directamente, que aún estando en el Profesorado, no hay trabajo para los profesores en Ciencias de la

Educación. Algunos docentes lo dicen así nomás, y uno se queda sentado y se pregunta ¿para qué estoy acá?” (EA6: 105 a 107). Lo reafirman una y otra vez: “y de acuerdo a la perspectiva de los profesores de la carrera, no tenemos salida laboral, por lo menos en la educación formal” (EA4: 62 a 64).

Esta imagen tan fuerte, legitimada por el mismo discurso de los docentes de la carrera, provoca sentimientos contrariados. Desde manifestar que “es como un cachetazo” escuchado diariamente (EA6: 107-109), que promueve una actitud de “*shock*”, hasta la incertidumbre de hacerse cargo de la expresión de los docentes: “*ustedes mismos tienen que crear el campo*” (EA1: 159), “*si, la profesora nos dice que nosotros tenemos que crear nuestro trabajo, pero ¿y los recursos?*” (EA5: 63-64).

No en todas las alumnas impacta del mismo modo el discurso docente. Hay quienes (EA1; EA4) evidencian una impresión no tan desalentadora, evaluando esta “*posibilidad de crear el campo*” fuera del ámbito formal, para incursionar en el “*campo no explorado de lo no formal*” (EA1: 156 a 159).

❖ **Profesionalidad:**

El profesor de Ciencias de la Educación, desde la perspectiva de todas las alumnas, es un profesional. Fundamentan esta afirmación por distintos motivos:

- a) porque “*académicamente hizo 5 años en la Universidad y tiene título de grado*” (EA4:83-84); por “*el hecho de tener un sustento universitario, de nivel superior le permite ser más que un docente*” (EA1:88-89); como un modo de atribuir a la formación universitaria y al título una acreditación que garantiza el ser profesional, y que incluso queda plasmado en esta expresión: “*es un profesional por el saber que le da la universidad*” (EA1:90)
- b) por su capacitación técnico- pedagógica (EA3:119) y su formación (EA2)
- c) por el compromiso y respeto por lo que hace (EA3:120), que le permite, además tener una visión amplia, analítica, crítica y “*problematizadora de la realidad*” (EA2:76-77; EA5:106 a 109)

- d) por su especialización en un área específica: la Pedagogía (EA4:84-85)
- e) por la “especificidad” de su objeto disciplinar, mas no por su quehacer profesional (EA6: 91-92)
- f) porque tiene cierta “independencia aunque dependa de otros” (EA1: 90-91)

Las funciones en las que se desempeña el Profesor de Ciencias de la Educación son:

Para la educación formal:

- “coordinación en todo sentido” (EA1:44; EA5:47; EA5:114)
- asesoramiento (EA1:44; EA4: 87; EA6:143)
- formación de formadores (EA1:173)
- diseño de proyectos (EA4:85; EA5:113; EA6:144)
- orientación y tutoría (EA6: 96 a 99)
- enseñanza y docencia (EA1; EA5:50/58)

Para la educación no formal:

- capacitación laboral (EA1:45)
- asesoramiento a empresas (EA4:87; EA1:50 a 56)
- diseño y evaluación de proyectos (EA4:86-87)

El profesor en Ciencias de la Educación es además:

- un científico, *“por la posibilidad de buscar metodologías alternativas, inacabablemente...aunque se vale de metodologías cualitativas para interpretar su objeto, analizar su discurso...y eso es científico”* (EA3: 189 a 193)
- un teórico, *“porque sabemos de todo un poco, pero no tenemos una percepción específica”* (EA5:102-103)
- un intelectual, *“y si encima somos Licenciados hacemos investigación también”* (EA5: 113-114)

Las fundamentaciones a las que apelan las alumnas cuando afirman estas características del profesor son muy pobres y no siempre pertinentes a la

ampliación del concepto. Nótese la relación directa entre “teoría” y amplitud o inespecificidad de lo disciplinar; o la asociación que se hace entre ser intelectual y hacer investigación que puede llevarnos a reflexionar sobre el “plus” asignado a la Licenciatura; o la de ser científico en función del uso de metodologías alternativas.

Las expectativas de inserción laboral que manifiestan las alumnas, son inciertas y manifiestan incertidumbres y dudas. Se refieren fundamentalmente a expectativas de futuro inmediato, de anticipación de situaciones y escenarios muy relacionadas con:

- “la docencia” en el ámbito formal (EA5:147) como “lo más factible”
- “el asesoramiento” (EA6:155 a 159) en “escuelas secundarias, privadas pueden ser..”
- “la investigación, el trabajo independiente” (EA3: 172)

Llama la atención la pobreza de funciones y roles, de escenarios y contextos anticipados como expectativas hacia la inserción profesional. Cuando hay preguntas que obligan a hacer una implicación personal de “anticipación profesional”, más bien emergen una serie de sentimientos e impresiones subjetivas frente al futuro propio.

El temor a representarse trabajando profesionalmente, ejerciendo un rol en un contexto laboral está expresado en *“no me imagino. No me imagino porque no me puedo imaginar. No puedo. No me veo trabajando.... Tengo como miedo en ese sentido”* (EA1: 112 a 114) evidenciando la imposibilidad de proyectarse en un lugar y en una función profesional.

La incertidumbre frente al futuro también es expresada cuando se pregunta: *“a veces nos hacemos flor de proyecto para algo, pero ¿y los recursos?”* (EA5:118); y también: *“pero bueno, termino la carrera y pienso ¿es el fin o es el inicio?”* (EA3:173-174), pero en este caso al menos se deja abierta la posibilidad de una apertura que puede tener diferentes significaciones para esta alumna en su desarrollo profesional.

Para quien lleva tantos años trabajando en la docencia de EGB, el futuro se presenta con dos particularidades: *esperanzado*, y a la vez teñido de un sentimiento de *cansancio* y “*estancamiento*” *personal* (EA2: 148 a 150), que no son vividos como sentimientos nuevos puesto que acompañaron siempre su carrera laboral.

Resuenan de todas maneras las palabras de los profesores de la carrera que dicen “*ustedes mismos tienen que crear*”....su propio trabajo (EA1:159), y la convicción de que la profesión tiene que ver no tanto con la creación personal, con el irse forjando profesionalmente, sino con el “*agarrar lo que pasa por el camino, según lo que se presente, la oportunidad. Son las oportunidades las que te van haciendo profesionalmente mas que la profesión que nosotros vamos forjando*” (EA1: 159 a 163)

FASE INTERACTIVA: PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

➔ DE LOS DIARIOS DE CAMPO (DCA)

El Diario de Campo de los alumnos (DC-A) fue otro de los instrumentos de recogida de información que se seleccionó para la instancia investigativa intensiva durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales del Taller IV.

El criterio básico que orientó la selección del diario de campo fue el de considerarlo como uno de los medios de recogida de datos más sobresalientes. Se partió de la idea previa de que éste constituye un excelente medio de recolección de datos sobre el desarrollo profesional de los futuros profesores, de documento personal y de valiosa información acerca de la reflexión que sobre sus propios itinerarios y sobre su propia práctica pre-profesional van realizando a lo largo del año académico. La propuesta 2001 de Taller IV (LU), fundamenta la necesidad de los diarios de campo cuando expresa: *Los recorridos que cada futuro profesional va realizando son reflexionados desde una teoría comprensiva de la práctica, favoreciendo su capitalización como bagaje teórico- experiencial de cada profesor. Es importante que cada integrante del Taller IV registre en su cuaderno de campo los aspectos significativos de las prácticas, de las reuniones y del proceso que cada uno siente y puede reflexionar*

No obstante, y justamente por ser el diario de campo un requisito para la evaluación y promoción de las alumnas (tanto para el Taller IV como para la asignatura Estrategias de Enseñanza) se tuvo especial cuidado en el análisis del discurso en él desarrollado, a fin de obtener una visión de conjunto y una aproximación al contenido.

Se realizaron dos momentos de lectura. Uno a mitad del año lectivo, y el segundo próximo a la finalización del Taller IV, cuando las alumnas estaban desarrollando las prácticas pre- profesionales. Los diarios escogidos correspondieron, obviamente, a las alumnas que fueron seleccionadas para las entrevistas de la fase interactiva, con lo cual pudo compararse el discurso y los

datos emergentes en los diferentes momentos del cursado del Taller, bajo las distintas modalidades de expresión.

Una de las dificultades más importantes que surgió en el análisis consistió en advertir que los diarios de campo fueron redactados por cada alumna con criterios diferentes y hasta contradictorios entre uno y otro: descriptivos, reproductivistas, narrativos, con alta implicación personal, vacíos de compromiso personal, etc.

Habiendo hecho una primera valoración del contenido de los diarios y teniendo en cuenta los indicadores que permiten la tipología propuesta por Molina (1994) en la clasificación de los diarios como instrumentos de formación en las prácticas de enseñanza, los diarios analizados se caracterizaron por ser “incompletos” (no terminan en ningún caso de describir el proceso) , “centrados en descripciones globales” (en el que delinean y detallan en forma muy general tanto las sesiones de aula como las intervenciones en cada una de las instancias de práctica), “negativistas” (exponen quejas y dificultades); “declamativos” (con profusión de slogans y de palabras recitadas casi como una repetición) y en 4 de los 6 casos “vacíos de información”(en que el discurso responde más a “la forma” que al “contenido”) .

En una primera apreciación, y en relación sobre todo a la última de las características mencionadas, es necesario destacar un rasgo consensuado de los diarios de campo: una “infantilización” en la presentación- tanto en la forma como en el contenido- un empeño de “adornar” los documentos como si los destinatarios de su lectura fueran niños o adolescentes.

La anticipación y las expectativas iniciales sobre los diarios de campo fueron disruptivas en relación al desarrollo del análisis y a los resultados que de él se derivaron.

A partir de esta primer lectura se detectaron las posibles unidades de sentido y su consiguiente codificación, deviniendo en las siguientes categorías:

Categorías/ Códigos de los DIARIOS DE CAMPO de las alumnas		(DCA)
EC	MEC aut ifp	Cuestiones personales de elección de la carrera Motivos de elección de la carrera Autoconcepto Expectativas de futuro profesional
XEP	PVL	Cuestiones del contexto profesional Perspectiva laboral
FOG °	VALP	Formación inicial o de grado Valoración de la formación inicial o de grado
PpP	TIPP S-PpP	Prácticas pre- profesionales Aprendizajes, reflexiones y/o conclusiones a partir de las prácticas pre-profesionales Expectativas y sentimientos frente a las prácticas pre-profesionales

Cuadro nº 7: Sistema de categorías en los Diarios de Campo

❖ **Cuestiones personales relativas a la elección de la carrera:** En los diarios de campo de las alumnas emergen datos relativos a esta categoría de análisis a través de la reflexión que hacen de los motivos de elección de la carrera, de las expectativas de futuro profesional y de la percepción que de sí mismas tienen en relación a la carrera.

Si bien el diario ofrece la oportunidad de desarrollar una narrativa y una reflexión acerca de cuestiones personales y subjetivas, se aprecia un modo casi “formalizado” de referirse a éstas, en el sentido de aludir a citas de autores, de parafrasear conceptos y giros y de brindar escasos aportes respecto de los intereses que motivaron la elección de la carrera.

Al autoreferirse evidencian dificultad de poder anticiparse como profesionales y lo hacen generalmente en relación a su rol de alumnas. Se perciben a sí mismas con rasgos personales –actuales y prospectivos- que varían de la inseguridad, pesimismo, auto-control y reflexión, hasta cierta omnipotencia de considerarse una profesional a partir del logro del *título, porque el tramo entre el querer y el poder es corto* .

Reconocen como impresiones iniciales y previas a las prácticas pre-profesionales, sentimientos de inseguridad y temor, y en un caso hasta de alienación (*particularmente lo que más me preocupa es que no me encuentre a mí misma este año en el profesorado...DCA-6*), los que fueron deviniendo en el desarrollo del Taller en una experiencia paulatina de “crecimiento” y un sentimiento de mayor satisfacción personal.

❖ **Cuestiones relativas al contexto profesional:**

En esta categoría se tuvo en cuenta todo lo relacionado con el conocimiento del contexto laboral como así también la posibilidades de inserción profesional. Llama la atención que sólo dos de los seis diarios de campo se refieran explícitamente a la problemática de la perspectiva laboral para el profesional en Ciencias de la Educación en general y de la propia en particular.

En relación a las condiciones laborales se percibe preocupación por las nuevas características y demandas del mundo del trabajo en general, lo que genera *miedo y mucha inseguridad. Frente a esta realidad me pregunto muchas veces ¿cuál es el ámbito de inserción laboral al cual aspiro una vez recibida?* (DCA-2).

Los sentimientos frente a la incertidumbre del mundo laboral, son *la desesperanza frente a la falta de futuro y la incredulidad* (DCA-2) Queda claro que para las dos alumnas que reflexionan sobre las condiciones de los contextos de trabajo, la inserción laboral depende de las ganas, de las energías y del esfuerzo personal.

En cuanto a la inserción profesional, sólo una de ellas considera en forma general que la perspectiva laboral es muy amplia y muy diversificada dado *que lo educativo está presente en distintos ámbitos...más ahora que se abren caminos inéditos a partir de la incorporación de tecnologías nuevas, de la apertura a aspectos no muy estudiados todavía*” (DCA-2).

En relación al ámbito formal de educación, éste es percibido como un espacio cada vez más reducido para el profesor en Ciencias de la Educación. Como contrapartida, el ámbito no formal ofrece caminos inéditos, y en él está el futuro posible para la inserción laboral.

Es en este ítem donde se reproduce la confusión ya mencionada entre prácticas convencionales asociadas al ámbito formal y las prácticas no convencionales asociadas con la educación no formal. Es importante destacar también, la asociación directa entre las prácticas no convencionales y la innovación.

❖ **Valoración de la formación inicial o de grado**

Esta categoría surgió de la totalidad de los diarios de campo, a partir de las inferencias que se hacen respecto de la carrera en general y del último año de la formación en particular.

Entre las apreciaciones negativas que se hacen de la carrera, una de las que tiene más fuerza es la *disociación teoría- práctica*. Consideran que la formación tiene una fuerte carga teórica, desvinculada de la práctica, y que justamente las prácticas pedagógicas y las pre-profesionales se demoran al último año de la carrera, desproveyendo al alumno de la posibilidad de ir anticipando los escenarios y las funciones profesionales.

No emerge del análisis de los diarios de campo una valoración positiva acerca de la formación inicial o de grado.

Los talleres no son mencionados explícitamente como espacios valiosos, excepto el taller IV considerado como:

- La posibilidad de integrar los aspectos personales y *vitales* con los académicos y profesionales
- El espacio que genera y favorece *la reflexión y autorreflexión y el análisis concienzudo de nuestro lugar, poder y capacidades*.
- La posibilidad de aprender *haciendo*

- El espacio *para realizar las prácticas profesionales* y la posibilidad de *desarrollar estrategias y habilidades en relación a los posibles campos laborales*
- El espacio donde *se vive un clima de confianza, de constante interacción y comunicación*, por el *carácter de las tareas a realizar, que salen de lo convencional*.
- La posibilidad de *articular y resignificar conceptos que apuntan a un proceso de construcción y apropiación de conocimientos*

❖ **Las prácticas pre-profesionales**

Es la categoría que mas información arrojó el análisis de los DCA.

Si bien al momento del análisis no se habían dado por promovidas la totalidad de las prácticas pre-profesionales, las alumnas narran sus expectativas, sus reflexiones y sentimientos generados a lo largo del año académico y en relación a la elección, planificación y desarrollo de estas prácticas.

Una de las expresiones sobre las prácticas pre- profesionales más frecuentes en los diarios de campo y que verdaderamente es consensuada, se refiere a la “forma” en la “forma-ción” docente. Dicen, por ejemplo: *Los profesores en Ciencias de la Educación deben prestar mucha atención a la forma de presentación de los contenidos: la “forma” condiciona al contenido, agrega un plus a lo que queremos enseñar o generar como aprendizajes. También ¡no repetirse como profesor!, incorporar maneras que fueron descartadas e innovar! ¡creatividad! (DC- A)*

Pareciera que la “forma” en las prácticas pre- profesionales están directamente referidas al repertorio de estrategias, técnicas y recursos que despliega el profesor en su ejercicio y desempeño, en donde además se apela al diálogo, al respeto a la diversidad, a la implicación personal, a ver lo oculto detrás de lo social, al cuestionamiento de la realidad...pero en donde no hay una

referencia directa ni manifiesta al “contenido” que puede implicar el conocimiento sustantivo del profesor.

Tanto la técnica como los recursos hacen referencia a la FORMA... Y es precisamente la “forma” el tema sobre el que hemos trabajado todo el año en el Taller IV (DC-A)

La insistencia en este rasgo de la práctica pre-profesional es común a todos los diarios de campo, y permite incluso tomarla como uno de los parámetros que diferencia el último año de la carrera con el resto de la formación inicial.

Hay un cambio abismal entre Estrategias y el taller en relación a todo lo cursado anteriormente. Ahora siento que viví en carne propia que la forma condiciona el contenido y traté de implicarme en las nuevas experiencias que se nos proporciona (DC-A)

Quizá es en esta categoría donde se evidencie con más fuerza algunas valoraciones y opiniones que se manifiestan como “eslóganes”¹, y que se repiten una y otra vez.

Los sentimientos generados por las prácticas pre-profesionales aluden a :

- Inseguridad , incertidumbre, falta de respuestas y temor iniciales
- Enamoramiento de *los proyectos como el de ruralidad* y de las prácticas no convencionales en general (DCA-1; DCA-3; DC-4; DCA-6).
- *Afán de aventura y desafío fuera de la unas....en otros espacios menos “académicos”.*(DCA-4)
- Y en el caso de dos de las alumnas, el sentimiento inicial es de pesimismo, dolor y un cúmulo de *sensaciones inexplicables: el inicio de este cambio en mi formación como futura docente es doloroso...*(DCA-5)

Las expectativas que se expresan en forma explícita en los diarios de campo son:

¹ Los eslóganes aparecen como afirmaciones concisas, al modo de fórmulas anónimas y provocativas cuya función consiste en sorprender y quizá incitar a la acción, pero que también pueden encerrar un vacío de significado

- Muchas, sobre todo en las prácticas no convencionales que significan *cambiar de aires, otros ambientes, más trabajo, más tiempo y más empeño.*(DCA-1)
- Las relacionadas a *poder llevar adelante una experiencia enriquecedora* (DCA- 2), sobre todo por poder *degustar el ámbito de ejercicio real* de la profesión. (DCA-4)
- La posibilidad de *empezar a actuar como coordinadora o profesora con las prácticas. Un nuevo rol, estoy segura que lo voy a ir construyendo, que es elaborable y perfeccionable de acuerdo a lo que voy a hacer, al ámbito, al grupo...pero que es una tarea de nunca acabar.*(DCA-4)

En general, se aprecia una infantilización y simplificación de las expectativas y sentimientos adheridos a las prácticas pre- profesionales, y también una suerte de reproducción de la palabra explícita e implícita de los docentes de Taller en lo relativo a las escasas categorías emergentes durante esta instancia.

B.- ESTUDIO INTENSIVO

B-1: FASE INTERACTIVA

Segundo Nivel de Análisis

RELACIÓN INTRA E INTERCATEGORIAL ENTRE LAS PRIMERAS Y SEGUNDAS ENTREVISTAS Y LOS DIARIOS DE CAMPO DE LAS ALUMNAS (EA- EA*-DCA)

La relación intra e intercategorial que se desarrolla a continuación se despliega a partir del análisis de dos de los instrumentos aplicados en esta investigación: *entrevistas* (primera y segunda toma) y *diarios de campo*, llamado **primer análisis de la fase interactiva**, desarrollado en el apartado anterior.

El **segundo análisis** se desarrolla con una intencionalidad *integradora y comparativa* que permita advertir el devenir del proceso de configuración de las representaciones sobre el campo profesional, sus cambios y persistencias generadas a lo largo del cursado del 5º año.

A partir de las primeras entrevistas (EA); segundas entrevistas (EA*) y los diarios de campo (DC) de las alumnas se desarrolla una exhaustiva relación entre las categorías y subcategorías emergentes, que puede considerarse en el siguiente cuadro:

	E A	EA*	DCA
EC	MEC	MEC	MEC
	aut	aut	aut
	MRC	-----	-----
	lpp	-----	-----
	ACC	-----	-----
	EXL	-----	-----
	ifp	ifp	ifp
	TRAY	-----	-----

CD	OCE	OCE	-----
	ECCE	ECCE	-----
XEP	PVL	PVL	PVL
	XFP	-----	-----
DAD	TIP	TIP	-----
	VALS	VALS	-----
	AUS	-----	-----
	dzp	dzp	-----
	AUT	-----	-----
	RET	-----	-----
FOGº	PL'85	-----	-----
	T-IV	-----	-----
	T-P	-----	-----
	VALP	VALP	VALP
PpP	-----	QPpP	-----
	-----	TIPP	TIPP
	-----	S-PpP	S-PpP

Cuadro nº 8: Relación entre categorías y sub-categorías del segundo nivel de análisis

Si bien en esta fase interactiva también se aplicaron entrevistas a los docentes del equipo de Taller (EP), es necesario aclarar que a lo largo del análisis se tomó la decisión de “reservarlos” para conformar lo que fue definiéndose posteriormente como *el campo autorizado*. Conjuntamente con el análisis de la Propuesta de Taller IV (LU) y con el cuestionario (CP) de la primera fase extensiva, el *campo autorizado* se constituiría en un “modo de comparación constante” entre las relaciones emergentes de cada una de las fases: pre, inter y post- activa del Taller IV.

Dicho ésto, y a modo de síntesis, para la fase interactiva y en este capítulo, se toman en cuenta los datos que emergen de los alumnos a partir del análisis de sus entrevistas y de los diarios de campo por ellos redactados.

❖ **Cuestiones personales acerca de la elección de la carrera de Ciencias de la Educación:** Los aspectos relacionados con la historia personal y biográfica de las alumnas son datos que emergen con mucha fuerza y que permiten abordar la dimensión subjetiva de la elección de la carrera, más allá de la consideración

descriptiva de los motivos de elección, de los itinerarios académicos y laborales o de las expectativas personales acerca de la profesión.

Durante esta fase interactiva emerge en el análisis de los datos de las alumnas una concepción subyacente que es la considerar que existen ciertos “atributos” o rasgos personales que pueden “encajar” con ciertas profesiones o con ciertos campos laborales. Pensarse como interesadas en la educación o en la docencia, tener sensibilidad para los trabajos comunitarios, tener facilidad para el estudio en el área social por haber sido buena alumna en el secundario en ese tipo de asignaturas, son algunas de las consideraciones que hacen al respecto y que les permitieron y permiten “predecir” que por ciertos rasgos personales, la carrera de Ciencias de la Educación es una elección “ajustada”¹.

Entre los motivos e intereses que llevaron a estas alumnas a tomar la decisión de inscribirse en el profesorado de Ciencias de la Educación, mencionan:

- gusto e interés por la educación y por la docencia
- gusto por las ciencias humanas, en particular por la Psicología
- influencias familiares relacionadas con una imagen familiarizada con la docencia, que les permiten hablar de una *cuestión sanguínea* en donde queda implícita la transmisión de un legado del “ser docente”.
- razones de orden económico que impidieron proseguir estudios en otras provincias o en otras instituciones privadas
- continuación de estudios terciarios anteriores relacionados con la docencia en EGB
- anticipación de una inserción laboral rápida y segura
- necesidad de “reubicarse” en el trabajo, a partir de experiencias laborales en docencia

¹ La elección *ajustada* alude a una elección que se hace con conocimiento “natural” de lo que se puede y lo que no se puede, pero sin que se haya superado el conflicto que tal conocimiento supone. Para Bohoslavsky (1974) es una elección que permite un “ajuste” entre los intereses, las aptitudes y la oferta de estudios, pero sin la revisión de otras elecciones o de la elaboración madura y problematizadora de un proyecto profesional

Del análisis de los motivos de elección surge un dato de relevancia: el Profesorado en Ciencias de la Educación constituye una elección de segundo orden, lo que permite afirmar que es una carrera elegida a partir de una segunda o tercera intención. Estas alumnas han optado por el Profesorado luego de haber intentado otros estudios: Psicología, Ingeniería Agronómica, Profesorado en EGB, Medicina, Educación Especial y Letras.

En el análisis se evidencia el replanteo casi constante que las alumnas hacen de la elección de la carrera, a modo de una deliberación retrospectiva. Así aluden a sentimientos de *amor, atracción, encanto, enamoramiento, pasión*, como impresiones que fueron creciendo a lo largo del itinerario académico y que fueron deviniendo en un *crecimiento y enriquecimiento* personal.

Durante esta fase interactiva, y sobre todo a los inicios del cursado del 5º año, las alumnas presentan dificultad en poder anticiparse como profesionales. Lo hacen generalmente en relación a su rol actual: como alumnas practicantes, percibiéndose a sí mismas con rasgos personales que van variando según hagan una reflexión actual o retrospectiva

Al inicio de la carrera manifiestan haberse auto percibido como *inseguras, pasivas, dóciles y reservadas*, muy centradas en las experiencias escolares y académicas anteriores y en un caso en especial en una prolongada experiencia laboral previa. Al inscribirse en el 5º año de la carrera manifiestan ver-se *expectantes, incompletas, generalistas, confundidas*, e incluso todavía muy *inseguras pero confiadas* y sumidas entre la *omnipotencia y el pesimismo*

Durante el cursado del Taller IV y una vez desarrolladas las prácticas pre-profesionales o estando a punto de finalizarlas, las alumnas apelan a curiosos apelativos y metáforas que les permiten referirse a sí mismas como futuras profesionales. Se ven como:

➤ *generalistas como pulpos* (cuyos numerosos tentáculos les permiten meterse en cualquier intersticio)

- *remiseras¹ truchas*
- *multidisciplinarias*
- *especializadas en todo, pero incompletas*

La anticipación de inserción profesional personal que hacen las alumnas a la finalización del Taller IV, ofrece un viraje respecto de la visión y percepción de su proyección laboral que tenían al inicio del 5º año: de la primera imagen de “dar clases” en el nivel polimodal y superior, manifiestan haber advertido una apertura de funciones en diferentes contextos relacionados sobre todo con el ámbito no formal, y un fuerte deseo de innovar e incursionar en prácticas, funciones y escenarios no convencionales. Pero a la hora de proyectarse laboralmente se perciben dentro del ámbito formal de la educación, en funciones de docencia y formación, gestión, asesoramiento e investigación por considerar que es el escenario más posible aún cuando sea el que ofrezca más restricción. En ese sentido dejan sentado que frente a la ilusión y al gusto, se impone la necesidad y la oportunidad. (*intención- deseo* versus “lo posible”)

Es más, esta anticipación de inserción profesional la suponen como un primer escalón para proyectarse a otras alternativas: *lo primero, iré a enseñar, conseguir algunas horitas en un polimodal o en un terciario. Primero veo de insertarme en algún nivel para adquirir experiencia y después dictar cursos, realizar proyectos., no sé, o bien concursar como auxiliar de 1ª en la Universidad, no sé...(EA*)*

❖ **Campo disciplinar**

A lo largo de esta fase interactiva, emergen datos relativos al objeto de estudio de las Ciencias de la Educación y a la consideración de su estatuto científico. Es necesario aclarar que esta categoría sólo aparece en las entrevistas, dadas las preguntas explícitas que se hicieron al respecto, pero que en los diarios de campo no hay referencia alguna –directa ni indirecta- al campo disciplinar.

¹ En este caso el término “remisero trucho” alude al conductor de un auto-remise o taxi que no tiene autorización para

Desde el primer momento se infiere una confusión entre el objeto disciplinar y el de la carrera de Ciencias de la Educación, lo que hace que las respuestas aludan más bien al objeto de estudio de la carrera y de la profesión. Justifican la dificultad de poder definirlo, dada la amplitud, complejidad, ambigüedad e incompletud de este objeto de estudio.

Aún cuando la aclaración de esta confusión haya sido puesta de manifiesto durante las entrevistas, se hace necesario destacar la insistencia de las alumnas en considerar el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación como:

- la formación en general y en cualquier ámbito
- la formación de formadores
- el fenómeno educativo
- la enseñanza y la práctica docente
- los procesos de enseñanza y de aprendizaje
- el sujeto que estudia a otros sujetos en espacios educativos

El estatuto científico de las Ciencias de la Educación permite considerarla como:

- conjunto de ciencias que requieren de métodos de otras ciencias
- disciplina o “pluridisciplina” con una “base científica no positivista”
- disciplina social, prescindente de “lo científico”
- ciencia o disciplina “según el punto de vista desde donde se la juzgue”

En esta instancia o fase interactiva se advierte una dificultad aún mayor que en la fase pre-activa en la consideración del corpus y del objeto de las Ciencias de la Educación, que se evidencia en una “simplificación” de su estatuto.

❖ Cuestiones de conocimiento del contexto profesional

En la fase interactiva del taller IV, esta categoría fue emergiendo a partir de datos relacionados con las expectativas de inserción profesional y al conocimiento de las características de una perspectiva laboral, tanto desde el punto de vista actual como prospectivo.

FASE INTER- ACTIVA	Antes de las prácticas pre-profesionales	Durante las prácticas pre-profesionales
Perspectiva Laboral	➤ El campo laboral del profesor en Ciencias de la Educación está amenazado: por causas externas e internas al sistema educativo ➤ En educación formal: la perspectiva es incierta y cada vez más reducida ➤ En educación no formal: Más esperanzada, con posibilidades de trabajo. ➤ En educación formal las funciones posibles de inserción son la docencia, la investigación y el asesoramiento. ➤ En educación no formal: los escenarios posibles son: educación permanente, proyectos y planes de desarrollo social, TIC, empresas, ONG; en funciones como docencia y capacitación, coordinación y asesoramiento.	➤ La educación formal está cada vez más restringida, e incluso llega a afirmarse que está totalmente saturada ➤ En educación no formal: las posibilidades de acceso profesional son mayores y tienen <i>más futuro</i> que las prácticas convencionales
Expectativas Personales de inserción	➤ Primordialmente en educación formal, aunque <i>las posibilidades sean restringidas, es más seguro y conocido.</i> ➤ Las expectativas personales de inserción profesional están referidas a un futuro inmediato.	➤ Inicialmente en la educación formal por brindar un <i>ámbito más seguro y rápido de inserción.</i> ➤ Posteriormente, incursionar en contextos no formales en funciones no asociadas a la docencia
Ideas- fuerza emergentes	➤ Se atribuye al ámbito de la educación formal un espacio de "reaseguro" frente al futuro ➤ La inserción profesional depende del esfuerzo personal ➤ La educación no formal es asociada con lo no convencional y la innovación	➤ La demanda de trabajo está directamente sujeta a la iniciativa personal de crear nuevas ofertas ➤ Cada uno es creador y artífice de su propio trabajo ➤ Cada profesional debe crear su propio espacio laboral, fundamentalmente en la educación no formal ➤ La formación inicial sólo prepara para insertarse profesionalmente en la educación formal, en funciones de docencia. ➤ Durante la formación inicial el campo y las posibilidades profesionales de la educación no formal son <i>intangibles, quedan sólo en el discurso.</i> ➤ Aún cuando poco se sabe sobre el ámbito no formal, es esperanzador pensar que éste ofrece más posibilidades de inserción profesional

Cuadro nº 9: La perspectiva laboral percibida durante la fase interactiva

En el inicio del 5º año de la carrera, y en instancias previas al comienzo de las prácticas pre-profesionales, las alumnas manifiestan expectativas personales de inserción laboral en donde anticipan escenarios y contextos que están fuertemente impregnados de sentimientos personales: incertidumbre y temor frente al futuro inmediato. Las funciones y roles profesionales que se anticipan constituyen un repertorio pobre, sin mayor especificación y con escasa esperanza de futuro, considerando como “lo más factible” :

- la *docencia* en el ámbito formal
- el asesoramiento en instituciones educativas
- la *investigación*
- el *trabajo independiente* ¹

La perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación está en estrecha relación con la alusión que las alumnas hacen de las condiciones de desempeño, las exigencias, los requerimientos institucionales y las demandas socio-laborales, actuales y prospectivas. Pero es de aclarar que en esta perspectiva están incluidas las percepciones y anticipaciones que las alumnas “han tamizado” a partir del análisis y las reflexiones acerca de las necesidades y requerimientos sociales e institucionales.

Es en el momento más temprano de esta fase interactiva cuando emerge con mucha fuerza y de modo constante el desaliento frente a los requerimientos actuales y futuros del sistema educativo. Atribuyen como causales de este panorama, en primer lugar a la Ley Federal de Educación que generó un cambio en las demandas profesionales; y también a causas macro-sociales y políticas y a causas de orden tecnológico.

¹ Considerando como “trabajo independiente” la posibilidad de ser propietaria de un centro educativo, o a la de trabajar “sin relación de dependencia” en consultoría o en gabinetes privados.

En un primer momento, al inicio del taller IV y antes de desarrollar las prácticas pre-profesionales, la perspectiva laboral del profesor de Ciencias de la Educación que las alumnas perciben es:

- En educación formal: sumamente incierta y reducida, por el *achicamiento del campo profesional*
- En educación no formal: esperanzada y con posibilidades de *desplegar propuestas no convencionales*

Emergen de esta perspectiva ciertas afirmaciones constantes y consensuadas:

- El campo laboral para Ciencias de la Educación está amenazado. Desde “fuera” por razones de competitividad con otros profesionales de áreas afines que tienen más definido su quehacer profesional, como por ejemplo los psicólogos o los psicopedagogos. Desde “dentro” por la gran cantidad de graduados en Ciencias de la Educación que restringen cada vez más las escasas posibilidades de inserción.
- La inserción laboral depende más de las oportunidades coyunturales que de la elección deliberada de un itinerario o de una especialización profesional.
- La perspectiva laboral de inserción está directamente determinada por las ganas, las energías, y la capacidad de iniciativa y creatividad personal. La atribución que se hace del esfuerzo y de la iniciativa personal como los posibilitadores de llevar a los profesionales *a ser los artífices de sus propios espacios laborales*, es una de las ideas-fuerza que con más frecuencia y énfasis se repite, sobre todo al término del Taller IV y una vez desarrolladas o desarrollándose las prácticas pre profesionales.

❖ **Profesionalidad**

Esta categoría emerge sobre las consideraciones que las alumnas hacen en las entrevistas (y no en sus diarios de campo, en los que no aparece ninguna apreciación directa ni indirecta al respecto) sobre las valoraciones de la profesión atribuidas al otro social, sobre los saberes profesionales y sobre ciertas

características como la autonomía, la retribución y la autoridad social de la profesión y del profesional en Ciencias de la Educación.

La carrera y la formación inicial proporcionan las herramientas básicas para el futuro profesor en Ciencias de la Educación, y aún cuando éstas no sean consideradas suficientes, constituyen instrumentos relacionados con saberes, conocimientos y destrezas profesionales.

El conocimiento profesional, caracterizado por su amplitud y complejidad, es visto por las alumnas como:

- Saberes técnico- metodológicos, que incluyen conocimientos “útiles” para saber planificar, evaluar, diseñar una situación de enseñanza-aprendizaje en particular y para saber enseñar en general, *de cualquier forma y cualquier contenido*. Son saberes relacionados con las “formas” de enseñar, que implican el dominio de *estrategias metodológicas y su aplicación* en distintas situaciones didácticas.
- Saberes teórico- instrumentales, referidos sobre todo a los conocimientos aportados por la Pedagogía, Psicología y Didáctica como disciplinas centrales que aportan al *conocimiento profundo de los procesos de aprendizaje y de la enseñanza*.
- Saberes relacionales: que aluden a todos los conocimientos y destrezas que permiten la mediación de relaciones interpersonales y de comunicación entre los agentes educativos, en todos los ámbitos y contextos. Incluye el *saber expresarse y comunicarse correctamente*, y el *saber manejar las relaciones personales e institucionales*.

El énfasis recae en un conocimiento profesional técnico-metodológico en primer lugar, siendo el relacional otro de los aspectos sustantivos. Con menor frecuencia se mencionan los saberes teórico- instrumentales.

A diferencia de la fase pre- activa en la que se menciona y valora a lo actitudinal como incluido en el conocimiento profesional , durante el trayecto del taller IV no se alude a este aspecto, salvo cuando indirectamente se rescata la necesidad de ser crítico y problematizador frente a la realidad educativa caracterizada por la complejidad. Tampoco se menciona la actitud reflexiva que anteriormente, durante el estudio exploratorio, se había considerado como una condición del conocimiento profesional.

La valoración de la profesión y del profesional en Ciencias de la Educación que las alumnas atribuyen a la “opinión” social alude a una visión desvalorizada y desvalorizante, en donde la confusión acerca de los alcances, de las incumbencias y de la capacidad de incidencia social es altamente cuestionada. Desde la perspectiva de las instituciones educativasl advierten una mirada bivalente y hasta contradictoria del profesor en Ciencias de la Educación: es un profesional “fabuloso” (que usa *estrategias espectaculares* al modo de un animador cultural) pero que no satisface totalmente las expectativas de los centros. Tanto la perspectiva social como institucional percibidas tienen una visión “depreciada” de la profesión, que por lo general es también repetida a partir de los mandatos familiares.

Una de las primeras impresiones sobre lo que es la profesión y la figura del profesor en Ciencias de la Educación es la generada en el seno familiar, lo que es remarcado sobre todo por aquellas alumnas que manifiestan haber tenido una fuerte presión familiar sobre su elección de carrera. Lo curioso es que en este caso, los padres de estas alumnas ejercen profesiones consideradas “liberales” y prestigiosas desde la misma visión de sus hijas.

La mirada que las alumnas atribuyen a sus profesores del equipo de Taller es la consideración consensuada de *una profesión sin salida laboral*. Esta imagen tan fuerte, legitimada por el discurso recurrente de los docentes, provoca sentimientos contrariados en las alumnas. Desde vivirlo como un “cachetazo” diario que promueve una actitud de shock, hasta el hacerse cargo de la expresión

atribuida a los docentes: *ustedes mismos tienen que crear el campo*, no en todas las alumnas impacta del mismo modo el discurso de sus profesores.

No obstante todo lo desalentador del panorama anterior, atribuido a lo social en general, a lo institucional y a lo familiar en particular, la visión de las alumnas pretende rescatar la función sustantiva del profesor en Ciencias de la Educación.

Desde la propia perspectiva de las alumnas, el profesor en Ciencias de la Educación es un profesional, aún cuando las justificaciones para sostener esta afirmación discurren por distintos caminos:

- Por su prolongada formación y por la posesión de un título universitario
- Por su formación en general y su capacitación técnico-metodológica en particular
- Por el compromiso y respeto por lo que hace que le permite una visión amplia, crítica y problematizadora de la realidad
- Por su especialización en un área específica: la Pedagogía
- Por la especificidad de su objeto disciplinar, más no por su quehacer profesional
- Porque tiene una autonomía profesional relativa

Además de profesional, el profesor en Ciencias de la Educación es definido como un:

- Artesano que *puede prescindir de lo científico* (en donde se contrapone arte y ciencia)
- Científico, *por el uso de metodologías alternativas, cualitativas que le permiten abordar su objeto*
- Teórico y generalista, *porque sabe de todo un poco*
- Intelectual, *porque puede hacer investigación*

- Experto en formas de enseñar
- Creativo y generador de su propio trabajo: *es un inventor de espacios no educativos, sobre todo en lo relacionado con la educación no formal.*

Las fundamentaciones a las que las alumnas apelan cuando afirman estas características del profesor son muy pobres, contradictorias y no siempre pertinentes a la ampliación del concepto. Nótese la relación directa entre “teoría” y amplitud o inespecificidad de lo disciplinar; o la asociación que se hace entre ser intelectual y hacer investigación que puede llevar a la reflexión sobre el “plus” aludido, o la de ser científico en función del uso que el profesional puede hacer de “metodologías alternativas”.

A este panorama diversificado de lo que representa para las alumnas el profesor en Ciencias de la Educación, se agrega una visión confusa acerca de su especificidad y experticia.

“Ser “ profesor en Ciencias de la Educación es, para algunas, constituirse en mediador e intérprete de contenidos, conocimientos y situaciones (concepción que podría ser compartida por el docente de cualquier área y en cualquier contexto, lo que se traduce al momento de justificar estas expresiones en una o tautología o “argumentación sin argumentos”).

Para otras es el conocimiento de ciertas características, contenidos y actividades que conciernen a la carrera, como por ejemplo planificación de proyectos, coordinación, asesoramiento de situaciones educativas y socio-comunitarias, y sobre todo el conocimiento de las estrategias y las formas de enseñar. Una y otra forma de apreciar la “especificidad” de la tarea profesional conlleva una apreciación de ambigüedad y confusión, y un reconocimiento implícito de no poder señalar cuál es la “exclusividad” del profesor en Ciencias de la Educación.

Surge a partir de esta categoría un fuerte planteamiento y reflexión hacia lo que constituye el núcleo identitario para estas futuras profesionales.

❖ **Formación inicial o de grado**

La valoración que las alumnas hacen de su formación inicial o de grado emerge de diferentes indicadores, como por ejemplo el conocimiento y apreciación crítica del plan de estudios con el cual cursan su carrera. La reflexión acerca de su formación también incluye estimaciones sobre los talleres en general y el Taller IV en particular, y la crítica hacia las prácticas que la carrera ofrece durante su desarrollo.

Acerca del plan de estudios es importante destacar que las alumnas manifiestan tener actualmente un conocimiento general y somero del mismo. Retrospectivamente expresan haber tenido también una información muy pobre de la estructura y organización del plan, de las incumbencias, de las asignaturas y contenidos en general.

La valoración incluye estimaciones muy generales y diversificadas, que permiten que una misma característica distintiva de este plan de estudios sea apreciada desde diferentes ópticas, como es el caso de la no correlatividad de asignaturas.

La flexibilidad del plan es una valoración que emerge contradictoriamente. Dicen sobre el plan que es muy permisivo, *...que es fácil porque uno puede cursar las materias de acuerdo a las posibilidades, sin drama...llegué a hacer 8 materias en un año...*, aún cuando no todas las asignaturas sean significativas para la carrera, pero al menos esta flexibilidad permite *hacer la carrera en 5 años*. Y como contrapuesta a esta visión, surge que la flexibilidad atenta contra el normal y ordenado cursado de la carrera.

Las expectativas sobre el Taller IV, manifestadas al inicio de su cursado, son ampliamente coincidentes con las estimaciones que se hacen de esta instancia formativa durante el año y a la finalización del mismo. Con énfasis consideran al Taller IV como:

- La posibilidad de integrar los *aspectos personales y vitales con los académicos y profesionales*
- El espacio que genera y favorece *la reflexión y autorreflexión y el análisis concienzudo de nuestro lugar, poder y capacidades.*
- La posibilidad de *aprender haciendo*, porque proporciona las *herramientas para la profesión*
- El espacio para *realizar las prácticas profesionales* y la posibilidad de *desarrollar estrategias y habilidades en relación a los posibles campos laborales.*
- El espacio donde se vive un *clima de confianza, de constante interacción y comunicación*, por el carácter *de las tareas a realizar, que salen de lo convencional*
- La posibilidad de *articular y resignificar conceptos que apuntan a un proceso de construcción y apropiación de conocimientos.*

A diferencia de los otros talleres de la carrera (I, II y III), la valoración que hacen las alumnas del taller IV y del 5º año de la carrera en general es altamente positiva.

Persiste en las alumnas la percepción de la formación de grado como *de gran peso teórico*. Sobre todo las asignaturas de los ciclos inicial y troncal son considerados como los espacios *donde se aprende la teoría*, y los talleres y el último año de la carrera *donde se aplica la práctica*.

Emerge la visión de una ruptura entre teoría y práctica, que permite hacer entrever una concepción de “la práctica como aplicación de la teoría”, con la necesidad de “bajar lo teórico a la práctica” como un modo hasta topológico de interpretar la “teoría-arriba” y la “práctica-abajo”.

Entre las valoraciones positivas acerca de su formación, las alumnas rescatan las *herramientas* que la carrera ha fortalecido en lo relativo a:

- la *revalorización de la teoría, del análisis científico, de la lectura e interpretación crítica de los textos*
- la posibilidad de haberlas acercado a *la realidad* durante el último año, *a través de las prácticas pre-profesionales, aprendiendo a través del hacer*

Entre las valoraciones negativas de la formación hay consenso en la atribución de:

- su falta de anticipación profesional, escindida de los escenarios laborales
- el énfasis en todas las asignaturas tendientes a fortalecer *las representaciones de un profesor en Ciencias de la Educación solo para "lo docente" en el aula*, lo que conlleva una visión restringida y restrictiva de la profesión
- el descuido que se hace en el tratamiento de la ética profesional
- la falta de acercamiento a experiencias "reales" de trabajo e intervención
- un desconocimiento de las prácticas y de las inserciones laborales que desarrollan los mismos profesores de la carrera puertas afuera de la universidad, lo que emerge como *un velo que oculta* las prácticas profesionales de sus mismos docentes.
- falta de compromiso y de apasionamiento en la tarea de docencia universitaria de varios de los profesores de la carrera, lo que lleva a identificarse negativamente con ciertos modelos profesionales presentes en la formación

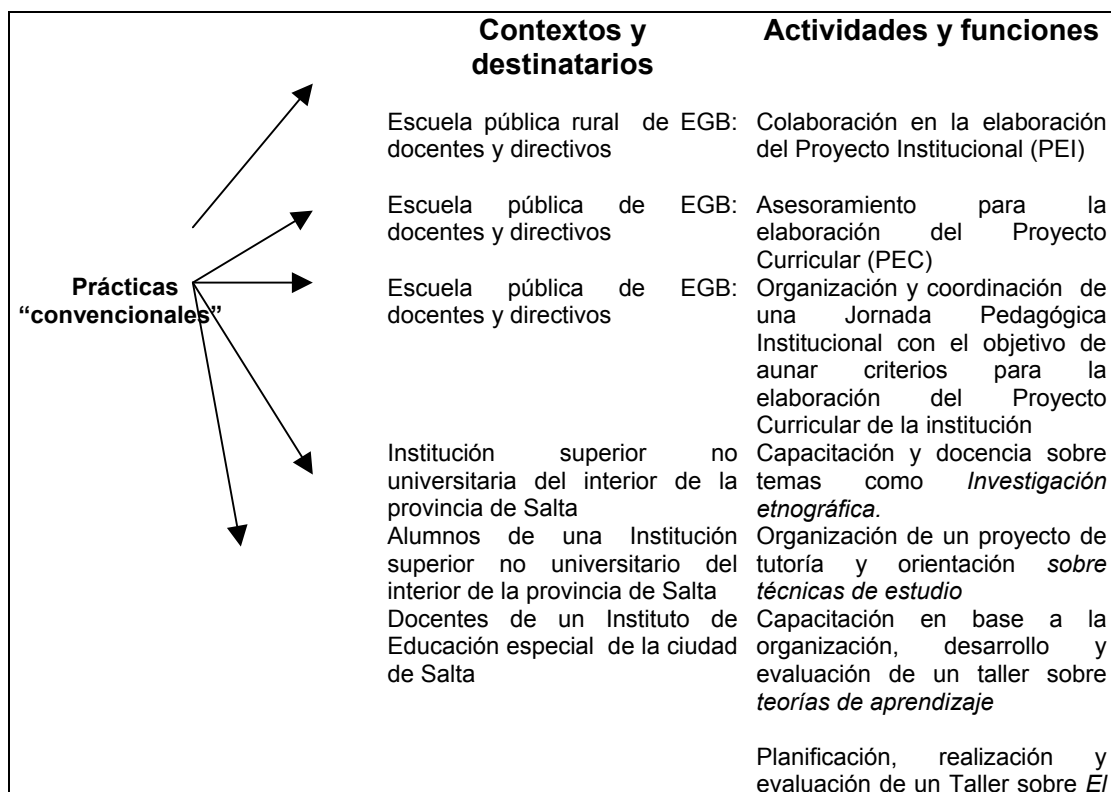
❖ Prácticas pre-profesionales

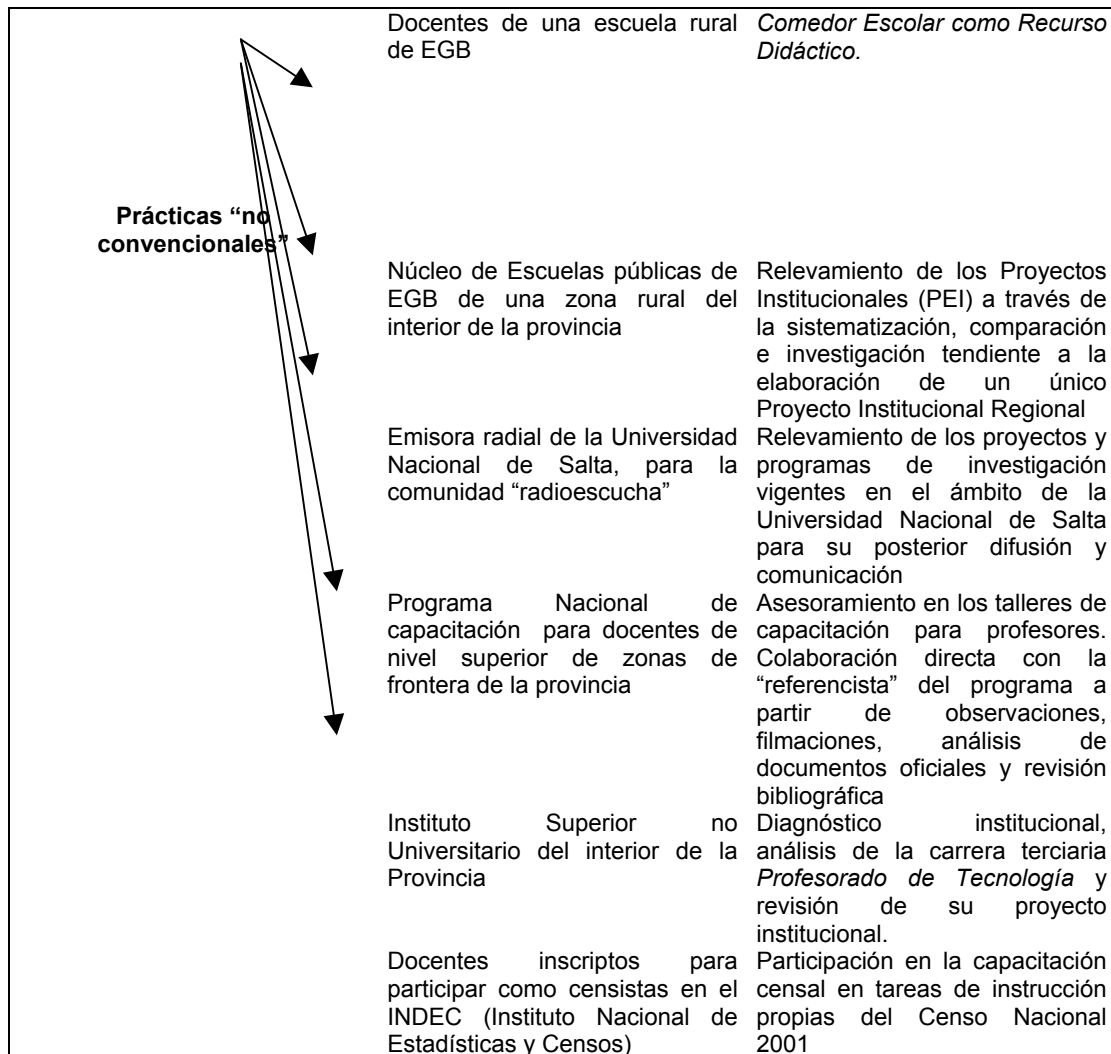
Las prácticas pre-profesionales son propuestas anualmente por el Taller IV, y puestas en conocimiento de los estudiantes al inicio de clases. En el momento de las primeras entrevistas (primer mes del inicio del Taller) las alumnas ya estaban al tanto de las ofertas, con la posibilidad de efectuar apreciaciones

valorativas, referirse a sus primeras expectativas sobre las instituciones en las cuales se insertarían, y realizar estimaciones en relación a las prácticas ya realizadas en los talleres del ciclo troncal de la carrera.

Pero ¿cuáles fueron las prácticas pre-profesionales que las alumnas eligieron desarrollar durante el Taller IV? En su descripción se tomó en cuenta la nomenclatura propia que tanto el equipo docente como la propuesta 2001 hacen acerca de las prácticas: convencionales y no convencionales.

Entre las *prácticas convencionales* y *no convencionales* elegidas, planificadas y desarrolladas por las alumnas es interesante no solo describir los escenarios y contextos, sino también considerar cuáles son las funciones desplegadas según lo que ellas mismas explicitan:





Cuadro nº 9: Las prácticas elegidas y desarrolladas durante la fase interactiva

Consideran que las prácticas pre-profesionales constituyen:

- un **ensayo**, que para que no sea una repetición de modelos debe ir acompañado de reflexión y de una *auto evaluación deliberativa*.
- la posibilidad de desarrollar estrategias y habilidades **anticipando posibles campos laborales**, sobre todo las prácticas "no convencionales" que permiten anticipar alternativas de trabajo futuro.
- el espacio propio *para el desarrollo de las competencias profesionales*: En ese sentido, *lo que se hace efectivamente en la práctica, está*

relacionado a lo que se socializó como “práctica” y no con la teoría aprendida (lo que plantea una disociación teoría- práctica)

- la posibilidad de **poner en juego** lo aprendido a lo largo de la carrera
- una **simulación inicial**, introductoria de intervenciones “reales”
- la posibilidad de aprender y desarrollar las *competencias profesionales frente a situaciones “de la realidad”*
- un espacio de **promoción de actitudes** de compromiso y entusiasmo, con la posibilidad de **implicación personal**

Los sentimientos y expectativas iniciales que estas prácticas pre-profesionales generaron en las alumnas fueron fundamentalmente ansiedad, inseguridad, incertidumbre, temor de no saber desempeñarse frente a situaciones nuevas y de no saber hacer uso de las herramientas metodológicas. Pero también mencionaron el *gusto, deseo de apropiación del hacer profesional, sentimiento de tocar el rol con las manos y posibilidad de probarse a sí mismas*.

Durante el desarrollo de las prácticas, el sentimiento que surgió con mucha fuerza fue la ambivalencia entre el sentirse alumnas y profesoras simultáneamente. Pero prefieren, en la mayoría de los casos, situarse en el rol de practicantes, como un modo de escudarse frente al temor de la equivocación y también como un modo de dilatar la moratoria profesional.

Expresan, en este momento del Taller, un *enamoramiento de la profesión* y un *afán de desafío* frente a las prácticas innovadoras y en general frente a todas aquellas que se desarrollan *fuera del ámbito de la educación formal*.

2.3.2.A.c.- RESULTADOS DE LA FASE INTERACTIVA

El siguiente cuadro intenta mostrar el sistema representacional que las alumnas de 5º año del profesorado han ido construyendo al momento de transcurrir el cursado del Taller IV, durante la **fase interactiva** del estudio intensivo.

Estas construcciones de significado se evidencian a partir del análisis de discurso de las alumnas, en expresiones orales y escritas desarrolladas a lo largo de 8 meses, reflejando una red compleja que involucra representaciones persistentes y consensuadas.

Dado que este estudio intensivo hace hincapié en la interpretación más que en la descripción, el cuadro expone dos columnas: en la primera se despliegan las representaciones emergentes de la fase interactiva; en la segunda, las reflexiones que intentan argumentar la consistencia de los hallazgos, en la búsqueda de contribuir a la reconstrucción del caso.

<u>REPRESENTACIONES EMERGENTES EN LA FASE INTERACTIVA</u>	<u>RECONSTRUCCIÓN DE LA FASE INTERACTIVA</u>
<i>✓El gusto por la educación y la docencia es determinante para elegir el Profesorado de Ciencias de la Educación</i>	Para las alumnas subsiste una opinión consensuada y “naturalizada” en la que existen ciertos “atributos” o rasgos personales (sensibilidad, buena performance en el área social, amor por los niños, gusto por enseñar) que “encajan” con las profesiones y que llevan a “predecir” una elección de futuro profesional en relación a motivos e intereses determinados.
<i>✓Hay cuestiones “sanguíneas” y de influencia familiar en la docencia, que son determinantes en la elección del Profesorado</i>	
<i>✓La carrera de Ciencias de la Educación “atrae” aún cuando la imagen previa sea ambigua y se conozca muy poco sobre ella</i>	Se naturaliza la herencia como un “factor genético” que predispone a la elección del Profesorado en Ciencias de la Educación y

✓ *Hay una sinonimia de funciones entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, atribuida a la opinión familiar y social en general.*

✓ *Al momento de elegir la carrera, el profesorado en Ciencias de la Educación es visto como una continuación del magisterio, en donde la figura del profesor y del maestro constituye una asociación difusa.*

✓ *Al momento del ingreso, el Profesorado de Ciencias de la Educación ofrece un panorama de inserción laboral rápida y segura*

✓ *La carrera, la formación inicial y la profesión en general ofrecen una valoración muy baja (están devaluadas), desde la imagen especular que brindan los docentes de la carrera.*

✓ *"Esta profesión no tiene salida laboral", es la frase que más resuena durante toda la formación inicial, atribuida directamente a los mismos docentes de la carrera.*

✓ *El profesor en Ciencias de la Educación es un agente de cambio social, un trabajador social de la enseñanza, un científico, un teórico y un intelectual*

✓ *El campo laboral del profesor en Ciencias de la Educación está amenazado: por causas externas e internas al sistema educativo*

✓ *En educación formal: la perspectiva es incierta y cada vez más reducida*

✓ *Hoy se percibe el Profesorado en Ciencias de la Educación como una carrera "sin salida laboral" para el ámbito formal de la educación.*

✓ *En educación no formal: la perspectiva es más esperanzada, con más posibilidades de trabajo.*

✓ *La inserción laboral depende más de las*

se asocia con la trayectoria familiar en donde abundan las imágenes de hermanas, tías, la madre, que trabajan o trabajaron como maestras. La figura familiar y femenina interviene como un elemento de sumo peso en la elección profesional.

Todas las alumnas eligen la carrera a posteriori de otra elección profesional, ya sea en forma de intención o luego de haber cursado en forma completa o incompleta otras carreras superiores, lo que equivale a afirmar que **Ciencias de la Educación es una opción de segundo orden.**

Las **imágenes iniciales** de la carrera, previas a la inscripción, ofrecen un panorama alentador frente a la inserción laboral, sobre todo en el ámbito formal de la educación.

Contradictoriamente con la representación inicial, en el 5º año de la carrera, el Profesorado es considerado y valorado como una carrera que no ofrece seguridad en la **inserción laboral.**

Hay representaciones radicales que la consideran con una apertura sin salida, y hay otras relativizadas que la condicionan al contexto y a las posibilidades coyunturales y personales.

Hay **sentimientos** muy fuertes durante todo el cursado del profesorado que hacen de vínculo con el objeto elegido, como el *enamoramiento*, la *pasión*, el *amor*, la *atracción*, el *encanto* y el sentimiento de *completud* que les da la carrera.

Se presentan **imágenes profesionales** en estrecha relación con la simulación, relacionadas con lo mágico, lo ficcional y lo escénico cuando se alude a la función docente del profesor de Ciencias de la Educación, en su "relación con la realidad".

La falta de perspectiva en la **inserción laboral**, tanto actual como prospectiva, corroborada por la lectura que las alumnas hacen de "lo social", de lo institucional, de los profesores de la carrera, y desde su propia

oportunidades coyunturales que de la elección deliberada de un itinerario o de una especialización profesional

✓La esperanza de trabajo y de inserción profesional está puesta fundamentalmente en el ámbito no formal de la educación, el que es visto como el espacio propicio para desarrollar prácticas profesionales no convencionales e innovadoras

✓En educación formal las funciones posibles de inserción son la docencia, investigación y el asesoramiento.

✓En educación no formal: los escenarios posibles son: educación permanente, proyectos y planes de desarrollo social, TIC, empresas, ONG; en funciones como docencia y capacitación, coordinación y asesoramiento.

✓Los profesores en Ciencias de la Educación deben prestar mucha atención a la forma de presentación de los contenidos: la “forma” condiciona al contenido, agrega un plus a lo que queremos enseñar o generar como aprendizajes

✓El conocimiento del contenido está condicionado al conocimiento de “cómo enseñar”.

✓Hay una valoración consensuada acerca de que lo más importante durante la formación es aprender las destrezas técnicas profesionales.

✓El conocimiento sustantivo y experto del profesor en Ciencias de la Educación está más relacionado con lo “técnico” que con los saberes teóricos acerca del contenido.

✓La formación inicial pone el acento en “lo teórico”, descuidando y postergando la “práctica”

✓En la carrera, las asignaturas dan cuenta

apreciación les permite afirmar que el Profesorado en Ciencias de la Educación “es una carrera sin salida laboral”

El profesor en Ciencias de la Educación es visto como un **profesional**, un trabajador social, un agente de cambio social, un científico de la educación, un teórico o un intelectual, en base a “rasgos” o “atributos” muy simples, con pobreza argumentativa que raya en lo tautológico.

Las alumnas presentan dificultad en imaginar y anticiparse profesionalmente en el futuro.

Hay diferencias entre la **anticipación profesional** que se hace al inicio del 5º año y la que se proyecta durante el cursado del Taller IV.

Mientras al inicio la anticipación es a partir de un **autoconcepto** personal frágil y fragmentado (desde la experiencia de alumnas) durante el último año de la carrera se perciben como “apropiadas” de roles y funciones profesionales pero más basado en la consideración de los escenarios posibles y de las amenazas de la incertidumbre laboral general.

Se perciben indicios de *pertenencia y filiación profesional*, aún cuando no se reconoce una especificidad en el quehacer profesional, ni un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar.

Se acude permanentemente a emociones y sentimientos (amor, pasión, encanto) para reafirmar la identificación con la carrera y la profesión, pero no se “ancla” en el objeto de elección desde aspectos más cognitivos o racionales.

La percepción del **“sí mismo profesional”**¹ está obstaculizada por una cultura profesional o una cultura colectiva que advierten como difusa y poco “contenedora” del ethos profesional.

La encrucijada en la que las alumnas sitúan la profesión y el quehacer profesional, sólo

¹ Desde la perspectiva de Ada Abraham (1998) el “sí mismo profesional” alude a un sistema multidimensional de representaciones de sí mismo en relación a una cultura colectiva. Implica un complejo proceso de estructuración, y que promueve la consolidación de la identidad profesional a modo de condición y organizador.

de la “teoría” y los Talleres de la “práctica”.

✓El título de Profesor es más valorado que el de Licenciado desde lo personal e institucional. Pero se le atribuye a la opinión social que el título de Licenciado tiene más estatus, prestigio y reconocimiento que el de Profesor en Ciencias de la Educación

✓Las instituciones en las que se insertan laboralmente los profesores en CE, tienen una opinión de él, de su quehacer y funciones profesionales relacionadas con “lo fabuloso”, con el discurso vacío de contenido y con la falta de respaldo científico.

✓Las expectativas sobre las prácticas pre-profesionales coinciden con lo desempeñado y aprendido a través de ellas. Constituyen un ensayo que permite “probarse” a sí mismas en la “acción” y en los escenarios reales.

✓Las prácticas no convencionales son mucho más significativas y valoradas que las convencionales.

vislumbra apertura en el ámbito no formal de la educación y en prácticas y funciones no convencionales de inserción profesional.

La visión devaluada de la profesión respecto de las posibilidades de **inserción laboral**, es generada - según la perspectiva de las alumnas- desde la misma carrera y desde sus docentes.

El campo profesional tiene que ver con un delicado equilibrio entre la “creación personal” de condiciones de inserción laboral, el “hacerse cargo” –personalmente- de generar la propia fuente de trabajo, y las oportunidades que coyunturalmente se presenten y se tomen

El desconocer qué hacen la mayoría de sus propios docentes “fuera” de la universidad en otras funciones profesionales, lleva a pensar que no hay compromiso ni “pasión” en el desempeño de éstos, y a verlos sólo en su faceta visible.

2.3.2.- DEL ESTUDIO INTENSIVO

B. UN EMERGENTE EN EL ESTUDIO INTENSIVO: “LA TRAMA AUTORIZADA” DEL TALLER IV

Desde el primer análisis de los datos, correspondiente al *estudio extensivo* – *exploratorio de la investigación*, fue tomando cada vez más fuerza una serie de reflexiones y preocupaciones que modificaron el diseño metodológico original y que llevaron a privilegiar las datos que los profesores proporcionaron a través de los diferentes instrumentos de recogida de información, integrando el cuestionario inicial y el documento Propuesta 2001 del estudio extensivo (fase pre-activa) con las entrevistas en profundidad realizadas durante la *fase interactiva del estudio intensivo*.

La relación de los datos permitió conformar lo que en un principio se denominó la “**trama autorizada**”, entendida como aquel “espacio” de cultura profesional propia del Taller IV *conformada a partir de lo que se reconoce como instituido, legitimado y autorizado institucionalmente, por entender que los juicios, disposiciones, razonamientos y creencias del equipo docente del Taller de Residencia configuran una serie de representaciones posibles de interactuar como un “marco” o matriz.*

Con la palabra “trama”, además, se alude a un entretejido en el que se inscriben los propósitos del Taller de Residencia, la normativa y los requisitos propuestos y aceptados por el equipo de docente, las instancias de evaluación, las recomendaciones referidas a la presentación de los diarios de campo y de los trabajos o informes finales, los criterios utilizados para la selección y evaluación de las prácticas pre- profesionales, y fundamentalmente el discurso de los docentes a partir de las entrevistas en profundidad.

Sin pretender tomar esta **trama autorizada del Taller IV** como un prototipo representacional fijo, unívoco, puramente determinante y determinista, se consideró que podía ejercer... *“un impacto regulador sobre el ejercicio profesional en tanto representan el peso de lo instituido...inscribiendo en la conducta cierto margen de regularidad, previsibilidad y continuidad...”*

(Andreozzi; 1991; 76), siempre y cuando se hable de configuraciones relativamente estables y contextualizadas.

Del mismo modo, y tomando como propia la consideración de Marrero (1993) *“las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el curriculum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc”* (pág. 244)

La afirmación de Mc Diarmid (cit. en Biddle, 1990; 105) acerca de las *creencias iniciales* de los alumnos de magisterio y de la tendencia que adoptan sus profesores al respecto, que confluyen por lo general a *centrarse en aspectos en los que ellos y sus estudiantes están de acuerdo (...)* permite reflexionar acerca de que *en consecuencia, la mayor parte de los futuros profesores acaban el programa de formación del profesorado sin haber examinado las premisas de sus creencias más fundamentales sobre el papel del profesor, la Pedagogía, la diversidad de estudiantes, el aprendizaje, la materia de las asignaturas y la influencia del contexto. Los estudiantes de magisterio rara vez son conscientes de las asunciones a partir de las cuales operan. Por el contrario, o bien configuran nuevamente las ideas y la información que consideran que encajan con sus creencias iniciales o ignoran aquello que no encaja.*

La **“trama autorizada del Taller IV”** se asocia, en este sentido a una serie de enunciados o afirmaciones que operan como postulados de carácter pre- teórico y teórico¹ de diferentes niveles de formalización y abstracción, como un conjunto de saberes legitimadores (por ser emergentes, justamente, del discurso de los docentes responsables de la formación en el último año de su carrera y de sus prácticas pre- profesionales).

¹ Esta afirmación surge de los hallazgos de Glazer (en Andreozzi, 1992: 35) , quien señala al menos tres niveles de afirmaciones y postulados que funcionan como “un magma de saberes institucionalizados en el campo de pertenencia profesional” configurando el sentido práctico de los profesores.

De allí, de la consideración de estos aportes, del posicionamiento que fue fortaleciéndose por la “entidad” que fueron tomando los datos emergentes de este **campo autorizado del Taller IV** para esta investigación – tanto en el estudio intensivo como extensivo - se plantearon los siguientes interrogantes:

- *¿Es posible considerar que estas concepciones, disposiciones profesionales, valoraciones y en general los esquemas habituales en el ejercicio profesional de los profesores responsables de las prácticas pre-profesionales representen, por el peso de lo instituido y lo legitimado, un impacto decisivo en la configuración de la representación de campo profesional de sus alumnos durante el ciclo de formación profesional de la carrera?*
- *Cuál es el modelo de profesional que subyace en el equipo de profesores de Taller IV?*
- *Qué fines persiguen las prácticas elegidas y propuestas por el equipo de profesores?*
- *¿Cómo actúa la relación que los docentes tienen con el conocimiento y con el objeto mismo de su práctica profesional, con aquella que se va constituyendo (o confirmando) en los alumnos?*
- *¿De qué modo participan los docentes en la configuración de representaciones sobre la profesión y el quehacer profesional que van construyendo los alumnos?*
- *¿Hay una suerte de mimetización¹ por parte de los alumnos con los esquemas habituales que son desarrollados en esta instancia del Taller, que repercuta en sus propias concepciones, percepciones,*

¹ Se usa el término “mimetización” en el sentido de adaptación, imitación e inclusive de la adopción de un “disfraz” o enmascaramiento que se utiliza para pasar desapercibido u ocultarse

anticipaciones, valoraciones acerca de la profesión y del quehacer profesional? O podría hablarse de una posibilidad de configuraciones re-activas frente a los enfoques y/o estructuras que rigen en el Taller?

Todos y cada uno de estos interrogantes fueron formulados cuidadosamente teniendo en cuenta algunas precauciones como:

- entender la **trama autorizada del Taller IV** como un aspecto de la trama más amplia y abarcativa proporcionada por todo “el conjunto de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales procedentes de la experiencia curricular en el centro universitario de formación”, legitimada y autorizada institucionalmente, tanto desde lo manifiesto como de lo latente. (Montero, 1994: 14)
- Incluir en la **trama autorizada del Taller IV** la perspectiva de su potencial contribución a la construcción y re- construcción de las representaciones del campo profesional que configuran los futuros profesores
- Tomar un punto de partida de relativización en el sentido de no adjudicar de antemano a la práctica institucional y a la formación impartida desde la carrera, el peso total de lo que acontece en la formación de los futuros profesores.

No se puede ignorar que las categorías clasificatorias que sustentan los procesos representacionales de los futuros profesores se concertan también en la interacción, en los ensayos, en las expectativas y en las trayectorias biográficas, entre otros dispositivos, que van mucho más allá de la experiencia del 5º año del profesorado. La reiterada salvedad acerca de los límites y riesgos que implican la consideración de una **trama autorizada**, parcializada y referenciada sólo al equipo del 5º año del Profesorado, exige tomarla con ciertos recaudos que permitan advertirlo en su complejidad.

Así considerada la **trama autorizada del Taller IV** es tomada como *un núcleo de relaciones que permita constituirse en un “organizador” del análisis de las diferentes fases pre, inter y post-activa del Taller IV*, y conformada por las siguientes categorías emergentes del Documento 2001 y de los cuestionarios y entrevistas a los profesores del equipo:

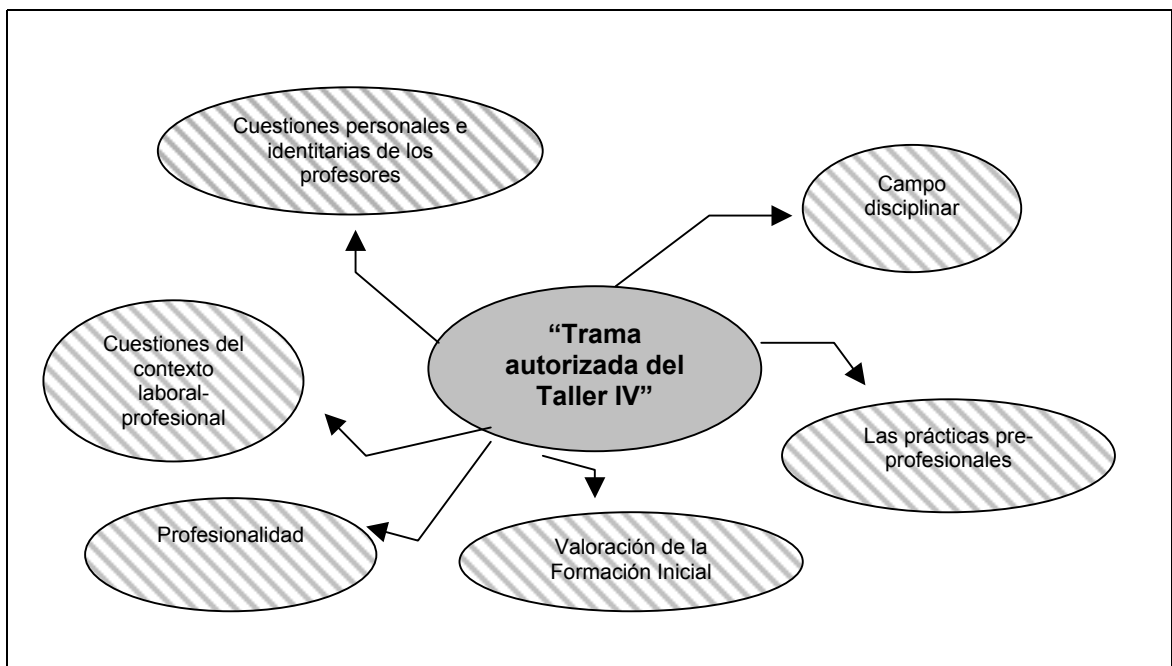


Gráfico N° 1: La trama autorizada del Taller IV: Ámbitos de Análisis

Para comprender el análisis metodológico desarrollado sobre la **trama autorizada del Taller IV** se presenta el siguiente esquema (gráfico n° 2), que permite advertir su emergencia a partir de cada una de las fases: preactiva, interactiva y post-activa correspondientes a los estudios extensivo e intensivo:

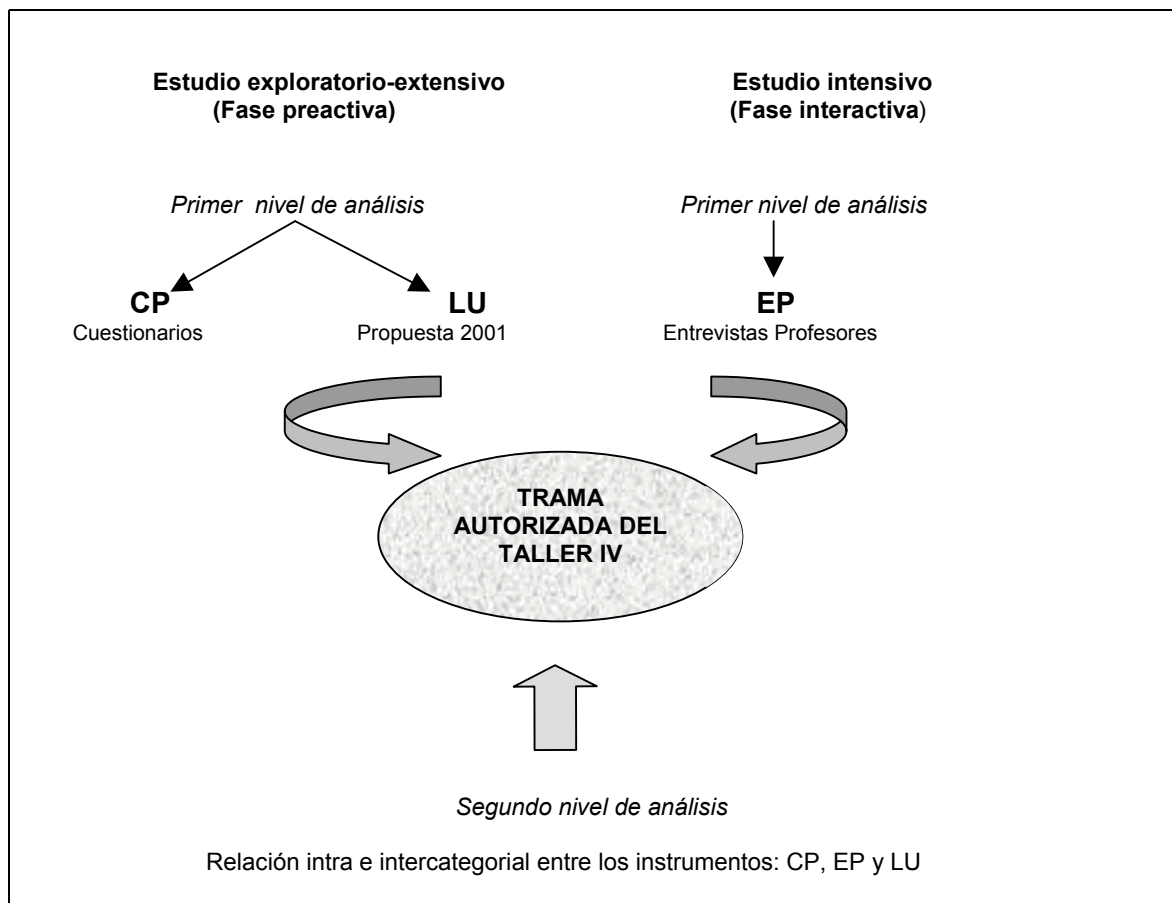


Gráfico N° 2: Fases de investigación en la Trama Autorizada del Taller IV

ESTUDIO INTENSIVO

Fase Interactiva: B.- LA TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV

2.3.2.B. a.- PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

- ➔ De los cuestionarios de las profesoras**
- ➔ De las entrevistas a las profesoras**
- ➔ De la Propuesta 2001**

Es necesario aclarar que en este primer nivel de análisis se parte de los datos ya aportados y examinados durante el estudio exploratorio, sobre todo en lo relativo a los datos de los cuestionarios de las profesoras y del análisis del Documento Propuesta 2001.

A fin de no caer en una duplicación, en este apartado sólo se desarrollará el análisis de las entrevistas a las profesoras, teniéndose en cuenta que en el **segundo análisis** de la **trama autorizada del Taller IV**, se incorpora la relación intra e intercategorial entre los datos de los tres instrumentos.

Si bien el grupo de profesores que participó del cuestionario antes del inicio de las clases correspondió al total del equipo docente de Taller IV (seis en total), los profesores entrevistados fueron sólo 3. La decisión de tomar esta muestra se fundamentó en los siguientes criterios intencionales:

- *de permanencia*: ya que por pertenecer a la planta docente rentada, su continuidad quedaría garantizada a lo largo de todo el proceso de indagación.
- *de antigüedad* en el Taller IV, no menor de 5 años, lo que supuso encontrar una línea de continuidad y de cohesión entre los integrantes del equipo y también en relación a la tarea y las funciones profesionales.

El grupo docente sujeto a las entrevistas en profundidad estuvo conformado por:

- la profesora adjunta, a cargo de la coordinación del equipo
- la jefa de trabajos prácticos
- la auxiliar docente de primera categoría¹

todas ellas graduadas en la Universidad Nacional de Salta como profesoras en Ciencias de la Educación.

A continuación se presenta el *primer nivel de análisis* correspondiente a las entrevistas en profundidad de las profesoras del equipo, para luego- en el próximo apartado – proseguir con el *segundo nivel de análisis* que integrará intra e intercategorialmente a la ***trama autorizada del Taller IV***.

¹ Estas denominaciones se corresponden con el escalafón docente propio de las universidades nacionales de la República Argentina

2.3.2.B. a.- PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

➔ DE LAS ENTREVISTAS A LAS PROFESORAS (EP)

Desde el primer análisis de la entrevista surge un dato que es compartido y valorado por las tres docentes del equipo y es que, desde la graduación como profesoras en Ciencias de la Educación, han tenido una inserción laboral-profesional inmediata.

La trayectoria profesional consensuada es la inserción inmediata dentro del campo educativo y la permanencia prácticamente ininterrumpida en el área o “campo de la formación docente” (EP1:9), tanto dentro como fuera del ámbito universitario (EP1; EP2; EP3).

El ámbito universitario como escenario laboral y como espacio de formación continua y de desarrollo profesional, es una aspiración de la que dan cuenta EP2 y EP3, reconociendo explícitamente, además, que el bagaje de experiencias personales y profesionales acumulado en los niveles primario, secundario y superior no universitario fue de gran significación personal.

La antigüedad docente que cada uno de los profesores ha desarrollado en el Taller IV de la carrera de Ciencias de la Educación es de varios años, y hubo una continuidad en la conformación del equipo que resulta un dato relevante por el significado que le asignan.

❖ Cuestiones personales de elección de la carrera

No todas las docentes de Taller hacen referencia directa a cómo y por qué eligieron ser Profesoras en Ciencias de la Educación. Es el caso de una de las docentes, que prefiere relatar los motivos que le permiten re-confirmar su elección, más que los que la incitaron inicialmente a elegir ser profesora, no obstante reconocer que su elección en Ciencias de la Educación fue una decisión a posteriori de haber cursado otra carrera de nivel superior no universitario relacionada con la formación docente.

De las dos docentes que hacen su relato al respecto, emerge que el Profesorado en Ciencias de la Educación no constituyó la primera elección. Mientras en una la carrera “del alma” era Abogacía (EP2: 9 a 13), en otra la opción era más incierta y compartía inscripción entre el Profesorado de Letras y la Licenciatura en Nutrición (EP3: 9 a 12).

En el caso de la primer docente, el haber ingresado como alumna al Profesorado en Ciencias de la Educación constituyó un modo de aunar la necesidad de “complementar el trabajo” que tenía como maestra de primaria y la necesidad de “meterse en la universidad” (EP2).

En el caso de la segunda docente, el haber transitado un año entre dos carreras pertenecientes a dos Facultades diferentes, le permitió ir evaluando sus intereses, sus posibilidades y sus expectativas personales, quedando “atrapada” por Ciencias de la Educación a partir de cursar una asignatura pedagógica que era común a la carrera de Letras. (EP3).

Un indicador significativo del sentimiento de pertenencia e identificación con la carrera, lo constituye el *“ver como uno va renovando el compromiso. Realmente, uno con el tiempo va andando y relacionándose profundamente con lo que hace”* (EP1: 5 a 8). Es necesario resaltar, a pesar de la brevedad de la reflexión efectuada por la docente, el significado que para ésta adquiere:

- el compromiso con la tarea y con el objeto profesional
- la interacción y profundización de la práctica profesional con los intereses personales
- el reconocimiento del trayecto personal en la identidad con la carrera.

A estos indicadores se le agregan, en el caso del resto del equipo docente:

- gusto, interés y placer por el contenido disciplinar durante la formación (EP2 y EP3)
- posibilidad de perfeccionamiento y de desarrollo personal y profesional (EP2 y EP3)

Las profesoras auxiliares del equipo docente dan por sentada la relación directa que personalmente prevaleció entre el título de base (sea secundario –

EP3- o terciario –EP2) y la elección definitiva en el profesorado en Ciencias de la Educación , como un modo de continuación de lo que resultaba conocido o de lo que se tenía como familiar. A lo que se agrega la necesidad de “complementar el trabajo” docente que ya se desempeñaba en el caso de una de ellas:EP2.

❖ **Formación inicial o de grado**

La percepción convergente que surge acerca del Taller IV está referida a considerarlo como “*un espacio de práctica*”, de “*socialización*”, e “*interjuego*” sumamente valioso (EP1; EP2; EP3) dentro de la formación inicial o de grado. Es considerado:

- una instancia de socialización (EP2: 150/ 153) verdaderamente relevante, pues a partir de él se promueven “*acercamientos a la realidad*” (EP2: 153 a 158), y se constituye en “*la continuación, en algunos casos y la iniciación en otros, de un acercamiento real –aunque acompañado- en su futura función docente*” (EP2:159 a 160).
- una oferta muy parecida a una propuesta de formación en servicio (EP1: 64)
- un espacio formativo en que no sólo “se hace”, sino que se piensa, se reflexiona, se vuelve sobre los marcos teóricos y se re-definen cosas (EP3: 84 a 93)
- un “interjuego” (¿?)que a posteriori de la graduación se ampliará (EP2:153)
- un acercamiento a la práctica a partir de la reflexión, del análisis, del compromiso y de la implicación (EP3:84 a 93)
- un espacio en el que “*se develan las posibilidades más allá de trabajar en una institución*” (EP3: 156 a 161), permitiendo una anticipación pre-profesional y un “*ver-se*” en otros espacios laborales.

Atribuir al Taller IV la función de “acercamiento a la realidad” o de “acercamiento real”, que conlleva un “mostrar la realidad”, es una apreciación interesante. Más, si se agrega esta explicación: “*a partir de estos*

acercamientos se dan cuenta (los alumnos) que la realidad no es como se la pintaron en ese mismo taller en el que trabajaron. Es como que se dan cuenta de que las realidades son muchas" (EP2:156-158).

Emerge, a partir de la valoración eminentemente positiva del Taller IV, una reflexión que es necesario destacar, y que está referida a la desaparición de este "*espacio de práctica*" a partir de la nueva propuesta de plan de estudios. (EP3: 84 a 93)

Es muy interesante la visión del Plan 1985 de quien lo hace desde la doble perspectiva: a) de haberse formado y graduado en la primera promoción a partir de este plan de estudios; y b) de haber iniciado su práctica profesional como auxiliar docente de planta en la carrera de Ciencias de la Educación con el Plan '85. Como ex alumna, destaca el rechazo de esta propuesta en los profesores de la carrera, del malestar que percibía y que le permite decir "esa es la primer mirada, que es mala".

Como integrante del equipo docente del Taller IV, tiene otra perspectiva del plan, al que considera que tiene "*algo muy valioso en relación al plan 80 y al 2000...y que se ha perdido: el espacio de los talleres*" (EP3: 108 a 112).

Como aspectos negativos del plan de estudios, se remarca una doble consideración:

- de que éste "*no satisface las demandas sociales, sobre todo por la movilidad social*" (EP2: 108 a 112).
- que la formación es eminentemente teórica, y no favorece "*la apropiación del conocimiento*" (EP2: 60 a 66), aunque se reconozca positivamente el valor de ese "*gran capital teórico*".

Emergen dos perspectivas en relación a los Talleres I, II y III desarrollados en el ciclo troncal de la carrera:

- 1) una apreciación que les adjudica valor por "el acercamiento a la realidad" que éstos proporcionan, sobre todo en el caso de aquellos alumnos que no tienen ni han tenido experiencias docentes previas que son los que, a juicio de esta opinión, son los más satisfechos por las prácticas desarrolladas en estos espacios (EP1: 65 a 69/ 88 a 92)

- 2) Los talleres I, II y III son *“una reproducción del marco teórico que tienen a la par, pero sin meterse a la problemática: o sea que la problemática pasa por el costado”* (EP2: 66 a 71)

❖ **Prácticas pre-profesionales**

El concepto construido y compartido de “práctica pre-profesional” que emerge de las entrevistas de los docentes de Taller admite decir que estas permiten:

- *“la aproximación a su situación de profesores”* (EP1:148) y el anticipo y consideración de sus posibles roles (EP3: 156 a 161), constituyendo una *“posibilidad de un desarrollo que es situacional y que es contextual”* (EP1: 47).
- Favorecer el auto reconocimiento de los alumnos como profesionales (EP3: 59 a 62) en todas las funciones y ámbitos posibles de inserción futura.
- Superar la condición de simple requisito, para constituir un verdadero trabajo comprometido tanto al *“interior del grupo como al exterior institucional”* en donde se insertan (EP2: 159 a 162).
- Constituirse en “ofertas” que desde el ámbito formal y no formal de la educación son amplias (*“un abanico de posibilidades”*: EP2:42) y electivas (EP1: 135 a 139).

Al referirse a las prácticas pre-profesionales emergen- en forma concurrente- los atributos de “convencional” y “no convencional”.

Las prácticas convencionales son las que se asocian con *“dar clases y las no convencionales con otro tipo de prácticas que pueden ser en contextos formales pero que no sea dar clases”* (EP1: 20 a 24). Si bien años atrás, en el Taller se hablaba de “prácticas formales y no formales”, hoy el equipo reconoce que ha adoptado los criterios de “convencional y no convencional” . Justifican estas categorías de este modo: *“Ahora hablamos de prácticas convencionales*

y no convencionales. Como que las convencionales son las que están instituidas, sí? Y las no convencionales, aquellas que vamos construyendo y que se relacionan con otro tipo de instituciones. Se nos generan muchas dudas y a veces nos cuesta “encasillarlas” en las categorías” (EP3: 175 a 179)

Las prácticas pre-profesionales generan, al inicio, una serie de temores y de sentimientos en los alumnos. La elección de prácticas convencionales o no convencionales de la oferta del Taller, está estrechamente relacionada con esos sentimientos y ansiedades (EP3:165 a 168)

¿Cómo es el alumno practicante desde la perspectiva de los docentes de Taller? Lo que emerge con fuerza, en la imagen que los profesores tienen del alumno de las prácticas, son sus primeras expectativas al inicio del taller: “*dar clases en una institución*” (EP1: 32 a 36) en el caso de los alumnos sin experiencia docente previa; y “*tener un título para legitimar su hacer en lo que ya están trabajando*” en el caso de los alumnos que tienen antecedentes en docencia (EA3:144-146).

Según las profesoras del equipo de Taller, y dada la experiencia acumulada, los primeros sentimientos que acompañan el inicio de las prácticas de taller por parte de los alumnos, son: susto, ansiedad, preocupación, repliegue, quizá por “*el temor de no poder cumplir con todas las demandas*” (EP1: 127) o por “*sentirse en un lugar distinto por el hecho de estar en 5º año*” (EP3: 165-167). Pero también se aprecia el fortalecimiento posterior de actitudes de interés, preocupación, placer por crear y proponer, y también de implicación personal (EP1; EP3).

Hay una distinción que hacen los docentes respecto de los alumnos según las experiencias profesionales- docentes previas y según su título secundario y/o terciario de procedencia: A) están los que habiendo recién egresado del nivel medio ingresan a la carrera de Ciencias de la Educación: B) los que son graduados de profesorado de nivel superior no universitario (EGB, Inicial u otros) y no tienen experiencia docente; y C) los que tienen título terciario en educación y antecedentes profesionales en la docencia.

Las expectativas de los alumnos están relacionadas con las experiencias laborales actuales y precedentes, pero también “*tienen que ver con muchas*

cosas: la situación económica de cada uno, el lugar de procedencia, su biografía escolar previa” (EP3:150 a 156).

Desde la mirada de la coordinadora del Taller, las expectativas institucionales hacia los alumnos son variadas y dependen no sólo del centro en la que particularmente se inserta el practicante, sino también desde la relación oferta- demanda. Pareciera ser que si la práctica se realiza a partir de una demanda institucional específica “hay muchas expectativas y muy favorables para los alumnos” aunque hay que distinguir en esa demanda si los requerimientos institucionales son tradicionales o innovadores, lo que conlleva una complejidad en su tratamiento y en su satisfacción. (EP1: 113 a 121)

El reconocimiento de las expectativas institucionales hacia sus prácticas pre-profesionales son significativas para los alumnos practicantes, pues le permiten “ponerse en situación de dar cuenta”, al modo de una anticipación de práctica profesional en ejercicio. (EP1: 124 a 128)

❖ **Profesionalidad**

No se podría afirmar que hay una percepción convergente respecto de si el profesor en Ciencias de la Educación es profesional o no.

Sí lo es “como una pretensión” (EP2:117), como una “esperanza” (EP2:120 y 135) desde la perspectiva de una de las docentes, pero no es cabalmente un profesional desde el momento que no puede gestionar su propia práctica, no sólo desde el punto de vista económico sino también social. Este modo de considerar al profesor en Ciencias de la Educación le permite categorizarlo como “burócrata” (EP2:119) porque no decide por sí mismo el valor social de su profesión, y tiene una relación de dependencia con lo que llama “el gran hermano” que podría ser el sistema educativo o no. Por ende, desestima la autonomía en la toma de decisiones del profesor en Ciencias de la Educación como rasgo de su profesionalidad.

Un modo complementario y singular de considerarlo al profesor en el sentido de su profesionalidad, es cuestionar y poner en la superficie un rasgo considerado como particular: la “simulación” (EP3:130 a 134). *“Esto de hacer siempre como si estuviéramos dispuestos a..., como si pensáramos de tal*

manera, ...bueno , estas actitudes es como que corroboran un poco lo que pensamos en el equipo de Taller: la simulación...". Parecería que esta actitud de simulacro y de apariencias que se asocia en este caso al profesor, promueve imágenes relacionadas con:

- ✓ “la máscara”: *“una de las tareas que queremos generar es que mostremos la cara de lo que verdaderamente somos”* (EP3:135-136) en el sentido de que la formación no tiene que ver sólo con la apropiación o reproducción de teorías, *sino con esa formación sobre uno, no?* (EP3: 136 a 138) relacionado con el compromiso y con la ética.
- ✓ “el hacer agua”: que alude a los aprendizajes “actitudinales” (de responsabilidad y compromiso) y a disposiciones adquiridos, como alumnos, durante la formación inicial, y que una vez que se insertan como profesores en el campo laboral se desdibujan y “hacen agua” (EP3: 121/126)
- ✓ “la simulación hecha carne”: en una expresión sintetizadora del simulacro encarnado en los profesores (EP3:133-134)
- ✓ “la magia”: por las expectativas que institucionalmente hay sobre su “saber” casi omnicomprensivo, tanto disciplinar como metodológico (EP3:96 a 98), que lo hacen semejar a un profesional que “todo lo puede”.

❖ **Conocimiento del contexto del ejercicio profesional**

La perspectiva de inserción profesional de los profesores en Ciencias de la Educación para el futuro inmediato que perciben las docentes auxiliares del Taller IV, permite apreciar la siguiente mirada:

- el ámbito formal de la educación, en el nivel Polimodal y terciario fundamentalmente, restringe cada vez más las posibilidades de inserción de los profesionales en Ciencias de la Educación. Es más, hasta se habla de “un cercenamiento de las posibilidades” desde las instituciones de educación formal (EP2: 95 a 99; EP3: 66 a 70)
- El ámbito no formal está prácticamente inexplorado y es tan amplio que abarca la posibilidad de acceder a proyectos como promoción social,

integrar equipos interdisciplinarios para armar programas en la red o en Internet, participar en formación laboral u otras actividades fuera del campo escolar (EP2:102 a 107)

- La universidad y la carrera todavía están ajenas a estas perspectivas laborales, puesto que no visualizan las demandas, no han tomado conocimiento de esta realidad y prácticamente no han dado respuesta al respecto. (EP2: 100 a 107)
- Los espacios laborales “*hay que ganárselos desde cada uno*”...(EP3:64), pues han dejado de ser espacios ya establecidos, permanentes y estables. De allí que la formación de grado es una instancia que favorece la visión y futura anticipación profesional en el sentido de : ...”*formarse pensando que es uno el que tiene que buscar cuál es la necesidad o generar esa necesidad de alguna manera, de descubrirse en el rol...*” (EP3:77 a 79)

3.2.B. b.-SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS

RELACIÓN INTRACATEGORIAL ENTRE EL CUESTIONARIO Y LAS ENTREVISTAS AL EQUIPO DOCENTE Y LA PROPUESTA 2001 DEL TALLER IV (CP, EP y LU)

En la búsqueda de encontrar una red de relaciones y de tramas que permitiera traslucir las representaciones que los profesores del equipo de Taller IV evidenciaron a partir de sus respuestas y de sus propuestas, y advirtiendo que la descripción no debía descuidar los contextos de producción de los discursos, el segundo nivel de análisis permitió encontrar las siguientes relaciones:

❖ Cuestiones personales que hacen a la elección de la carrera:

Las problemáticas relacionadas con los intereses personales que motivaron a los docentes del equipo a elegir la carrera, integrados con su trayectoria académica y profesional, fueron considerados de importancia en el análisis del campo autorizado, dado que la perspectiva, las valoraciones y reflexiones personales que hacen los profesores respecto del acceso y de la permanencia en la carrera, tienen estrecha relación con su implicación dentro del ejercicio y de la cultura profesional.

Autopercibirse como un profesional, remite a una auto imagen, a una auto estima, a una autopercepción de las tareas profesionales, a la motivación en el trabajo y a las expectativas de futuro (Fernández Cruz; 1994), con lo que se hace necesario ahondar en esta problemática.

El equipo docente en pleno se reconoce y se percibe a sí mismo como profesor en Ciencias de la Educación. Quizá esta afirmación pueda parecer una perogrullada o una evidencia en sí misma, pero es importante ponerla de manifiesto como una primer aseveración pues *a partir de ella y a pesar de ella* se comprenderán las siguientes relaciones.

Los **motivos de elección** de la carrera que aducen los profesores del equipo docente de Taller, estrechamente vinculados con *factores de orden*

familiar y económico, y en la mayoría de los casos con *el título terciario previo y con la experiencia laboral* desarrollada en el ámbito educativo con anterioridad al ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación.

Haber elegido cursar el profesorado en Ciencias de la Educación, es una decisión que implica para los profesores del equipo de Taller haber desechado otras opciones e intenciones profesionales, constituyéndose la elección de la carrera en una alternativa de segundo orden.

También se hace necesario subrayar que, una vez inscriptos en el Profesorado todos los docentes del equipo se graduaron en la misma universidad en donde actualmente desempeñan su ejercicio profesional, y en donde todos iniciaron su carrera docente en el área y campo de la formación docente.

En todos los casos se percibe una concepción de desarrollo profesional que se construye y se desarrolla con el paso del tiempo y con la experiencia, lo que favorece el compromiso y la implicación personal. Manifiestan en su discurso un fuerte sentimiento de pertenencia al campo profesional que les permite pensarse “adentro” del mismo, totalmente incluidos y con la imposibilidad manifiesta de *imaginarse fuera del ejercicio profesional en Ciencias de la Educación*. Confirman este sentimiento de “inclusión profesional” aludiendo una serie de motivos que justifican la reconfirmación de su elección profesional, relacionados con:

- *mejoramiento de su práctica profesional*
- *perfeccionamiento*
- *acceso a proyectos de formación de formadores*
- *gusto por la “metodología de trabajo” desarrollada en el ejercicio profesional*
- *“gusto” por la enseñanza*
- *“gusto” por las posibilidades de abordar la propia realidad personal*

Es de destacar que al referirse al compromiso con el quehacer profesional, los profesores explicitan haber satisfecho sus expectativas previas y sus anticipaciones de futuro avizoradas al inicio de la carrera, e incluso superadas por las trayectorias y el desempeño. Esta apreciación es sostenida sobre todo por los profesores que accedieron a la docencia universitaria a través de

concursos y que pertenecen a la planta permanente del personal de la carrera; mientras que los profesores que hacen su adscripción ad-honorem y que recién se inician en el Taller IV no comparten este sentimiento de implicancia e inclusión profesional.

Poder percibir que hay una “comunidad profesional” e identificarse con ella, permite reconocer ciertas responsabilidades públicas compartidas, ciertas garantías colectivas en la cual inscribir las prácticas profesionales individuales (Shulman, 1998). Pero no todo el equipo docente está en condiciones de compartir este sentimiento: sólo lo hacen quienes tienen una inserción laboral efectiva y una inclusión institucional que está remunerada y reconocida.

❖ **Cuestiones referidas al campo disciplinar**

El *objeto* de las Ciencias de la Educación es sin discusión *la educación*, abarcando esta afirmación que hacen los docentes, tanto a *la educación como práctica social* como a la *formación*. Este objeto es considerado por el equipo docente tan difuso, amplio y complejo como *lo social*, lo que dificulta su aprehensión y precisión.

No hay unanimidad en la consideración *del estatuto científico*¹ de las Ciencias de la Educación. Se refieren a ella indistintamente como una interdisciplina, una praxis, una ciencia social, una ciencia humana y también como cuerpo científico específico en construcción, manifestando desconcierto en la definición de su corpus.

La dificultad en precisar su objeto y su estatuto les permite decir que el carácter interdisciplinario y abierto de las Ciencias de la Educación implica el *riesgo de una mixtura* de otras disciplinas que amenazan la unidad del campo, lo que lleva implícita un alerta sobre la fragmentación disciplinar y la necesidad de autonomizarse de las “ciencias auxiliares” constitutivas de las Ciencias de la Educación

¹ Se entiende por **estatuto científico** el ordenamiento de un saber acerca de un objeto de conocimiento, que permite fijar límites, funciones y la construcción de modelos científicos para abordar el conocimiento de dicho objeto (Sanjurjo, 1997)

Surgen en el equipo docente, planteos sobre la concepción disciplinar que remiten a la teoría socio crítica cuando aluden a la historicidad de *lo educativo*, y a la posibilidad que le cabe a las Ciencias de la Educación en la transformación de la realidad educativa a partir de la reflexión crítica de y sobre las prácticas, tanto en su sentido amplio (lo educativo) como restringido (lo escolar).

❖ **Cuestiones relacionadas al contexto profesional**

La perspectiva laboral consensuada que los profesores del equipo docente avizoran para los profesores en Ciencias de la Educación, está diversificada según el ámbito al que se refieran:

✓ *En educación formal es muy restringida, pues está “cercenada” desde el sistema educativo. Las posibilidades de inserción son francamente escasas, pudiendo trabajar en docencia, formación de formadores, coordinación y asesoramiento.*

✓ *En educación no formal, por ser un ámbito inexplorado, presenta una mejor perspectiva de futuro (en proyectos de promoción social, equipos interdisciplinarios, MCM, Internet, formación laboral, actividades extra-escolar).*

A lo que se agrega la siguiente afirmación, convergente y persistente:

✓ *Para cualquier ámbito, todo depende del esfuerzo personal e individual por generar los propios espacios y las demandas laborales.*

✓ *La Universidad no se anticipa al conocimiento y resolución de esas demandas sociales*

✓ *La carrera y el plan de estudios no dan respuestas a la inserción laboral de los profesores en formación.*

Frente a la problemática de la *regulación profesional*, el equipo docente manifiesta contradicciones, no sólo al interior del grupo, sino también en sus propias afirmaciones realizadas ya sea en los cuestionarios o en las entrevistas.

En un principio la afirmación mayoritaria reconocía una regulación del ejercicio profesional en organismos del Ministerio de Educación y hasta en los

mismos gremios o sindicatos docentes. A posteriori y durante las entrevistas en profundidad, hubo un viraje de apreciación desde el momento en que el equipo docente en pleno afirma que *no hay regulación del campo ni del ejercicio profesional*. En forma consensuada se considera *la necesidad de una resolución corporativa para la defensa del campo profesional...*a lo que se agrega: *frente a las amenazas de otras disciplinas y de otros ejercicios profesionales que se inmiscuyen en el campo*.

La falta de una organización o asociación que nucleee a los profesionales graduados en Ciencias de la Educación como un modo de regular su accionar y de ofrecer además una respuesta frente a la defensa de sus derechos laborales, es una necesidad sentida y explicitada por todo el equipo docente.

Queda manifiesto un sentimiento de “desprotección profesional” (a la que aluden tanto en forma directa como indirecta) que puede ser asociado con las dificultades de definición del objeto de estudio mencionado anteriormente.

❖ **Profesionalidad**

Es el conocimiento profesional una de las categorías que emerge con más fuerza en esta trama autorizada. Explícitamente, el equipo docente afirma que el conocimiento profesional expectable es situacional y contextualizado y que no debe ser planteado en términos de “competencias” prescriptas, sino de capacidades estratégicas.

Sería posible inferir, en un primer momento, que en la trama autorizada prevalecen características de una *profesionalidad desarrollada*, que considera las destrezas profesionales derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría, y en la que la enseñanza es vista como una actividad racional, por sobre las de una *profesionalidad restringida*, en la que las destrezas profesionales se derivan fundamentalmente de las experiencias y en la que la enseñanza es vista como una actividad intuitiva. (Hoyle, 1974, cit. en Imbernón; 1994)

No obstante, según el énfasis, la convergencia y la frecuencia de lo que emerge en su discurso, se aprecia un conocimiento profesional relacionado fundamentalmente con lo :

- **técnico-metodológico**, en destrezas como: saber planificar, diseñar, evaluar, conducir, seleccionar estrategias de enseñanza, administrar, proyectar, elaborar y evaluar proyectos, diagnosticar, asesorar, producir reflexión, manejar herramientas metodológicas, tener habilidades para buscar y procesar información y teorizar.
- **actitudinal**: Saber ser crítico, reflexivo, respetuoso de los demás, comprensivo de la realidad intra y extra- aula, intérprete de la realidad; tener una actitud favorable hacia la actualización profesional, y con menos énfasis se advierte una asociación del conocimiento profesional con lo:
- **relacional**: Saber conducir y coordinar grupos, comunicarse, relacionarse, tratar a los demás.
- **teórico-instrumental**: conocer de Informática, de Dinámica de Grupos, Organización Escolar, normativas. Conocer marcos teóricos pedagógicos y *conocimientos propios de las Ciencias de la Educación*.

¿Puede afirmarse a partir de esta inferencia que la trama autorizada privilegia un saber técnico- metodológico, con lo que hablamos de un profesional formado desde una perspectiva técnica?

Se perfila en la trama autorizada una coexistencia de estructuras de racionalidad que subyacen a las prácticas pedagógicas, según la frecuencia y ponderación que se hace del conocimiento profesional expectable: por un lado y desde las inferencias directas, una *racionalidad crítica y emancipadora*¹; y por otro lado, desde las relaciones indirectas, emerge una concepción subyacente que es *técnica y práctica*.

Al referirse al estatus profesional del profesor en Ciencias de la Educación, surgen contradicciones internas: si bien es considerado un *profesional*, lo afirman desde el deseo y la esperanza, como un *“ideal”* más que de una consideración *“real”*. Es interesante analizar la argumentación que

¹ Se toman estos términos teniendo como base la descripción realizada por Habermas (1986) en relación a los tres intereses cognitivos básicos: *técnico, práctico y emancipador*, y que en relación a la práctica profesional se asocian con conceptos claves como “acción instrumental” y “control” para la racionalidad técnica; “comprensión” e “interacción” para la racionalidad práctica; y “autonomía”, “responsabilidad” y “autorreflexión” para la racionalidad crítica.

se hace sobre el estatus profesional del profesor en Ciencias de la Educación: lo es por su formación y su capacidad de acción, pero no por su reconocimiento social.

Se habla entonces de un *profesional en apariencia, como si* fuera un especialista, un experto; es decir se alude al profesor en Ciencias de la Educación enmarcado en una *simulación*, en la que coexiste simultáneamente una naturaleza genuina (dada por la formación y por *las capacidades individuales y personales de acción*) y una naturaleza espuria por la no convalidación social.

La dificultad en definir explícita y convergentemente las funciones profesionales, nos lleva a un “perfil difuminado” (Ortega, 1990. cit. en Imbernón (1994), sobre todo porque resulta difícil conciliar las funciones de técnico y burócrata con las de un profesional teorizador, reflexivo y socio-crítico. Al respecto, Imbernón considera que uno de los factores que atenta contra la cultura profesional “es la no definición explícita de sus funciones profesionales, lo que lleva a asumir una superresponsabilidad y la consiguiente falta de delimitación de funciones, eso es, un perfil profesional difuminado y ...una formación también difuminada” (1994: 32)

❖ **Formación inicial o de grado**

El equipo docente, a través de su propuesta de Taller IV y de sus respuestas en el cuestionario y en las entrevistas, consideran unánimemente que en la formación inicial, el taller constituye una instancia fundamental de aprendizaje del conocimiento profesional, fuertemente relacionado con el “saber hacer” del profesor en Ciencias de la Educación.

La visión sobre valorada del período de las prácticas pre-profesionales por parte de la trama autorizada, lleva a plantear si hay una correspondencia con lo que afirma Pérez Gómez (1999; 652): “esta percepción del período de prácticas como el componente prioritario en la formación profesional no supone, en general, un desprecio y rechazo de la formación teórica recibida en los centros universitarios, sino más comúnmente, la reafirmación de una

concepción técnica de la relación teoría/ práctica: la práctica es, en definitiva el refrendo, el crisol de la teoría”

Como un espacio de formación y de socialización profesional privilegiado, el taller les proporciona al futuro profesor un *acercamiento a la realidad, a la práctica concreta*, favoreciendo la reflexión sobre el *hacer profesional* y el *develamiento de las posibilidades del futuro laboral*. Desde la propuesta se define esta instancia de formación como la generadora de la posibilidad *de reflexión desde una teoría comprensiva de la práctica*. En ese sentido las prácticas pre-profesionales *posibilitan encarnar en la acción todo lo aprendido en la carrera*.

Pareciera que, desde la trama autorizada, la valoración del taller conlleva una mixtura de concepciones subyacentes a las prácticas pre-profesionales que en éste se desarrollan: desde la aproximación logística¹ de la profesión a la aproximación problemática y dialéctica.

Los otros talleres y espacios de prácticas de la formación inicial no son considerados, desde la perspectiva del equipo docente, una instancia significativa de aprendizaje del conocimiento profesional por cuanto *son una reproducción del marco teórico, que no involucra al alumno en la “realidad”*, aún cuando permitan un *primer acercamiento o apertura a la misma*. Pareciera sostenerse una asociación directa e incuestionable entre la “realidad del afuera” de la universidad (y de lo proporcionado y vivenciado en la formación inicial) como escenario de “la práctica”; y la “realidad del adentro” (propia de las clases y de las actividades de enseñanza en la formación de grado, con la “teoría”)

En relación a la opinión acerca del Plan 1985, hay que tener en cuenta que parte del equipo docente se graduó con este mismo plan y que, llamativamente, aducen tener un conocimiento superficial del mismo, o simplemente desconocerlo.

¹ Villar (1988) plantea un análisis de las posibles relaciones entre teoría y práctica, distinguiendo cuatro aproximaciones: 1) logística; 2) operacional; 3) problemática y 4) dialéctica. Para Cappell (1992), la aproximación logística es la concepción básica de la racionalidad técnica e implica considerar la práctica como una aplicación de la teoría. La aproximación problemática es el planteamiento adoptado por la investigación- acción y distingue entre los métodos de producción de conocimiento y los de resolución de problemas prácticos. Por último, la aproximación dialéctica plantea la relación teoría- práctica como indisoluble (Cappell, 106; 114)

No obstante afirman que el plan de estudios no satisface los requerimientos socio-laborales ni forma satisfactoriamente al alumno en pos de una inserción laboral.

❖ **Las prácticas pre-profesionales**

Es necesario analizar la perspectiva que tiene el equipo docente respecto de las prácticas pre-profesionales.

Las prácticas pre-profesionales son consideradas como:

- la oportunidad de poner a prueba *las propias hipótesis, creencias, saberes, aptitudes y habilidades adquiridas durante la formación inicial*
- la posibilidad de *enfaticar en las actividades de interacción, la observación, la crítica y la reflexión.*
- la posibilidad de *comprender la complejidad de la profesión elegida*
- el medio que posibilita la *asunción de la “situación profesional” y de los riesgos que ésta implica*
- la iniciación de un *“acercamiento y una inmersión a la realidad”¹*
- la posibilidad de *un desarrollo profesional, que es situacional y contextualizado*
- la generación de *un reconocimiento de sí mismo como profesional*
- la visión y ampliación de los *escenarios profesionales, más allá de la educación formal*
- un medio de *posicionamiento en la vida social y profesional*
- la posibilidad de *encarnar en la acción todo lo aprendido en la carrera²*

A partir de esta caracterización que los docentes hacen de las prácticas pre-profesionales, se infiere una categorización entre :

- *prácticas pre-profesionales convencionales*
- *prácticas pre-profesionales no convencionales*

¹ Vuelve reiteradamente a surgir la preocupación por la “realidad”, asociada como perteneciente al contexto exterior de la Universidad

² Pareciera que en la universidad la “acción” se asocia a la práctica, y la reflexión y el “estudio” propiciado a través de las asignaturas, a la teoría.

Obedece esta denominación que hace el equipo docente a los campos de actuación e intervención en relación a las demandas emergentes en el contexto educativo y social, *y a que resulta insuficiente la clásica división entre ámbitos formales y no formales, o entre la educación formal y no formal*

Las prácticas convencionales están relacionadas con *dar clases* y en general son las prácticas *instituidas y relacionadas con el establecimiento de las relaciones docente-alumno en situaciones de aula o escolarizadas*

Las prácticas no convencionales están relacionadas con el *establecimiento de la relación docente-alumno en “otras circunstancias” extra-educacionales*, y con cualquier otro tipo de prácticas que no sea “*dar clases*” *en cualquier ámbito y contexto*.

Para el equipo docente, las expectativas que traen los alumnos al inicio del taller IV son las de “*dar clases*” *en educación formal*, aún cuando *no son ingenuos y saben que las que las perspectivas laborales en educación formal son cada vez menores*. Así es que los más jóvenes e inexpertos *se anticipan en la docencia en educación formal* y los que tienen experiencia laboral previa o estudios superiores anteriores, *presentan la experiencia más rica por la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica, buscando legitimar su hacer y animándose a ver-se en otros espacios no convencionales*.

En la formación del futuro profesor, se “naturalizan” ciertos criterios, juicios, creencias o razonamientos como cosas que todo el mundo sabe y hace, y por tanto no hay por qué dar una explicación, no precisan reflexión puesto que no se le presentan como problemáticos dada la frecuencia con que se le presentan y la familiaridad que con ellos ha establecido en su larga trayectoria en el mundo escolar, aunque sea en situación de alumno. (Feiman, 1988. Cit. en Capell, 1992:117).

2.3.2.B. c.- RESULTADOS DE LAS RELACIONES EMERGENTES EN LA TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV

La **trama autorizada** emerge como una meta- categoría que venía perfilándose a partir del estudio exploratorio, pero que a partir del estudio intensivo, y particularmente durante la fase interactiva, cobra aún más fuerza.

Las construcciones de significado y las relaciones analizadas en el discurso de los profesores, oral y desenvuelto (perteneciente a las entrevistas de los profesores), pero también escrito, (en las respuestas del cuestionario), compartido y formalizado (a partir de la Propuesta 2001) son sintetizadas a partir del siguiente cuadro que permite en su doble encolumnado apreciar:

- a. las representaciones emergentes en la “trama autorizada”;***
- b. el análisis y la argumentación que intentan anticipar una reconstrucción de la “trama autorizada”***

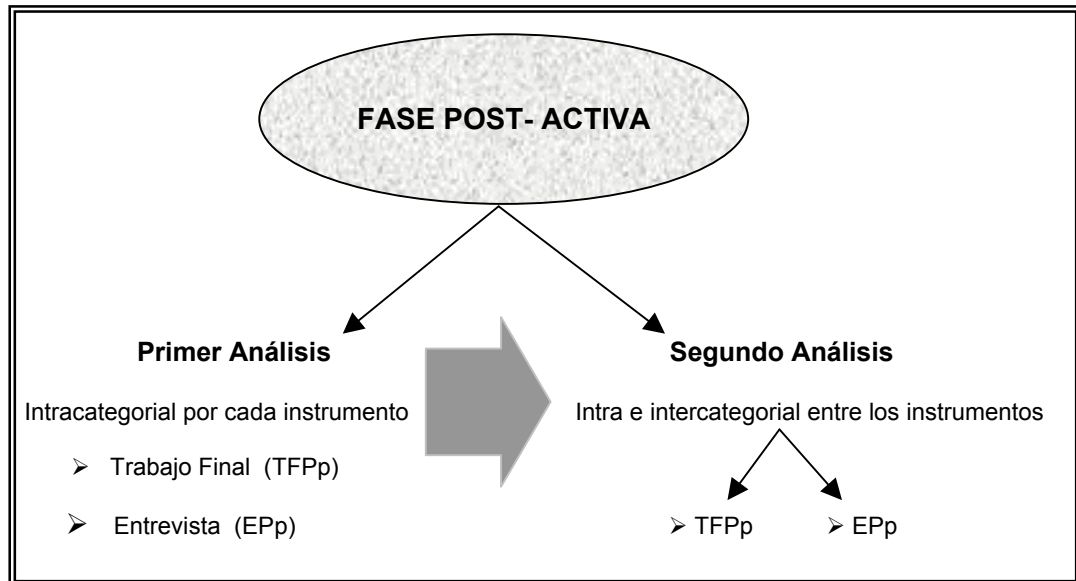
<u>REPRESENTACIONES EMERGENTES DE LA "TRAMA AUTORIZADA"</u>	<u>RECONSTRUCCIÓN DE LA TRAMA AUTORIZADA</u>
✓ <i>Es "natural" elegir el profesorado de Ciencias de la Educación como una carrera asociada a la experiencia docente previa en EGB: se da por sentada la relación directa entre el título de base, la experiencia docente y la elección definitiva.</i> ✓ <i>La carrera de Ciencias de la Educación (al momento de su elección e inscripción) está fuertemente asociada al magisterio</i> ✓ <i>La influencia familiar, en la elección de una carrera asociada al magisterio, es privilegiada en relación a otros factores o motivos de elección.</i> ✓ <i>Una vez "adentro" del campo de las Ciencias de la Educación, la carrera "atrapa" y "enamora"</i> ✓ <i>La profesión es fuente de satisfacciones, aún más que las esperadas al momento de elegir la carrera.</i> ✓ <i>La carrera de Ciencias de la Educación constituye un elemento especular, a partir del cual es posible sentirse (singularmente) reflejado como "un profesional" a gusto con las expectativas y las necesidades y exigencias del medio.</i> ✓ <i>El plan de estudios de la formación inicial no favorece la constitución de profesionales autónomos, con poder de decisión e incidencia social, y tampoco satisface los requerimientos sociales.</i> ✓ <i>La posibilidad de revertir, en parte, esta disrupción entre la formación inicial y las demandas profesionales está depositada en el espacio de formación del 5º año del Profesorado.</i> ✓ <i>El Taller IV es el espacio formativo privilegiado para la iniciación y el ensayo pre-profesional, y también la primera y más significativa incursión en los escenarios "reales" de la práctica pre- profesional.</i> ✓ <i>El objeto de estudio de las Ciencias de la Educación es tan amplio, difuso y complejo como "lo social": no obstante, puede decirse que el objeto es "la educación" (como práctica social) y "la formación".</i> ✓ <i>El corpus científico de las Ciencias de la</i>	El profesorado en Ciencias de la Educación es una carrera a la que se accede, en el caso de los profesores del equipo, como una opción o alternativa de segundo orden, esto es a posteriori de haber cursado otra carrera de nivel superior y de haber desarrollado experiencias laborales relacionadas con la docencia,. El concepto de desarrollo profesional emergente alude a una construcción que es procesual, e histórico- personal, en la que los componentes afectivos y experienciales del momento inicial de la inscripción en el Profesorado fueron los sostenes fundantes de la elección profesional. Actualmente los profesores del equipo de Taller manifiestan un fuerte sentimiento de implicación personal en la profesión, de explicitación de pertenencia a la "cultura profesional", valorando tanto los aspectos emocionales como otras razones identitarias. Entre los motivos personales que reafirman su compromiso profesional aluden a la necesidad de perfeccionamiento y mejoramiento de la práctica profesional, como así también del "gusto" personal por la problemática y objeto profesional. Las anticipaciones respecto del futuro profesional realizadas al momento de la elección de la carrera son asimétricas en relación a lo que actualmente experimentan frente a la trayectoria profesional desarrollada. Esto muestra la importancia que las profesoras asignan a la <i>experiencia y al desempeño profesional</i> como aspectos reforzadores de su identificación con la comunidad profesional. La dificultad en precisar el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, como así también de considerar su estatuto científico, lleva a reflexionar sobre una posible concepción disciplinar impregnada de una <i>fragmentación</i> y de una aparente <i>pérdida de especificidad</i> del objeto de conocimiento. El carácter interdisciplinario y abierto de las ciencias de la educación implica el riesgo de una mixtura de otras disciplinas que amenazan la unidad del campo disciplinar, llevando implícita un alerta en contra de la fragmentación y a favor de autonomizarse de las " ciencias auxiliares" constitutivas de las Ciencias de la Educación.

Educación es ambiguo y con contradicciones internas: no hay consenso en afirmar si constituye una ciencia, una disciplina, una praxis, una interdisciplina o un cuerpo científico en construcción. ✓ Al objeto de Ciencias de la Educación no es necesario explicitarlo. Queda sobreentendido a partir de la amplitud de su nomenclatura. ✓ El ejercicio profesional no tiene regulación en el contexto argentino y provincial, razón por la cual el profesor en Ciencias de la Educación está “desprotegido” y siente amenazado su campo frente al ejercicio de profesionales de áreas afines ✓ La perspectiva laboral para los futuros profesores en Ciencias de la Educación está “cercenada” en el ámbito de educación formal. ✓ Hay mejores perspectivas de futuro en la educación no formal, por constituir este ámbito un espacio inexplorado. ✓ Para cualquier ámbito, la inserción laboral depende del esfuerzo personal e individual que conlleve a generar espacios propios, con ingenio y creatividad. ✓ No hay espacios laborales establecidos, permanentes: el profesor en Ciencias de la Educación debe ganarse su espacio profesional personalmente, desde “cada uno”, generando las propias posibilidades. ✓ La carrera y el plan de estudios no dan respuestas a la futura inserción laboral de los profesores en formación ✓ Autoreferencialmente, los profesores de Ciencias de la Educación se consideran a sí mismos como profesionales ✓ No obstante, no todos los profesores en Ciencias de la Educación son considerados “profesionales”. Salvo por su prolongada formación inicial y su permanente actualización, la falta de autonomía en la toma de decisiones, y la imposibilidad de gestionar su propia práctica, no les permite una consideración valorativa de su profesionalidad. ✓ Según la valoración social y en relación a las demandas y posibilidades del macro-contexto, los profesores en Ciencias de la Educación no son profesionales. ✓ La profesionalidad del profesor en Ciencias de la Educación refleja un “formalismo”.	El temor a la confusión, invasión e invalidación del objeto de las Ciencias de la Educación (Sanjurjo, 1977) está estrechamente relacionado con la advertencia de aquellas áreas del conocimiento (Psicología, Sociología, Antropología) que lograron un mayor grado de reflexión y producción teórica, de sistematización y de reconocimiento social, lo que proporciona mayores posibilidades de sostén y de apoyo a una práctica profesional específica en el campo de lo educativo, atentatoria del objeto y del campo disciplinar propio de las Ciencias de la Educación. Surge en el equipo docente, planteos sobre la concepción disciplinar que remiten a la historicidad de lo educativo, y a la posibilidad que le cabe a las Ciencias de la Educación en la transformación de la realidad educativa a partir de la reflexión crítica de y sobre las prácticas, tanto en su sentido amplio (o educativo) como restringido (lo escolar). En forma consensuada, los docentes manifiestan la necesidad de una resolución corporativa para la defensa del campo profesional y de los derechos laborales, que se constituya en un núcleo identificador de la profesión, al modo de una Asociación o de un Colegio Profesional, con lo que pareciera que la adhesión y pertenencia a la cultura profesional se proyecta “al exterior” más que “al interior” del campo. El sentimiento de “desprotección profesional” de los profesores (a la que aluden tanto en forma directa como indirecta) permite ser asociado con las dificultades de definición del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación. El reconocimiento de la profesionalidad del profesor en Ciencias de la Educación anclada en un “como si”, en la apariencia, promueve imágenes relacionadas con la “máscara”, el “hacer agua”, la “magia”, la simulación “hecha carne”. En la trama autorizada del Taller IV coexisten dos concepciones acerca de la profesionalidad. Por un lado, la <i>profesionalidad desarrollada</i> que considera las destrezas profesionales derivadas de una reflexión entre teoría y experiencia; y por otro una <i>profesionalidad restringida</i>, en la que el conocimiento profesional se deriva fundamentalmente de las experiencias y en la que la enseñanza es vista como una actividad intuitiva. Se infiere una concepción del conocimiento profesional a partir de las “competencias profesionales”, aún cuando no se las acepte

<i>“enmascaramiento”: “parece” un profesional, pero no lo es.</i> <i>✓ La simulación es una característica relativamente constante en la profesión docente: el profesor “es como” un mago, “como si” portase permanentemente una máscara que lo oculta y sólo muestra lo aparente.</i> <i>✓ El profesor en Ciencias de la Educación tiene múltiples y simultáneas funciones: enseñar, asesorar, investigar, coordinar, gestionar, proyectar, diseñar, evaluar, orientar en múltiples contextos: formal, no formal e informal</i> <i>✓ El conocimiento profesional es situacional y contextualizado: no debe plantearse en término de competencias prescriptas</i> <i>✓ No obstante, al momento de caracterizar el conocimiento profesional expectable, el campo autorizado privilegia los saberes relacionados con lo “técnico- metodológico” y con el conocimiento didáctico del contenido, como las destrezas profesionales sustantivas.</i> <i>✓ El conocimiento “del contenido” y todos aquellos conocimientos relacionados con su materia y con los que sustentan teóricamente su accionar, tienen una escasísima consideración en el campo autorizado.</i>	explícitamente desde lo prescriptivo. Pero se advierte su asociación con los conocimientos y saberes técnico – metodológicos, contextualizados y situados en los ámbitos formal y no formal de la educación. Vinculado al conocimiento profesional expectable, se perfila una coexistencia de estructuras de racionalidad que subyacen a las prácticas pedagógicas Las prácticas pre- profesionales son categorizadas desde la “trama autorizada del taller IV” como convencionales y no convencionales, obedeciendo a un modo de dinamizar la categorización tradicional en prácticas formales (asociadas a lo escolarizado) y no formales (pertenecientes al ámbito extra-escolar). En las propuestas de las prácticas pre-profesionales ofrecidas a los alumnos de Taller, subyace una intención de prevalencia de una teoría comprensiva de la práctica, superadora de una concepción de racionalidad técnica y de una práctica considerada en “vacío”. El Taller IV es la instancia privilegiada de socialización profesional durante la formación inicial

ESTUDIO INTENSIVO
B.2: FASE POST-ACTIVA DEL TALLER IV

La fase post-activa se desarrolló en base al siguiente esquema o diseño:



El **primer nivel de análisis** (intracategorial) de esta fase post-activa, se desarrolló indagando las categorías o unidades de sentido que emergieron de cada uno de los dos instrumentos de recogida de información: el trabajo final (TFPp) y la entrevista en profundidad (EPp). Uno y otro instrumento fueron analizados - primeramente - por separado.

Posteriormente (**segundo nivel de análisis**) se buscó la interpretación intercategorial que permitiera relacionar todas las categorías generadas a partir de los trabajos finales y de las entrevistas de los profesores principiantes, con el objeto de profundizar la red de relaciones entre las unidades de sentido de la fase post activa.

Justificación del por qué de la inclusión de los profesores principiantes para el estudio de la fase post- activa del Taller IV

Que las alumnas hayan desarrollado sus prácticas pre-profesionales y que promocionen el Taller IV no significa necesariamente que hayan finalizado su carrera académica y que su graduación sea inminente. En algunos casos se adeuda la aprobación de algunas asignaturas del 3º ciclo de formación y excepcionalmente de alguna materia del ciclo troncal. Además, deben cumplir con el requisito de presentar y aprobar su Trabajo Final de Profesorado en una instancia final de evaluación que por lo general se demora entre 6 a 12 meses en ser cumplimentada.

Dado el tiempo incierto de la presentación y concreción de esta instancia evaluativa por parte de las alumnas del caso, se tomó la decisión de hacer una revisión de todos los Trabajos Finales presentados por alumnos de promociones anteriores cuyos ejemplares constan en la Hemeroteca de la Facultad de Humanidades. Esta revisión posibilitó tener una mirada panorámica de los informes realizados por los ahora profesores de Ciencias de la Educación, todos ellos formados con el Plan 1985.

Este paso permitió tomar la decisión de incorporar a los **profesores principiantes**¹ como eje de la fase post-activa, y en función de esta decisión seleccionar aquellos que –desde el momento de su aprobación y graduación hasta la fecha- comprendieran un desarrollo profesional de entre 2 y tres años.

De los 41 profesores en Ciencias de la Educación graduados con el Plan 1985, desde 1990 a inicios de 2000, se seleccionaron 4 graduados, en base a los siguientes criterios:

- Que su graduación date de 1998
- Que se incorporen al grupo a indagar, varones y mujeres
- Que su permanencia en la carrera haya sido entre 5 y 8 años

¹ Se tomó en cuenta a Nias (en Fernández Cruz;1994, 1998) quien considera al *profesor principiante* como aquel que está al inicio de su desarrollo profesional, en la fase de “preocupación por sobrevivir” y luego, a partir del 2º año, de “búsqueda de sí mismo o identificación”.

- Que el título secundario sea diverso
- Que su procedencia de formación previa y su experiencia laboral hayan sido diversas: con y sin estudios superiores anteriores; con y sin antecedentes de inserción laboral

Luego del análisis de los Trabajos Finales de los cuatro profesores principiantes seleccionados, surgió la necesidad de profundizar la indagación a partir de entrevistas personales que permitieran ahondar con mayor riqueza en datos que no emergían de los informes.

Es necesario destacar que entre la presentación y aprobación del Trabajo Final y el desarrollo de las entrevistas hubo un período de aproximadamente tres años, de modo tal que esta fase post-activa pudo verse desde:

- una *perspectiva pre-profesional*, del momento previo inmediato de la graduación (en la que se hace una valoración de la formación y una prospección del futuro profesional), con datos que emergieron de los Trabajos Finales (TFPp)
- una *perspectiva profesional*, desarrollada a partir del 3° año de la graduación, con datos que emergieron de las entrevistas en profundidad (EPp)

El grupo de los 4 profesores principiantes seleccionados quedó conformado de la siguiente manera:

	EPp-1	EPp-2	EPp-3	EPp-4
Edad	28 (F)	26 (F)	33 (F)	30 (M)
Título Secundario (año egreso)	Bachiller en Comunicaciones Sociales 1990	Bachiller con orientación docente 1992	Bachiller con orientación docente- 1985	Bachiller común 1987
Elección post-secundario	-Prof. Ciencias de la Educación	Como intención: Abogacía y/o Ingeniería Agronómica -Prof. Ciencias de la Educación	-Profesorado en EGB con orientación en Educación Rural (completa: 1988) -Maestra catequista (completa) - Ciencias de la Educación	-Ciencias Económicas (1° año incompleto) -Ciencias Naturales (1° año incompleto) -Profesorado EGB

				(completo) -Prof. Ciencias de la Educación (1992)
Permanencia en la carrera	6 años 1992-98	5 años 1993-98	8 años 1990-98	6 años 1992-98
Estudios posteriores a la graduación en Ciencias de la Educación	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (incompleta)	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (completa)	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (incompleta)	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (incompleta) 2) Especialidad en Gestión Educativa (incompleta)
Trayectoria Laboral: Primeras experiencias de trabajo	-Profesora interina en Polimodal -Secretaria del Departamento de Postgrado de Facultad Humanidades en la Universidad -Profesora Adscripta en la Universidad	-Rechaza ofrecimiento como Profesora de Polimodal en zona rural -Capacitadora en Programa de Formación Docente en Informática	-Maestra de EGB (1988, hasta la fecha) -Maestra catequista	Maestro EGB (1993, hasta la fecha) -Profesor suplente de Polimodal, durante dos meses -Integrante de un Programa Nacional de Reformas e Inversiones en Sectores Educativos (1998 a 2000)
Trabajo Actual: 2001	-Profesora Auxiliar en la Universidad (por concurso), desde 2000 -Coordinadora del un Centro de Innovación Educativa (por concurso)	-Capacitadora en un Programa de Informática para Docentes de Polimodal (como adscripta)	-Maestra EGB -Profesora suplente en Nivel Polimodal, (por dos meses)	-Maestro EGB -Capacitador (circunstancial)
Prácticas pre-Profesionales	- EF: Participación en Jornadas de Reflexión sobre "Violencia" a docentes de una institución de EGB - EnF: Pasantía rentada en una empresa privada en el área de Recursos Humanos, a la que se accede por convocatoria y selección.	EF: En una Institución Superior de Formación Docente, dando clases en un módulo - EnF: En un Proyecto de Investigación perteneciente a la Coordinadora del taller IV, en calidad de "alumna adscripta".	- EF: En una Institución Superior de Formación Docente, dando clases. - EnF: Coordinando un Seminario-Taller de capacitación para docentes rurales, en Iruya (perteneciente a la Coordinadora del taller IV).	EF: En un Aula Satélite de EGB, dando clases a alumnos adultos EnF: En un Proyecto Interdisciplinario, en Iruya (perteneciente a la coordinadora del Taller IV)

2.3.2.- DEL ESTUDIO INTENSIVO

C.- FASE POST- ACTIVA

2.3.2.C. a. PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS:

➔ DEL TRABAJO FINAL DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES (TF)

El Taller IV culmina con la defensa del **Trabajo Final** del Profesorado, cuya presentación consta de dos informes, “los que contendrán un resumen de las actividades desarrolladas por el practicante, así como la reflexión y el análisis de su práctica, profundizando un tema a su elección que implique una elaboración conceptual del mismo. Por último, el Trabajo Final se cierra con la autoevaluación del estudiante y su aporte crítico a la carrera de Ciencias de la Educación” (Resolución N° 396- 96 de la facultad de Humanidades de la U.N.Sa)

El análisis del Trabajo Final partió de la siguiente precaución:

- *como instrumento de evaluación en la instancia final del Profesorado*, su presentación podría correr el riesgo de constituirse en una formalización más que de una narrativa o de una reflexión genuina acerca de la práctica y de la evaluación de la propia trayectoria académica de los futuros profesores

En ese sentido, se tuvo especial cuidado en la categorización de las descripciones, aseveraciones y estimaciones realizadas por las alumnas en un contexto de valoración, evaluación y promoción por parte del equipo de docentes del Taller IV.

A partir del análisis de los Trabajos Finales de los profesores principiantes (TFPp) se fue desarrollando el sistema de categorías similar al generado en las instancias anteriores de la investigación. Esto es:

- ❖ **Cuestiones personales acerca de la elección de la carrera**, en las que se incluyó información relacionada con los motivos e intereses que los llevaron a inscribirse en el Profesorado en Ciencias de la Educación, la experiencia laboral previa y actual, los motivos de reconfirmación de la elección de carrera y la autopercepción de sí mismos o autoconcepto.
- ❖ **Conocimiento del contexto laboral de la profesión**, que incluyó básicamente la perspectiva laboral y la proyección personal de inserción profesional.
- ❖ **Profesionalidad**, que tuvo en cuenta aquellos datos relacionados con la valoración social de la profesión y el conocimiento profesional expectable
- ❖ **Formación inicial o de grado**, a partir de información sobre la valoración que los profesores principiantes realizaron sobre el plan de formación, los talleres en general y el taller IV en particular .
- ❖ **Prácticas pre-profesionales**, en las que se incluyó la descripción, valoración, expectativas y sentimientos generados por las prácticas pre-profesionales desarrolladas durante la formación inicial.

El desarrollo y las relaciones que se pudieron establecer para cada una de estas categorías o unidades de sentido, fueron las siguientes:

❖ **Cuestiones personales acerca de la elección de la carrera**

En todos los casos, es de destacar la influencia familiar como fundante y marcada en la decisión de elegir la carrera de Ciencias de la Educación, a lo que se debe agregar la valoración de la experiencia escolar previa del secundario, en el área social, en uno de los casos. Padres, tías y hermanas dedicados a la enseñanza, más un ambiente familiar dedicado a la docencia en general, son considerados por los mismos profesores principiantes como de gran influencia a la hora de decidir la profesión, por ser una opción familiar (por

lo conocida) , valorada y compartida por la familia. En cuanto a los motivos, se acompaña la mención del por qué de la elección de la carrera, con una pobreza argumental que alude

- al “gusto” evidenciado por todos los profesores, respecto de las humanidades, la educación, la práctica docente, los chicos, “dar clases” y estar frente a los alumnos.
- la necesidad de profundizar la formación terciaria previa (en el caso de los dos graduados como Profesores en Enseñanza Primaria) y de completar la formación. *Aún sigo viendo que la formación me resulta incompleta, sigo buscando por distintas razones, sigo buscando algo. No lo completo. Y por eso decido entrar a Ciencias de la Educación, para poder completar mi formación (EPp-3)*
- la formación humanística en el secundario considerada como una “marca” que favoreció la elección de la carrera universitaria (una respuesta)
- la búsqueda de satisfacer intereses socio-comunitarios y religiosos más que intelectuales: *las cosas que busco no son necesariamente remunerativas, sino que prima la ayuda al otro. Yo vi siempre la cuestión socio-comunitaria más que la parte intelectual (EPp 3).*
- la posibilidad de tener una salida laboral inmediata y ser una carrera corta y “conveniente” *La ví como una carrera corta, me convenía el turno nocturno porque me permitía trabajar a la mañana (yo era empleado de comercio y trabajaba a la mañana y a la tarde).Epp-4*
- dificultades económicas que impidieron la consecución de otra carrera y que “obligaron” a seguir Ciencias de la Educación, o en su defecto el Profesorado en primaria

Es necesario aclarar, que salvo una excepción, los profesores principiantes tomaron al profesorado en Ciencias de la Educación como una elección de segundo o tercer orden.

Relacionando con los motivos de re-confirmación de la carrera, todos consideraron que volverían a elegir el Profesorado en Ciencias de la Educación, en una imposibilidad de ver-se en otra carrera o en otra profesión que no sea la elegida. Pero a la vez, se animan a proyectar-se y ver-se en el futuro con la posibilidad de inscribirse en carreras como Psicología, Abogacía o en la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Tecnología Educativa o en Psicopedagogía Institucional. Aluden nuevamente al gusto por la docencia y por la enseñanza, al interés por la perspectiva que se abre a la investigación y a la capacitación, y también al gusto por la capacidad crítica y relacional que posibilita la carrera en su formación.

La elección de la carrera prácticamente prescindió de una información previa que sea fundamentada e intencionalmente “buscada”. Fueron los folletos del Centro de Estudiantes y las imágenes docentes familiares las fuentes que básicamente incidieron en la elección.

Al momento de la inscripción en el Profesorado, es escasísima la información sobre Ciencias de la Educación que manifiestan haber tenido, por lo que se puede afirmar que las primeras imágenes de la carrera estaban asociadas con el “dar clases” en materias pedagógicas o psicológicas en el sistema educativo formal, con la adquisición de herramientas para “mejorar la enseñanza” o con la posibilidad de “fundar un colegio”.

En el caso de los dos profesores principiantes que se inscribieron en Ciencias de la Educación como una continuación del Profesorado en Primaria es necesario destacar que continuaron trabajado ininterrumpidamente hasta la fecha como maestros de EGB y que consideran a éste como “el trabajo estable”, aún cuando lo ejerzan - todavía hoy - en calidad de interinato.

❖ Conocimiento del contexto laboral de la profesión:

De los trabajos finales es verdaderamente escasa la alusión que los ahora profesores principiantes realizaron en forma directa y explícita sobre esta unidad de sentido.

Pero vale la pena subrayar este hecho pues a partir de ello surgió el interrogante de por qué éstos no mencionan ni anticipan su proyección profesional en esta instancia de trabajo final, quedándose más bien en una valoración retrospectiva de su formación y de su trayectoria personal académica, con una clara elusión de su perspectiva de inserción futura que conlleve el reconocimiento de los contextos de inserción profesional.

De todos modos, la perspectiva avizorada se refiere más bien al panorama que en el momento de la redacción del trabajo final se percibía y que pudo sintetizarse en “*la restricción de inserción de los profesores en Ciencias de la Educación, en los ámbitos formales sobre todo*” (TFPp-2).

❖ Profesionalidad

La valoración de la profesión atribuida al otro social permite percibirla - desde los trabajos finales- como un quehacer *desvalorizado, desprestigiado* (TFPp-1) y *restringido fundamentalmente a dar clases en el aula, en cualquier nivel del sistema educativo* (TFPp 4), con una demanda social reducida a un *pedido de recetas y respuestas generales, únicas, acabadas hacia nosotros* (TFPp-1).

Pero a esta valoración atribuida a lo social se contrapone una valoración personal de la profesión que permite percibirla en otras funciones y contextos, aún cuando a la hora de describirlos lo hagan con ambigüedad. Entre las funciones mencionadas está la *docencia y formación de formadores*, el *asesoramiento institucional*, la *elaboración, diseño, planificación y seguimiento de proyectos*, la *formación y consolidación de grupos en el proceso de reconocimiento y revalorización cultural*, y la *investigación* (TFPp-1,2,3,4)

Los contextos profesionales mencionados son: *el sistema educativo en todos sus niveles- tanto en lo urbano como en lo rural-; y diversas instituciones y organizaciones no educativas* (sin especificar).

Respecto del conocimiento profesional, en los trabajos finales surge que las destrezas profesionales “adquiridas” durante este período de socialización profesional previo a la graduación, fueron:

- conocimientos metodológico- técnicos: referidos a *cómo enseñar e intervenir didácticamente; a la selección de estrategias de enseñanza; a la organización y planificación de clases, reuniones, talleres y otras actividades de docencia y de intervención didáctica.* (TFPp-1,2,4) y en general a *todo el arsenal de saberes prácticos para poner en práctica en situaciones concretas.*(TFPp-2)
- conocimientos instrumentales: que se derivan de haber aprendido a lo largo de la carrera y que están relacionados a *qué es el aprendizaje, qué son los factores inconscientes de las relaciones humanas, el conocimiento de los dispositivos pedagógicos, saber qué es el conocimiento* (TFPp-1) conocimientos relacionales: *sobre todo aquellos referidos a grupos e instituciones* (TFPp-1) que se relacionan con la posibilidad de intervenir pedagógicamente en una *dinámica de interacción y comunicación.*

No se mencionan en esta instancia los conocimientos derivados de *lo actitudinal*, percibiéndose una valoración de los saberes profesionales adquiridos durante las prácticas pre-profesionales que resaltan los conocimientos instrumentales y los técnico- metodológicos.

❖ Formación inicial o de grado

En términos generales, la valoración de la formación que realizan los profesores principiantes al momento de redactar sus trabajos finales, puede analizarse

➤ desde una perspectiva positiva:

- *formación sólida, sobre todo en lo relativo a la formación teórica y a la posibilidad de adquisición de una capacidad crítica y analizadora de la realidad en general, y de los contextos educativos en particular* (TFPp-1)

- *la posibilidad general de haber adquirido las herramientas necesarias para el desempeño de futuros roles (TFPp-4), como así también la posibilidad de una comprensión de la complejidad del hecho educativo (TFPp-2)*
- *la acreditación de un estatus social (TFPp-4)*

➤ y desde una perspectiva negativa:

- *formación vacía y ajena al campo de la investigación (TFPp-1)*
- *formación descontextualizada y carente de referentes empíricos (TFPp-1).*
- *falta de reflexión sobre el propio aprendizaje y de experiencias personales de narración (TFPp-1)*
- *demora de las prácticas pre-profesionales en la instancia final de la formación inicial (TFPp- 3)*
- *focalización de la formación en un pensamiento disyuntor, que separa la teoría de la práctica (TFPp-1), en una especie de fractura, de divorcio que trae aparejada...una formación a medias....” (TFPp-2), una distancia inexorable entre teoría y práctica (TFPp-4)*

En esta valoración se incluye el conocimiento del Plan 1985 como así también la estimación que se hace de los talleres de la carrera en general y del Taller IV en particular. De los talleres I, II y III hay una valoración negativa coincidente, por ser considerados como instancias y/o requisitos de la carrera que *en la mayoría de los casos no pasaban de ser una mera recabación de información o de descripción del funcionamiento de otras instituciones (TFPp-3)...pero sin ofrecer un sustancial contacto con la realidad (TFPp-2)*

Del Taller IV, la valoración es altamente coincidente desde el momento que se lo percibe como la instancia de socialización profesional que *permitió cuestionar, reflexionar y aprender desaprendiendo, rompiendo por así decirlo con algunas estructuras arraigadas de pensamiento y de maneras de actuar antes no puestas en tela de juicio (TFPp- 2), con la posibilidad de reflexionar y cuestionar sobre el propio lugar, desempeño y función docente (TFPp-3)*

❖ **Prácticas pre-profesionales:**

De la totalidad de las prácticas descritas en los trabajos finales (tanto en ámbitos formales como no formales) por los profesores principiantes, surge que las intervenciones se realizaron en programas y proyectos personales y/o institucionales pertenecientes a los profesores del equipo docente del Taller IV. También es significativa la valoración coincidente que los profesores principiantes hacen de las prácticas pre-profesionales desarrolladas en el ámbito no formal de la educación, considerándolas *una de las experiencias más valiosas y significativas ...disfrutadas a lo largo de la formación de la carrera* (TFPp-1)

Mencionan como sentimientos generados por y a partir de estas prácticas pre-profesionales:

- *dudas, temores, desconcierto, nervios, ansiedad* (TFPp-1,2,3,4)
- *ánimo de no abandonarlas, contención e integración personal* (TFPp-1)
- *la posibilidad de superar preconceptos, dicotomías incorporadas, miedos infundados, actitudes prejuiciosas aprendidas atrás* (TFPp-1)
- *posibilidad de descubrir, indagar y apropiarse de todas aquellas dimensiones que se cruzan en un proceso de investigación* (TFPp-2)
- *comodidad... dada la experiencia previa como maestra* (TFPp-3)
- *tener en cuenta la imprevisibilidad de las situaciones profesionales* (TFPp-3)
- *comenzar a verse como un profesional...un desafío al protagonismo de ser profesor...* (TFPp-4)
- *posibilidad de apertura de horizontes profesionales acordes con las actuales expectativas laborales* (TFPp-2)

2.3.2.C.a.- PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

➔ DE LAS ENTREVISTAS DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

Luego del análisis de los Trabajos Finales de los cuatro profesores principiantes seleccionados, surgió la necesidad de profundizar la indagación a partir de entrevistas personales que permitieran ahondar con mayor riqueza en datos que no emergían de los informes.

Es necesario insistir con lo aclarado precedentemente, en el sentido de destacar que entre la presentación y aprobación del Trabajo Final y el desarrollo de las entrevistas hubo un período de aproximadamente tres años.

De este modo la fase post-activa pudo verse desde:

- una *perspectiva pre-profesional*, del momento previo inmediato de la graduación (en la que se hace una valoración de la formación y una prospección del futuro profesional), con datos que emergieron de los Trabajos Finales y que fueron considerados en el apartado anterior.
- una *perspectiva profesional*, desarrollada a partir del 3º año de la graduación, con datos que emergieron de las entrevistas en profundidad, y que a continuación se presenta.

Los profesores principiantes fueron entrevistados en noviembre y diciembre de 2001. Los tópicos a indagar en las entrevistas en profundidad fueron delineados con anticipación, en un guión estrechamente correlacionado con el de las entrevistas a las alumnas y que permitió ahondar en una serie de cuestiones generativas de las siguientes unidades o categorías de análisis:

- ❖ **Cuestiones personales acerca de la elección de carrera**
- ❖ **El campo disciplinar**
- ❖ **Cuestiones del contexto laboral de la profesión**
- ❖ **El desempeño y la trayectoria profesional**
- ❖ **Profesionalidad**
- ❖ **Formación inicial o de grado**

❖ Prácticas pre-profesionales

A continuación se presenta el primer nivel análisis de contenido del discurso de las entrevistas a los profesores principiantes:

❖ Cuestiones personales acerca de la elección de carrera

En las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores principiantes, se puso especial énfasis en ahondar los motivos de elección que llevaron a éstos a elegir ser profesores en Ciencias de la Educación. Los motivos e intereses mencionados se relacionan con:

- influencias familiares (padres, tías, hermanas que ya ejercían la docencia por lo general en el nivel primario. *...en mi infancia y mi adolescencia fue dándose muy naturalmente ésto de estar rodeada del trabajo docente.* EPp1; *...influenciada por lo que mi mamá es docente, aunque ella es maestra y no profesora...*EPp2; *...quizá un antecedente sea el que mis padres son docentes,* EPp3;
- influencias escolares previas (haber cursado el bachillerato con orientación docente o en el área social *...El colegio, los años que estudié en el IEM, digamos que me marcaron en una fuerte formación humanística,* EPp1; EPp3)
- estudios precedentes de nivel terciario (Profesorado en EGB) a lo que se agrega la intención de *profundizar la formación previa* (EPp3; EPp4)
- necesidades personales (*gusto por la docencia y la enseñanza* (EPp1; EPp2; EPp3; EPp4) y otras necesidades *de tipo social y/o religiosa* (EPp3)
- por avizorar una salida laboral pronta y segura (EPp3)

Salvo para uno, el resto de los profesores principiantes se refiere a la elección del Profesorado en Ciencias de la Educación como *una decisión de segundo orden*, devenida a posteriori de otras intenciones o de otros estudios

previos. En todos, la alusión a las influencias familiares y al “gusto por los niños” o “gusto por la docencia” es recurrente.

Pero es de hacer notar que al momento de la inscripción en el profesorado no hay mención alguna a la búsqueda personal de datos específicos sobre la carrera, lo que lleva a reflexionar sobre la precariedad de la información disponible de base. Más bien aluden a ideas e imágenes previas que relacionan la carrera con la provisión de *herramientas para ser mejor docente* (EPp 2; EPp-3), o como la continuación de los estudios terciarios anteriores (EPp-3; EPp-4), o la *preparación para algo tan general como el nombre mismo de las Ciencias de la Educación: la educación* (EPp-1)

Como un modo de reconfirmar la elección de la carrera, todos los profesores principiantes se refieren a las Ciencias de la Educación como la carrera con la cual hoy se sienten comprometidos, y en la que se consideran implicados por poder desarrollar a través de su quehacer profesional su *“fuerte inclinación y gusto por la enseñanza y por la docencia”* (EPp-1; EPp-3) . Es más, todos ellos suponen que frente a la posibilidad de reeditar su elección, volverían a elegir el Profesorado en Ciencias de la Educación: *si tuviera la posibilidad de elegir, de volver atrás y elegir, elegiría nuevamente Ciencias de la Educación* (EPp-1); *No me veo en otra cosa...volvería a elegirla* (EPp-3); *Volvería a hacer lo mismo...*(EPp-4)

En cuanto a la imagen profesional con la que se proyectan en el futuro, hay dos puntos de vista diferentes:

- quien se percibe prospectivamente en la misma tarea en la que se viene desempeñando desde hace 13 años: como docente de EGB (EPp-3) y también con el deseo de “ampliar” el campo a la docencia en el nivel polimodal o superior.
- quienes se proyectan en el futuro percibiéndose en:
 - la gestión y coordinación de centros educativos o no educativos y docencia universitaria (EPp-1)

- la capacitación profesional en nuevas tecnologías, en la educación a distancia y en proyectos de innovación (EPp-2)
- la capacitación y la formación de formadores y la integración en proyectos educativos y socio- comunitarios (EPp-4)

Es de hacer notar que quienes conforman el grupo de profesores que se proyectan en ámbitos y funciones diferentes a las que tenían en sus expectativas previas, manifiestan explícitamente no desear trabajar en lo que consideran “prácticas profesionales convencionales”, como la docencia en los niveles de EGB y Polimodal, aún cuando la docencia universitaria sí se constituye en un campo expectable.

❖ El campo disciplinar

La visión del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación que hoy analizan los profesores principiantes no es consensuada. Aprecian que el objeto disciplinar es:

- un *saber específico*, teórico- conceptual *sobre el hecho educativo*
- *procesos de enseñanza y aprendizaje* que interactúan en una situación didáctica
- *el hombre* en su proceso de enseñar y aprender

En las entrevistas se advierte un desconcierto consensuado en los profesores principiantes, que reconocen que aún a dos o tres años de haberse graduado no pueden definir el objeto disciplinar. Justifican sus expresiones por la específica complejidad metodológica y también por la amplitud del contexto en el que se inserta *la educación*.

Emerge de las entrevistas otro elemento en esta categoría de análisis: la definición de su estatuto científico. Si bien el grupo general considera que las Ciencias de la Educación constituyen *una ciencia*, no están seguros que lo sea por su método o por la especificidad de su objeto.

Hay quien afirma que es *un conjunto de conocimientos científicos en permanente construcción*, expresión que no fue espontánea sino inducida por una serie de alternativas presentadas, dada la dificultad que presentaba uno de los entrevistados en poder tomar posición frente al corpus.

Incluso, en una de las opiniones, se percibe a las Ciencias de la Educación como conformada por *una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica se refiere a todo lo que tiene que ver con el hombre en su proceso de enseñar y aprender, y con todas las disciplinas que nos permitan abordar ese objeto de estudio, desde lo sociológico, lo psicológico, pedagógico, político. Y la parte práctica con todas las estrategias que podemos emplear para llegar a ese objeto.* (EPp-3).

No sólo es el dato o respuesta dada lo importante para consignar, sino también la actitud de renuencia y hasta de sorpresa con que se abordó esta cuestión del campo disciplinar, dándose entidad como dato significativo aún cuando haya sido una respuesta aislada o disonante.

❖ **Cuestiones del contexto profesional**

La opinión convergente de los profesores principiantes respecto de la perspectiva laboral que actualmente presenta la inserción profesional, es que al profesor en Ciencias de la Educación se le presenta hoy un panorama sumamente limitado.

Coinciden en que el ámbito formal de la educación ofrece restricciones, responsabilizando a la Ley Federal de Educación como la principal causa de que el profesor en Ciencias de la Educación no tenga una inserción en el sistema educativo. Afirman –consensuadamente- que las posibilidades laborales actuales en educación formal se reducen a:

- enseñanza en el aula
- coordinación y/o gestión de centros
- integración de servicios y/o gabinetes institucionales
- elaboración y desarrollo de proyectos educativos

También hay una coincidencia en advertir que las posibilidades presentes y futuras de inserción laboral están en el ámbito no formal de la educación, considerándolo como el que tiene un futuro “más promisorio” (EPp-3), pudiendo insertarse en

- proyectos socio- comunitarios
- en asesoramiento a organizaciones y empresas
- en gestión y/o coordinación de centros no educativos
- capacitación y formación profesional

No en todos los profesores principiantes hay coincidencia entre las expectativas profesionales correspondientes al momento de su inscripción en la carrera, con las expectativas personales que hoy tienen sobre la profesión y su futura inserción, aunque se puede afirmar que la visión actual y prospectiva es más amplia que la inicial. Podría suponerse que es así porque en el transcurso de la carrera se han ido familiarizando con otras imágenes y modelos profesionales, y con nuevas funciones y contextos laborales.

❖ El desempeño y la trayectoria profesional

No todos los profesores principiantes han desarrollado su trayectoria del mismo modo. Si bien ésta es una apreciación obvia, dada la coyuntura que contextualiza cada una de las experiencias, en base a las expectativas de inserción, a las oportunidades, a la aceptación de las exigencias y demandas, a las necesidades y contingencias personales, a partir de las entrevistas se advierten *trayectorias propias y trayectorias comunes*.

La inserción laboral realizada en el ámbito formal de la educación, en funciones de docencia (en EGB, como continuación de la experiencia laboral precedente, en polimodal y en el nivel superior), es el itinerario común a todos los profesores principiantes, en una trayectoria profesional más temprana o más tardía, pero que en todos los casos es desarrollada en calidad de interinos o temporarios.

Aparte de la docencia en los diferentes niveles del ámbito formal, los profesores principiantes tienen *itinerarios propios*, que devienen:

- de la búsqueda intencional
- de las oportunidades ocasionales

En relación al ejercicio profesional desarrollado a partir de la graduación, todos los profesores principiantes consideran que éste les ha proporcionado y les proporciona:

- una primera inseguridad por las “limitaciones iniciales”
- experiencias de satisfacción por “sentir-se profesionales” y por “haber-se probado” como tales
- promoción de aprendizaje y desarrollo de capacidades
- posibilidad de compatibilizar las expectativas previas con las actuales
- posibilidad de tomar una actitud crítica frente a la formación inicial
- reconocimiento de ciertas limitaciones personales y de formación
- entusiasmo por el desafío que implica
- temor frente a la incertidumbre de las demandas laborales y por el futuro de su desarrollo profesional

.Las *formas y estrategias personales* de estos profesores principiantes para acceder al trabajo profesional muestran en tres de los casos, que la primer búsqueda se concentró en el ámbito formal de la educación, tanto a nivel privado como público: nivel de EGB, polimodal y superior no universitario, por considerar que era *la forma más segura* (EPp-3) y porque *ahí donde yo me imaginaba mi inserción, ahí buscaba* (EPp-1)

El cuarto caso corresponde a una profesora principiante, que al graduarse toma la decisión temporaria de no trabajar para disponer de todo su tiempo y dedicación para dedicarse a proseguir con la licenciatura en Ciencias de la Educación, llegando inclusive a rechazar una oportunidad de trabajo en polimodal en una zona rural.

La búsqueda y acceso al ejercicio profesional fueron realizados a partir de:

- presentación espontánea del currículum vitae a diferentes centros de todos los niveles del sistema educativo
- adscripción ad-honorem a cátedras universitarias
- por relaciones personales y/o de amistad con directivos de centros
- por inscripción en la Junta de Calificaciones del Ministerio
- por presentación a llamado de inscripción de interesados en la docencia, en instituciones del ámbito formal
- por concurso y presentación de propuestas

Tanto la búsqueda del primer espacio profesional, como la primera inserción efectiva (temporal o interina) se corresponden, en el sentido de concretarse en el ámbito formal de la educación, aún cuando a posteriori de la primer experiencia haya otras incursiones personales que les permitan insertarse en otros espacios alternativos a la docencia y al sistema educativo.

❖ **Profesionalidad**

Durante las entrevistas, los profesores principiantes consideraron una serie de cuestiones que permitieron abarcar y profundizar esta unidad de análisis. Quizá sea la apreciación de los saberes constitutivos del conocimiento profesional una de las subcategorías que surgieron con más énfasis en el tratamiento de la profesionalidad.

El conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación está relacionado a:

- lo metodológico-técnico: *saber manejar destrezas prácticas en lo pedagógico* (EPp2,EPp3) y *cuestiones didácticas*, como estrategias y técnicas de enseñanza, *aún cuando no sepamos específicamente un contenido de un área curricular específica* (EPp-1)

- lo teórico- instrumental: *sobre todo los proporcionados por las materias del Profesorado: Estrategias y Taller IV, y también por la Didáctica...y materias como la Política.* (EPp-2)
- lo relacional: en relación al conocimiento de que dispone el profesor en Ciencias de la Educación *sobre el modo de actuar frente a la participación de los alumnos o de poder interpretar ciertos conflictos en clase* (EPp-3)
- lo actitudinal: en el que se remarca *el alto sentido crítico que caracteriza al profesor en Ciencias de la Educación...y la necesidad de hacer algo constructivo con esa crítica, pues la capacidad crítica se ha institucionalizado de tal modo que TODO pasa por la crítica.*(EPp-3)

La coincidencia se sitúa fundamentalmente en los conocimientos técnico- metodológicos, mencionándose el resto de los saberes en sólo una oportunidad por cada profesor principiante. Si bien la frecuencia no es el mejor criterio en el análisis cualitativo, es importante advertir que el conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación está definido fundamentalmente por los saberes y destrezas relacionados a lo técnico- metodológico.

Consideran, de modo convergente, al profesor en Ciencias de la Educación como *un profesional* . Lo es en la medida que ejerce una serie de funciones que le son propias.

La especificidad que le asignan a las funciones del profesor en Ciencias de la Educación están referidas a su desempeño como:

- formador de docentes, de profesores y de formadores en general en diferentes ámbitos y contextos: sistema educativo, ONG, empresas y organizaciones, equipos interdisciplinarios, y en la administración pública (EPp-1; EPp-2)
- asesoramiento pedagógico, elaboración y evaluación de proyectos, orientación y tutoría, recuperación de problemas de aprendizaje,

capacitación y reconversión de recursos humanos (EPp-2 y EP-p3), tanto en centros como en el ámbito no formal de la educación

Pero hay una afirmación recurrente que se podría sintetizar así: *Es como que no tenemos un campo propio, que podemos estar en todos lados y al mismo tiempo en ningún lado* (EPp-2) o *decir somos más que cualquier profesor que sólo da clases* (EPp-1) o *como que, respecto de otros profesores, el de Ciencias de la Educación puede hacer más cosas* (EPp-3)

La valoración de la profesión que estos profesores principiantes atribuyen a “lo social” es consensuada en lo que respecta a:

- la profesión es *poco conocida...hay una suerte de ideas difusas respecto de nuestro quehacer y de lo que hacemos*. (EPp-1)
- hay una *pre-concepción general y una desvalorización social* respecto de la profesión en Ciencias de la Educación, por la imagen de ser profesionales *dedicados a decir palabras bonitas, pero que en el fondo no sabemos nada* (EPp-2)
- *no hay un núcleo especial que permita identificar a la profesión y a los profesionales en Ciencias de la Educación* (EPp-3), lo que hace que no haya un reconocimiento social
- *quizá la valoración y el respeto social recaiga en la formación universitaria*, pero en general hay desconocimiento de lo que es y *hace el profesor en Ciencias de la Educación* (EPp-4)

❖ Formación inicial o de grado

Las apreciaciones acerca de la formación inicial o de grado que realizan los profesores principiantes a través de las entrevistas tienen obviamente una visión retrospectiva. Sus estimaciones pueden ser sintetizadas, desde una valoración positiva, en la:

- posibilidad de haber desarrollado la capacidad de analizar críticamente la complejidad de la realidad, como así también de haber adquirido “herramientas básicas”, como *hábitos de estudio, análisis crítico de la*

información, ritmo de estudio...técnicas de trabajo intelectual y técnicas grupales (EPp-4)

Desde una valoración negativa consideran:

- que la formación de grado proporciona una visión “light” acerca de las incumbencias profesionales y de las posibilidades generales de inserción laboral. Esta afirmación evidencia lo que para los profesores principiantes es una contradicción: por un lado, se menciona a lo largo de toda la carrera la amplitud del campo, la apertura de las posibles inserciones en el ámbito no formal, pero las prácticas desarrolladas durante toda la carrera y *la representación misma que tienen los docentes de la inserción en un solo lugar posible (EPp-4)*, hacen que la formación se circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión.

Salvo una de las profesoras principiantes (EPp-2), la totalidad de las entrevistas consensúan que el período de aprendizaje profesional más rico y fundamental es el que se desarrolla a posteriori de la graduación, en *el choque con la realidad laboral (EPp-3)*, *que permite la autoformación posterior a la carrera (EPp-4)*, *con el contacto directo con la experiencia (EPp-1)*. Es necesario aclarar que justamente la profesora principiante que se hace cargo de considerar a la formación inicial como la instancia más importante en la configuración del conocimiento profesional, es quien todavía no ha tenido una inserción laboral efectiva.

❖ **Prácticas pre-profesionales**

Al analizar sus propias prácticas pre-profesionales previas a la graduación, los profesores principiantes valoran como las *más significativas y sustantivas* las desarrolladas en el ámbito no formal de la educación, por haberles permitido entrever otras posibilidades de ejercicio profesional, aún cuando en todos los casos manifiestan haber sentido que las limitaciones personales y de formación les obstaculizaba un mejor desempeño.

Esta apreciación de las prácticas pre-profesionales desarrolladas en el Taller IV de su formación inicial o de grado tiene un consenso total, lo que permite afirmar que la posibilidad de haber ensayado experiencias y prácticas en la educación no formal, les permitió entrever nuevos escenarios, aún cuando no hayan habido hasta el momento una vinculación directa entre las prácticas pre-profesionales y las prácticas actuales.

Pero en general, el sentimiento generado por estas prácticas que ellos mismos llaman *no convencionales* son muy valoradas y consideradas como una *marca* de su futuro profesional.

2.3.2.C.b.- SEGUNDO NIVEL DE ANALISIS DE LA FASE

POST- ACTIVA

Las categorías que emergieron en esta fase post activa, tanto en uno como en otro instrumento e instancia de la investigación, estuvieron referidas al siguiente sistema:

TFPp-1998-	Epp-2001-
Cuestiones personales acerca de la elección de carrera	Cuestiones personales acerca de la elección de carrera
	El desempeño profesional
	El campo disciplinar
Cuestiones del contexto laboral de la profesión	Cuestiones del contexto laboral de la profesión
Profesionalidad	Profesionalidad
Formación inicial o de grado	Formación inicial o de grado
Prácticas pre-profesionales	Prácticas pre-profesionales

A continuación del primer nivel de análisis en el que se indagó todo lo que fue emergiendo de cada una de las categorías por cada uno de los instrumentos, se procedió a un segundo nivel de análisis con la intención de relacionar los datos significativos entre las unidades de sentido de ambos instrumentos con sus consecuentes *miradas pre-profesional y profesional*.

Privilegiando las categorías que sirven de organizadoras para todas las fases de la investigación, se realizaron las siguientes relaciones:

❖ Cuestiones personales acerca de la elección de carrera

En esta categoría se tomó en cuenta la inclusión de todos los datos relacionados con los motivos e intereses que los profesores principiantes manifiestan en forma directa e indirecta y que se relacionan con la inscripción a la carrera, con la toma de decisión de acceder al Profesorado, con su experiencia laboral docente y con su trayectoria de trabajo previa, como así también datos acerca de la percepción de sí mismos –actual, retro y prospectivo- y su anticipación de futuro inmediato en la profesión.

Tanto en los trabajos finales como durante las entrevistas, todos los profesores principiantes explicitan como motivos de elección de la carrera en Ciencias de la Educación los siguientes:

- *gusto por las humanidades, la educación, la práctica docente, los chicos, dar clases, estar frente a los alumnos*
- influencias familiares muy cercanas: padres, tías, hermanas que ya ejercían la docencia, por lo general en el nivel primario
- influencias escolares previas: haber cursado el bachillerato con orientación docente o en el área social, y que les permite considerar que esta formación precedente es una “marca” que favoreció la elección
- posibilidad de tener una salida laboral inmediata

También son motivos, pero no compartidos por todos, los siguientes:

- estudios precedentes afines de nivel terciario
- necesidad de profundizar y completar la formación superior no universitaria previa, como es el caso de los dos profesores graduados en el Profesorado de Enseñanza Primaria
- búsqueda de satisfacción de intereses socio-comunitarios y religiosos, más que intelectuales
- consideración de que la carrera es *corta y conveniente*
- dificultades económicas que impidieron la consecución de otra carrera y que indujeron a elegir el Profesorado como una carrera supletoria

Es necesario aclarar que salvo una excepción, los profesores principiantes tomaron al profesorado en Ciencias de la Educación como una elección de segundo o tercer orden, devenida a posteriori de otras intenciones o de otros estudios previos.

En el análisis entre uno y otro instrumento (Trabajos Finales y entrevistas en profundidad) y en la relación entre las perspectivas (pre-profesional y profesional), surge con fuerza que en la elección e inscripción de

la carrera los profesores principiantes prescindieron de información fundamentada e intencionalmente “buscada”, lo que lleva a reflexionar sobre la precariedad de la información disponible de base.

Aluden a ideas e imágenes profesionales previas que fortalecieron expectativas sobre la carrera de Ciencias de la Educación relacionadas con la provisión de *herramientas para ser mejor docente*, o la *preparación para algo tan general como el nombre mismo de las Ciencias de la Educación: la educación*. Las primeras imágenes asociadas con la carrera que los profesores principiantes recuerdan al momento de inscribirse están asociadas con el “dar clases” tanto en materias pedagógicas como psicológicas en colegios secundarios.

Al momento de reflexionar sobre su elección, todos los profesores principiantes consideran que ésta fue una buena opción y que actualmente, a tres años de haberse graduado, volverían a elegirla a pesar de la incertidumbre acerca de las condiciones de estabilidad laboral. Algunos lo harían porque:

- experimentan un sentimiento de compromiso con la profesión
- la práctica profesional les ha reforzado su gusto inicial por la docencia y la enseñanza
- les proporcionó las *herramientas adquiridas* durante la formación en relación a la capacidad crítica y relacional.

En general, ninguno se percibe fuera de la profesión elegida por lo que es posible afirmar que frente a la posibilidad de reeditar su elección, volverían a decidirse por el Profesorado en Ciencias de la Educación.

Esta aseveración no necesariamente permite ser considerada como una afirmación de identidad profesional, en la que se perciba un compromiso y una pertenencia a la cultura profesional. Más bien permite reflexionar acerca de otros sustratos argumentativos relacionados con la falta de elementos, de información y de perspectivas que permitan proyectarse en otra actividad, con la dificultad de *ver-se* y *anticipar-se* en otros espacios laborales ajenos a los escenarios conocidos y familiares.

Las imágenes profesionales proyectadas como anticipación de futuro permiten advertir dos puntos de vista diferentes:

- quien se percibe prospectivamente en la misma tarea en la que se viene desempeñando desde hace 13 años: como docente de EGB. Pero también con el deseo de “ampliar” el campo a la docencia en nivel polimodal o superior (o sea, mantener sus funciones pero desplazándolas a otros niveles del ámbito de educación formal)
- quienes se proyectan en el futuro percibiéndose en:
 - gestión y coordinación de centros educativos
 - participación, gestión y coordinación en centros no educativos
 - docencia universitaria
 - capacitación profesional en nuevas tecnologías, en la educación a distancia y en proyectos de innovación
 - capacitación y formación de formadores

Es de hacer notar que quienes conforman el grupo de profesores que se proyectan en ámbitos y funciones diferentes a las que tenían en sus expectativas previas, manifiestan explícitamente no desear trabajar en lo que consideran “prácticas profesionales convencionales”, como la docencia en los niveles de EGB y Polimodal, aún cuando la docencia universitaria sí se constituye en un campo expectable.

❖ El desempeño y la trayectoria profesional

En la trayectoria profesional de los profesores desarrollada a partir de la graduación en 1998, hay *itinerarios comunes* e *itinerarios propios*. Estos surgen a partir de las entrevistas realizadas a los 3 años de haberse graduado como profesores en Ciencias de la Educación, lo que permite tener una amplia mirada y una reflexión acerca de la trayectoria profesional realizada.

Lo que converge en el *itinerario común* está relacionado con la inserción laboral realizada en el ámbito formal de la educación, en funciones de docencia. Llama la atención que todos los itinerarios profesionales coinciden en la calidad de temporarios o de intineratos, aún cuando esta inserción sea una continuación de la experiencia laboral docente previa que pueda datar de más de 10 años de antigüedad.

Los profesores principiantes, que aparte de la trayectoria común en el ámbito formal tienen *itinerarios propios*, han conseguido concretar su inserción laboral según:

- búsqueda intencional
- oportunidades ocasionales

En relación al ejercicio profesional desarrollado a partir de la graduación, todos los profesores principiantes consideran que éste les ha proporcionado y les proporciona:

- una primera inseguridad por las “limitaciones iniciales”
- experiencias de satisfacción por “sentir-se profesionales” y por “haber-se probado” como tales
- promoción de aprendizaje y desarrollo de capacidades
- posibilidad de compatibilizar las expectativas previas con las actuales
- posibilidad de tomar una actitud crítica frente a la formación inicial
- reconocimiento de ciertas limitaciones personales y de formación
- entusiasmo por el desafío que implica
- temor frente a la incertidumbre de las demandas laborales y por el futuro de su desarrollo profesional

Las *formas y estrategias personales* de estos profesores principiantes para acceder al trabajo profesional muestran en tres de los cuatro casos, que la primer búsqueda se concentró en el ámbito formal de la educación, tanto a nivel privado como público: nivel de EGB, polimodal y superior no universitario, por considerar que era *la forma más segura*.

El cuarto caso corresponde a una profesora principiante, que al graduarse toma la decisión temporaria de no trabajar para disponer de todo su tiempo y dedicación y así dedicarse a proseguir con la licenciatura en Ciencias de la Educación, llegando inclusive a rechazar una oportunidad de trabajo en polimodal en una zona rural.

La búsqueda y acceso al ejercicio profesional fueron realizados a partir de:

- presentación espontánea del currículum vitae a diferentes centros de todos los niveles del sistema educativo
- adscripción ad-honorem a cátedras universitarias
- por relaciones personales y/o de amistad con directivos de centros
- por inscripción en la Junta de Calificaciones del Ministerio
- por presentación a llamado de inscripción de interesados en la docencia, en instituciones del ámbito formal
- por concurso y presentación de propuestas

Tanto la búsqueda del primer espacio profesional, como la primera inserción efectiva (temporal o interina) se corresponden, en el sentido de concretarse en el ámbito formal de la educación, aún cuando a posteriori de la primera experiencia haya otras incursiones personales que les permitan insertarse en otros espacios alternativos a la docencia y al sistema educativo.

❖ El campo disciplinar

Las referencias sobre el objeto disciplinar y sobre el corpus científico de las Ciencias de la Educación son francamente pobres en esta fase post activa. En sus trabajos finales, los profesores principiantes no hacen alusión directa que permita inferir valoración alguna al respecto. En las entrevistas, y desde su perspectiva profesional, se advierte una consideración acerca del campo disciplinar que es confusa y que no es consensuada por todos los profesores principiantes.

La visión del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación es:

- un saber específico, teórico – conceptual sobre el *hecho educativo*
- *el hombre*, en su proceso de enseñar y aprender
- los *procesos de enseñanza y aprendizaje* que interactúan en una situación didáctica

En esta apreciación reconocen que en general todavía no tienen en claro cuál es el objeto de las Ciencias de la Educación, dada la complejidad metodológica específica de abordaje que se utiliza para su estudio, como así también dada la complejidad y amplitud del contexto en el que se inserta *la educación*.

Tampoco hay precisión ni coincidencia en la definición acerca del estatuto científico de las Ciencias de la Educación. Si bien la consideran una ciencia, no están seguros que lo sea por su método o por la especificidad de su objeto, aún cuando hay quien afirma que es *un conjunto de conocimientos en permanente construcción*. Incluso, en una de las opiniones, se percibe a las Ciencias de la Educación como conformada por una “parte teórica” y una “parte práctica”.

La “parte teórica” se refiere a todo lo que tiene que ver con el hombre en su proceso de enseñar y aprender y con todas las disciplinas que nos permiten abordar ese objeto de estudio, desde lo sociológico, lo psicológico, pedagógico, político, y la “parte práctica” con todas las estrategias que podemos emplear para llegar a ese objeto, concepción que permite asociar la “práctica” con lo estratégico, con las destrezas instrumentales y técnicas; y la “teoría” con la suma de conocimientos provenientes de otras disciplinas que aportan a “lo pedagógico”.

❖ **Cuestiones del contexto laboral de la profesión**

La perspectiva laboral y las expectativas de inserción profesional relacionadas con el conocimiento de las demandas, de los espacios y de las

posibilidades profesionales emergen en esta fase post activa de un modo diferente según sea la *mirada pre-profesional* o *profesional* que hagan los profesores principiantes.

Al momento de su graduación, la alusión a esta problemática es verdaderamente escasa. No hay demasiadas referencias explícitas respecto de las posibilidades de inserción y de la anticipación de los escenarios laborales en los Trabajos Finales, lo que permitió plantearse el interrogante de por qué los profesores principiantes no mencionan ni anticipan su proyección profesional, quedándose más bien en una valoración retrospectiva de su formación y de su trayectoria personal académica, con una clara elusión de su perspectiva de inserción futura. De los pocos datos que emergen, la perspectiva avizorada se refiere al momento de la redacción del trabajo final, es decir al momento previo inmediato de la graduación. De ella se habla como *restringida*, sobre todo en el ámbito formal de la educación.

Pasados tres años de la graduación, y durante las entrevistas en profundidad, las referencias son más amplias y directas. Todos consensúan en la consideración de una perspectiva laboral *limitada*, y al igual que lo manifestado en los trabajos finales, señalan las reservas propias del ámbito formal, agregando que las posibilidades y las demandas del profesional en Ciencias de la Educación son cada vez más escasas y reducidas. Todos los profesores principiantes convergen en considerar que las posibilidades se “reducen” a:

- enseñanza en el aula
- coordinación y gestión de centros educativos
- integración de centros y/ o gabinetes institucionales
- elaboración y desarrollo de proyectos educativos

Es importante destacar también, la coincidencia en advertir que las posibilidades presentes y futuras de inserción laboral para el profesor en Ciencias de la Educación están incuestionablemente en el ámbito no formal de la educación, considerándolo como el que tiene un futuro “más promisorio”,

Las posibilidades que advierten en el ámbito no formal de la educación son:

- participación en proyectos socio- comunitarios
- asesoramiento en organizaciones y empresas
- gestión y/ o coordinación de centros no educativos
- capacitación y formación profesional

Durante esta fase post activa, y sobre todo en la *mirada profesional* realizada a posteriori de la graduación, emergen con fuerza estas ideas:

- ⇒ El trabajo en el ámbito no formal de la educación depende del esfuerzo personal, de las habilidades personales y de la creatividad de cada profesional. Subyace en esta idea una concepción individualista y artesanal de la inventiva, del ingenio y del esfuerzo en el desarrollo profesional.
- ⇒ “Conseguir” trabajo (en el ámbito no formal y en cualquier función) y mantenerse en él depende de uno mismo y de la capacidad de iniciativa para *buscarse e inventarse los espacios*.
- ⇒ En el ámbito formal de la educación, como ya están “dadas” las condiciones y los espacios laborales son restringidos, la inserción profesional depende más de la suerte y de lo ocasional. Esto permite evidenciar que el eje subyacente de la idea es que *lo posible es lo “dado”*.

❖ Profesionalidad

La valoración de la profesión que los profesores principiantes atribuyen al “otro social” en esta fase post activa es totalmente consensuada, tanto desde la mirada que hacen en el momento de su graduación como cuando han pasado tres años de desempeño profesional. Se refieren a una profesión *poco conocida y reconocida* socialmente, con una idea persistente de un quehacer profesional que es difuso. Emergen las siguientes consideraciones:

- el quehacer profesional de Ciencias de la Educación es visto socialmente como un ejercicio desvalorizado y desprestigiado
- el desempeño profesional está restringido, desde la óptica “de los otros” a *dar clases en el aula*.
- la demanda social a la profesión se reduce a *un pedido de recetas y respuestas generales, únicas, acabadas*.
- se le atribuye al profesor en Ciencias de la Educación una imagen profesional asociada a *la no experticia*, en el sentido de que está formado en una ambigüedad que no le permite *ser especialista en nada*.
- no hay un núcleo especial que permita identificar a la profesión y a los profesionales en Ciencias de la Educación
- quizá la escasa valoración y respeto social recaiga en la formación universitaria del profesor

No obstante esta apreciación atribuida a lo social, el profesor en Ciencias de la Educación es *un profesional*. Es una afirmación consensuada, que emerge de considerar las *funciones que le son propias*, y que se refieren a:

- formación de profesores y formadores en general en diferentes ámbitos y contextos: sistema educativo, ONG, empresas y organizaciones, equipos interdisciplinarios y en la administración pública.
- Asesoramiento pedagógico, investigación, elaboración y evaluación de proyectos, orientación y tutoría, recuperación de problemas de aprendizaje, capacitación y reconversión de recursos humanos, tanto en el ámbito formal (urbano y rural) como no formal de la educación.

No obstante esta consideración de las funciones y contextos “propios” del profesor en Ciencias de la Educación, hay una afirmación recurrente que se podría sintetizar así:

⇒ *No tenemos un campo propio, podemos estar en todos lados y al mismo tiempo en ningún lado*, expresión ésta que alude directamente a la problemática identitaria, ya que se infiere a partir de esta ambigüedad, de esta múltiple ubicuidad del rol, una confusión e indefinición acerca del *campo propio*, tanto al interior como al exterior del mismo.

Para los profesores principiantes, el conocimiento profesional está referido a lo *metodológico- técnico*; lo *teórico- instrumental*; lo *actitudinal* y lo *relacional*. Al momento de la graduación la referencia a este conocimiento profesional evidencia el reconocimiento de que las prácticas pre-profesionales del Taller IV de la carrera constituyen la instancia de socialización más importante, hasta el momento, en la adquisición de las destrezas profesionales y de los saberes adquiridos. Pero consideran que posiblemente sea el *choque con la realidad*, la inserción profesional in situ y “en terreno” la instancia más significativa; percepción e idea que prevalece, totalmente consensuada y corroborada a los tres años de la graduación.

Para los profesores principiantes, el conocimiento profesional expectable está referido a:

- lo metodológico-técnico: *saber manejar destrezas prácticas en lo pedagógico* e intervenir en *cuestiones didácticas*, como estrategias y técnicas de enseñanza, *aún cuando no sepamos específicamente un contenido de un área curricular específica*. Lo definen incluso como *el arsenal de saberes prácticos para poner en práctica en situaciones concretas*.
- lo teórico- instrumental: *sobre todo los proporcionados por las materias del Profesorado: Estrategias y Taller IV* en particular, y en general los que se derivan de lo aprendido a lo largo de la carrera y que se refieren a conocimientos sobre Didáctica, Política..., sobre los dispositivos pedagógicos, el aprendizaje y otros.

- lo relacional: que incluye el conocimiento de que dispone el profesor en Ciencias de la Educación *sobre el modo de actuar frente a la participación de los alumnos o de poder interpretar ciertos conflictos en clase* y que en general están referidos a saber manejar y poder intervenir en una dinámica de interacción y comunicación.
- lo actitudinal: en el que se remarca *el alto sentido crítico que caracteriza al profesor en Ciencias de la Educación...* como un conocimiento expectable y altamente valorado durante la instancia de la formación.

Es necesario destacar que la coincidencia se sitúa fundamentalmente en subrayar el aspecto técnico- metodológico como fundante del conocimiento profesional del profesor, tanto desde la mirada hecha en el momento de la graduación como a tres años del ejercicio profesional. En segundo y tercer lugar destacan el conocimiento teórico- instrumental y el relacional – respectivamente- como componentes del conocimiento profesional, dejando de lado la consideración de lo actitudinal en la instancia a posteriori de la graduación.

Coexiste en esta mirada una concepción del conocimiento profesional expectable ligada tanto a una *racionalidad práctica* como a una *racionalidad técnica*¹ en la que se valoriza no sólo la acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico, sino también la preocupación por la comprensión y aplicación de ciertas rutinas profesionales, en las que están implícitas los propios procesos deliberativos.

¹ El quehacer del profesor guiado *por intereses técnicos*, ha sido caracterizado por Grundy (1991; cit. en Kornblit, 1995) como un trabajo de tipo “artesanal”, en el que se supone que las destrezas pueden llevar al docente a dominar su

❖ Formación inicial o de grado

En la valoración de la formación recibida, están incluidas las estimaciones y el conocimiento que se dice tener sobre el plan de estudios en general, y sobre el 5º año de la carrera, en particular del Taller IV.

En términos generales, de las apreciaciones acerca de la formación inicial o de grado se infieren valoraciones positivas y valoraciones negativas.

➤ desde una perspectiva positiva, por:

- formación sólida, sobre todo en lo relativo a la formación “teórica”
- posibilidad de haber desarrollado una capacidad crítica y analizadora de la realidad, de su complejidad en general, y de los contextos educativos en particular
- posibilidad de haber adquirido “herramientas básicas” para el desempeño de futuros roles profesionales, como *hábitos de estudio,...técnicas de trabajo intelectual y técnicas grupales*
- la acreditación de un estatus social por la posesión de un título universitario valorable.

➤ y desde una perspectiva negativa:

- formación “vacía” de contenidos
- formación ajena al campo de la investigación
- formación descontextualizada y carente de referentes empíricos .
- falta de reflexión sobre el propio aprendizaje y de experiencias personales “de narración”
- suministradora de una visión “light” sobre las incumbencias profesionales y sobre las posibilidades de inserción profesional
- demora de las prácticas pre-profesionales en la instancia final de la formación inicial

- focalización de la formación en un pensamiento disyuntor, que separa la teoría de la práctica, *en una especie de fractura, de divorcio que trae aparejada...una formación a medias....*, una distancia inexorable entre teoría y práctica.

Surge, a modo de reflexión, lo que para los profesores principiantes es una contradicción: por un lado se menciona a lo largo de toda la carrera la amplitud del campo, la apertura ambigua y no definida de las posibles inserciones, pero las prácticas desarrolladas durante toda la formación y *la representación misma que tienen los docentes de la carrera sobre la inserción en un solo lugar posible*, hacen que la formación se circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión, ausente de la inserción en ámbitos no formales de la educación.

En las valoraciones de la formación quedan incluidas las que se hacen sobre las instancias de los talleres.

De los talleres I, II y III hay una valoración negativa coincidente, por ser considerados como instancias y/o requisitos de la carrera que ofrecen sólo un acercamiento parcial a “la realidad”, circunscriptos a tareas como observación, descripción o relevamiento de datos institucionales, pero sin prácticas de intervención que permitan anticipar los espacios laborales y los requerimientos profesionales.

Emerge, no obstante, una idea recurrente que permite asociar:

- *la teoría*, con las materias y asignaturas de la formación inicial
- *la práctica*, con los talleres cursados en la carrera

Del Taller IV hay una valoración sustantiva, percibida tanto desde la mirada previa a la graduación como de la realizada a posteriori. En ese sentido, el Taller IV es considerado en forma coincidente, como la instancia de socialización profesional que permitió aprender “desaprendiendo”, reflexionar y cuestionar la formación en general.

❖ Prácticas pre-profesionales

Al analizar las descripciones de las prácticas pre-profesionales realizadas durante el Taller IV por los alumnos próximos a graduarse, surgió el interrogante acerca de si había una relación directa entre aquellas realizadas durante la formación y las desarrolladas durante la trayectoria profesional posterior a la graduación. La respuesta es negativa, desde el momento en que no hay una continuación directa entre una y otra, pero vale la pena preguntarse si esta situación se debe a una libre elección o más bien a las oportunidades del contexto laboral y a las posibilidades personales de cada uno de los profesores principiantes.

Es necesario destacar que las prácticas pre-profesionales desarrolladas durante el Taller IV por los profesores principiantes, se inscriben en proyectos y programas y/o institucionales pertenecientes a los mismos profesores del equipo de Taller (intra o extra- institucionalmente)

Cuando los profesores principiantes reflexionan sobre estas prácticas, tanto desde la mirada pre- profesional como profesional, se evidencia una valoración consensuada acerca de la riqueza de experiencias provistas por esta instancia. Pero a la hora de buscar una relevancia, son las prácticas desarrolladas en el ámbito no formal de la educación las que son apreciadas como las más significativas, valiosas y sustantivas.

La justificación de esta valoración está en el hecho de considerar que *lo no formal está directamente asociado con lo innovador*, y que haber intervenido en prácticas *no convencionales* suponen una *marca* de su futuro profesional. Esta es una aseveración que emerge con fuerza y recurrencia.

Los sentimientos generados por y a partir de estas prácticas pre-profesionales emergen de los trabajos finales de estos profesores principiantes, a partir de una reflexión retrospectiva que es muy reciente al desarrollo de esas prácticas. Mencionan:

- dudas, temores, desconcierto, nervios, ansiedad
- ánimo de no abandonarlas, contención e integración personal

- la posibilidad de superar preconceptos, dicotomías incorporadas, miedos infundados, actitudes prejuiciosas aprendidas atrás
- posibilidad de descubrir, indagar y apropiarse de todas aquellas dimensiones que se cruzan en un proceso de investigación
- comodidad... dada la experiencia previa como maestra
- tener en cuenta la imprevisibilidad de las situaciones profesionales
- comenzar a verse como un profesional...un desafío al protagonismo de ser profesor...
- posibilidad de apertura de horizontes profesionales acordes con las actuales expectativas laborales

Estos son sentimientos personales compartidos durante el momento de la graduación, asociados a la satisfacción de expectativas¹ acerca de las prácticas pre- profesionales, y que aluden a una sobrevaloración de anticipación y asunción de situaciones y funciones profesionales en terreno.

Al tercer año de la graduación, los sentimientos generados por las prácticas durante la formación inicial adquieren un estatus de relevancia, pero no se advierte una valoración retrospectiva de tanto peso como en la mirada pre- profesional.

¹ Se toma el concepto de expectativas según el tratamiento que Estebaranz y Mingorance (1995: 397) hacen en relación a las prácticas de enseñanza. Citando a Munné i Matamala (1989) las expectativas *son predicciones probabilísticas sobre lo que puede ocurrir, o sobre lo que uno puede hacer o aprender en base al conocimiento disponible en relación con las prácticas*

2.3.2.C.c.- RESULTADOS DE LA FASE POST- ACTIVA

De la relación del análisis de datos de los profesores principiantes, emergentes del trabajo o informe final y las entrevistas en profundidad

La relación entre los datos obtenidos y analizados de los *trabajos o informes finales* correspondientes a la instancia previa de la graduación y de las *entrevistas en profundidad* desarrolladas durante el año 2001, permite apreciar la mirada pre- profesional y profesional de los ahora *profesores principiantes*. Desde esa perspectiva, y dado el tiempo transcurrido entre una y otra mirada, en esta ***relación de resultados de la fase post- activa*** se evidencia un sistema de representaciones en el que coexiste, por un lado la permanencia de ciertas configuraciones de sentido, y por otro, atribuciones en las que se advierten un viraje o una modificación de esa persistencia.

A continuación, y siguiendo con la misma modalidad de presentación de los resultados de las distintas fases, se presenta la siguiente síntesis en la que se indican las representaciones emergentes en la primera columna; y en la segunda, aquellas relaciones que permiten reconstruir, argumentar e instrumentar las atribuciones de significado que los profesores principiantes hacen respecto de su campo profesional.

<u>REPRESENTACIONES EMERGENTES DE LA FASE POST-ACTIVA</u>	<u>RECONSTRUCCIÓN DE LA FASE POS-TACTIVA</u>
<i>✓El gusto por las humanidades, la educación, los chicos, “dar clases” constituyen motivos determinantes para elegir la carrera de Ciencias de la Educación</i>	Los profesores principiantes se inscribieron en el Profesorado en Ciencias de la Educación por razones que evidencian una elección basada en motivos sustentados en una gran pobreza argumental: “gusto”, influencia familiar, expectativas iniciales basadas en una información previa francamente superficial y precaria, asociada a imágenes profesionales conocidas, familiares y no cuestionadas.
<i>✓ La trayectoria personal y la influencia familiar ligadas a la experiencia docente de primaria, son determinantes en la elección del Profesorado en Ciencias de la</i>	Salvo una excepción, los profesores principiantes

Educación. ✓<i>Al momento de la elección, la carrera está asociada directamente al magisterio, lo que conlleva además una expectativa de inserción laboral inmediata.</i> ✓<i>No es necesario profundizar en informaciones o datos, ni desarrollar una actitud de búsqueda de información previa a la elección de la carrera pues en sí, Ciencias de la Educación con su nombre asocia imágenes claras ligadas a la docencia y a la educación.</i> ✓<i>La carrera de Ciencias de la Educación satisface las expectativas personales previas a la elección, tanto al momento de graduarse como al momento de ejercer la profesión. Es más, es casi imposible verse o percibir- se profesionalmente fuera de ella.</i> ✓<i>No obstante, tanto desde la mirada pre-profesional como profesional, no es posible afirmar con precisión cuál es su objeto disciplinar</i> ✓<i>Las Ciencias de la Educación se abocan al estudio del hombre (en su proceso de enseñar y aprender), al hecho educativo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje.</i> ✓<i>La amplitud y la inespecificidad del objeto es contradictoria con las prácticas acotadas y limitadas (a “lo convencional” y en escenarios de educación formal) que se ofrecen durante la formación inicial.</i> ✓<i>La profesión es poco conocida y reconocida socialmente.</i> ✓<i>El quehacer profesional de Ciencias de la Educación es visto socialmente como un ejercicio desvalorizado, desprestigiado y mal remunerado.</i> ✓<i>Desde la óptica de “los otros sociales”, el desempeño profesional del profesor en Ciencias de la Educación está asociado a “dar clases en el aula”</i> ✓<i>No hay un núcleo especial, un objeto disciplinar ni una experticia que permita</i>	eligen la carrera como una segunda alternativa, a posteriori de haberse inscripto o graduado en estudios superiores relacionados a la docencia. En la decisión de ser profesores en Ciencias de la Educación hubo una adecuación a las imágenes previas, sin profundización ni intención de búsqueda deliberada de datos. Las imágenes previas se corresponden con las atribuidas al “otro social” que asocian el profesorado en Ciencias de la Educación con el “dar clases” en el aula. Contribuye a alimentar esta imagen el hecho de la experiencia laboral previa y la trayectoria en docencia que “marca” la elección. Si bien en el inicio de la carrera las expectativas profesionales se centraban en la práctica de docencia en el ámbito formal, durante el transcurso de la carrera los profesores principiantes ampliaron considerablemente su visión de los escenarios y contextos profesionales como así también de las funciones del profesor. Al momento de graduarse evidencian conflictos en la inserción laboral: el deseo es desempeñarse en “prácticas no convencionales” en ámbitos no formales de la educación, pero las estrategias de búsqueda se abocan al ámbito formal como “más seguro”, en lo que ellos llaman “prácticas convencionales”, por ser consideradas como de oferta muy restringida. Incuestionablemente la posibilidad de inserción se avizora (tanto en la mirada pre- profesional y profesional) en el ámbito no formal, como de “más futuro”. Esta afirmación tiene un doble sentido, pues no sólo se alude a que los escenarios no formales tienen más posibilidades <i>per se</i>, por ser más bien inéditos, sino también porque permite que cada profesional pueda ser el artífice de su propio espacio laboral a partir de la propuesta de prácticas innovadoras. El ámbito no formal se asocia recurrentemente con <i>lo innovador</i>, y por añadidura, se le atribuye un valor de significatividad y valía que se vincula con <i>lo promisorio</i>. Las expectativas actuales (mirada profesional) de inserción profesional no coinciden totalmente con las expectativas que se tenían al momento de elegir la carrera, y tampoco se corresponden con las propias de la mirada pre- profesional. <u>Al inicio</u> de la carrera la anticipación profesional se circunscribe a “lo conocido” y esperado: “dar clases” en la educación formal. <u>Al graduarse</u>, los escenarios, contextos y funciones profesionales espectados se relacionan con “prácticas no convencionales” en el ámbito no formal de la educación. Al 3º año de la graduación, los profesores principiantes se debaten entre lo deseado y lo

definir y delimitar a la profesión. ✓No obstante, el profesor es incuestionablemente “un profesional”, en funciones como: la formación de formadores en diferentes ámbitos y contextos, el asesoramiento, la investigación, la participación en proyectos educativos y comunitarios, la orientación y tutoría, la capacitación y reconversión de recursos humanos y la recuperación de problemas de aprendizaje ✓El conocimiento profesional expectable subraya los saberes y destrezas relacionados con lo “técnico metodológico”, tanto desde la mirada pre profesional como profesional de los profesores principiantes. ✓La formación inicial proporciona: • Desde lo positivo: la “teoría” y las herramientas básicas (hábitos de estudio, técnicas grupales, capacidad crítica y estrategias metodológicas) • Desde lo negativo: una visión contrapuesta entre teoría-práctica; y entre forma-contenido. ✓Durante la formación inicial, los talleres sólo se acercan parcialmente a “la realidad”, en tareas de observación, descripción o relevamiento, pero sin posibilidad de “intervenir operativamente” con prácticas significativas. No obstante, los talleres se asocian a “la práctica” y las asignaturas a “la teoría” ✓El Taller IV es la instancia más importante de la formación inicial en el aprendizaje de la rutina profesional ✓En la formación inicial, las asignaturas brindan la “teoría” y los talleres la “práctica”. ✓La perspectiva laboral avizorada, tanto al momento de la graduación como durante el ejercicio profesional es “restringida” y “limitada”, con muy pocas posibilidades, sobre todo si está circunscripta al ámbito formal de la educación.	posible, proyectándose laboralmente desde tres puntos de vista diferentes: a) en las mismas funciones y contextos que los desempeñados actualmente (docencia en EGB, Polimodal o Superior); b) en el ámbito formal y no formal, en funciones relacionadas con las “prácticas no convencionales”; c) en cualquier ámbito y función que se ofrezca como oportunidad y posibilidad laboral. Ya en la tercera instancia (correspondiente a la mirada profesional) el criterio de realidad es apabullante y tiñe la proyección personal con la incertidumbre y la desesperanza. En relación al ejercicio profesional desarrollado a partir de la graduación, todos los profesores principiantes consideran que éste les ha proporcionado y les proporciona: una primera inseguridad por las “limitaciones iniciales”, experiencias de satisfacción por “sentir-se profesionales” y por “haber-se probado” como tales, promoción de aprendizaje y desarrollo de capacidades, posibilidad de compatibilizar las expectativas previas con las actuales, posibilidad de tomar una actitud crítica frente a la formación inicial, reconocimiento de ciertas limitaciones personales y de formación, entusiasmo por el desafío que implica temor frente a la incertidumbre de las demandas laborales y por el futuro de su desarrollo profesional. No hay una correspondencia directa entre las prácticas pre- profesionales desarrolladas durante la formación inicial y las desarrolladas durante la trayectoria profesional. Tanto desde la mirada pre- profesional como profesional, las Ciencias de la Educación, desde la perspectiva disciplinar, no constituyen un campo propio y delimitado dentro de las ciencias sociales ni tampoco en el concierto de los otros profesorado; por ende, el profesor en Ciencias de la Educación es contradictoriamente omnipresente y ausente: puede estar en todos lados y al mismo tiempo, en ninguno. El perfil profesional se presenta difuminado, en consonancia con la indefinición del objeto y la especificidad disciplinar. Los profesores principiantes consideran, desde sí mismos y desde la mirada social, que a los profesores se les atribuye una imagen asociada a la <i>no experticia</i>, en el sentido de que está formado en una ambigüedad que no le permite ser <i>especialista en nada</i>. Coexiste en los profesores principiantes una concepción del conocimiento profesional expectable ligada tanto a una <i>racionalidad práctica</i> como a una <i>racionalidad técnica</i> en la que se valoriza no sólo la acción instrumental regida por

✓No obstante, como los escenarios formales son los más conocidos, los que ya están “dados” y los más familiares, los profesores principiantes apuestan a una inserción insatisfactoria pero “posible” en la educación formal, a partir de diferentes funciones: “enseñanza en el aula”, gestión, coordinación y participación en proyectos educativos- institucionales. ✓El ámbito no formal, en “prácticas no convencionales” (asesoramiento, participación en proyectos comunitarios, gestión y coordinación, capacitación y formación profesional) es el que tiene futuro “más promisorio”, pero la inserción laboral depende más de la suerte y de lo ocasional. ✓En el ámbito no formal de la educación, conseguir trabajo depende del esfuerzo individual, de las habilidades personales y de la creatividad de cada profesor. ✓En la educación no formal, la iniciativa personal es fundamental para buscarse e inventarse los espacios laborales. ✓Las prácticas pre- profesionales, desde un punto de vista retrospectivo y evaluativo, proveen de una riqueza de experiencias que relacionan al futuro profesor con la imprevisibilidad, la anticipación de los roles profesionales y de los escenarios futuros, el conocimiento del contexto profesional, la provisión de estrategias y la implicación personal en la tarea. ✓ El ámbito formal de la educación es el más “seguro” para iniciar la búsqueda de trabajo, aún cuando su acceso es casi imposible por la saturación que presenta.	reglas técnicas basadas en el saber empírico, sino también la preocupación por la comprensión y aplicación de ciertas rutinas profesionales, en las que están implícitas los propios procesos deliberativos. Los aspectos actitudinales del conocimiento profesional no son considerados desde la <i>mirada profesional</i>. No se evidencia una consideración, y mucho menos una ponderación, respecto del <i>conocimiento sustantivo</i>. Desde la mirada pre- profesional, las prácticas pre-profesionales y el último año de la carrera son las instancias fundamentales para la adquisición del conocimiento profesional. Desde la perspectiva profesional, la <i>práctica en terreno</i> es la instancia más significativa de la socialización profesional. La valoración del plan de estudios con el que se formaron, permite afirmar a los profesores principiantes, y desde una mirada retrospectiva, que la carrera ofrece: una formación “vacía” de contenidos; ajena al campo de la investigación, descontextualizada y carente de referentes empíricos, falta de reflexión sobre el propio aprendizaje, suministradora de una visión “light” sobre las incumbencias profesionales y sobre las posibilidades de inserción profesional, un divorcio entre teoría y práctica, y una demora de las prácticas pre-profesionales en la instancia final de la formación inicial. Pero desde una crítica positiva, valoran en forma recurrente, la formación “teórica” que la carrera brinda en las distintas asignaturas, el desarrollo de la capacidad crítica y de análisis y la adquisición de herramientas básicas como hábitos de estudio, técnicas grupales y técnicas de trabajo intelectual. Surge, a modo de reflexión, lo que para los profesores principiantes es una contradicción: por un lado se menciona a lo largo de toda la carrera la amplitud del campo, la apertura ambigua y no definida de las posibles inserciones, pero las prácticas desarrolladas durante toda la formación y <i>la representación misma que tienen los docentes de la carrera sobre la inserción en un solo lugar posible</i>, hacen que la formación se circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión, ausente de la inserción en ámbitos no formales de la educación.

CAPÍTULO V

RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA

- 1. Credibilidad de la investigación**
- 2. Límites de la investigación**
- 3. Elementos para la reconstrucción y revisión teórica**
- 4. Alcance de futuro**

V.- RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA

- 1. Credibilidad de la investigación**
- 2. Límites de la investigación**
- 3. Elementos para la reconstrucción y revisión del ámbito teórico**
- 4. Alcance de Futuro**

Intentar reconstruir el **campo profesional** de Ciencias de la Educación desde las *representaciones* que tienen los alumnos del último año del profesorado y los profesores recientemente graduados, lleva a tener en cuenta la complejidad de dimensiones y de relaciones que lo implican.

El campo profesional, como construcción psico- social que se define por múltiples miradas, es “como es” en su sentido material- social (objetivado e instituido), pero también “es” según la percepción, valoración y categorización que hacen cada uno de los actores que intervienen en su sistema de relaciones y que implica un posicionamiento dentro del campo a partir de sus propios esquemas y sistemas de disposiciones y de su experiencia vital previa.

Habrà, entonces un especial cuidado en tomar en cuenta que al referirse al campo de Ciencias de la Educación no se alude a un único, prescripto, objetivo y predeterminado campo profesional, sino a un campo que “es” a partir de las negociaciones de significado realizadas por los actores del caso, en relación a su cultura experiencial.

En el siguiente apartado, referido a la *credibilidad de la investigación*, se incluyen los criterios que primaron para tratar de asegurar la veracidad del estudio, como también aquellas dificultades advertidas a lo largo del proceso, tanto desde la perspectiva metodológica como teórica.

1. CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Las preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad de la investigación son el *valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad*. Desde los estudios naturalistas y siguiendo la perspectiva de Guba y Lincoln (Guba, 1983), estas preocupaciones se traducen en criterios de a) *credibilidad*; b) *transferibilidad*; c) *dependencia* y d) *confirmabilidad*, que responden a la pregunta de hasta qué punto los resultados son creíbles, válidos, consistentes y transferibles.

a) Desde el criterio de **credibilidad** esta investigación tomó diversas estrategias que permiten confirmar una atención cuidadosa a lo largo de todo el proceso. Ellas fueron la *triangulación* y la *corroboración estructural*.

- La *corroboración o coherencia estructural*, como así también la *recogida de material de adecuación referente* (Santos Guerra, 1990) permitió recoger información desde fuentes de diferente tipo: documentos, narrativas, grabaciones, que posibilitaron la contrastación de interpretaciones en los sujetos protagonistas en un laborioso proceso destinado a integrar con coherencia y sentido, incluso lo contradictorio o lo atípico del caso.
- La *triangulación*, que posibilitó recoger y analizar datos desde una variedad de perspectivas, contrastando los momentos y los actores desde diferentes fuentes y con distintos procedimientos metodológicos, lo que permite afirmar a esta altura del proceso, que en la recogida, el análisis y la interpretación de los datos hubo una permanente confrontación de puntos de vista, de voces y de miradas. No obstante, desde la perspectiva de la *triangulación de tiempo o momentos*, es necesario plantear que la distancia entre la mirada pre- profesional y la profesional pudo haber sido indagada a partir de criterios como el de la preocupación profesional, el de la satisfacción

u otros, que permitiesen mostrar con mayor profundidad el cambio o la persistencia de las representaciones de campo profesional en Ciencias de la Educación.

- La *validación convergente* posibilitó incrementar la confianza en los hallazgos, observando el material desde diferentes perspectivas con la posibilidad de identificar debilidades.

Pero además, y parafraseando a Stake (1998), “en el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental... Aunque ellos son el objeto de estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes..y en algunos casos, sugerencias sobre las fuentes de datos” (pp.100). Este modo de triangulación denominado *primera revisión de interesados*, llevó a pedir a las alumnas, las profesoras del equipo de Taller IV y los profesores principiantes a examinar la fidelidad de las transcripciones y los escritos en borrador, sugiriéndoles la revisión del material para la autorización negociada con anticipación.

b) Desde el criterio de **transferibilidad**, se tomaron y recogieron *abundantes datos descriptivos* de una *muestra significativa*, en base a criterios *teóricos e intencionales*. La información fue transformada en datos a partir de *descripciones minuciosas* en las que el contexto conformó parte del texto. Esto permite afirmar que las configuraciones de significado acerca del campo profesional en Ciencias de la Educación tienen sentido en el entorno y en la cultura en que se inscriben y resignifican. Es a partir de esta realidad que las conclusiones cobran comprensión y sentido.

c) Una de las estrategias más importantes para ver la consistencia que tiene una investigación cuyo diseño es emergente, es la **dependencia**. Esto implica mostrar con honestidad aquellas decisiones que permanentemente hace el investigador durante todo el proceso de indagación y que se justifican por las condiciones del contexto en que se trabaja.

Una de las decisiones que más afectaron el diseño original y la intención de confrontar las perspectivas de miradas en el escenario del Taller IV, fue la de renunciar a la estrategia de la *observación directa*. Si bien en el inicio de la investigación la negociación de acceso al campo fue consensuada por el equipo docente, al momento de iniciar la fase intensiva hubo una resistencia explícita por parte de su coordinadora a que se desarrollen observaciones en los encuentros de Taller y en las prácticas pre- profesionales en instituciones, negociándose proseguir con la investigación a costa de no cumplimentar esta estrategia. No obstante esta dificultad, la posibilidad de tener una *mirada indirecta* de lo desarrollado en el escenario de la Residencia, se hizo posible a partir de las entrevistas en profundidad y del análisis de los diarios de campo de las alumnas.

d) Una de las preocupaciones acerca de la **confirmabilidad** de la investigación se relaciona con la necesidad de confrontar o consensuar con otros estudios y con otros investigadores, los datos (su forma de recogida, análisis e interpretación) y los resultados obtenidos.

Las estrategias desarrolladas en este estudio estuvieron dadas a través de la ya mencionada *triangulación*, de la *revisión permanente* de los supuestos epistemológicos y de las alternativas metodológicas y del *ejercicio de reflexión* en las diferentes instancias del proceso, a lo que habría que agregar la *participación de jueces* en la construcción de los instrumentos de recogida de datos, en especial de los cuestionarios.

La *revisión por parte de los sujetos investigados*, mencionada anteriormente y considerada por Angulo (2002) como una de las variantes más importantes- aunque no tan frecuentes- de la triangulación, induce a llegar al corazón de la credibilidad.

Esta revisión de los interesados fue realizada en distintas oportunidades:

- 1) en setiembre de 2001, con las alumnas del Taller IV, a quienes se dio a conocer los primeros avances del estudio exploratorio, con el objeto de promover una reflexión conjunta como una forma de validación;

2) en octubre de 2001, con las alumnas del 5º año tanto del profesorado como de la licenciatura, conjuntamente con los graduados, a partir de un encuentro de información e intercambio de opiniones en el que se procedió a compartir los resultados provisionales y que permitió concretar el Primer Encuentro de Graduados en Ciencias de la Educación de Salta realizado en la Universidad Nacional el 16 de noviembre de 2001;

3) en noviembre de 2001, con la presencia de sólo una de las profesoras del equipo de Taller IV que fuera invitado en su totalidad, con la que se intercambió información, valoración y opiniones, validando los avances del estudio extensivo e intensivo logrados hasta ese momento de la investigación;

4) en noviembre de 2002, con las profesoras del equipo de Taller IV.

Cada una de estas instancias de revisión, llevó al re- planteamiento y a la reflexión de los tres principios de la “humildad metodológica”: el epistemológico, el técnico y el ideológico, planteados por Angulo (2002).

Otra instancia de la revisión, tanto por parte de los interesados como por parte de expertos, fue realizada en octubre de 2002, mediante un Primer Encuentro de Reflexión sobre la Identidad Profesional de los graduados en Ciencias de la Educación, en la Universidad nacional de Salta.

Lo relevante de esa instancia fue que su consolidación se originó a partir de la iniciativa y de la necesidad expresada por las mismas alumnas del Taller IV de la Licenciatura, cursantes del año 2002, entre cuyos integrantes había sujetos del caso. En este encuentro participaron profesores, graduados y alumnos del Profesorado y la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la UNSa, con el auspicio de la coordinación de la carrera y de la Facultad de Humanidades. A lo largo de toda una jornada se desarrollaron una serie de actividades conjuntas, en las que fueron las alumnas de Taller las que coordinaron el debate y la discusión generadas a través de varios ejes, íntimamente vinculados con la investigación, y que se constituyen en elementos fundamentales para su validación.

2. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

La alusión a la *doble hermenéutica* con la que se inicia el ámbito teórico que da referencia a esta investigación, de la que da cuenta Elliott (1999: 374) al referirse al análisis del pensamiento del profesor en la investigación didáctica, *en el sentido de que se trata de interpretar la interpretación que hacen los profesores* en una creación o construcción de significados que dan sentido a su mundo profesional, se monta a la *doble hermenéutica* que para Giddens (1987) signa al programa interpretativo en la investigación social, e implica la intencionalidad de comprender las estructuras significativas del *mundo de la vida* por medio de la participación en ellas, a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el *sentido y significado* del pensamiento de los profesores en un marco de relaciones intersubjetivas.

Bajo esta *interpretación de interpretaciones* se hace necesario tomar en cuenta algunas cuestiones que desde el punto de vista teórico y metodológico y a lo largo de todo el proceso de la investigación, se tornaron lábiles, dadas las características de viscosidad, amplitud y polisemia del constructo *campo profesional*.

Del mismo modo, las *representaciones sociales* como materia prima y como método, ofrecieron una dificultad agregada dada la complejidad ofrecida para su reconocimiento, registro, análisis e interpretación, lo que expuso la indagación a diferentes **riesgos**:

- el de la *ilusión de la inmediatez* (Passeron, 1989; cit. en Bolívar, 2001) que conlleva el espejismo de una pertinencia ilimitada,
- y sobre todo a la inclusión de una *circularidad explicativa* que mediante un *tratamiento tautológico*, pudiese encubrir y mistificar ciertas afirmaciones derivadas de las diferentes instancias de la investigación.

Otra de las limitaciones, que resulta importante destacar, está relacionada con la decisión inicial de haber querido abordar el problema y el objeto de la investigación bajo la *incidencia* de las prácticas pre-profesionales.

La connotación determinista de este término resultó un escollo y un desafío, por las evocaciones relacionadas con “el impacto formativo” o el “dispositivo performativo” que pudiese generar su uso indiscriminado. A partir de la interpretación de los resultados finales se rescató la preocupación inicial de comprender y explicar la configuración de las representaciones sobre el campo profesional, mediada por las prácticas pre-profesionales.

Por último, y sin agotar las dificultades y limitaciones de este estudio, merece subrayarse la complicación ofrecida por los escenarios y las circunstancias en los que se inscribe hoy la cultura profesional y experiencial de los graduados en Ciencias de la Educación en este particular contexto, tal como ha sido descrito y reconstruido en esta investigación.

El objeto de estudio, la problemática investigada y los actores del caso están fuertemente atravesados e inmersos en las condiciones estructurales y coyunturales de un contexto que se visualiza cada vez más como de creciente precariedad y de acuciantes necesidades. Las actuales condiciones de funcionamiento de las universidades públicas argentinas en general y la Universidad Nacional de Salta en particular, caracterizadas por una alarmante provisoriedad en sus políticas de formación, generaron un añadido más en las limitaciones del presente estudio.

3.- ELEMENTOS PARA LA REVISIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO TEÓRICO

La interpretación e integración de los *resultados* y el desarrollo de las *conclusiones* de la investigación, permitió descubrir una serie de vínculos y relaciones y un establecimiento de inferencias que quedaron expuestos en el capítulo anterior. Justamente esta especulación o forma de jugar con los datos propia de una investigación naturalista, es lo que permite decir a Goetz y Le Compte (1988) que la *teorización* supone una actividad conjetural.

Si bien en esta investigación la especulación y la inferencia fueron procesos permanentes a lo largo de todas sus fases, en el momento de redactar las conclusiones emergió con fuerza la necesidad de formular derivaciones teóricas que permitan reflexionar sobre la configuración del campo profesional a través de las representaciones que los alumnos y profesores principiantes de Ciencias de la Educación del caso fueron construyendo durante su socialización profesional.

Haber indagado las representaciones de los alumnos y de los profesores a través de la reconstrucción intersubjetiva de la cultura profesional, atravesada por la *cultura académica y experiencial* (Pérez Gómez, 1998) permitió asociar, comparar, integrar y comprender una serie de concepciones, valoraciones y opiniones acerca de lo que constituye su *campo profesional* en Ciencias de la Educación.

Pero la inclusión de la dimensión subjetiva e intersubjetiva no autoriza a afirmar que el pensamiento por sí solo construye una realidad, ni que haya tantas representaciones como estudiantes existan (Novak, 1987, cit. en López Ruiz, 1999), sino que, a partir de ellas, es posible identificar una *serie limitada de modelos o patrones comunes*, generativos de construcciones de sentido o

de sistemas de representaciones respecto de un tópico sumamente complejo y de múltiples dimensiones como es el *campo profesional*.

Es absolutamente legítima la preocupación acerca de si el campo reconstruido a partir de las creencias, opiniones, valoraciones y saberes presenta un grado de estructuración y de consenso suficiente como para afirmar que se está en presencia de verdaderas representaciones sociales acerca del campo profesional de Ciencias de la Educación que configuren a su vez *patrones comunes*.

A esta altura de la investigación, es posible afirmar la consistencia del *sistema representacional* acerca del campo profesional en Ciencias de la Educación que emerge de las alumnas próximas a graduarse y de los profesores principiantes, porque las representaciones emergentes:

- ✓ son resistentes al cambio, por lo que puede hablarse de una *persistencia* relativa a través del tiempo, al margen del proceso de socialización profesional
- ✓ poseen cierto grado de *coherencia* interna, que las hace consistentes
- ✓ se nuclean según *modalidades de categorización* que aluden a las características más superficiales del objeto y a partir de informaciones parciales
- ✓ manifiestan la función de “reflejo” del objeto del modo más completo posible (Moscovici, 1961), a partir de un principio de *economía de esfuerzo*
- ✓ son *consensuadas* en el contexto de origen (por el sistema institucional y socio- cultural en el que se encuentran

inmersas, íntimamente atravesadas por las formaciones culturales y sociales en las que se desarrollan la vida de los sujetos)

- ✓ son concepciones y valoraciones que permanecen *implícitas*, sin necesidad de disponer de argumentos explícitos que las justifiquen
- ✓ son construcciones *procesuales* de sentido y significado.

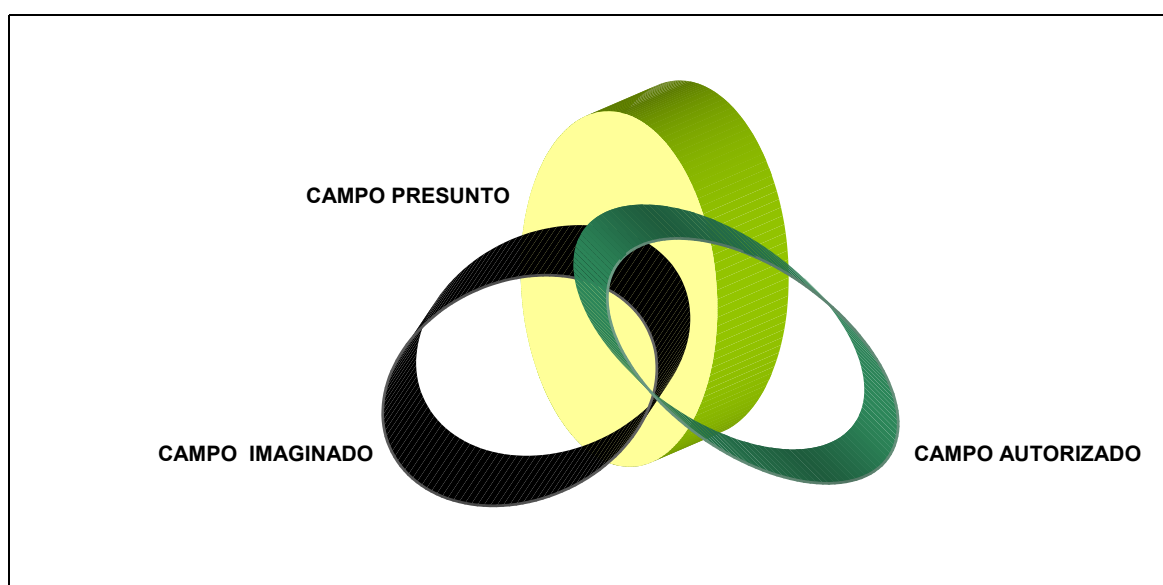
De allí que sea válido hablar de un ***campo profesional*** polifacético que surge de la coexistencia de varias miradas que, lejos de presentarse como una “suma de enfoques”, se entrelazan e interactúan simultáneamente, y confluyen en la configuración de un ***nudo de significados*** al momento de recorrer la transición de la graduación y de la inserción profesional.

Es posible reconocer, a partir de los resultados finales y de las conclusiones de la investigación, al menos tres miradas que organizan, estructuran y re-significan el campo profesional de Ciencias de la Educación y que se corresponden con:



el campo profesional imaginado
el campo profesional autorizado
el campo profesional presunto

Estas miradas, que actúan a modo de matrices, permiten no sólo dar sentido al campo profesional, sino también producir en él ciertos efectos a partir del entrelazamiento de *diferentes modalidades de categorización* (Tajfel, cit. Guichard, 1996: 140). Confluyen y se entretajan en una trama compleja, en la que se incluyen contradicciones, disonancias y interrupciones, pero también atribuciones consensuadas.



El campo profesional en Ciencias de la Educación: Nudo de significados

El campo profesional de Ciencias de la Educación, como núcleo de significados, abarca:

- ✓ **el campo imaginado**: configurado a partir de aspiraciones personales y en general de las experiencias biográficas y de trayectoria personal vinculadas con preferencias afectivas, con imágenes, con valoraciones y conjeturas, pero *con escasa referencia a hechos y elementos objetivables* (Tajfel: 1972) y con relativa independencia de las limitaciones impuestas por el contexto.

No es caprichoso el calificativo de “imaginado” para este campo. La elección de su nombre deviene, por un lado de “imagen” y por otro de imaginado en el sentido de “idealizado”.

Desde el primer sentido, se tiene en cuenta las consideraciones de Elbaz (1983), quien a partir de sus investigaciones considera a la “imagen” como uno de los componentes del conocimiento práctico que media entre el pensamiento y la acción. Para Clandinin (1986), el conocimiento experiencial se organiza fundamentalmente a través de *imágenes*, las que se caracterizan por ser “una vía para organizar y reorganizar la experiencia pasada....Es un concepto personal y organizado ... que puede incorporarse intelectual e históricamente en las personas” (cit. en Angulo; 1999: 294), y que relacionan y fusionan la vida privada con la experiencia personal, con un carácter histórico que las engarza en el pasado y las proyecta prospectivamente al futuro, con un tinte eminentemente moral y emocional.

Este campo conjeturado está fuertemente atravesado, entonces, por una matriz *subjetiva* referida a las predisposiciones y a los esquemas de percepción y valoración que son proceso y producto de la experiencia vital previa, por lo que podría ser considerado un campo auto referenciado, en el que la “percepción de sí”, desde lo personal y lo profesional, tiene una enorme carga. Este campo imaginado comparte la perspectiva de Pérez Gómez (1998) cuando se refiere a la “cultura experiencial”, como “la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos ...han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha dado su existencia” (pp 198). Del mismo modo, es posible reconocer - en el proceso de conformación de la identidad profesional que desarrolla Dubar (1991; cit. en Bolívar 1998, 2001) - las “transacciones biográficas” íntimamente vinculadas con el campo imaginado.

Desde la asociación que se hace de lo “imaginado” con lo “idealizado” se hace necesario considerar que el campo está construido en base a aspiraciones personales, a intenciones de futuro y deseos que van modelando - a partir de la biografía personal y escolar – las representaciones de un campo “hecho a la medida” de esas valoraciones. Esta afirmación es coherente con lo que Huteau (cit. En Guichard, 1996: 122) denomina el proceso de “privilegiar ciertas propiedades del objeto a partir de una preferencia afectiva” en la construcción y categorización de lo que constituiría el campo profesional conjeturado.

Relacionado a este aspecto, la afirmación de Abraham (1998) cobra sentido cuando dice que frente a las amenazas sociales, el sujeto va estereotipando la “ilusión de lo conocido” y va forjando una identidad en la cual la imagen de sí mismo se corresponde con el “ideal profesional”.

La dimensión afectiva, valorativa y episódica que los sujetos atribuyen al campo profesional desde su propia novela, contribuyen a “convertir un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta” (Pajares, 1992: cit. en Marcelo, 1994: 344), haciéndolo propio e incuestionable, sin necesidad de abrirlo a la explicitación ni a la crítica.

Lo imaginario no es el campo en sí. Más bien es el modo en cómo se lo configura, el modo en cómo lo subjetivo “marca” al campo, promoviendo una descripción casi tautológica de él, sin argumentaciones.

✓ el **campo “autorizado”**, conformado a partir de lo que se reconoce como instituido social e institucionalmente, de lo que se cree y sabe acerca de esta institucionalización, de las representaciones “legitimadas” y autorizadas que devienen de la formación inicial o de

grado y de cada una de sus instancias, particularmente de la “trama autorizada” emergente del último año de la carrera académica.

Está asociado con lo que Esteve (1994) denomina la “reanudación de la escena” cuando alude metafóricamente a la actitud de quien repite una y otra vez la representación de lo que ha venido (...valorando, atribuyendo, creyendo) haciendo siempre, en una necesidad de integrar el campo imaginado con el campo que se impone desde lo instituido, filtrándolo y asumiéndolo como propio, en una suerte de reproducción escénica.

A partir de este marco que da un sustento de seguridad y de cierta confianza por brindar “lo conocido”, lo que “es”, lo que se “puede y debe esperar”, se modela un campo profesional recortado y autorizado, que reproduce en forma general aquello que ya se conoce, del que se puede ejercer alguna crítica, pero al cual se remite nuevamente por considerarlo más seguro y confiable. Con estos esquemas de interpretación se van construyendo los “rudimentos de un aparato legitimador”, cuya función es otorgar “validez cognoscitiva” a los comportamientos organizados en la práctica (Berger y Luckman, 1968).

Este campo autorizado es una convalidación de la afirmación de Feiman (1988) cuando dice del futuro profesor “... asume que ciertos criterios, juicios, creencias o razonamientos son cosas que todo el mundo sabe y hace, y por tanto no hay por qué dar una explicación, no precisan reflexión puesto que no se le presentan como problemáticos dada la frecuencia con que se le presentan y la familiaridad que con ellos ha establecido en su larga trayectoria en el mundo escolar, aunque sea en situación de alumno” (cit. en Cappell, 1992: 117).

La simplificación y el sincretismo de los constructos y de las valoraciones sobre las diferentes dimensiones del campo profesional de Ciencias de la Educación se incorporan “naturalmente” a lo largo de la socialización profesional y permiten una despersonalización de las

fuentes. Desde el punto de vista cognitivo, el riesgo de la internalización acrítica, simplificada y descontextualizada de los guiones y esquemas “autorizados” se caracteriza por su fragilidad, su intransferibilidad y su esquematismo. Emerge así una de las características del campo profesional: la fuerza que en él adquieren los clichés y eslóganes como discursos sustitutivos del sentido, que “anclados en la ambigüedad se despliegan en una verosimilitud sintáctica y semántica” (Ortega F, 1997), en un complejo proceso de interacciones en el que alumnos y profesores construyen una fachada de declaraciones de principio, de apariencias “de saber”.

Posiblemente sea la formación inicial - en general- y el Taller IV – en particular- la instancia de socialización profesional que más impacte en la modalidad de categorización de este campo autorizado.

Son los hallazgos de Dubar (1992, cit. en Fernández Cruz, 1994, 1996, 1999; y en Bolívar, 2001) acerca de la *doble transacción en la conformación de los procesos identitarios profesionales: biográfica y relacional*, los que permitan respaldar la afirmación de que en el proceso de configuración de las representaciones sobre el campo profesional, se imbrincan en forma simultánea, continua e interdependiente los campos *imaginado y autorizado*, en una estrategia que posibilita una tercera transacción: la *presunta*.

✓ el **campo “presunto”**, construido sobre todo a partir de las estrategias que los profesores y futuros profesores elaboran para reducir la distancia entre lo “imaginado” y lo “autorizado”, tendientes a hacer posible el propio proyecto profesional, inmerso y atravesado por la cultura profesional, e incluso por el “breakpoint” o choque con la realidad al que alude Van Mannen (1977, cit. en Blanco, 1966) y que suponen la reformulación de ciertas ideas y estrategias y/o el desarrollo de otras.

Las informaciones que en un principio (al ingreso del profesorado) son parcializadas, simplificadas y tamizadas por el filtro de la significación biográfica en su sentido más amplio, propias de supuestos no cuestionados, de estereotipos y de intenciones y anticipaciones de futuro (la carrera como magisterio, la profesión como ascenso social, el profesorado como carrera que posibilita una inserción inmediata) se enriquecen (que no significa necesariamente un crecimiento progresivo) y complejizan a lo largo de la formación inicial, bajo la incidencia de nuevas informaciones y ensayos que permitirán advertir otras modalidades de categorización.

Nuevos datos sobre el objeto de elección irán modificando las atribuciones iniciales y permitirán la aparición y conformación de nuevos supuestos, abiertos a nuevas posibilidades (por ejemplo, de ejercicio profesional en campos no convencionales, con perspectivas de “crear los espacios” de inserción y de trabajo frente a la incertidumbre, abierto a los desafíos de lo que *no se conoce en profundidad pero que se presume como posible*), teñidos por el filtro del campo autorizado pero resignificado en una producción nueva, en la que se advierten modificaciones y en las que se implica la *presunción de acción*.

El campo presunto que cobra fuerza en el último año de la formación de grado sería un campo expectable, relacionado con estrategias y expectativas de inserción que intentan responder, por ejemplo, al “créate tu propio trabajo”, más allá de lo convencional y prescripto, construido interactivamente a partir de la integración de nuevos datos, de la palabra y de las imágenes proporcionadas por los otros significativos (docentes del Profesorado, compañeros, familia, alumnos otras carreras docentes, autores y figuras relevantes del mundo académico,) y de la resonancia de éstas sobre sí mismos y sobre sus formas identitarias, pero profundamente afectados por el balance que hacen de “lo posible” y de lo instituido.

Cabe preguntarse acerca de la posibilidad de concebir una formación deliberada del hábitus profesional que se transfiera al conocimiento expectable propio del *campo presunto*, que permita tomar distancia de la novela personal no cuestionada ni reflexionada, del “adiestramiento disciplinario”, de la reproducción acrítica de los eslóganes de la trama autorizada, de los juicios de los “otros significativos”, de los aprendizajes por ensayo y error en el marco de las pasantías o de otros momentos de la práctica (Perrenoud, 1995, cit. en Diker, 1997: 109), de la percepción de orfandad de un objeto específico y de un conocimiento sustantivo.

En otras palabras, cabe preguntarse sobre la posibilidad de fortificar este *campo presunto* desde la formación inicial, sin esperar a las instancias finales que recargan las expectativas y las funciones de las prácticas pre- profesionales, y que permitan tomar distancia de lo que Salinas (1995; cit. en Montero, 2001) denomina la *glorificación* del conocimiento profesional procedente de la práctica.

4.- ALCANCE DE FUTURO

Las conclusiones que se desprenden de este trabajo de investigación, y el posterior desarrollo de una revisión y reconstrucción teórica acerca de la problemática investigada, advierten sobre los diferentes niveles y dimensiones en que se configura el sistema representacional sobre el campo profesional, siendo necesario remarcar – nuevamente – la singularidad de esta experiencia.

En el caso específico de los alumnos y profesores de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, las líneas de alcance que se perciben están íntimamente relacionadas con cada una de las **dimensiones** del campo profesional:

- desde lo disciplinar
- desde lo profesional
- desde lo identitario

Sin ánimo de desarrollar un apartado eminentemente propositivo, la intención se centra en asumir el desafío que implica formar un profesorado reflexivo y crítico, a partir de generar y favorecer espacios, a lo largo de toda la formación de grado y de la socialización profesional, que incluyan diversas acciones e intervenciones integradas.

La necesidad de revisar la **constitución identitaria**, en la que se reconozca y cuestione el sentimiento de pertenencia, compromiso e implicación a la **cultura profesional** conjuntamente con la asunción y el ejercicio de los roles y funciones profesionales, depende en gran medida de la revisión, debate y reflexión de las Ciencias de la Educación como **disciplina** y como “marco identitario” (Guichard, 2000).

Se impone el compromiso, tanto desde la institución universitaria formadora como del mismo cuerpo docente del profesorado, de adoptar ciertas intervenciones y decisiones que permitan modificar el inmovilismo y la promoción del perfil profesional difuminado, a partir de encuentros y debates permanentes que redefinan la profesión, su ejercicio, sus alcances, sus limitaciones y sus potencialidades, en el marco de una amplia y permanente discusión disciplinar, íntimamente inmersa en los actuales escenarios críticos y en los convulsionados contextos sociales y políticos del país.

Dichas intervenciones y encuentros periódicos deben garantizar la participación de alumnos, graduados y profesores en Ciencias de la Educación, en todas las instancias de la formación y del desarrollo profesional, *propiciando la generación de esquemas de actuación profesional posible y deseable*.

Y es en este caso la Escuela de Ciencias de la Educación como centro universitario de formación, la que debe asumir perentoriamente el compromiso de respaldar y favorecer este espacio que permita articular propuestas de

reflexión sistemática con acciones y búsquedas activas de ámbitos de acción; revisión y cuestionamientos con proposiciones y ofertas concretas de servicios a la comunidad de la que forma parte.

La posibilidad de trabajar sobre el reconocimiento social de la profesión en los “otros significativos” posicionados en el “adentro” y el “afuera”, en lo exogámico y en lo endogámico del campo, podrían constituir uno de los pilares fundamentales en la constitución identitaria singular y colectiva.

Asimismo, es fundamental atender a la recuperación de los espacios curriculares destinados a las prácticas pre-profesionales durante la formación de grado, disipados y postergados a partir de la propuesta curricular en vigencia, previo a la redefinición de su sentido y significado.

Si la reflexión *sobre, en y desde* la práctica deja de ser sólo declamativa y pasa a ser constitutiva de la formación y del desarrollo profesional en cada una de las instancias, cada uno de los actores y cada uno de los contextos, el desafío es posible. La reflexión, lejos de ser espontánea e intuitiva, debe ser propiciada a través de diferentes mediaciones y dispositivos que, en palabras de Marcelo (1995, 357), “vayan más allá de lo cotidiano”.

Priorizar la “puesta en superficie” de las representaciones previas que los alumnos y profesores tienen acerca de su profesión y de su profesionalidad, como así también de su *objeto disciplinar* y de su *objeto profesional*, (indisolublemente imbricados en una inscripción objetiva y subjetiva), debería constituirse en uno de los pivotes de la formación. Sólo a partir de esta mediación podría ser posible resignificar el conocimiento profesional y recuperar el núcleo sustantivo que permita generar y consolidar una identidad integrada y colectiva, que supere el inmovilismo y la desesperanza y que aborde la problemática de un proyecto profesional compartido y generador de propuestas, respuestas y acciones posibles.

Sacar a luz, examinar y comunicar las representaciones circulantes permitiría estimular la capacidad de cuestionar y confrontar los supuestos previos - consolidados y reconfigurados a lo largo de toda la formación - y sobre todo la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción a partir de una *crítica metódica* que favorezca la conformación deliberada del *hábitus profesional*, aún cuando se reconozca que la formación inicial tenga un impacto limitado en la socialización profesional.

Sólo a partir de *mediaciones deliberadas*, pensadas a partir de *criterios de oportunidad y adecuación*, podría ser posible resignificar el conocimiento profesional y recuperar el núcleo sustantivo que permita generar y contribuir a una identidad integrada y colectiva. En síntesis, le cabe a la formación de grado en general y a las instancias de la práctica pre-profesional en particular, la oportunidad de pivotar sobre las diferentes dimensiones del campo profesional, articulando las diferentes tensiones que en él se generan.

Sin ánimo de agotar las posibilidades propositivas, es necesario atender además al reclamo denunciado tanto por los profesores de la carrera, los alumnos y los profesores principiantes, en el sentido de recuperar una Asociación Profesional que nucleee a los graduados en Ciencias de la Educación de la provincia, integrada y vinculada a otras asociaciones similares que se desarrollan en el resto del país, de modo que se constituya y devengue en uno de los dispositivos articuladores entre la dimensión estructural y singular del campo profesional de los graduados.

En cualquier caso, parece necesario que se inicien también líneas de investigación referidas fundamentalmente a:

- *indagar en profundidad los procesos de constitución identitaria del profesional de las Ciencias de la Educación, en búsqueda de articular y potenciar el “campo presunto” durante la instancia de formación y de inserción profesional*

- *propiciar estudios de corte longitudinal que permitan advertir acerca de la naturaleza del contrato profesional que anticipan, realizan y evalúan los profesores en Ciencias de la Educación durante los diferentes momentos de su ciclo vital y profesional*
- *relevar e indagar en extensión y en profundidad las demandas sociales y laborales de la comunidad regional y nacional, con la finalidad de incidir y revertir las representaciones sociales consensuadas del “otro social”.*
- *replicar este estudio con otros que investiguen los campos profesionales de otros ámbitos disciplinarios y de otros contextos de formación, no necesariamente relacionados con ámbitos de la docencia*
- *superar el enfoque descriptivo e interpretativo de estudios como el presente, en búsqueda de ir más allá de la comprensión y explicación de los procesos de configuración y atribución de significados de lo que constituye “lo profesional”, y que permitan proponer acciones de intervención, transformación y mejora en las distintas instancias de la socialización profesional.*

CAPÍTULO VI

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

- **ABRAHAM ADA:** (1987) *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona. Gedisa.
- **ABRAHAM ADA:** (1998) “La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes”. En *Revista IICE* N° 13 (pp. 10- 14). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- **ABRAHAM ADA** (2000) Compiladora. *El enseñante es también una persona*. Barcelona. Gedisa
- **AISENSEN D.** (2002) *Después de la escuela: Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires. Eudeba
- **ALLIAUD A** (1998) “El maestro que aprende”. En *Revista Ensayos y Experiencias*. N° 23 (pp 2 a 17) Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- **ALVAREZ ROJO, V ; GARCÍA JIMÉNEZ, E ; GIL FLORES, J** (1999): “La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos”. En *Revista de Educación*, n° 319 ; pp 273 a 290.
- **ALVAREZ ROJO, V:** (1999) *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. ICE. Sevilla.
- **ANDREOZZI M** (1996) “El impacto formativo de la práctica”. En *Revista IICE* N° 9. Miño y Dávila Editores ; pp 20 a 21. Buenos Aires.
- **ANDREOZZI M** (1998) “Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo” En *Revista IICE*, n° 13 . Miño y Dávila Editores ; pp 33 a 43. Buenos Aires
- **ANDREOZZI M. Y NICASTRO S** (1991) “Profesión y Modelos profesionales: La variable institucional”. En *Revista Argentina de Educación* N° 16; pp 71 a 87. Año IX. Buenos Aires. AGCE
- **ANGULO RASCO F** (1997): *Introducción al estudio de Caso*. Documento de trabajo n° 4. Grupo de investigación HUM 0109. Junta de Andalucía. Gentileza del autor.
- **ANGULO RASCO F y VAZQUEZ RECIO R** (2002) *Introducción a los estudios de casos*. Grupo de Investigación L.A.C.E. HUM 109. Documento de Trabajo. Universidad de Cádiz
- **ANGULO RASCO F** (1999) “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”, pp 261 a 319. En **Angulo Rasco, Barquín Ruiz, Pérez Gómez** (1999) *Desarrollo profesional del docente*. Madrid. Akal

- **ANGULO RASCO F ; BARQUIN RUIZ J ; PÉREZ GÓMEZ A** (editores) (1999) : *Desarrollo profesional del docente*. Madrid. Akal
- **ANGULO RASCO F** (2002) “Epistemología en Educación”. Documento de Trabajo. Doctorado 2001- 2003. Grupo L.A.C.E. Universidad de Cádiz
- **BARDIN L.** (1996) *El Análisis de Contenido*. Madrid. Akal
- **BARRIOS ARÓS CHARO** (1998) : *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona. Oikos-Tau
- **BATALLÁN G** (1997) “¿Puede la docencia ser una “profesión”?” *En Actas del I Congreso de Educación*. Tomo 2. pp 238 a 246) Buenos Aires. Aique
- **BECHER T** (2001) *Tribus y territorios académicos*. Barcelona. Gedisa.
- **BELLA L. y SANJURJO L** : “Aproximaciones a la problemática específica del estatuto científico de la pedagogía”. *En Actas del I Congreso Internacional de Educación “Educación, Crisis y Utopías”*. Universidad Nacional de Córdoba..
- **BENEDITO ANTOLÍ V.** (1989) “ Prólogo”. *En Borrell N (1989) Las Prácticas en la profesionalización del pedagogo*. PPU. Barcelona
- **BENEDITO, V ; FERRER V Y FERRERES V.S.** (1995) : *La formación universitaria a debate*. Barcelona. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- **BERGER R y LUCKMANN T.**(1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu
- **BERICAT E.** (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona. Ariel Sociología.
- **BIDDLE B; GOOD T; GOODSON I.** (1990) *La enseñanza y los profesores. I.* Paidós. Barcelona
- **BLANCO N.**(1999): “Aprender a ser profesor/a: el papel del prácticum en la formación inicial”, pp 379 a 398. *En ANGULO-BARQUÍN-PÉREZ GÓMEZ: El desarrollo profesional del docente*. Madrid. Akal.
- **BOHOSLAVSKY R** (1974) *La Orientación Vocacional. Una estrategia clínica*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- **BOLÍVAR A, DOMINGO J, FERNÁNDEZ CRUZ M** (2001) *La investigación biográfico- narrativa en educación*. Editorial Madrid. La Muralla.
- **BOLÍVAR A** (1998) “Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación”, pp 163 a 191. *En Cerdán V. Y*

- Grañeras P.** (Coordinadores) (1998) *La investigación sobre Profesorado (II) 1993- 1997*. MEC. CIDE
- **BORRELL N** (1989) *Las prácticas en la profesionalización del pedagogo*. Barcelona. PPU
 - **BORRELL N** (1994) "Aspectos cualitativos de la organización de las prácticas: relaciones institucionales, tutores de prácticas, supervisión". En Montero Mesa, Cebreiro López y Zabalza (editores), 1994: *El Prácticum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos*. Universidad de Santiago. Tórculo
 - **BOURDIEU P. Y LÖIC J.D** (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México
 - **BOURDIEU P.** (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa
 - **BOURDIEU P. y PASSERON, J.C:** (1977) *La Reproducción*. Barcelona. Laia
 - **BOURDIEU P.**(1976) *Questions de sociologie*. París. (Ficha traducida por Tenti Fanfani E)
 - **BRASLAVSKY C. y BIRGIN A.** (1992) : *Formación de profesores : Impacto, pasado y presente*. Flacso/Ciid. Buenos Aires. Miño y Dávila
 - **BRUNER J.** (1992) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza
 - **BRUNER J.** (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor
 - **CARLIINO, F.**(1993) "Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA". En *Revista IICE* nº 3, pp 48 a 58. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires
 - **CASULLO M. Y CAYSSIALS A.** (1996) *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires. Paidós
 - **COLE M.** (1999) *Psicología Cultural*. Madrid. Morata.
 - **DAVINI M.C** (1994) : "Formación y trabajo docente : realidades y discursos en la década del 90" (pp. 7 a 24). En *Revista Argentina de Educación*. Año XII. Nº 21. Buenos Aires. A.G.C.E
 - **DEL RINCON y otros** (1995) : *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dykinson.
 - **DENZIN, N y LINCOLN Y** (edits) (1994) *Handbook of Qualitive Research*. California. Sage Publications

- **DE VICENTE Y FERNÁNDEZ CRUZ** (2001) *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Un reto para el prácticum. (presentación). Universidad de Granada. Dossier N° 24
- **DIKER G ; TERIGI F** (1997) *La formación de maestros y profesores : hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- **DUBET FRANÇOIS:** (1989) *Estudios Sociológicos*. México. El Colegio.
- **ECHEVERRÍ A SAMANES, B** (1993) *Formación Profesional*. PPU. Barcelona
- **EDELSTEIN,G - CORIA A** (1999) *Imágenes e imaginación : iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires
- **ELLIOTT J** (1996) *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid. Morata
- **ELLIOTT J** (1999) "La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los profesores", pp 364 a 378. En **Angulo Rasco, Barquín Ruiz, Pérez Gómez** (1999) *Desarrollo profesional del docente*. Madrid. Akal
- **ESTEVE J.** (1994) *El malestar docente*. Barcelona. Paidós.
- **ESTEVE J.** (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ariel.
- **FERNÁNDEZ CRUZ M** (2002) "Desarrollo profesional del docente universitario". En **González Soto A.P** (2002) *Enseñanza, profesores y universidad* (pp 171 a 207) ICE. URV.
- **FERNÁNDEZ CRUZ M** (1999) "La investigación (auto) biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente". En Proyecto Docente. Universidad de Granada.
- **FERNÁNDEZ CRUZ M** (1999) "Modelos y tendencias en el desarrollo profesional" *Proyecto docente* (Acceso Titularidad) Universidad de Granada.
- **FERNÁNDEZ CRUZ M** (1999) "Teorías y procesos básicos del desarrollo profesional". *Proyecto docente* (Acceso Titularidad) Universidad de Granada.
- **FERNÁNDEZ CRUZ M.** "Dirección como motor del desarrollo profesional docente" Universidad de Granada. Gentileza del autor
- **FERNÁNDEZ CRUZ M** : (1998) "Trayectoria biográfica, desarrollo institucional y ciclos de vida en la enseñanza". En *Cuadernos de Pedagogía*.
- **FERNÁNDEZ CRUZ M** (1995) "Intervención formativa en el proceso de identificación profesional". En *Documentos Técnicos* N° 4 (pp 31-40)

- **FERNÁNDEZ CRUZ M** (1994) *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil : Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.
- **FERNÁNDEZ CRUZ M Y MOLINA RUIZ** (1994): “Más allá de la memoria de prácticas: reconstrucción narrativa de la primera experiencia de enseñanza”. En Montero Mesa, Cebreiro López y Zabalza (editores), 1994: *El Prácticum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos*. Universidad de Santiago. Tórculo
- **FERNÁNDEZ CRUZ M, MOLINA RUIZ Y DE VICENTE:** (1994) “Los diarios, instrumentos de formación en las prácticas de enseñanza”. En Montero Mesa, Cebreiro López y Zabalza (editores), 1994: *El Prácticum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos*. Universidad de Santiago. Tórculo
- **FERNÁNDEZ PÉREZ M** (1994) *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid. Siglo XXI
- **FERNÁNDEZ PÉREZ M** (1995) *La Profesionalización Docente*. Siglo XXI. Madrid.
- **FERNÁNDEZ PÉREZ M** (1988) *La profesionalización del docente*. Madrid. Edit. Escuela Española
- **FERNÁNDEZ PÉREZ M** (2000) *Así enseña nuestra Universidad: Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*.. Gráficas Editorial. Madrid
- **FERRÁNDEZ ARENAZ A ; TEJADA FERNÁNDEZ J ; JURADO DE LOS SANTOS P ; NAVÍO GÁMEZ A ; RUIZ BUENO C** (2000) : *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Colección Recursos Nº 37. Barcelona. Octaedro
- **FERRERES PAVÍA V** (1999) “Currículo y Enseñanza” (pp 35-58) ; “Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional del docente” (pp 59-95) y (con **BARRIOS R**) “El desarrollo profesional de los docentes de infantil, primaria y secundaria” (pp 167-199). En **Ferreres- Imbernón** (editores) 1999; *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis Educación. Madrid
- **FERRERES PAVÍA V** (1993) “La Cultura Profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa”. En *Actas II CIOE Cultura Escolar y desarrollo Organizativo*. Sevilla
- **FERRERES PAVÍA V y MOLINA E** (1995): “Trabajo colaborativo de profesores. Factor organizativo de formación y cambio”. En **Molina- Ferreres:** *La*

- preparación del profesorado para el cambio en la institución educativa*. PPU. Barcelona
- **FERRERES PAVIA V** (1992) "La Cultura profesional de los docentes : desarrollo profesional y cultura colaborativa". En *Actas II CIOE* ; pp 3-40. Sevilla
 - **FERRERES PAVÍA V** (Coordinador) (1997): *El desarrollo profesional del docente*. Barcelona. Oikos- Tau
 - **FERRERES V-IMBERNÓN F** (editores) (1999) : *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis
 - **FILMUS D.** (1994) *Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires. Tesis.
 - **FINKELSTEIN C** (1998) "La formación de profesores de Psicología, un desafío para la didáctica de nivel superior". En *Revista IICE nº 13*, pp. 19 a 24. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
 - **FRIGERIO G, POGGI M, TIRAMONTI G** (1992) : *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires. Troquel
 - **GIDDENS A** (1987) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Amorrortu
 - **GIL F.** (1996) : *Sociología del profesorado*. Barcelona. Ariel
 - **GILLY M** (1986) "Psicosociología de la Educación". En MOSCOVICI S: *Pensamiento y vida social*. Paidós. Buenos Aires
 - **GIMENO SACRISTÁN J.** (1978) "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". En **Escolano y otros**, *Epistemología y Educación*. Salamanca Ed. Sigüeme.
 - **GIMENO SACRISTÁN J.** (1988) *Modelos de profesionalización docente y cambio educativo*. Valencia. Universidad de Valencia
 - **GIMENO SACRISTÁN J** (1995) "Esquemas de racionalización en una práctica compartida" (pp13 a 44) En *Volver a pensar la educación* (Volumen II). Congreso Internacional de Educación. Madrid. Morata.
 - **GIMENO SACRISTÁN J** (1999) "Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna" . www.uca.es/Heuresis/euresis99
 - **GIMENO SACRISTÁN J** (1988) *Profesionalización docente y cambio educativo*. En Alliaud- Duschatzky (compiladores) Buenos Aires Miño y Dávila.
 - **GIMENO J.** (1978) "Explicación, norma y utopía en las Ciencias de la Educación". En Escolano: *Epistemología y Educación*. Salamanca

- **GIMENO SACRISTÁN J./ PÉREZ GÓMEZ A.** (1983) *La enseñanza : su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- **GLASER B. y STRAUSS A.** (1967) *The discovery og grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago. Aldine
- **GOETZ J.P. y LE COMPTE M.D** (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- **GÓMEZ CAMPO, V. y TENTI FANFANI, E** (1989) *Universidad y Profesiones. Crisis y alternativas*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires
- **GONZÁLEZ SOTO A.P** (Coordinador) (2002) *Enseñanza, profesores y universidad*. ICE. Universidad Rovira I Virgili.
- **GONZÁLEZ SOTO A.P** (2001) “Sistema metodológico en el proceso de enseñanza- aprendizaje” (pp 283 a 310). En Sepúlveda F. Y Rajadell N (coordinadores) *Didáctica General para psicopedagogos*. Barcelona. UNED.
- **GONZÁLEZ SOTO A.P** (1999) “La formación en ámbitos no formales” (pp 225 a 246) En **Ferreres- Imbernón** (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis
- **GONZÁLEZ SOTO A.P** (1999) “La evaluación de planteamientos institucionales” (pp 207 a 236) . En **Jiménez Jiménez** (editor) 1999. *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis Educación. Madrid
- **GONZÁLEZ SOTO A.P** (1996): “Acciones formativas para el desarrollo profesional desde la innovación curricular : proyección en educación secundaria y en formación de personas adultas”. En *Actas Congreso Nacional de Pedagogía*. Volumen I. S.E.P. San Sebastián.
- **GUBA, E.G** (1983) “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En **GIMENO J. Y PÉREZ GÓMEZ A.** (coords.): *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp 148- 165) Madrid. Akal.
- **GUICHARD** (2000) : *Un siglo de teorías y prácticas en Orientación*. Policopiado. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- **GUICHARD J** (1996) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Laertes Psicopedagogía. Barcelona.
- **GUTIÉREZ ALICIA** (1995) *Pierre Bourdieu : Las prácticas sociales*. Editorial Universitaria de la U.N.Misiones. Argentina.
- **HABERMAS J** (1986) *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus
- **HARGREAVES H** (1994) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata

- **HUBERMAN S** (1999) *Cómo se forman los capacitadores. Artes y saberes de su profesión*. Buenos Aires. Paidós.
- **IBÁÑEZ GRACIA T** (Coordinador) (1988) *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai Ediciones. Barcelona
- **ILVENTO M.C.** (1999) *Guía de carreras de Nivel Superior de la Provincia de Salta*. Salta. Editorial Hanne
- **ILVENTO M.C.** (2000) "Relación entre educación y trabajo: una mirada desde la orientación vocacional" (pp79 a 86) En Rodas y Baigorria: *Articulación de Artes y Ciencias*. Salta. Gofica.
- **ILVENTO M.C.** (2001) "El sujeto de la Orientación Vocacional a fines de milenio: entre la transformación educativa y la transformación de los procesos productivos" (pp 155 a 171) En *Cuadernos de Humanidades N°12*. Salta. Editorial Magna
- **IMBERNÓN F** (1999) "La formación y la profesionalización en la función pedagógica" (pp 13 a 24). En Ferreres- Imbernón: *Formación y Actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis
- **IMBERNÓN F.** (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado : hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Grao.
- **JIMÉNEZ GONZÁLEZ I:** (1997) "Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación" (pp 169 a 200). En *Formación, representaciones, ética y valores*. México. Pensamiento Universitario.
- **JIMÉNEZ JIMÉNEZ B.** (2002) "Diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza- Evaluación. En **González Soto A.P** (2002) *Enseñanza, profesores y universidad* (pp 109 a 142). ICE. URV.
- **JIMÉNEZ B.** (editor) (1999) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis Educación. Madrid.
- **JIMÉNEZ B ; GONZÁLEZ SOTO A-P ; FERRERES V** (1989): *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona. PPU.
- **MARC Y PICARD:** (1992) *La interacción social*. Barcelona. Paidós.
- **MARCELO GARCÍA C:** (2001) "La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio" (pp. 9 a 26) En **Marcelo** (Editor) *la función docente*. Madrid. Síntesis.

- **MARCELO GARCÍA C:** (1998) “Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación y decisiones didácticas de profesores de EGB”. En **Villar Angulo** (Director) (1988) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores*. Marfil Alkoy
- **MARCELO GARCÍA C.** (1995) *Desarrollo Profesional e iniciación a la enseñanza*. PPU. Barcelona.
- **MARCELO GARCÍA C y MAYOR RUIZ** (1994) “Las etapas de preocupaciones en los profesores principiantes: un estudio sobre los procesos de cambio en profesores de los niveles educativos de infantil, primaria, secundaria y universidad” (pp.469 a 486) En **Montero Mesa, Cebreiro López y Zabalza** (editores), 1994: *El Prácticum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos*. Universidad de Santiago. Tórculo
- **MARCELO GARCÍA C:** (1994) “Investigaciones sobre Prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora” (pp 338 a 361). En **Montero Mesa, Cebreiro López y Zabalza** (editores), 1994: *El Prácticum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos*. Universidad de Santiago. Tórculo
- **MARCELO C.** (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU
- **MARCELO C.** (1992): *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires. Cincel
- **MARCELO GARCÍA C.** (1991) *Aprender a Enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. CIDE. Madrid.
- **MARCELO GARCÍA C.** (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona. Ceac.
- **MARKOVÁ I** (1996) “En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales” pp 163 a 182. En PÁEZ y BLANCO (Editores): *La Teoría sociocultural y la Psicología Social actual*. Madrid. Cultura y conciencia
- **MARRERO J** (1993) “Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza”, pp 243 a 270. En **Rodrigo M.J; Rodríguez A. y Marrero J.** (1993) *Las Teorías Implícitas*. Madrid. Visor.
- **MARTÍNEZ BONAFÉ J**(1995): “La estructura del puesto de trabajo del profesorado” (pp 312 a 337) En *Volver a pensar la educación* (Volumen II) Madrid. Morata

- **MARTÍNEZ GARCÍA M, GARCÍA RAMÍREZ M.** (1992) “Técnicas y procedimientos para el estudio de las Representaciones Sociales” (pp 390 a 400) En **Clemente García M** (1992) *Psicología Social*. Madrid. Eudema.
- **Mc KERNAN J** (1996) : *Investigación - acción y curriculum*. Madrid. Morata
- **MEDINA RIVILLA A.** (2001) “Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula” (Capítulo 4) en **Sepúlveda F. Y Rajadell N** (coordinadores) *Didáctica General para psicopedagogos*. Barcelona. UNED.
- **MONTERO MESA L** (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario. Homo Sapiens.
- **MONTERO MESA L** (2000) *Las contribuciones de las instituciones a la profesionalización de los profesores : Estudio de sus características en Galicia*. Trabajo de Investigación. Universidad de Santiago de Compostela.
- **MONTERO MESA L** (1999) : “Formación y desarrollo profesional : cruce de miradas”. En *Revista Educación XXI* (pp 14 a 31) Universidad de Huelva.
- **MONTERO MESA L** (1999) “Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica” (pp. 97 a 129) En **Ferreres- Imbernón** (editores) 1999; *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis Educación. Madrid
- **MONTERO MESA L ;CEBEIRO LOPEZ B ; ZABALZA M.**(1994) *El Practicum en la formación de profesionales : problemas y desafíos*. Actas del III Simposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. POIO.
- **MONTERO MESA L y GONZÁLEZ SANMAMED M** (1994) “Los contenidos formativos del prácticum: qué se puede aprender en las prácticas” (pp. 13 a 30). En Actas del III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares. POIO. Universidad de Santiago de Compostela.
- **MONTERO MESA L** (1987) *Proyecto docente e investigación de formación del profesorado*. Convocatoria plaza Profesor Titular. Universidad de Santiago de Compostela.
- **MOLINA E., DE VICENTE P, FERNÁNDEZ CRUZ M** (1994) “Los Diarios, Instrumentos de Formación en las Prácticas de Enseñanza” (pp, 126 a 132). En **Montero Mesa L, Cebreiro B, Zabalza M** (1995) *El Prácticum en la formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Pfdp. Universidad de Santiago de Compostela.

- **MOLLIS M.** (2001) *La universidad argentina en tránsito*. Buenos Aires. Fondo de Cultura económica
- **MÜLLER M.** (1994) *Descubrir el camino*. Buenos Aires. Editorial Bonum
- **PACHECO MÉNDEZ, T y DÍAZ BARRIGA, A** (Coordinadores) (1997) *La profesión. Su condición social e institucional*. Centro de Estudios sobre la Universidad (Cesu). México
- **PÁEZ D y BLANCO A** (1996) *La Teoría sociocultural y la Psicología Social actual*. Madrid. Cultura y Conciencia
- **PEREZ GÓMEZ A** (1985) “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica” pp 95 a 138. En GIMENO y PÉREZ GÓMEZ : *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal
- **PEREZ GÓMEZ A** (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata
- **PEREZ GÓMEZ A** (1999) “El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes” (pp 636 a 660) En Angulo, Ruiz y Pérez Gómez (editores) *Desarrollo Profesional del docente*. Akal. Madrid
- **PINKASZ D.** (1992) “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos” (pp 59 a 79) En BRASLAVSKY C. y BIRGIN A. (1992) : *Formación de profesores : Impacto, pasado y presente*. Flacso/Ciid. Buenos Aires. Miño y Dávila
- **POPE M.** (1999) “Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza- aprendizaje”; pp 149 a 174. En **Villar Angulo** (Director) (1988) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores*. Marfil Alkoy
- **PORLAN R y RIVERO A** (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Díada Editora.
- **RODRIGO, M.J ; RODRÍGUEZ, J ; MARRERO, J** (1993): “Las Teorías Implícitas”. Madrid. Visor
- **RODRÍGUEZ GÓMEZ G ;GIL FLORES J ; GARCÍA JIMÉNEZ E** (1996) : *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe
- **RODRÍGUEZ LÓPEZ J.M.** (1994) “Una propuesta para el prácticum”, pp 148 a 152. En **Montero Mesa, Cebreiro López y Zabalza** (editores), 1994: *El Prácticum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos*. Universidad de Santiago. Tórculo

- **RODRÍGUEZ MORENO M.L.** (1998): *La orientación profesional*. I. Teoría. Barcelona. Ariel Educación
- **RUIZ RUIZ J.** (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- **SALTALAMACCHIA H** (1999): El proyecto de investigación. Cuadernos de CAPEDCOM
- **SANJURJO L** (1997) "El estatuto científico de la Pedagogía : entre la crítica y la posibilidad". En *Actas del I Congreso Internacional de Educación "Educación, Crisis y Utopías"*. Universidad Nacional de Córdoba.
- **SANTOS GUERRA M** (1990) : *Hacer visible lo cotidiano* . Madrid. Akal.
- **SANTOS GUERRA M** (1999) "La evaluación de la formación del profesorado" (pp 247 a 282). En **Ferreres V, Imbernón F** (1999) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis Educación.
- **SEGOVIA J.D. Y FERNÁNDEZ CRUZ M.** (1999) : *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuadernos Monográficos del ICE. Universidad de Deusto. Bilbao
- **SILBER J** (1997) "Acerca de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico". En *Actas del I Congreso Internacional de Educación*. Buenos Aires. Aique.
- **SUÁREZ D.** (1995) : "Currículum, formación docente y construcción social del magisterio". En Revista IICE N° 7, pp 58 a 66. Buenos Aires.
- **TAYLOR-BOGDAN** (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México. Paidós.
- **TEJADA J** (2001) "El perfil profesional del pedagogo en la formación: una mirada desde las salidas profesionales". En *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Un reto para el prácticum 2001. Universidad de Granada
- **TEJADA J** (1999) "La evaluación: su conceptualización". En Jiménez B. 1999.
- **TEJADA J** (1997) : *El proceso de la investigación científica*. Barcelona. La Caixa.
- **TEJADA J** (1995) *Instrumentos de evaluación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Documento policopiado.
- **TENTI Fanfani E.** (1987): "Representaciones escolares de los alumnos". En Revista Argentina de Educación N° 9. Año V, pp 41 a 67. Buenos Aires
- **USHER R- BRYANT I** (1992) *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación: el triángulo cautivo*. Madrid. Morata

- **VASILACHIS I** (1992) *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- **VILLAR ANGULO L. M.** (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones.
- **WERTSCH J.** (1996) "Un diálogo entre la teoría sociocultural y la Psicología Social". En Páez D. y Blanco (Editores) A. *La Teoría Sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid. Cultura y Conciencia
- **WITTROCK M** (1998) *La investigación en la enseñanza, II*. Buenos Aires. Paidós
- **YINGER R** (1985) *Learning the language of practice*. Ponencia al Congreso de Toronto. OISE
- **ZABALZA BERAZA M** (1996) "El prácticum y los centros de desarrollo profesional". (pp 253 a 287) En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE. Universidad de Deusto.
- **ZABALZA BERAZA M** (1994) "Aspectos cualitativos de la evaluación del Prácticum" (pp 309 a 337). En **Montero Mesa, Cebreiro López y Zabalza** (editores), 1994: *El Prácticum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos*. Universidad de Santiago.

- **Documentos :**
- **Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta* (1972)
- **Resolución N° 090/86 de la Universidad Nacional de Salta* (Plan de Estudios 1985)
- **Resolución N° 021/01 de la Universidad Nacional de Salta* (Plan de Estudios 2000)
- **Decreto N° 256/94*. Ministerio de Cultura y Educación (MCE)
- **Programa de Fijación y Revisión de las Incumbencias profesionales de los títulos universitarios*. Dirección Nacional de Asuntos Universitarios. Ministerio de Educación y Justicia. Folio 92 y 93. 1980

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL CAMPO PROFESIONAL EN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA INCIDENCIA DE LAS PRÁCTICAS PRE- PROFESIONALES

ANEXOS- VOLUMEN I

1. PROTOCOLO CUESTIONARIO ALUMNAS –CA
2. PROTOCOLO CUESTIONARIO PROFESORAS –CP
3. VACIADO DE CUESTIONARIO ALUMNAS
4. VACIADO DE CUESTIONARIO PROFESORAS
5. SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES DE:
 - a. LAS PRIMERAS ENTREVISTAS DE LAS ALUMNAS
 - b. LAS SEGUNDAS ENTREVISTAS A LAS ALUMNAS
 - c. ENTREVISTAS A LAS PROFESORAS
 - d. DIARIOS DE CAMPO DE LAS ALUMNAS
 - e. TRABAJOS FINALES DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES
 - f. ENTREVISTAS A LOS PROFESORES PRINCIPIANTES
 - g. PROPUESTA 2001 DE TALLER IV
6. CLAVE DE SIGLAS

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL CAMPO PROFESIONAL EN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA INCIDENCIA DE LAS PRÁCTICAS PRE- PROFESIONALES

VOLUMEN II: Apéndice documental

1. PRIMERAS ENTREVISTAS A ALUMNAS:

- 1) EA-1
- 2) EA-2
- 3) EA-3
- 4) EA-4
- 5) EA-5
- 6) EA-6

2. SEGUNDAS ENTREVISTAS A ALUMNAS:

- 1) EA*- G
- 2) EA*- 3
- 3) EA*- 4
- 4) EA*- 5
- 5) EA*- 6

3. ENTREVISTAS A PROFESORAS:

- 1) EP-1
- 2) EP-2
- 3) EP-3

4. ENTREVISTAS A PROFESORES PRINCIPIANTES:

- 1) EPp- 1
- 2) EPp- 2
- 3) EPp- 3
- 4) EPp- 4

5. PROPUESTA TALLER 2001

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS: ÁMBITOS TEMÁTICOS

AMBITOS TEMÁTICOS	INDICADORES	Nº PREGUNTAS
A) Datos de identificación personal	<i>*Edad</i> <i>*Sexo</i> <i>*Estado civil</i> <i>*Título de nivel medio</i> <i>*Año ingreso carrera C.E</i> <i>*Año ingreso Taller IV</i> <i>*Otros estudios</i> <i>*Trabajo</i>	1 2 3 4 5 6 7 8
B) Cuestiones personales sobre elección del Profesorado en Ciencias de la Educación	- <i>Motivos de elección</i> - <i>Información previa</i> - <i>Expectativas profesionales</i>	9 10 11
C) Acerca del campo profesional (desde lo legislado y reglado)	- <i>Incumbencias : según Res. MCE</i> - <i>Perfil y alcance del título (según Plan Est.85) : acreditación según formación inicial</i> - <i>Marco "regulatorio" profesional</i>	12 13 14
D) Cuestiones sobre el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación	- <i>Objeto de estudio de las CE</i> - <i>Estatuto del corpus de CE</i>	15 16
E) Acerca del "saber hacer" de los profesores de Ciencias de la Educación	<i>* conocimientos prácticos</i> <i>expectables del profesor en CE</i> <i>* formación inicial en la carrera</i>	17 18
F) Cuestiones del contexto socio-cultural del ejercicio profesional	<i>*perspectiva laboral y conocimiento de la nueva cultura laboral : exigencias</i> <i>*condiciones .relacionadas a la salida laboral</i>	19-20 21
G) Profesionalidad	<i>* ¿tipo de profesional ?</i> <i>* "control" del ejercicio profesional :autonomía</i> <i>*Ejercicio liberal/dependiente : autonomía</i> <i>*experticia en su campo : corpus de saberes y prácticas muy especializado</i> <i>*prestigio o estatus social del quehacer profesional</i> <i>*autoridad (o capacidad de incidencia social)</i> <i>*remuneración</i>	22 23 24 25 26-27 28 29

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
FECHA : marzo de 2001

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se inicia en el año 2001, sobre las ideas, concepciones y valoraciones acerca del campo profesional de Ciencias de la Educación.

Este instrumento permitirá recoger la información necesaria para proseguir con próximos pasos durante el presente año lectivo

Su aporte, sin lugar a dudas, resultará sumamente valioso, por lo que desde ya, quiero agradecer su inestimable colaboración

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Nombre y Apellido-----	
1) Edad :-----	
2) Sexo :	
1- Masculino	☐
2- Femenino	☐
3) Estado Civil :	
1-Soltero	☐
2- Casado	☐
3- otro	☐
4) 1-Título de nivel medio : -----	
2- Año de egreso-----	
5) Año de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación-----	
6) ¿Es la primera vez que se inscribe en el Taller IV del Profesorado ?	
SI	☐
NO	☐
7) ¿Cursó otros estudios de nivel superior ?	SI ☐ NO ☐
1-carrera-----	
2-año de ingreso-----	
3-año de egreso-----	
8) ¿Trabaja actualmente ?	
1-SI	☐
2-NO	☐
Si contesta afirmativamente, mencione en qué trabaja y desde cuándo	
.....	
.....	

B) CUESTIONES PERSONALES SOBRE ELECCIÓN DE CARRERA

9 –B) Indique los tres motivos que más le influyeron en su elección del profesorado en Ciencias de la Educación :

(Marque tres casilleros , numerándolos de 1 a 3 según orden de prioridad)

- 1) ☐ Falta de medios para cursar otros estudios
- 2) ☐ Buena perspectiva de encontrar trabajo
- 3) ☐ Beneficios económicos futuros
- 4) ☐ Llenar el tiempo libre
- 5) ☐ Carrera novedosa, original
- 6) ☐ Prestigio social de la carrera
- 7) ☐ Promoción profesional
- 8) ☐ Preparación profesional que proporciona
- 9) ☐ Nivel de formación superior a los estudios terciarios
- 10) ☐ Su valor formativo y humano
- 11) ☐ Para solucionar problemas familiares y/o allegados
- 12) ☐ Intereses de servicio a la sociedad
- 13) ☐ Interés por la educación pero no por la docencia
- 14) ☐ Interés por la docencia
- 15) ☐ Interés por los niños y/o gente joven
- 16) ☐ Mis aptitudes
- 17) ☐ Falta de capacidades para cursar otra carrera
- 18) ☐ No poder entrar en la carrera preferida
- 19) ☐ Poca exigencia de estudios ; carrera fácil
- 20) ☐ Por tradición familiar hacia la docencia
- 21) ☐ Por influencia de profesores
- 22) ☐ Por azar
- 23) ☐ Otro-----
- 24) ☐ Otro-----
- 25) ☐ Otro-----

Basado en B. Echeverría (1993)

10-B) ¿Qué información tenía sobre los siguientes aspectos, al momento de elegir el Profesorado en Ciencias de la Educación ?

Describe qué conocía sobre cada uno de los aspectos

- 1) Plan de estudios del Profesorado -----
- 2) Plan de Estudios de la Licenciatura -----
- 3) Existencia de los talleres -----
- 4) Nivel de exigencia del Prof. en los aspectos teóricos -----
- 5) Nivel de exigencia del Prof. en los talleres -----
- 6) Perspectivas laborales del Profesorado -----
- 7) Otro-----

11-B) ¿ En qué actividades o funciones profesionales, y dentro de qué contextos, se sentiría a gusto desempeñándose dentro de 5 años ?

C. ACERCA DEL CAMPO PROFESIONAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (DESDE LO INSTITUÍDO Y LO REGLADO)

12-C) En el plan de estudios 85 del Profesorado en Ciencias de la Educación se menciona que el profesor estará habilitado para trabajar en distintos ámbitos de la *educación formal, no formal e informal*.

Mencione qué incumbencias profesionales tiene el profesor en Ciencias de la Educación en cada uno de estos ámbitos, según el plan '85. (Escriba al menos tres, en cada recuadro):

Ambitos	Actividades y/o prácticas
1-Educación formal	1) 2) 3) 4) 5)
2-Educación no formal	1)..... 2)..... 3)..... 4)..... 5).....
3-Educación informal	1)..... 2)..... 3)..... 4)..... 5)

13-C) ¿Puede Ud. mencionar cuál es el perfil de profesor en Ciencias de la Educación a que se refiere el Plan '85 ? (O sea : ¿qué profesional pretende formar en el transcurso de la carrera?)
Conteste sólo desde lo que recuerde que dice el plan '85, y no desde lo que Ud. crea que debe ser el perfil del profesor.

1) SI ☐

.....
.....
.....
.....
.....

2) NO ☐

14-C) ¿Existe una supervisión y/o regulación de la práctica laboral del profesor en Ciencias de la Educación en nuestro contexto provincial y/o nacional?

SI ☐

Mencione el/ o los organismos oficiales, privados, gremiales, colegiados, que considere que son regulatorios de la actividad profesional

- 1)-----
2)-----
3)-----

NO ☐

NO SÉ ☐

D- CAMPO DISCIPLINAR DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

15- D) ¿Cuál es a su juicio el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación ?

Marque todas las respuestas que considere necesarias

- 1- ☐ *los procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación didáctica*
2- ☐ *la educación como práctica social*
3- ☐ *el sujeto de la educación*
4- ☐ *la educación*
5- ☐ *la formación*
6- ☐ *la transmisión del contenido*
7- ☐ *la acción pedagógica*
8- ☐ *el método*
9- ☐ *otros...(mencione).....*

16-D) Las Ciencias de la Educación constituyen :

- 1- ☐ una ciencia-----
- 2- ☐ un conjunto de ciencias-----
- 3- ☐ arte-----
- 4- ☐ praxis-----
- 5- ☐ tecnología-----
- 6- ☐ ideología-ciencia-tecnología-arte-praxis-----
- 7- ☐ ciencia social-----
- 8- ☐ ciencia humana-----
- 9- ☐ interdisciplina-----
- 10- ☐ cuerpo científico específico en construcción-----
- 11- ☐ otro-----

Marque con una **X** el o los casillero/s que considere necesario y fundamente si lo cree necesario

E) ACERCA DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

17- E) Qué conocimientos cree Ud. que son necesarios para el “saber hacer” de un profesor en Ciencias de la Educación en su desempeño profesional ?

Mencione al menos 5 :

- 1)-----
- 2)-----
- 3)-----
- 4)-----
- 5)-----
- 6)-----
- 7)-----

18 E) ¿En qué instancia se aprenden los conocimientos prácticos relacionados con el “saber hacer” del profesor en Ciencias de la Educación ?

Marque uno o más casilleros, según le parezca:

- 1) ☐ durante el cursado de toda la carrera
- 2) ☐ en el taller I
- 3) ☐ en el taller II
- 4) ☐ en el taller III
- 5) ☐ en el ciclo troncal de la carrera
- 6) ☐ durante el último año del profesorado
- 7) ☐ en las prácticas de cada asignatura
- 8) ☐ en el taller de Residencia o taller IV
- 9) ☐ sólo en algunas asignaturas (¿cuál/es ?)-----

- 10) ☐ en la inserción en el contexto “real” laboral
- 11) ☐ en el perfeccionamiento profesional posterior al egreso

F- CUESTIONES DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DEL EJERCICIO PROFESIONAL

19 F) ¿Cuál es el ámbito (educación formal, educación no formal) que a su juicio tiene actualmente más demanda laboral para el ejercicio profesional del profesor en Ciencias de la Educación ?

Asigne números al margen de cada ámbito, según prioridad de mayor a menor, mencionando, además, en qué práctica/s o actividad/es

¿En qué práctica/ s o actividad/ es ?

- 1) **En Educación Formal** ☐
 - a)-----
 - b)-----
 - c)-----
- 2) **En Educación No Formal** ☐
 - a)-----
 - b)-----
 - c)-----

20- F) ¿Cómo valora Ud. la perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación, hoy, en nuestro contexto ?

Marque con una X . Fundamente

- 1- ☐ **Excelente**
2- ☐ **Muy buena**
3- ☐ **Buena**
4- ☐ **Regular**
5- ☐ **Mala**

21- F) ¿Cree Ud. que el Plan de Estudios 85 está preparando o formando a los futuros profesores para satisfacer nuevas demandas sociales ?

Según sea su respuesta , menciones al menos un nuevo o requerimiento social)

¿En cuáles ?

- 1-SI ☐ a) _____
b) _____
c) _____
2-Medianamente ☐ a) _____
b) _____
c) _____
3-NO ☐ a) _____
b) _____
c) _____

G. PROFESIONALIDAD

22- G) El profesor en Ciencias de la Educación es un :

Marque una o más opciones que considere que definen realmente al profesor en Ciencias de la Educación

- 1- ☐ *técnico*.....
2- ☐ *profesional*.....
3- ☐ *semi-profesional*.....
4- ☐ *trabajador social*.....
5- ☐ *trabajador de la enseñanza*.....
6- ☐ *experto*.....
7- ☐ *intelectual crítico*.....
8- ☐ *burócrata*.....
9- ☐ *especialista*.....
10- ☐ *agente de cambio social*.....
11- ☐ *otro /s :------(especificar)*.....

23 G) Para Ud., en su ejercicio profesional el Profesor en Ciencias de la Educación :

1) Tiene control sobre las decisiones que afectan a la función social de su trabajo ?

SI ☐ Medianamente ☐ No ☐

2) Tiene control sobre las decisiones que afectan a la realización de aspectos técnicos de su labor ?

SI ☐ Medianamente ☐ No ☐

3) Elige las condiciones para desarrollar su práctica profesional ?

SI ☐ Medianamente ☐ No ☐

4) Está asociado a posiciones jerárquicas de toma de decisión ?

SI ☐ Medianamente ☐ No ☐

24- G) ¿Considera que el profesor en Ciencias de la Educación es un profesional independiente (autónomo) ?

1- SI ☐

2- NO ☐

3- MEDIANAMENTE ☐

25 G) ¿Cree Ud. que para otros profesionales de la docencia el Profesor de Ciencias de la Educación es un “experto” en su ejercicio profesional ?

	SI	MEDIANAMENTE	NO
1- Por sus conocimientos y saberes muy específicos adquiridos en la carrera.	☐	☐	☐
2- Por su práctica profesional - laboral especializada	☐	☐	☐
3- Por su perfeccionamiento de postgrado en áreas específicas	☐	☐	☐

26 G) ¿Cómo cree Ud. que socialmente se valora a las Ciencias de la Educación,?

Fundamente su respuesta, diciendo por qué

1- ☐ muy alta valoración -----

- 2- ☐ alta -----
- 3- ☐ mediana -----
- 4- ☐ baja -----
- 5- ☐ muy baja -----
- 6- ☐ desconoce -----

27 G) ¿Cuál es la valoración que Ud. hace del quehacer profesional del profesor en Ciencias de la Educación?

- 1- ☐ muy alta
- 2- ☐ alta
- 3- ☐ mediana
- 4- ☐ baja
- 5 - ☐ muy baja

28 G) ¿Cree Ud. que el profesor en Ciencias de la Educación resuelve problemas de relevancia para los valores sustanciales de la sociedad?

Fundamente

Por qué

- SI ☐ -----
-
- NO ☐ -----
-
- A veces ☐ -----

29 G) Considera Ud. que el profesor de Ciencias de la Educación tiene en general una retribución económica :

- 1- ☐ excelente
- 2- ☐ muy buena
- 3- ☐ buena
- 4- ☐ regular
- 5- ☐ mala

30.- Exprese lo que desee en relación a este cuestionario

MUCHAS GRACIAS ! ! ! !

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
FECHA : marzo de 2001

**CUESTIONARIO PARA PROFESORES DEL TALLER IV DEL
PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

El propósito del presente cuestionario es recoger datos que permitan – al modo de una “radiografía de urgencia”- una primera aproximación a nuestro estudio exploratorio sobre la *incidencia de las prácticas pre- profesionales que los alumnos tienen sobre su campo profesional..*

Ruego su colaboración para cumplimentar este cuestionario.
Sus respuestas, sus opiniones y sugerencias, serán de gran valor

**C. ACERCA DEL CAMPO PROFESIONAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(DESDE LO INSTITUÍDO Y LO REGLADO)**

12-C) En el plan de estudios 85 del Profesorado en Ciencias de la Educación se menciona que el profesor estará habilitado para trabajar en distintos ámbitos de la *educación formal, no formal e informal.*

Mencione qué incumbencias profesionales tiene el profesor en Ciencias de la Educación en cada uno de estos ámbitos, según el plan '85. (Escriba al menos tres, en cada recuadro):

Ambitos	Actividades y/o prácticas
1-Educación formal	1) 2) 3) 4) 5)
2-Educación no formal	1)..... 2)..... 3)..... 4)..... 5).....
3-Educación informal	1)..... 2)..... 3)..... 4)..... 5)

13-C) ¿Puede Ud. mencionar cuál es el perfil de profesor en Ciencias de la Educación a que se refiere el Plan '85 ? (O sea : ¿qué profesional pretende formar en el transcurso de la carrera?)

Conteste sólo desde lo que recuerde que dice el plan '85, y no desde lo que Ud. crea que debe ser el perfil del profesor.

1) SI ☐

.....
.....
.....
.....
.....

2) NO ☐

14-C) ¿Existe una supervisión y/o regulación de la práctica laboral del profesor en Ciencias de la Educación en nuestro contexto provincial y/o nacional?

SI ☐

Mencione el/ o los organismos oficiales, privados, gremiales, colegiados, que considere que son regulatorios de la actividad profesional

- 1)-----
2)-----
3)-----

NO ☐

NO SÉ ☐

D- CAMPO DISCIPLINAR DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

15- D) ¿Cuál es a su juicio el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación ?

Marque todas las respuestas que considere necesarias

- 1- ☐ *los procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación didáctica*
2- ☐ *la educación como práctica social*
3- ☐ *el sujeto de la educación*
4- ☐ *la educación*
5- ☐ *la formación*
6- ☐ *la transmisión del contenido*
7- ☐ *la acción pedagógica*
8- ☐ *el método*
9- ☐ *otros...(mencione).....*

16-D) Las Ciencias de la Educación constituyen :

- 1- ☐ una ciencia-----
- 2- ☐ un conjunto de ciencias-----
- 3- ☐ arte-----
- 4- ☐ praxis-----
- 5- ☐ tecnología-----
- 6- ☐ ideología-ciencia-tecnología-arte-praxis-----
- 7- ☐ ciencia social-----
- 8- ☐ ciencia humana-----
- 9- ☐ interdisciplina-----
- 10- ☐ cuerpo científico específico en construcción-----
- 11- ☐ otro-----

Marque con una **X** el o los casillero/s que considere necesario y fundamente si lo cree necesario

E) ACERCA DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

17- E) Qué conocimientos cree Ud. que son necesarios para el “saber hacer” de un profesor en Ciencias de la Educación en su desempeño profesional ?

Mencione al menos 5 :

- 1)-----
- 2)-----
- 3)-----
- 4)-----
- 5)-----
- 6)-----
- 7)-----

18 E) ¿En qué instancia se aprenden los conocimientos prácticos relacionados con el “saber hacer” del profesor en Ciencias de la Educación ?

Marque uno o más casilleros, según le parezca:

- 1) ☐ durante el cursado de toda la carrera
- 2) ☐ en el taller I
- 3) ☐ en el taller II
- 4) ☐ en el taller III
- 5) ☐ en el ciclo troncal de la carrera
- 6) ☐ durante el último año del profesorado
- 7) ☐ en las prácticas de cada asignatura
- 8) ☐ en el taller de Residencia o taller IV
- 9) ☐ sólo en algunas asignaturas (¿cuál/es ?)-----
- 10) ☐ en la inserción en el contexto “real” laboral
- 11) ☐ en el perfeccionamiento profesional posterior al egreso

F- CUESTIONES DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DEL EJERCICIO PROFESIONAL

19 F) ¿Cuál es el ámbito (educación formal, educación no formal) que a su juicio tiene actualmente más demanda laboral para el ejercicio profesional del profesor en Ciencias de la Educación ?

Asigne números al margen de cada ámbito, según prioridad de mayor a menor, mencionando, además, en qué práctica/s o actividad/es

¿En qué práctica/ s o actividad/ es ?

1) En Educación Formal ☐

- a) _____
- b) _____
- c) _____

2) En Educación No Formal ☐

- a) _____
- b) _____
- c) _____

20- F) ¿Cómo valora Ud. la perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación, hoy, en nuestro contexto ?

Marque con una X . Fundamente

- 1- ☐ **Excelente**
- 2- ☐ **Muy buena**
- 3- ☐ **Buena**
- 4- ☐ **Regular**
- 5- ☐ **Mala**

21- F) ¿Cree Ud. que el Plan de Estudios 85 está preparando o formando a los futuros profesores para satisfacer nuevas demandas sociales ?

Según sea su respuesta , menciones al menos un nuevo o requerimiento social)

¿En cuáles ?

1-SI	☐	a) _____
		b) _____
		c) _____
2-Medianamente	☐	a) _____
		b) _____
		c) _____
3-NO	☐	a) _____
		b) _____
		c) _____

G. PROFESIONALIDAD

22- G) El profesor en Ciencias de la Educación es un :

Marque una o más opciones que considere que definen realmente al profesor en Ciencias de la Educación

- 1- ☐ técnico.....
- 2- ☐ profesional.....
- 3- ☐ semi-profesional.....
- 4- ☐ trabajador social.....
- 5- ☐ trabajador de la enseñanza.....
- 6- ☐ experto.....
- 7- ☐ intelectual crítico.....
- 8- ☐ burócrata.....
- 9- ☐ especialista.....
- 10- ☐ agente de cambio social.....
- 11- ☐ otro /s :------(especificar).....

23 G) Para Ud., en su ejercicio profesional el Profesor en Ciencias de la Educación :

1) Tiene control sobre las decisiones que afectan a la función social de su trabajo ?

SI ☐ Medianamente ☐ No ☐

2) Tiene control sobre las decisiones que afectan a la realización de aspectos técnicos de su labor ?

SI ☐ Medianamente ☐ No ☐

3) Elige las condiciones para desarrollar su práctica profesional ?

SI ☐ Medianamente ☐ No ☐

4) Está asociado a posiciones jerárquicas de toma de decisión ?

SI ☐ Medianamente ☐ No ☐

24- G) ¿Considera que el profesor en Ciencias de la Educación es un profesional independiente (autónomo) ?

1- SI ☐

2- NO ☐

3- MEDIANAMENTE ☐

25 G) ¿Cree Ud. que para otros profesionales de la docencia el Profesor de Ciencias de la Educación es un “experto” en su ejercicio profesional ?

	SI	MEDIANAMENTE	NO
1- Por sus conocimientos y saberes muy específicos adquiridos en la carrera.	☐	☐	☐
2- Por su práctica profesional - laboral especializada	☐	☐	☐
3- Por su perfeccionamiento de postgrado en áreas específicas	☐	☐	☐

26 G) ¿Cómo cree Ud. que socialmente se valora a las Ciencias de la Educación,? Fundamente su respuesta, diciendo por qué

1- ☐ muy alta valoración -----

2- ☐ alta -----

3- ☐ mediana -----

4- ☐ baja -----

5- ☐ muy baja -----

6- ☐ desconoce -----

27 G) ¿Cuál es la valoración que Ud. hace del quehacer profesional del profesor en Ciencias de la Educación?

- 1- ☐ muy alta
- 2- ☐ alta
- 3- ☐ mediana
- 4- ☐ baja
- 5 - ☐ muy baja

28 G) ¿Cree Ud. que el profesor en Ciencias de la Educación resuelve problemas de relevancia para los valores sustanciales de la sociedad?

Fundamente Por qué

SI ☐ -----

NO ☐ -----

A veces ☐ -----

29 G) Considera Ud. que el profesor de Ciencias de la Educación tiene en general una retribución económica :

- 1- ☐ *excelente*
- 2- ☐ *muy buena*
- 3- ☐ *buena*
- 4- ☐ *regular*
- 5- ☐ *mala*

30.- Exprese lo que desee en relación a este cuestionario

MUCHAS GRACIAS ! ! ! !

3.- CUADROS DE VACIADO DEL CUESTIONARIO DE ALUMNOS

A- DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1- A) Edad:

21 años	2
22 años	5
23 años	6
24 años	3
25 años	5
26 años	4
27 años	3
28 años	1
29 años	1
31 años	1
-----	--
43 años	1
44 años	1
-----	--
47 años	1

2-A) Género

Femenino	35
Masculino	---

3- A) Estado Civil

Soltero	29
Casado	5
Otro	1

4 a-A) Título Nivel Medio

Bachiller Común	6
Bachiller con orientación docente	20
Bachiller en Comunicaciones Sociales	1
Bachiller con orientación comercial	1
Bachiller y Perito mercantil	2
Perito mercantil	1
Perito en Técnicas Bancarias	3
Técnico Químico	1

4-b A) Año de egreso de nivel secundario

1971	1973	1975	1986	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
1	1	1	1	2	1	3	2	5	5	6	6	1

5-A) Año ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación

1990	1
1991	2
1994	1
1995	3
1996	12
1997	14
1998	2

6-A) Primera inscripción en el taller IV

SI	34
NO	1

7-a-A) Estudios superiores cursados

Si cursaron: 17
No cursaron: 18

Abogacía	1
Medicina	1
Ingeniería Agronómica	1
Profesorado Nivel Inicial	1
Profesorado Educación Especial	2
Profesorado Jardín de Infantes y Primaria	1
Licenciatura en Ciencias de la Educación	3
Profesorado Educación Primaria (EGB)	7

7-b-A) Año ingreso a otras carreras

No contesta	1974	'75	'76	'79	'87	'90	'92	'93	'94	'95	'96
1	1	1	1	1	1	1	2	4	1	1	3

7-c-A) Año que egresa o abandona otras carreras

1986	1989	1993	1994	1995	1996	1998	2000
2	1	1	1	4	2	1	2

8 –A) Trabajo actual

SI	10	¿En qué?		¿Desde cuándo?	
		Maestra EGB	5	1977	2
				1989	1
				2000	1
				2001	1
		Comerciante	1	1991	1
		Promotora	1	1991	1
		Vice-Directora EGB	1	1993	1
		Maestra "particular" (apoyo)	1	2001	1
		Empleada doméstica	1	1999	1
NO	25				

B) CUESTIONES PERSONALES SOBRE ELECCIÓN DE LA CARRERA**9. B) Motivos de elección del profesorado**

	Motivos de elección del profesorado		1ª, 2ª, 3ª motivos de elección
1	Falta de medios para cursar otros estudios	8	1-1-2-1-1-2-3-x
2	Buena perspectiva de encontrar trabajo	2	1-3
3	Beneficios económicos futuros	2	1-2-
4	Llenar el tiempo libre	0	--
5	Carrera novedosa, original	2	3-3
6	Prestigio social de la carrera	0	--
7	Promoción profesional	2	1-1
8	Preparación profesional que proporciona	10	3-2-3-2-2-2-x-1-3-1
9	Nivel de formación superior a los estudios terciarios	11	2-3-2-2-2-3-3-1-1-1-
10	Su valor formativo y humano	15	1-3-1-3-3-1-2-2-1-1-1-2-2-3-3-
11	Para solucionar problemas familiares y/o allegados	1	3
12	Intereses de servicio a la sociedad	7	1-1-3-3-2-3-2
13	Interés por la educación pero no por la docencia	9	3-2-22-3-2-1-3-3
14	Interés por la docencia	15	2-3-1-1-3-1-1-1-2-2-1-1-1-1-2
15	Interés por los niños y/o gente joven	6	2-3-4-2-2-3
16	Mis aptitudes	1	2
17	Falta de capacidades para cursar otra carrera	0	--
18	No poder entrar en la carrera preferida	7	1-1-2-3-x-2-1
19	Poca exigencia de estudios ; carrera fácil	0	--
20	Por tradición familiar hacia la docencia	2	2-2
21	Por influencia de profesores	2	3-3
22	Por azar	1	2
23	Por creer que es un medio para mejorar el mundo	1	3
24	Por abarcar aspectos psicológicos más que educativos	1	3

10 B) Información previa al ingreso:

a) Del Plan de Estudios del Profesorado	
1-Algunos aspectos (sin especificar)	6
2-Materias (número y duración)	16
3-Materias (número) e incumbencias del plan	1
4-Organización general y estructura del plan	3
5-Sistema flexible de correlatividades	4
6-Incumbencias en relación a la enseñanza	1
7-Relación con contenidos psicológicos	1
8-Nada	3

b) Del Plan de Estudios de la Licenciatura	
1-Pocos aspectos (sin especificar)	5
2-Que tenía varias orientaciones	7
3-Materias (número)	7
4-Materias (número) e incumbencias del plan	1
5-Exigencia de una tesis	2
6-Ninguna información previa	9
7-No contesta	4

c) Información sobre los Talleres	
1-Sólo su existencia	7
2-Que conllevan una práctica	11
3-Cantidad de talleres a lo largo de la carrera	6
4-Su sistema de evaluación	3
5-sin información previa	7
6-No contesta	1

d) Información sobre exigencias del Profesorado en aspectos teóricos	
1-Más exigencias que el secundario	1
2-Depende de cada docente y de cada alumno	7
3-Exigencia teórica muy alta	5
4-Exigencia teórica alta	9
5-Sin información previa	10
6-No contesta	4

e) Información sobre exigencias de los Talleres	
1-Que exigen dedicación y compromiso con el medio	5
2-Algunas exigencias (sin especificar)	6
3-Muchas exigencias (sin especificar)	7
4-Muy poca información (sin especificar)	2
5-Sin información previa	10
6- No contesta	5

f) Información sobre perspectivas laborales	
1-Situación laboral futura "dura"	2
2-Hay pocas perspectivas(sin especificar)	6
3-Que su inserción podía ser en educación formal, no formal e informal	2
4-Inserción circunscripta a la educación formal	11
5-Que se podía trabajar sólo en docencia	6
6-Perspectiva de inserción en educación formal y no formal (sin especificar)	3
7-Perspectivas en varios campos (sin especificar)	2
8- Muchas perspectivas (sin especificar)	2
9- No contesta	1

11 B) Actividades, funciones y contextos de inserción prospectiva
Actividades y/o funciones

Docencia	15
Asesoramiento	9
Elaboración y Evaluación de proyectos	7
Investigación	6
Capacitación	6
Planeamiento educacional	4
Gestión	4
Orientación educacional, vocacional, psicopedagógica	4
Pedagogía Social	3
Organización empresarial	3
Coordinación de estudios	2
Educación Especial	2
Area socio-política	2
Educación de adultos	1
Actividad independiente: micro-emprendimientos	1
Preceptora	1

Contextos

Educación Formal (sin especificar)	10
Educación Formal (Nivel superior universitario y no universitario)	10
Educación Formal (EGB y Polimodal)	7
Educación Formal (Nivel inicial)	1
Educación Formal (Escuelas especiales)	3
Educación Formal (sector privado)	3
Educación Formal (escuelas rurales)	3
Educación Formal (en gabinetes psicopedagógicos)	6
Educación Formal y no Formal (sin especificar)	5
Educación no Formal (sin especificar)	6
Educación no Formal: Medios de Comunicación Masiva	2
Educación no Formal: en salud y nutrición	1
En empresas privadas	1
En órganos de gobierno	2
En ONG (Organismos no gubernamentales)	2

C- ACERCA DEL CAMPO PROFESIONAL DESDE LO INSTITUIDO Y LO REGULADO

12-C) Incumbencias profesionales desde el Plan 1985

1.-Para la Educación Formal

Docencia	32
Asesoramiento pedagógico	19
Gestión	12
Elaboración y evaluación de planes y proyectos	12
Capacitación y perfeccionamiento docente	7
Investigación	5
En instituciones educativas (sin especificar)	5

Como coordinador ('?)	5
En gabinetes psicopedagógicos	4
Orientación y tutoría	4
En equipos interdisciplinarios (sin especificar)	3
En órganos de gobierno	2
No contesta	1

Según funciones:

Docencia, capacitación y perfeccionamiento	32
Asesoramiento, orientación y tutoría	23
Gestión, dirección y coordinación	12
Elaboración y evaluación de planes y proyectos	12
Investigación	5

Según contextos:

En instituciones educativas (sin especificar)	5
En gabinetes psicopedagógicos	4
Integrando equipos interdisciplinarios (sin especificar)	3
En organismos de gobierno	2
No contesta	1

2.- Para la Educación no Formal

Participación en proyecto (sin especificar)	13
Participación en proyectos socio-comunitarios	13
Participación en ONG	8
Capacitación profesional y laboral	7
Investigación	5
En equipos interdisciplinarios (MCM, salud, ecología)	5
Asesoramiento	4
En empresas y RRHH	3
Docencia	3
Gestión	3
En educación a distancia	3
En instituciones asistenciales	2
En catequesis	2
En órganos de gobierno	2
Actividades recreativas	2
Tutoría	1
Educación de adultos	1
Organización de eventos educativos	1
En la familia (sin especificar)	1
No contesta	5

Según funciones:

Participación en proyectos (sin especificar)	13
Participación en proyectos socio- comunitarios	13
Docencia	3
Capacitación profesional y laboral	7
Investigación	5
Asesoramiento y tutoría	5
Gestión	3
Animación "recreativa"	2
No contesta	5

Según contextos:

ONG	8
En equipos interdisciplinarios (MCM, salud, ecología)	5
En empresas y RRHH	3
En la iglesia (catequesis)	2
En órganos de gobierno	2
En institutos asistenciales	2
En la familia (sin especificar)	1
En eventos educativos	1

3.- Para la Educación Informal

Capacitación profesional/ laboral	10
Animación socio- comunitaria	7
En MCM	6
En clubes (sin especificar)	4
Preparación "particular" de alumnos (¿)	5
Participación en proyectos	3
En la iglesia	3
Asesoramiento	3
En empresas privadas (sin especificar)	2
Alfabetización en centros vecinales	2
TIC	2
Tutoría "privada"	1
Relaciones humanas	1
ONG	1
Actividades recreativas	1
"Asistencia" pedagógica (¿)	1
Proyectos socio- comunitarios	1
Docencia	1
En un proyecto propio o "negocio"	1
"En la propia casa"	1
No contesta	10

Según funciones:

Docencia	1
Docencia "particular" ("clases de apoyo")	5
Docencia en alfabetización	2
Capacitación profesional / laboral	10
Asesoramiento	3
Animación socio- comunitario	7
Elaboración y evaluación de proyectos comunitarios	4
Asistente pedagógico (¿)	1
Tutoría "privada"	1
Animación "recreativa"	1

Según contexto:

En MCM- TIC	7
En clubes (sin especificar)	4
En la iglesia	3
En empresas privadas	2
En centros vecinales	2
En nuevas tecnológicas y en medios de comunicación	8
En empresas y relaciones humanas	1
ONG	1

En un proyecto propio o negocio	1
"En la propia casa"	1
No contesta	10

13 C): Perfil del profesor en Ciencias de la Educación a que se refiere el Plan '85?

Si conoce el plan '85	10
No conoce el plan '85	25

Los que afirman conocer el plan '85, responden acerca del perfil del profesor:

*Planifica sus acciones y propone soluciones desde el campo teórico al que se adhiere por convicción, actuando en educación formal, no formal e informal	1
*Es un profesional, comprometido, crítico y un agente transformador de la realidad	5
*Está formado para abordar y participar de distintas problemáticas educativas	1
*Es un ciudadano activo y comprometido con la sociedad	1
*"Debe" ser un formador de formadores	1
*"Idem a las incumbencias"	1

14 C) Supervisión de la práctica laboral del profesor en Ciencias de la Educación en nuestro contexto provincial y/o nacional

SI	8		
		Ministerio de Educación (Nacional/ Provincial)	8
		Junta de Disciplina	1
		Campaña de Evaluación de la Calidad	1
		Consejo Federal de Educación	1
		Asociación de Profesionales en Ciencias de la Educación	1
NO	9		
NO SÉ	18		

D – CAMPO DISCIPLINAR DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

15- D) El objeto de estudio de las Ciencias de la Educación

*La educación como práctica social	29
*La educación	20
*La formación	11
*Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación social	25
*La acción pedagógica	14
*El sujeto de la educación	18
*La transmisión del contenido	2
*El método	8
*Otros: a) "tratamiento de los contenidos" (1) b) "Procesos de enseñanza- aprendizaje en cualquier ámbito (1)	2

16- D) Las Ciencias de la Educación constituyen:

*praxis	6	
*ciencia social	13	Porque estudia la interrelación del fenómeno educativo con el sujeto social
*un conjunto de ciencias	21	Porque reciben y aportan a múltiples ciencias (1) Porque estudian la educación desde distintas perspectivas (1) Porque varias ciencias aportan para la explicación de los procesos de enseñanza –aprendizaje (1) Porque están en estrecha relación (¿) (1)
*ciencia humana	11	Porque incluye cómo se constituye el sujeto de aprendizaje y la consolidación de su estructura cognitiva (1)
*interdisciplina	19	
*cuerpo científico específico en construcción	8	Porque surgen nuevos métodos y teorías que suplantán a lo anterior
*arte	1	
*tecnología	10	
*ideología-ciencia-tecnología-arte-praxis	1	
*ciencia	8	Porque pertenece a las ciencias humanas (1) Porque estudia un fenómeno desde distintos puntos de vista (1) Porque se basa en la observación de la realidad, para justificar su eficiencia (1)
*otro (especificar)	2	-Transdisciplina -Multidisciplina

E) ACERCA DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

17-E) Conocimientos profesionales necesarios para el “saber hacer” de un profesor en Ciencias de la Educación en su desempeño profesional

a) Conocimientos teórico- instrumentales : 23

*Tener conocimientos específicos sobre Didáctica	8
* Tecnología Educativa	3
* Teorías del Aprendizaje	3
* Organización, Legislación y Administración	2
* Política Educativa	2
* “otras áreas” (¿)	2
* Psicología	1
* Epistemología	1
* Pedagogía Social	1

b) Conocimientos técnico- metodológicos: 72

*Saber interpretar la realidad e intervenir sobre ella	12
*Saber enfrentar y resolver situaciones didácticas diarias	21
*Saber elaborar, ejecutar y evaluar proyectos, planes y programas	11
*Saber integrar teoría y práctica	8
*Saber planificar	6
*Saber investigar	4
*Saber diseñar y evaluar propuestas curriculares	3

*Saber seleccionar contenidos	2
*Saber motivar	1
*Saber evaluar	1
*Saber asesorar	1
*Saber orientar	1
*Saber aprender	1

c) Saberes referidos a “lo relacional”: 26

*Saber manejar relaciones interpersonales con técnicas grupales	21
*Saber comunicarse	3
*Saber integrarse a equipos interdisciplinarios	2

d) “Lo actitudinal”: 8

*Ser honesto y tener ética profesional	2
*Tener una actitud favorable ante la diversidad	2
*Ser un crítico de su propia práctica	2
*Ser responsable	1
*Ser innovador	1

18 E) Instancias en que se aprende el conocimiento profesional

*En el Taller IV o de Residencia, del Profesorado	16
*Con énfasis en algunas asignaturas del Plan: Didáctica (sin especificar I ó II)	(4)
Didáctica II	(4)
Pedagogía Social	(4)
Dinámica de Grupos	(4)
Sociología	(2)
Psicología Educativa	(2)
Planeamiento Educativo	(2)
Organización Escolar	(1)
Educación Ambiental	(1)
Sin especificar	(7)
Total	27
*En la inserción en el contexto “real” laboral	31
*En el perfeccionamiento profesional posterior al egreso	11
*Durante el último año del Profesorado	5
*Durante el cursado de toda la carrera	17
*En el taller I	6
*En el taller II	8
*En el taller III	8
*En el ciclo troncal de la carrera	4
*En las prácticas de cada asignatura	17

F- CUESTIONES DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DEL EJERCICIO PROFESIONAL

19 F) Demanda laboral para el ejercicio profesional del profesor en Ciencias de la Educación

En Educación Formal	26	1ª elección	16
		2ª elección	10

En Educación no Formal	25	1ª elección	18
		2ª elección	7

En Educación Formal		26
	Docencia	18
	Gestión, dirección, gestión	8
	Asesoramiento	7
	Planificación curricular	3
	Tutoría	3
	Diseño y evaluación de proyectos	3
	Capacitación docente	2
	Gabinetes psicopedagógicos	2
	Evaluación de procesos de enseñanza- aprendizaje	1
	Investigación	1
	No lo sé	1
En Educación no Formal		25
	Diseño y evaluación de proyectos	13
	Pedagogía social y asistencial	7
	Capacitación (presencial o a distancia)	6
	ONG	5
	Empresas y RRHH	5
	Asesoramiento	4
	Equipo interdisciplinario (¿)	2
	Nuevas Tecnologías	2
	Investigación	2
	Gestión	2
	Docencia	2
	Prevención	2
	No lo sé	1

20 F) La perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación hoy, en nuestro contexto?

Excelente	-	--
MB	a) Por la formación inicial crítica (1)	2
Buena	a) por la "inseguridad" en lo laboral (1)	14
	b) Sólo si se busca en Educación no Formal (5)	
Regular	a) Porque se restringieron las posibilidades en Educación Formal (6)	11
	b) Trabajo hay, pero hay que buscarlo (1)	
	c) Porque se multiplican las exigencias y se reduce la retribución (1)	
Mala	a) Por la situación nacional, de ajuste y restricción (2)	7
	b) Porque no hay una Asociación Profesional que nos defienda (1)	
	c) Porque hay mucha oferta y nula demanda (1)	
	d) Por el cierre de varias carreras a nivel de formación docente (1)	

21 F) El Plan de Estudios '85 y la formación de los futuros profesores en la satisfacción de nuevas demandas sociales

Si	5	*En proyectos sociales y comunitarios (2) 2*En EF, para una educación de calidad (1) *En formación y capacitación laboral (1) *Por la formación crítica que aporta al profesor (1)

Medianamente	22	<i>Como respuestas positivas:</i> *En nuevas tecnologías (9) *En participación en proyectos y programas comunitarios (5) *En ámbitos no formales e informales (3) *En formación y aportes metodológicos y didácticos (2) *En formación para integrar equipos interdisciplinarios (2) *En capacitación profesional y laboral ((2) *En formación democrática, participativa y comprometida ((2) *En integración educativa (1) <i>Como respuestas negativas:</i> *Falta creatividad (1) *Falta actualización (1) *Falta actualización teórica (1) *Falta flexibilidad (1) *Falta conocimientos de marketing (1) Falta reflexión sobre la propia práctica (1)
No	8	*No responden al desafío de las nuevas tecnologías (2) *No aporta una formación práctica (2) *No aporta un conocimiento ni un compromiso con lo social (2) *No contempla formación en problemas como pobreza y marginalidad (1) *No forma para la educación no formal (1)

G- PROFESIONALIDAD

22 G:- El profesor en Ciencias de la Educación es:

Agente de cambio social	20
Profesional	28
Intelectual crítico	11
Técnico	1
Trabajador social	14
Trabajador de la enseñanza	13
Burócrata	1
Especialista	5
Semi - profesional	1
Experto	0
Otros: "gran catedrático teórico"	1

23 G: .- El ejercicio profesional el Profesor en Ciencias de la Educación:

1)¿ Tiene control sobre las decisiones que afectan a la función social de su trabajo?	SI 18	Medianamente 18	NO 9
2)¿ Tiene control sobre las decisiones que afectan a la realización de aspectos técnicos de su labor?	Si 14	Medianamente 18	NO 3
3)¿ Elige las condiciones para desarrollar sus prácticas?	Si 7	Medianamente 18	No 10
4)¿ Está asociado a posiciones jerárquicas de toma de decisión?	Si 13	Medianamente 19	NO 3

24 G: .- El Profesor en Ciencias de la Educación y su autonomía profesional

SI	3
NO	10
Medianamente	22

25 G.- La experticia profesional

1-Por sus conocimientos y saberes muy específicos adquiridos en la carrera	SI 13	NO 5	Medianamente 17
2-Por su práctica profesional-laboral especializada	Si 9	NO 3	Medianamente 23
3-Por su perfeccionamiento de postgrado en áreas específicas	Si 20	No 2	Medianamente 13

26 G.- Valoración social de las Ciencias de la Educación

Muy alta	0	
Alta	4	*Por ser un especialista (4) *Por ser una carrera universitaria (1) *Por la diversidad de conocimientos que aborda (1)
Mediana	13	*Porque se la desconoce (2) *Porque no tiene un “corpus” específico (2) *Porque es una ciencia “naciente” (1) *Porque se invierte poco en la educación (1) *Porque no tiene estatus social (1) *Por su remuneración (1)
Baja	9	*Por desconocimiento social (3) *Por cuestiones sociales y económicas (bajo salario) (3) *Porque su formación es deficiente y trae descrédito (1) *Se piensa que debe desaparecer como carrera universitaria (1)
Muy baja	6	*Por falta de objeto de estudio definido (3) *Porque hay un desconocimiento socio- político- económico (2) *Por su falta de especialización (1)
Desconoce	3	*Porque se confunde con maestros (2) *La sociedad sólo reconoce las profesiones tradicionales (1)

27 G.- Valoración del quehacer profesional del profesor en Ciencias de la Educación

Muy alta	12
Alta	11
Mediana	12
Baja	0
Muy baja	0

28 G.- Autoridad social del profesor y capacidad de incidencia social

SI	20	*Porque la educación (no el profesor) es relevante a la sociedad (5) *Por su compromiso ético y social (4) *Porque incide en las personas y en sus valores (3) *Porque es un agente social de cambio (3) *Porque "transmite lo que la sociedad necesita" (1) *Por su capacidad crítica e instrumental (1) *Porque "contribuye al conocimiento en individuos no maduros" (1)
NO	3	*Porque no hay posibilidades de resolver situaciones "a solas" (1) *Su contribución a los valores depende del contexto social (2)
A veces	12	*El profesor está condicionado por el contexto (social, político) (8) *Depende del desempeño y formación de cada profesional (2) *Porque conoce poco de la realidad y de cómo intervenir (2)

29.- G Retribución económica

Excelente	0
Muy buena	0
Buena	7
Regular	19
Mala	9

30 - Expresa lo que desee en relación a este cuestionario :

En relación al cuestionario como instrumento	
Muy interesante :	3
No me permitió expresarme más abiertamente. Tiene preguntas muy cerradas"	1
*"Necesita de un ámbito de reflexión más adecuado"	1
*"Es interesante y necesita de una devolución" :	2
"Excelente forma de diagnóstico de lo que sabemos sobre la carrera"	1
Muy largo	1
"Es claro y preciso : está MB confeccionado" :	2

En relación al objetivo del cuestionario	
*Sirvió para replantearme mi práctica y porvenir laboral	6
* Sirvió para cuestionar y replantearme cuestiones de la carrera y de mi formación	8

*Deseo de contribuir a la mejora de la carrera, a través de las respuestas del cuestionario	2
*"que a partir de ésto se revise el plan de estudios y los talleres"	1
*"Motiva un replanteamiento de la identidad personal y profesional"	1

Respuestas aisladas "atípicas"	
* "¿Poder tener una salida laboral próxima ?"	1
* "me permite afianzar mi vocación docente"	1
* "Reflexiono y pongo en duda la transparencia de la inserción laboral"	1

4. VACIADO DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

C- ACERCA DEL CAMPO PROFESIONAL DESDE LO INSTITUIDO Y LO REGULADO

12-C) En el Plan de Estudios 85 del Profesorado en Ciencias de la Educación se menciona que el profesor estará habilitado para trabajar en distintos ámbitos de la *educación formal, no formal e informal*.

Mencione qué incumbencias profesionales tiene el profesor en Ciencias de la Educación en cada uno de estos ámbitos, según el Plan '85. (Escriba al menos tres, en cada recuadro)

Para la Educación Formal (en la modalidad presencial)

Actividades y/o prácticas	Respuestas
*Docencia de grado y postgrado/ diseño curricular/ gestión	1
*Docencia/ coordinación/ asesoramiento/ elaboración de proyectos	1
*Docencia/ coordinación/ asesoramiento/ planificación/ diseño de proyectos	1
*Docencia/ orientación y tutoría/ capacitación/ coordinación/ gestión	1
*Docencia/ coordinación/ asesoramiento/ planificación/ diagnóstico	1
*Docencia/ planificación/ asesoramiento	1

Para la Educación Formal (en la modalidad a distancia)

Actividades y/o prácticas	Respuestas
*Docencia / coordinación / asesoramiento / planificación y diagnóstico	1
*Elaboración y coordinación de proyectos	1
*Formación de formadores, capacitación y asesoramiento	1
*Docencia, tutoría y capacitación	1
*No contesta	2

Para la Educación Informal (en la modalidad presencial)

Actividades y/ o prácticas	Respuestas
*Asesoramiento en radio y TV / Evaluación de proyectos	1
*Coordinación / animación socio- cultural / planificación de proyectos	1
*Animación socio – cultural / investigación 7 organización comunitaria	1
*No contesta	3

Para la Educación Informal (en la modalidad a distancia)

Actividades y/ o prácticas	Respuestas
*Elaboración de programas / investigación / organización comunitaria	1
*Organización y gestión de acciones educativas y no educativas	1
*"Clarificación" (¿) / coordinación 7 asesoramiento	1
*No contesta	3

Para la Educación no Formal (en la modalidad presencial)

Actividades y/ o prácticas	Respuestas
*Promoción social/ asesoramiento en gestión y organización	1
*Coordinación / asesoramiento / elaboración y evaluación de proyectos	1
*Asesoramiento / planificación / diseño / docencia	1
*Asesoramiento / diseño y evaluación de proyectos	1
*Docencia / coordinación/ asesoramiento/ planificación y diagnóstico	1
*Animación social / investigación	1

Para la Educación no Formal (en la modalidad a distancia)

Actividades y/ o prácticas	Respuestas
*Docencia / coordinación / asesoramiento / planificación / diagnóstico	1
*Ejecución de programas / análisis de impacto	1
*Capacitación / asesoramiento / elaboración de proyectos	1
*Asesoramiento / evaluación de proyectos / coordinación	1
*Asesoramiento / planeamiento / evaluación	1
*No contesta	1

13 C): ¿Puede Ud. Mencionar cuál es el perfil del profesor en Ciencias de la Educación a que se refiere el Plan '85? (O sea: ¿qué profesional pretende formar en el transcurso de la carrera?)

Conteste sólo desde lo que recuerde que dice el plan '85, y no desde lo que Ud. cree que debe ser el perfil del profesor)

Sí conoce el plan '85	4
No conoce el plan '85	2

Los que afirman conocer el plan '85, responden acerca del **perfil del profesor**:

*Conceptuar, teorizar, conocer marcos teóricos pedagógicos/ Tener habilidades para buscar y procesar información, producir reflexión y alternativas de acción e intervención/ habilidades para recolección e interpretación de datos/ destrezas para coordinar, asesorar y orientar grupos y para manejar tecnología	1
*Tener competencias pedagógicas y didácticas (sin especificar)	1
*Planificar, conducir, coordinar, diseñar, ejecutar, evaluar, administrar y dirigir	1
*Tener conocimientos propios de las Ciencias de la Educación y comunes de otras prácticas/ Tener habilidades y destrezas complejas	1

14 C) ¿Existe una supervisión de la práctica laboral del profesor en Ciencias de la Educación en nuestro contexto provincial y/o nacional?

SI	6
NO	0

*Dirección de Educación Polimodal y Superior // CET	1
*Ministerio de Educación y Cultura Nacional y Provincial	2
*Los gremios ("aunque sea optativa su afiliación")	1
*Al no haber Ley, no hay Asociación ni Colegio Profesional	1
*Ningún organismo	1

D – CAMPO DISCIPLINAR DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

15- D) ¿Cuál es a su juicio el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación?
Marque todas las respuestas que considere necesarias

*La educación como práctica social	6
*La educación	3
*La formación	3
*Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación social	2
*La acción pedagógica	2
*El sujeto de la educación	1
*La transmisión del contenido	-
*El método	-
*Otros (mencione)	-

16- D) Las Ciencias de la Educación constituyen:

*praxis	4
*ciencia social	4
*un conjunto de ciencias	3
*ciencia humana	3
*interdisciplina	3
*cuerpo científico específico en construcción	2
*arte	1
*tecnología	1
*ideología-ciencia-tecnología-arte-praxis	1
*ciencia	-
*otro (especificar)	-

E) ACERCA DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

17-E) ¿Qué conocimientos prácticos cree Ud. que son necesarios para el “saber hacer” de un profesor en Ciencias de la Educación en su desempeño profesional?

*Leer, escribir(contrastar, comparar, analizar, criticar), reflexionar sobre su desempeño, estudiar	1
*Saber coordinar, planificar, tratar y respetar a los demás, seleccionar estrategias que den lugar a saber enseñar	1
*Saber elaborar y evaluar proyectos educativos, hacer gestión, saber informática, diagnosticar y evaluar institucionalmente, asesorar, coordinar	1
*Saber planificar, conducir y evaluar. Saber coordinar grupos. Saber normativas	1
*Comprender e interpretar la realidad áulica e institucional, diagnosticar grupal e institucionalmente, conocer y manejar herramientas metodológicas en diseño de proyectos, procesar información	1
*No contesta	1

18 E) ¿En qué instancia se aprenden los conocimientos prácticos realizados con el “saber hacer” del profesor en Ciencias de la Educación?

*En el Taller IV o de Residencia, del Profesorado	5
*Con énfasis en algunas asignaturas del Plan: Estrategias (2); Dinámica de Grupos (1)	3
*En la inserción en el contexto “real” laboral	3
*En el perfeccionamiento profesional posterior al egreso	3
*Durante el último año del Profesorado	2
*Durante el cursado de toda la carrera	1
*En el taller I	1
*En el taller II	1
*En el taller III	1
*En el ciclo troncal de la carrera	-
*En las prácticas de cada asignatura	-
*No contesta	1

F- CUESTIONES DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DEL EJERCICIO PROFESIONAL

19 F) ¿Cuál es el ámbito (educación formal, no formal e informal) que a su juicio tiene actualmente más demanda laboral para el ejercicio profesional del profesor en Ciencias de la Educación?

Para la Educación Formal	*Docencia	1
	*Formación de formadores	1
	*Coordinación	1
	*Asesoramiento	1
Para la Educación no Formal	*Coordinación	1
	*Gerenciamiento social (ONG/ municipios, etc)	1
	*Asesoramiento y elaboración de proyectos	1
Para la Educación Informal	*Coordinación	1
	*No sé	1

20 F) ¿Cómo valora Ud. la perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación hoy, en nuestro contexto? Fundamente

Excelente	-
MB	-
Buena	1 (por retraimiento del empleo)
Regular	1 (Por pocas oportunidades de crecimiento profesional)
Mala	4 (-no hay empleo para el profesorado) (-hay cada vez más demanda de especialistas) (-demasiada competencia por sobre-oferta de recursos y por reducción de personal) (-la perspectiva es pésima)

21 F) ¿Cree Ud. que el Plan de Estudios '85 está preparando o formando a los futuros profesores para satisfacer a cuáles nuevas demandas sociales?

Si	0	
Medianamente	2	1)en capacitación, docencia, asesoramiento, medios de comunicación 2)en tecnología educativa, educación a distancia, planeamiento estratégico, coordinación y evaluación institucional, investigación educativa, orientación educacional y laboral, integración educativa
No	4	1)No forma profesionales críticos. Es una carrera muy teórica y hay una "competitividad salvaje" 2)No contempla la movilidad social, la rapidez en la gestión y organización, los cambios tecnológicos vertiginosos. 3)Hay limitaciones de orden instrumental y socio-económico 4)No menciona

G- PROFESIONALIDAD

22 G:- El profesor en Ciencias de la Educación es:

Agente de cambio social	4
Profesional	4
Intelectual crítico	3
Técnico	2
Trabajador social	2
Trabajador de la enseñanza	2
Burócrata	2
Especialista	2
Semi - profesional	1
Experto	1
Otros: investigador, analista, coordinador de equipos interdisciplinarios	1

23 G: .- Para Ud, en su ejercicio profesional el Profesor en Ciencias de la Educación:

1)¿ Tiene control sobre las decisiones que afectan a la función social de su trabajo?	SI 0	Medianamente (3)	NO (3)
2)¿ Tiene control sobre las decisiones que afectan a la realización de aspectos técnicos de su labor?	Si 0	Medianamente (3)	NO (3)
3)¿ Elige las condiciones para desarrollar sus prácticas?	Si 0	Medianamente (3)	No (3)
4)¿ Está asociado a posiciones jerárquicas de toma de decisión?	Si	Medianamente (4)	NO (2)

24 G: .- ¿Considera que el Profesor en Ciencias de la Educación es un profesional autónomo?

SI	1	No se fundamenta
NO	2	1-Porque generalmente está contratado 2-Porque está condicionado por la superestructura normativa
Medianamente	3	No se fundamenta

25 G.- ¿El profesor en Ciencias de la Educación es un experto?

1-Por sus conocimientos y saberes muy específicos adquiridos en la carrera	SI 2	NO: 1 Por descrédito, charlatanería y falta de ética profesional	Medianamente 0
2-Por su práctica profesional-laboral especializada	Si 0	NO:1 Porque sabe poco o mucho de todo y nada	Medianamente 1
3-Por su perfeccionamiento de postgrado en áreas específicas	Si 11	No: 1 Porque lo conocen de cerca (¿)	Medianamente 0

26 G.- ¿Cómo cree Ud. que socialmente se valora a las Ciencias de la Educación?

Muy alta	(-)	
Alta	(-)	
Mediana	2	
Baja	2	a)Por su propia actuación b)por ser excesivamente teórico
Muy baja	2	a)por desprestigio (propio de su historia) b)no es muy conocido socialmente
Desconoce	1	

27 G.- ¿Cuál es la valoración que hace Ud. del quehacer profesional del profesor en Ciencias de la Educación?

Muy alta	-	
	-	
Alta	3	a) Porque su aporte es necesario b) Porque no puede hacer más de lo que realmente hace c) sólo si varían las condiciones laborales
Mediana	2	a) Por falta de recursos y especialización b) A pesar de una representación baja, tiene una función social importante
Baja	1	a) Porque el profesor no tiene postura crítica, es poco operativo, muy discursivo y servil al sistema
Muy baja	-	
	-	

28 G.- ¿Cree Ud. que el profesor en Ciencias de la Educación resuelve problemas de relevancia para los valores sustanciales de la realidad? Por qué?

SI	1	a) Porque las Ciencias de la Educación sustentan valores y procesos fundantes en su enseñanza y en su aprendizaje social (¿)
NO	1	a) Porque no suele estar en ámbitos de decisión
A veces	4	a) Por su posición social y falta de oportunidades (2 respuestas) b) Porque el campo está lleno de profesores de CE mediocres c) por su formación teórica y por los condicionantes contextuales

REDUCCIÓN Y SEGMENTACIÓN DE DATOS DE LAS PRIMERAS ENTREVISTAS A LAS ALUMNAS

EC: Elección de la carrera de Ciencias de la Educación

Estructura de categorías extraída de las entrevistas de alumnas (EA)

EC	Sub-categorías	ELECCIÓN DE CARRERA
	MEC	Incluye motivos de elección a la carrera, intereses y expectativas previas al ingreso
	MRC	Contempla motivos de re-confirmación de la elección a la carrera, sentimientos de identificación con los motivos iniciales o de evolución de los mismos
	ACC	Está relacionado con el acceso a la carrera, e incluye el título secundario o superior de base, y el bagaje de experiencias e informaciones previas
	BIO	Se refiere a los datos biográficos relacionados con su historia personal y escolar, y al significado atribuido a los mandatos familiares e institucionales
	EXL	Se refiere a la experiencia laboral personal (previa y actual, docente y no docente)
	aut	Alude a la percepción de sí mismo, desde la perspectiva actual, retrospectiva y prospectiva, en relación a sus aspectos personales, académicos y profesionales
	IPp	Incluye imágenes profesionales e imágenes construidas sobre la Ciencias de la Educación, previas a la elección de la carrera
	ifP	Se refiere a la imagen profesional futura, es decir a la proyección personal que se hace sobre la profesión y el campo profesional)

MEC: Motivos de elección de la carrera

EA1	3 50- 51	“Lo elegí porque siempre me gustó lo relacionado con la educación, y siempre quise ser maestra, desde chica”. “.... a mi siempre me ha gustado el área de las pedagógicas y las didácticas”.
EA2	3 a 8 16/ 17 23 a 28 31 a 33 126	“Yo soy docente de primaria; tengo 20 años de antigüedad en la docencia y hace varios años inicié la carrera, pensando en no hacer cursos de perfeccionamiento, sino encarar mi perfeccionamiento con cierta profundidad, no?. Pensé en Ciencias de la Educación. En realidad quería hacer la Licenciatura, pero por circunstancias particulares de la Universidad, del contexto en el que se desarrollan las licenciaturas en curso, opté por el Profesorado” “Díganos que yo hice la carrera como una forma de “perfeccionamiento” (entre comillas) de mi carrera docente” “Porque yo sabía desde siempre que quería trabajar en educación y siempre me interesó la educación, como...marginal. No lo marginal, sino de lo distinto. No ser maestra de una escuela pública o privada de Buenos Aires (yo soy de Buenos Aires), sino ser maestra rural o tener compromiso con alguna relación distinta. Me pareció que trabajar en enseñanza diferenciada, podía cumplir esas expectativas. Pero no las concreté, porque solo trabajé como maestra recuperadora.” “Yo quería trabajar en educación, desde siempre. Pero en realidad lo que más me interesaba era trabajar con problemas de aprendizaje, por eso quería hacer Psicopedagogía” “Me inicié en la carrera porque quería profundizar mi bagaje docente y mi cambio de función.”

REDUCCIÓN Y SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES: ENTREVISTAS A ALUMNAS

	127	
EA3	3 a 5 51	“Creo que por una cuestión sanguínea. Mi mamá docente, mis abuelas también docentes, mis tías que hicieron todas la carrera de docencia. Es como si yo hubiera vivido el entusiasmo de mi mamá de ser docente.” “Eso es un poco, como más distante en el tiempo, y según las urgencias familiares...”
EA4	3 5/6 16 a 18 48	“-Primero, porque me va a permitir recibirme más rápido” “Y segundo, porque no había pensado en un tema definido de tesis como para seguir la Licenciatura” “Yo elegí en principio las Ciencias de la Educación porque tenía Psicología y Pedagogía, o sea todo lo que me gustaba. Lo descubrí un año después que me fui, porque yo estudiaba Medicina” “Siempre me gustó el trabajo en la comunidad”
EA5	3 a 10 38	“Una, porque me quedaba más cerca la Universidad y tenía mucho que ver la cuestión económica. Quería estudiar una carrera que se relacione con Química, con Biología, con Odontología, Medicina pero Tucumán me quedaba a trasmano, lejos. Y otra por comentarios de algunos conocidos que ya habían tenido experiencias no gratas de los estudios en Tucumán, decidí que no iba. Los costos de alquiler, por ejemplo eran caros. Pero también me gustaba todo lo relacionado con las Ciencias Humanas” “El Profesorado? Una razón, porque tiene una más rápida salida laboral”.
EA6	3-4 5-6 68- 69	“Primeramente, por descarte, porque no podía estudiar Psicología en Tucumán” “ Entonces busqué una carrera que fuera afín a la Psicología. Busqué el plan de estudios 1985 de Ciencias de la Educación de la UNS a” “En un principio pensé: si no me gusta el profesorado, lo dejo pues no quiero hacer algo sin que me guste, que me violente a mí misma, estaba “empacada”.

MRC : Motivos Que confirman la elección de carrera (incluye sentimientos e identificación con la carrera)

EA1	27 a 28	“Estoy porque me gusta pero me fue difícil estar donde estoy...”
EA2	129 a 131	“Entonces en este momento me situó en un lugar de esperar recibirme para re-ubicarme en el sistema educativo. No lo quiero dejar porque tengo 20 años de sistema formal. Pero sí reubicarme”
EA3	27 a 29	“A mí me encanta. Es una de las cosas que yo escribo en mi diario. Tener el desafío de encontrarme con otros, de poder compartir saberes y de poder conversar de cosas que nos pueden enriquecer, completar...”
EA4	15 a 16 41 a 46	“Y eso: poder concientizarme de qué son las Ciencias de la Educación y replantearme por qué elegí la carrera” “El primer año fue desconcertante. El 2º año me empezó a gustar más: Psicología Evolutiva I, Sociología, y ahí empecé más o menos a orientarme, a saber de qué se trataba toda la carrera. Y ahí me “tiraba” más lo pedagógico que lo psicológico. Y ahora en 5º me enamoré de la carrera, porque uno estudia la carrera por amor, no porque piense que va a tener una salida laboral impresionante, que va a ganar la plata porque no es así.”
EA6	19 a 22	“La Pedagogía logró atraparme. Me gustó mucho, me imbuí mucho en los trabajos que realizaba y en las materias. Me apasionaba la universidad. Yo era feliz, era feliz. Me sentía que podía recrear, reinterpretar todas las cuestiones educativas por las que yo ya había pasado como alumna, sobre todo las del secundario”

ACC : Acceso a la carrera (Título de base, bagaje de experiencia previa, información previa)

EA2	2 a 4 20- 21 128 142- 143	"Yo soy docente de primaria; tengo 20 años de antigüedad en la docencia" "Soy maestra normal superior y profesora en enseñanza diferenciada. Son mis estudios terciarios" "siento que estoy cansada también de estar en la institución, tengo 20 años dentro" "Por ejemplo viví 10 años en Cachi, siendo maestra, y siempre quise llevar adelante cosas relacionadas con la estimulación temprana, o trabajar con las madres sobre pre-ingreso a la escuela"
EA3	8 20 a 23	Soy... "bachiller común" "No me acuerdo... pensaba que quería estudiar Ciencias de la Educación. Muy bien no sabía de qué se trataba. Uno al comenzar más bien no se conecta con planes de estudio y esas cosas. Uno empieza: va a la universidad, la vive. Y después se va enterando de cuál sería la propuesta, los objetivos de la carrera"
EA4	20 a 22 48- 49	"En la casa de una amiga, estudiando, me enteré que su hermana estudiaba Ciencias de la Educación, y me muestra todos sus apuntes que tenía tirados arriba de una mesa y vi textos de Piaget, Vygotsky y me encantó" "Siempre me gustó el trabajo en la comunidad. Es más, enseñaba catecismo en el colegio, eso me gustaba"
EA6	6 a 9	"Busqué el plan de estudios 1985 de Ciencias de la Educación de la UNSa, que tenía varias materias de Psicología, y que abajo, con letra chiquitita decía: Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Psicopedagogía Institucional. Entonces dije: <i>ésta es la mía</i>".

BIO : Biografía. Mandatos familiares. Implicación personal

EA1	3-5 5 a 8 20 a 22 28 a 29 179 a 180	"Lo elegí porque siempre me gustó lo relacionado con la educación, y siempre quise ser maestra, desde chica. Cuando jugábamos, siempre hacía de maestra: mis hermanos eran mis alumnos" ". Y, no pude ser maestra porque elegí otra cosa y hubo una cierta presión de mis padres para que no hiciera el magisterio en Jardín de Infantes. Entré a Ingeniería Agronómica porque ...me costó mucho tiempo saberlo en realidad...pero creo que era porque le gustaba a mi papá. "Aparte por lo que me dicen mis padres, que los profesores siempre tienen trabajo aunque sea poco, uno escucha otras opiniones y al final es lo que yo quería hacer, estoy haciendo lo que yo quería" "...mi mamá me apoyó cuando cambié la carrera. Pero mi papá no, no quería aceptarlo. Ahora que estoy en 5° año yo creo que lo acepta...más" "me costó tres años tomar la decisión de cambiar la carrera. Mi papá me presionó tanto! ¡No, que vas a ser una simple maestra!"
EA2	10 a 15 31 a 35	"Por ejemplo cuando yo me inicié quería hacer la Licenciatura en Psicopedagogía Institucional. Después, durante el transcurso de la carrera me interesó la orientación en Tecnología. En ese momento no se podía concretar la orientación de Tecnología, y volví a pensar en hacer la de Psicopedagogía, pero como había dos materias que estaban un poco inciertas ...me propuse terminar cuanto antes con la carrera, porque hace muchos años que estoy haciéndola" "Yo quería trabajar en educación, desde siempre. Pero en realidad lo que más me interesaba era trabajar con problemas de aprendizaje, por eso quería hacer Psicopedagogía. En ese momento, en Buenos Aires, Psicopedagogía era sinónimo de El Salvador (Universidad) y eso era imposible. Hice el

REDUCCIÓN Y SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES: ENTREVISTAS A ALUMNAS

	37 a 39	magisterio entonces. Y después, lo más cercano que era Ciencias de la Educación”
	127 a 128	“Se me alargó la carrera por mi trabajo. Tengo 4 hijos. Vivo lejos, en el otro extremo de la ciudad. Y dejé dos años: uno por el concurso a vice-directora, en 1993; y el otro porque me dediqué a hacer pintura decorativa, en 1998.
	127 a 128	“Pero en el medio, y a nivel personal, siento que estoy cansada también de estar en la institución, tengo 20 años dentro”
EA3	8 a 15	“Bachiller común. En ese sentido hay una pequeña contradicción en mi adolescencia porque yo quería ser “ecónoma”, o algo así, y elegí ser bachiller común teniendo la posibilidad de hacer el pedagógico. Después del 5º año del secundario me di cuenta que quería hacer Ciencias de la Educación....tuve realmente la posibilidad de estudiar Ciencias Económicas, pero elegí Ciencias de la Educación”.
	17 a 18	“Entré en 1995 a la Universidad de Jujuy, para hacer la carrera. Y de allí me dieron las equivalencias, unas “cuantitas” me dieron en la U.N.Sa.”
EA4	22 a 23	“Dejé Medicina, porque vi que me gustaba todo lo que tenía que ver con Psicología, pero no quería estudiar Psicología en la Católica de Salta. Y por eso me inscribí en Ciencias de la Educación”
	40- 41	“me resultaba fácil hacer esa materia porque vengo de un colegio con Bachillerato en Orientación Docente”
	149	“En muchos casos yo me sentí desubicada”
EA5	11- 12	“En principio, mis planes eran estudiar magisterio, en Güemes, pero me casé y entonces pensé lo que estaba más cerca, lo más económico, y vi que lo más relacionado con ser maestro era Ciencias de la Educación”.
	16 a 24	“-Y...todo lo relacionado con la educación, porque yo en el secundario elegí primero la orientación pedagógica, pero a mi como a tantas compañeras no nos gustó. No por el hecho del contenido, sino por la cantidad que había que leer, y uno como que viene acostumbrado a leer mínima cantidad de hojas, conceptos sintéticos: como que costaba. Yo quería seguir, pero me costaba un montón todo lo que había para leer, era pesadísimo. A las dos semanas, los compañeros decidimos cambiar al bachillerato con orientación biológica. Así que nos cambiamos, pero con ese cargo de conciencia de haber podido intentar. Y cuando terminé, me inscribí en Humanidades”
	27 a 29	“Me gustaba Letras. En el primer año común, tuve mis dudas, pero dije: no, ya pasaron meses y sigo con Ciencias de la Educación. Por segunda vez se me planteó el problema que vi en el secundario con las lecturas: leer mucho”
	43 a 45	“Pero también me inscribí este año en la Licenciatura, en Educación a Distancia. Nos dieron material con actividades ya. Y me inscribí en una materia que es de la Licenciatura con orientación en Educación Rural”
EA6	4-5	“No me dejaban irme mis padres, y no me gustaba el nivel de la Universidad católica de Salta, que sí tenía la carrera”
	22 a 30	“Porque fui a un colegio privado, de “señoritas”, entonces eran muy anquilosadas las prácticas en el colegio, y bueno, me hicieron sufrir mucho”
	32	“Por una parte, por la presión de mi casa que es una constante en mi vida”
	41 a 45	“Mi mamá estuvo de acuerdo, porque ella es Licenciada en Ciencias Sociales. Mi papá se sintió defraudado, creo yo, porque está en el área de la informática. Es Analista de Sistemas y creo que siempre tuvo la esperanza que alguno de sus hijos se dedicara a las ciencias exactas. Nunca lo consiguió, con ninguno. En mi casa salimos, creo, más parecidos a mi mamá”
	46 a 47	“Mi papá desvaloriza a los docentes, y a veces lo siento como si fuera una agresión personal, pero bueno él es así”

EXL : Experiencia laboral (actual / previa /docente /no docente)

REDUCCIÓN Y SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES: ENTREVISTAS A ALUMNAS

EA1	38 a 42	"He preparado dos alumnos de secundaria en forma particular: esa ha sido mi única experiencia. Los he preparado, no en el ámbito de las ciencias sociales sino con mis saberes de la ingeniería: química y matemáticas. O sea que me di cuenta que con lo que yo sabía de Ciencias de la Educación, podía enseñar lo que había aprendido en las Ciencias Naturales".
	116 a 119	"En algunos momentos, no este año ni el año pasado tampoco, sino antes, he buscado trabajo. Pero sí he puesto papelitos en donde decía que preparaba alumnos, en lugares conocidos del barrio, para conseguirlos y los he conseguido. Y cuando conseguí trabajo por 8 horas, mi papá, por supuesto prefirió que estudie, que me reciba".
EA2	126 a 128	"Me inicié en la carrera porque quería profundizar mi bagaje docente y mi cambio de función. Pero en el medio, y a nivel personal, siento que estoy cansada también de estar en la institución, tengo 20 años dentro"
EA3	81 a 83	"Trabajé antes. En 1999, como profesora de Teorías del Aprendizaje en 1º año de un Profesorado de Gimnasia Aeróbica, que sería como una parte de Psicopedagogía. Eso fue un desafío mío"
	93 a 94	"...pero yo en el Profesorado de Aeróbica me sentía muy bien. Yo jugaba a experimentar, veía, cambiaba, modificaba muchísimas cosas. Me pagaban como docente, o sea poquita plata."
EA4	77 a 79	"Y después trabajé, en la realización de un proyecto para el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) en cunicultura: enseñar a los ingenieros a enseñar la cunicultura"
	51 a 55	"Y ahora estoy en "Polos de Desarrollo", que son proyectos que presentan las instituciones al Ministerio de Educación para solventar gastos de otros proyectos dentro de la institución, y se convierten en polos de desarrollo. Hay varios en la provincia. En Orán hay uno, el nuestro y la coordinadora es la profesora A:D, la profesora del taller IV. Ella es la referencista."

aut

Autoconcepto y autoestima (pasado, presente, futuro)

EA1	38 a 42	"He preparado dos alumnos de secundaria en forma particular: esa ha sido mi única experiencia. Los he preparado, no en el ámbito de las ciencias sociales sino con mis saberes de la ingeniería: química y matemáticas. O sea que me di cuenta que con lo que yo sabía de Ciencias de la Educación, podía enseñar lo que había aprendido en las Ciencias Naturales."
	176 a 177	"Cuando entré a la carrera era muy callada., muy pasiva, cumplía con lo que quería el profesor, con lo que debía hacer"
	178 a 179	"Yo era tremendamente insegura, me costó tres años tomar la decisión de cambiar la carrera."
EA2	137 a 139 149 a 151	"Si no tuviera limitaciones como mi edad, la antigüedad docente que traigo, que no puedo darme el lujo personal... pero eso es con respecto a mí."
		"Hay momentos en que estoy cansada, me veo estancada, que ya no pongo en juego el cambio, entonces, no sé, pienso que en mi futuro algo puede cambiar."
EA3	23 a 25	"Yo solo quería estudiar simplemente Ciencias de la Educación. Me parecía que era lo que según mis aptitudes y mi perfil, podía llegar a hacer con éxito".
	198 a 201	"Estoy descubriendo que soy un cuerpo que habla (en educación es importante el cuerpo que habla y que el silencio hable). Pareciera que este último año cobra importancia esto de que el silencio hable, no? Dentro de lo que es la voz del alumno"

REDUCCIÓN Y SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES: ENTREVISTAS A ALUMNAS

		no? Dentro de lo que es la voz del alumno".
EA5	29 a 35	"Yo no sabía estudiar, y eso que yo era muy buena alumna en el secundario, era abanderada. Pero no podía entender qué pasaba conmigo. Terminaba el primer cuatrimestre y yo no avanzaba, y las miraba a las copias, y cada vez más altas, de todas las materias. Y yo intentaba y no avanzaba. Quería y decía: ¿cómo puede ser si yo fui tan buena alumna en la secundaria, qué pasa conmigo? Llegué a la conclusión que no sabía estudiar. Era memorista"
	76 a 80	"Si lo tengo que hacer sola, lo hago. Pero cuando veía los Trabajos Finales de otros años anteriores, que la profesora llevó para analizar en el Taller, los veía tan altos, y me decía: ¿podré yo sola fundamentar todo esto, podré realizar sola todo esto por escrito? De pronto me parecían cosas de otro mundo...Se lo planteé a la profesora y me recomendó que trabaje en equipo."

ifP : Imagen profesional futura (proyección sobre la profesión y el campo profesional)

EA1	12	"Pero ahora, cursando, me doy cuenta que el profesorado es más amplio, que tiene un espectro grande de orientaciones para hacer en el campo laboral y social".
	98 a 104	"Desde mi propia práctica, insertarme como docente, como orientadora, como coordinadora, más con la práctica que yo elegí, que es en el ámbito rural. Y que va a tener que ver con la orientación y la coordinación. Pero también me gustaría hacer otras cosas. En el ámbito no formal, todavía no lo tenemos decidido con mis compañeras del grupo de estudio. También tengo expectativas de hacer cosas nuevas, que no estén escritas, que no estén en los textos, que sea más espontáneo, más innovador. No se, todavía no lo he pensado".
EA2	16- 17 46	" . Digamos que yo hice la carrera como una forma de "perfeccionamiento" (entre comillas) de mi carrera docente". "Espero poder posicionarme como una profesional de Ciencias de la Educación"
	131- 133	"...reubicarme, quizá en un trabajo como planeamiento : diseños, adaptaciones de proyectos y programas, o algo que tenga que ver con la red, como tutor en capacitación a distancia por ejemplo"
EA3	35 a 38	"¿Si es que hay trabajo? Me siento, tal vez en lo que pueda, y creo que puedo hacer muchas cosas: en el área de la investigación, en el área de la docencia, en planeamiento, hasta en estadísticas me animo. No sé, donde se necesite y donde yo pueda dar un poco de ayuda. Si me dan la oportunidad, puedo hacer muchas cosas"
	97- 98	"-A veces uno dice "la práctica" y se imagina en un aula dando clases, siendo uno la depositaria del saber"
	173	"Me gustaría trabajar de forma independiente, investigar, me gustaría seguir estudiando, si Dios me da fuerza y plata"
	176 a 184	"-Me imagino en proyectos comunitarios, en un proyecto urbano como el que hubo, de hacer una placita educativa. En ese proyecto había astrónomos , esos que estudian las estrellas, proyectando una placita en la que no había un profesional de Ciencias de la Educación. Puede ser también otro ámbito: político, económico, en evaluación de currícula, en evaluación de PEI (proyectos educativos institucionales), en capacitación, asesoramiento, en asistencia social con niños de la calle, drogadependientes, con fundaciones como Lapacho, en empresas aunque uno no sea el capacitador sino el que diseña algún soporte, el desafío de la educación a distancia, como lugares importantes para el científico de la educación, muchas cosas"
	208 a 209	"Depende de lo que uno encuentre, de las posibilidades que tenga. Uno quiere ser educador y eso es muy complicado"
EA4	117 a	"Me gustaría trabajar en la parte no formal de la educación, como por ejemplo la Secretaría de

REDUCCIÓN Y SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES: ENTREVISTAS A ALUMNAS

	122	Desarrollo social, en la prevención de adicciones. También en el suplemento educativo de alguna revista o diario. De todas maneras creo que nunca dejaría de lado la posibilidad de ejercer como docente, ya sea en un terciario o en la universidad, y también en la parte de asesoramiento pedagógico de las instituciones educativas en los diferentes niveles”.
EA5	12-13	“y vi que lo más relacionado con ser maestro era Ciencias de la Educación”.
EA6	49 a 53 110-111	“Yo quiero trabajar, no como docente aunque esté haciendo el Profesorado, sino como asesora pedagógica, porque me gusta el trato cara a cara. Dentro de un aula considero que se vuelve más impersonal el trato, sobre todo en una escuela pública en la que se tiene 40 chicos en el aula, y no se alcanzan a comprenderlos y yo no podría aportarles mucho” “Creo que lo que me queda como futura profesional, es tratar de ser creativa, inventar algo nuevo para el mercado y ver qué pasa...tratar de buscar...”

I.Pp : Imágenes profesionales e imágenes de las Ciencias de la Educación previas a la elección

EA1	11 a 12	(elegí el profesorado...) “porque, sin saberlo, pensé que estaba más relacionado con la docencia”
EA4	35	-¿Qué pensabas que era Ciencias de la Educación al momento de inscribirte? “Psicología pura”
EA5	14 a 16 47 a 48	“-¿Qué creías que eran las Ciencias de la Educación cuando te inscribiste, en 1990? -Y...todo lo relacionado con la educación” “Creía que nuestra carrera lo limitaba al profesor a enseñar, coordinar. Eso nomás”
EA6	16 a 17	“Sé que es una representación, pero pensaba que era algo así como maestra, que era una carrera medio parecida a la Psicología...”

XEP : Contexto profesional

XEP	Sub-Categorías	CONTEXTO PROFESIONAL
	PVL	Perspectiva Laboral (actuales y futuras) y conocimiento o alusión al contexto cultural laboral (condiciones de desempeño, exigencias, demandas.)
	XII	Expectativas personales de inserción laboral (incluye expectativas de campo y de trabajo profesional) pero con fuerte implicación personal
	YFP	Expectativas de Futuro Profesional (incluye sentimientos hacia el futuro y la inserción laboral- profesional, según conocimiento o alusión al contexto)

PVL : Perspectiva Laboral

REDUCCIÓN Y SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES: ENTREVISTAS A ALUMNAS

EA1	11 a 13	“Porque sin saberlo, pensé que estaba relacionado con la docencia. Pero ahora, cursando, me doy cuenta que el profesorado es más amplio, que tiene un espectro grande de orientaciones para hacer en el campo laboral y social”
	122 a 124	“El no formal. Pienso así por todos los cambios de la sociedad. Del ámbito formal se ha dicho mucho y se hace mucho, hay mucho. Pero del no formal no, está medio descuidado, y tenemos mucho por explorar”
	124 a 126	“Del ámbito formal se ha dicho mucho y se hace mucho, hay mucho. Pero del no formal no, está medio descuidado, y tenemos mucho por explorar”
EA2	137 139 a 141	“Creo que hay muchas oportunidades” “Pienso que las chicas tienen todo el campo abierto, a pesar de lo difícil que es el campo, y que tendrán mayor inserción: ONG, planes de desarrollo social, educación permanente, me parece que es un ámbito muy interesante”
EA3	108 a 111	“Porque en la sociedad cada vez hay menos rédito, no hay inversiones, no hay mejoras como en las épocas desarrollistas, que se pensaba que todo iba a mejorar con la educación, que se invertía en educación. Ahora no hay respuestas. Tendría que ser más optimista y pensar que se puede revertir”
	136 a 137	“Con más profesionales de educación va a haber menos campo de trabajo, si se sigue viendo a las Ciencias de la Educación como docencia pura y exclusivamente”
	202 a 204	“Descubrir las posibilidades del trabajo en grupo, en otros ambientes, de la escuela rural, pensando que lo es lo que uno va a hacer después, cómo lo va a hacer, si se tienen las herramientas”
	208	“Depende de lo que uno encuentre, de las posibilidades que tenga”
	133 a 136	“Y aparte porque al parecer, por toda esta reforma en cuanto a la limitación de los espacios de docencia para la educación formal, como que se ha achicado, o que hay competencia, porque inclusive los terciarios ahora van a tener la posibilidad de convalidar su título”
	213 a 216	“Estoy segura que las teorías van a ir cambiando después, y con esto de las emergencias informacionales y con tantos cambios sociales Creo que después seguramente va a cambiar. Y seguiremos aprendiendo
EA5	52 a 56	“Pero también veía que se nos acortan las posibilidades de trabajo, por las misma razón que van cambiando la modalidad de los colegios por la misma Ley Federal que creo que sacó las orientaciones. Estaba viendo en la Apertura de Legajos de la Junta de Clasificaciones, que hay muy poquitas oportunidades, que está muy restringido el campo”
	60 a 64	“El ámbito de trabajo sería más para los que tienen título de Ciencias Sociales, en Formación Ética y Ciudadana, en Biología, en Medio-ambiente. Pero ahora en 5º año, las profesoras nos hacen ver que SI, no es que no exista el trabajo sino que lo tenemos que crear nosotros. Crear nuestra fuente de trabajo. Por ahí como que le ví el sentido”
	127	“Yo creo que en el no formal, a diferencia de lo que creía a principio de año...”
EA6	84 a 85	“Y que los pocos cargos que hay están copados por algunos que no dan lugar a los más jóvenes, a los que están recién recibidos”
	92 a 95	“A principios de este año nos dijeron directamente , que aún estando en el Profesorado, no hay trabajo para los profesores en Ciencias de la Educación”

xII : Expectativas personales de inserción laboral

EA1	15-16	"Como que hay más campo para el profesor que para el licenciado.. Es mi absoluta opinión. Aparte lo pensé desde mis expectativas laborales, no? Pienso que desde el profesorado tengo más oportunidades para hacer diferentes cosas en educación"
EA2	128 a 134	"Entonces en este momento me sitúo en un lugar de esperar recibirme para re-ubicarme en el sistema educativo....pero si reubicarme, quizá en un trabajo como planeamiento : diseños, adaptaciones de proyectos y programas, o algo que tenga que ver con la red, como tutor en capacitación a distancia por ejemplo. Veo que hay posibilidades de inserción; ahora esas son mis expectativas, que se realicen, no sé"
EA3	146 a 152	"“Me parece que el ámbito no formal es único. Nosotros lo vivimos en un Hogar de Día de niños de la calle, en el Taller III: ¡me llené de piojos me acuerdo!, dos veces me llené de piojos. Pero lo más importante fue la experiencia, muy difícil, no? En el sentido de ver las potencialidades del profesor en Ciencias de la Educación. Había personal de seguridad, había psicólogas pero no había de Ciencias de la Educación. A pesar que demostramos que es importante nuestra presencia, aún no hay profesionales de la Educación en ese Hogar”
	208	"Depende de lo que uno encuentre, de las posibilidades que tenga”
EA5	47 a 48	"Antes del 5º año no lo veía así. Creía que nuestra carrera lo limitaba al profesor a enseñar, coordinar. Eso nomás. Lo veía tan corto al campo"
	114 a 115	"Nuestro campo (el Profesorado) es más abarcativo, pero el trabajo dónde está? Y eso es lo que me preocupa"
	58 a 60	"“Enseñar, y lo veo tan restringido que me digo ¿dónde vamos a ir?, con tantos chicos que están estudiando la carrera"
	116	"¿conseguiré trabajo? Si, la profesora nos dice que nosotros tenemos que crear nuestro trabajo, pero ¿y los recursos?"
EA6	92 a 95	"Por ejemplo, el poder dedicarse a dictar cualquier materia pedagógica o psicológica en cualquier terciario o secundario, si es que se tiene la suerte de conseguir que algún psicólogo no haya “copado” previamente, porque ellos también –por la falta de trabajo en la Psicología y sobre todo en la Psicología Clínica- se han dedicado a copar horas en secundarios y terciarios"

XFP : Expectativas de Futuro Profesional (incluye sentimientos hacia el futuro y la inserción laboral- profesional)

EA1	112 a 115	"No me imagino. No me imagino porque no me puedo imaginar. Honestamente. No puedo. No me veo trabajando. Será que siempre he dependido de mis padres...Tengo como miedo en ese sentido. No miedo, sino que no me imagino. Aunque a veces sueño con que trabajo, pero pienso que me va a ser muy difícil encontrar un trabajo"
	159 a 163	" <i>Ustedes mismos tienen que crear.</i> Y uno se pone a pensar ¿qué es lo que tendría que crear?, Qué hacer? Qué quiero hacer? La mayoría “agarra” lo que pasa por el camino, según lo que se presente, la oportunidad. Es mas esto, que forjarse una profesión. Son las oportunidades que te van haciendo profesionalmente más que la profesión que nosotros vamos forjando"
EA2	148	"Esperanzado, diríamos. Y también cansancio. Me siento muy cansada. Y eso no ha sido una

	a 151	constante en mi carrera docente. Hay momentos en que estoy cansada, me veo estancada, que ya no pongo en juego el cambio, entonces, no sé, pienso que en mi futuro algo puede cambiar. Por eso digo esperanza.”
EA3	171 a 174 211	“Me caso y tengo hijitos! (risas) No. Por ahí uno dice: te recibís y te podés casar. no sé. Quizá si hay un trabajo interesante y pueda seguir ejercitando mi nuevo rol de profesora. Me gustaría trabajar de forma independiente, investigar, me gustaría seguir estudiando, si Dios me da fuerza y plata” “Pero bueno, termino la carrera y pienso ¿es el fin o es el inicio?”
EA5	114 a 117 118 147	“Somos intelectuales. Nuestro campo es más abarcativo, pero el trabajo dónde está? Y eso es lo que me preocupa. Voy a terminar y me pregunto ¿conseguiré trabajo? Si, la profesora nos dice que nosotros tenemos que crear nuestro trabajo, pero ¿y los recursos?” “A veces nos hacemos flor de proyecto para algo, pero ¿y los recursos?” “Pero ¿dónde trabajar? La docencia es lo más factible, pero no sé. Es lo que me pregunto”
EA6	152 a 153 155 a 159	“Salgo a buscar a trabajo, primero con gente conocida de escuelas secundarias, privadas pueden ser....” “Voy a tratar de encontrar algo sobre asesoramiento. Me habían ya ofrecido el año pasado y me pareció interesante la propuesta. No la tomé porque me estaba dedicando a avanzar en las materias de la carrera, pero creo que ahora si iría, aunque no me paguen ...tanto....pero quisiera tener una experiencia verdadera de trabajo, de trabajo continuado, no fragmentado (que cuando uno empieza a involucrarse, ya se terminó el cuatrimestre). Y uno se queda con ganas de más”

CD : Conocimiento Disciplinar de las Ciencias de la Educación

CD	Sub-categorías	CONOCIMIENTO DISCIPLINAR DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
	OCE	Se remite al objeto atribuido a las Ciencias de la Educación, no como profesión sino desde el punto de vista disciplinar
	ECCE	Está referida al estatuto científico que se le atribuye a las Ciencias de la Educación

OCE : Objeto de estudios de las Ciencias de la Educación

EA3	69 a 75 141 186	“No sé cuál será el perfil de los otros profesores pero creo que nuestro campo específico en Ciencias de la Educación es la educación: práctica de la enseñanza, conocer acerca de los aprendizajes, el saber acerca del mundo, el entender todo este marco general, en donde uno puede aprender lo específico de las Ciencias de la Educación: aquello que está referido a un sujeto que aprende y a un sujeto que tiene la posibilidad de compartir con otros que le pueden enseñar. En Ciencias del Educación es la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones, el conocimiento....enseñar, aprender” “O sea que se ha superado esto de la docencia nada más para Ciencias de la Educación” “Y esa es la diferencia con las otras disciplinas; por su objeto. En las ciencias de lo humano, en las ciencias de la educación es un sujeto que estudia al sujeto en espacios educativos”

	a 189 193 a 194	"No es acabado su estudio, pero no menos científico. Aunque se vale de metodologías cualitativas para interpretarlo, analizar su discurso, por ejemplo, y eso es científico"
EA4	56 a 62 123 a 128	"Ciencias de la Educación....hasta ahora no entiendo por qué lo de ciencias. Para mí es ciencia porque tiene un objeto de estudio determinado que es la "Práctica Docente", mejorar la práctica docente, la enseñanza y para favorecer el aprendizaje. Es un objeto de estudio. De ahí a que muchos piensen que es amplio, que no está determinado y que incluye muchas variables, bueno eso ya está en cada uno saber qué variables influyen en ese objeto de estudio y cómo lo irán a tratar" -Si tuvieras que definir lo que sabe el profesor en Ciencias de la Educación, cuál sería su conocimiento profesional? "Primero qué es la educación. Segundo qué es el aprendizaje. Cómo evaluar el aprendizaje. Cómo diseñar una situación de enseñanza- aprendizaje. Qué tener en cuenta a la hora de diseñar, tanto psicológico como educativo. Todo lo que tenga que ver con la educación y con lo psicológico"
EA5	150 a 151	"El objeto de estudio? La enseñanza enseñar, pero no sólo enseñar sino también otras funciones: planificar, coordinar"
EA6	171 a 172 173 a 176	"Quizá no tenga especificidad el campo laboral, pero el campo de estudio si. Tiene delimitación" ¿Cuál es el objeto propio de las Ciencias de la Educación? "-Son los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea en el aula, o en el ámbito no formal e informal. Es el estudio de la Educación como fenómeno global, atendiendo a todas sus dimensiones"

ECCE : Estatuto científico de las Ciencias de la Educación

EA1	63 a 69 74 a 77	¿Crees que las Ciencias de la Educación constituyen una ciencia? "-Pensaba que sí, pero después de haber tenido Epistemología he cambiado un poco mi punto de vista. Creo que es una ciencia por un lado y una disciplina por el otro. Si lo vemos desde el punto de vista de un compendio, de varias ciencias, desde ese punto de vista es una disciplina. Pero si lo vemos desde la perspectiva de la Didáctica que tiene epistemología propia, sí lo es, ahí la veo como una ciencia. Aunque la Didáctica, según Contreras, no es una ciencia sino una disciplina. ...Yo creo que es más una disciplina que una ciencia, y que implica un trabajo interdisciplinario" "Él (mi padre) me decía: <i>Uf, ustedes creen que pueden saberlo todo, o que tienen sustento para todo. Si usan en realidad sustento de otras ciencias, por ejemplo de la Sociología, y sobre todo de la Psicología. Pero creo que necesitamos de otras ciencias así como ellos nos necesitan.</i>
EA4 (o)	169- 170	"Por ejemplo en Filosofía y Epistemología: ahí vimos ciencia, y aún así no sabemos por qué le dicen ciencia a las Ciencias de la Educación"
(m)	56 a 58	"Ciencias de la Educación....hasta ahora no entiendo por qué lo de ciencias. Para mí es ciencia porque tiene un objeto de estudio determinado que es la "Práctica Docente"

DAD : Profesionalidad

DAD	Sub-Categorías	PROFESIONALIDAD
	TIP	El profesor en Ciencias de la Educación: visión personal sobre sus funciones y su ejercicio profesional
	dzp	El conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación
	VALS	El profesor y la profesión en el espejo social (valoraciones atribuidas desde los social al profesor y a su ejercicio profesional)
	IPP	Imágenes profesionales atribuidas a los mismos profesores de la carrera de Ciencias de la Educación
	AUS	Autoridad e incidencia social del profesor
	RET	Retribución

TIP : El profesor en Ciencias de la Educación (visión personal sobre sus funciones y su ejercicio profesional)

EA1	85-86 89 a 91 69-70 44 a 66 173	“Es un profesional, y es mucho más que un docente” “porque la docencia es una actividad que está siempre más en relación de dependencia, y un profesional –por el saber que le da la universidad- tiene cierta independencia, aunque dependa de otros” “El profesional de Ciencias de la Educación necesita de otros profesionales para su desempeño” “Coordinación en todo sentido. Desde la escuela, como asesor pedagógico, en una empresa privada como “profesor de capacitación” de ...equis, qué se yo. Por ejemplo en una empresa que capaciten obreros para el procesamiento del tabaco. Necesitan un profesional en Ciencias de la Educación, pero no tienen un profesional de Ciencias de la Educación que los oriente. Usan, por ejemplo, un psicólogo. Por qué no un profesional de Ciencias de la Educación, si nosotros estamos preparados para eso? Y no un psicólogo que les haga tests” “Para ser formador de formadores. Para formar a los que capacitan a esas personas”
EA3	117 a 121 186 a 187 124 a 126 189 a 193	¿Crees que el profesor en Ciencias de la Educación es un profesional? “Si”. ¿Qué es lo que hace que sea un profesional? “El respeto por lo que hace. El compromiso con lo que hace. La capacitación específica en lo que hace. Y sobre todo las ganas con que lo hace. Eso lo distingue como profesional” “Es científico porque tiene un objeto de estudio: el sujeto. Y esa es la diferencia con las otras disciplinas; por su objeto” “Me pregunto por qué están asociados los médicos, los arquitectos. No me parece que seamos diferentes a ellos, por el solo hecho de tener un club, una infraestructura, un lugar de reunión...seamos diferentes” “Y el científico de la educación tiene la posibilidad de buscar metodologías alternativas, inacabablemente. Esa es la imagen que yo me hago de la persona que estudia a otra persona. Lo mira de frente y detrás no se vé. Lo mira de un costado y el otro no se ve. No lo termina de conocer al sujeto pero no por eso deja de ser menos científico. No es acabado su estudio, pero no menos científico. Aunque se vale de metodologías cualitativas para interpretarlo, analizar su discurso, por ejemplo, y eso es científico”
EA4	83-84 84 a 87	¿El profesor en Ciencias de la Educación es un profesional? “-Si. Académicamente porque hizo 5 años en la Universidad y tiene un título de grado” “se especializa en un área específica: la Pedagogía. Incluso creo que un profesor en Ciencias de la Educación puede trabajar en diseño de proyectos, porque en toda la carrera nos dedicamos a hacer proyectos y asesorar a docentes e incluso a empresas que no tienen nada que ver con la educación”

EA5	47-48	"Antes del 5º año no lo veía así. Creía que nuestra carrera lo limitaba al profesor a enseñar, coordinar. Eso nomás"
	50-52	"...enseñar, planificar. También investigar, bueno, pero para eso hay que ser Licenciado. Pero más lo veía que se definía al ámbito de nuestra carrera, en el hecho de enseñar"
	58-60	"Enseñar, y lo veo tan restringido que me digo ¿dónde vamos a ir?, con tantos chicos que están estudiando la carrera. Y encima que está restringido, y con la Ley Federal que si no hay una exigencia hay otra..."
	102-	"Somos teóricos. Sabemos de todo un poco, un poco. Pero no tenemos una percepción específica"
	103	"Y si encima somos Licenciados hacemos investigación también. Somos intelectuales"
	106 a 109	... "porque con todos los conocimientos que tenemos, de alguna forma vemos la realidad de otra forma. No analizamos superficialmente las situaciones, sino que vemos las cosas hasta un más allá. Quizá los profesores de otras carreras como que no hacen este análisis"
EA6	111 a 114	"Un profesor de Biología solo puede enseñar Biología. Nosotros los profesores no. Podemos dar apoyo de clases, coordinar clases, cursos, jornadas, planificar proyectos, y por supuesto enseñar.. Y si encima somos Licenciados hacemos investigación también. Somos intelectuales"
	170-171	"....algunos dirán que somos generalistas, pero creo que hay especificidad en lo que hacemos"
	91 a 92	"También siento que no hay especificidad en el trabajo del profesor en Ciencias de la Educación"...
	96 a 99	"Entonces hay muchas chicas de Educación que se han dedicado, por ejemplo, a hacer Orientación y Tutoría y hacen de todo: desde obras de teatro hasta hablar con padres, cualquier cosa que no tiene que ver con los contenidos propios de la carrera"
EA2	143-144	"Por ejemplo el asesoramiento pedagógico. También las actividades interdisciplinarias dentro de un proyecto"
	74 a 77	"Creo que en términos generales el profesional en Ciencias de la Educación tiene una visión problematizadora. Como ir más allá de lo que se ve. Sirve como para, desde la institución, tener una referencia y decir: <i>ah, esto también pasaba, esto no lo había visto</i> . La posibilidad de analizar lo que sucede, eso es de una mirada que es común a la gente que trabaja en Ciencias de la Educación. Ver más allá de lo que está dicho en lo cotidiano, no?"
	98 a 101	"Yo dejé una materia, dejé de cursarla porque la profesora señalaba esto, esto, esto que estaba mal en la escuela, como que no había nada bueno, nada para rescatar, todo para criticar"
	104 a 105	"Y me fui, porque no aguanté esa situación. Fue una constante esa mirada en la carrera. Ahora en 5º año es como una actitud diferente. La práctica es muy compleja y nadie está con el dedo ahí diciendo <i>por qué hiciste esto o lo otro</i> ? Se puede llevar a reflexionar sobre lo hecho pero no con un dedo acusador"

dzp

Conocimiento profesional del Profesor

EA1	43-44	¿Cómo podrías caracterizar los saberes del profesor en Ciencias de la Educación? "Son amplísimos. Por ejemplo, desde la educación misma. Ya el hecho de ser una actividad "social" es tremendamente amplia, digamos "generosa".
	145-149	"Saber expresarse correctamente, antes que nada. Tratar de transmitir lo que uno quiere que los demás nos digan, escuchen o sepan. Lo que uno tiene en mente, saber expresarlo, ya sea escrito u oral. Y saber enseñar. De cualquier forma y cualquier saber, dentro de lo social Por qué no matemáticas o un saber exacto? También. Para eso están las didácticas específicas, no?"
EA2	74 a	"creo que en términos generales el profesional en Ciencias de la Educación tiene una visión

	79	problematizadora. Como ir más allá de lo que se vé. Sirve como para, desde la institución, tener una referencia y decir: <i>ah, esto también pasaba, esto no lo había visto</i> . La posibilidad de analizar lo que sucede, eso es de una mirada que es común a la gente que trabaja en Ciencias de la Educación. Ver más allá de lo que está dicho en lo cotidiano, no?”
	84 a 86	“Hay que tener en cuenta que hay que tener también un manejo de las relaciones personales y ver cómo logro que esto que propongo a la institución, la institución lo haga carne, lo acepte y lo ponga en funcionamiento”.
	117 a 121	“Si la experticia es quedarme afuera y desde fuera hacer valer mi experticia para señalar esto y esto, me parece que sólo no”
EA3		
EA4	108- 111	“Nosotros tenemos las herramientas básicas para hacer un proyecto, pero el profesional del área en donde lo vamos a hacer al proyecto está más capacitado para saber sobre eso, un psicólogo o un médico. Y de ahí nosotros hacemos el proyecto”
	125- 128	“Primero qué es la educación. Segundo qué es el aprendizaje. Cómo evaluar el aprendizaje. Cómo diseñar una situación de enseñanza- aprendizaje. Qué tener en cuenta a la hora de diseñar, tanto psicológico como educativo. Todo lo que tenga que ver con la educación y con lo psicológico”
	132- 137	Si tuvieras que definir lo que sabe el profesor en Ciencias de la Educación, cuál sería su conocimiento profesional? “-Primero qué es la educación. Segundo qué es el aprendizaje. Cómo evaluar el aprendizaje. Cómo diseñar una situación de enseñanza- aprendizaje. Qué tener en cuenta a la hora de diseñar, tanto psicológico como educativo. Todo lo que tenga que ver con la educación y con lo psicológico. Porque hay chicos con problemas y tenemos que analizar”
EA5	128- 133	Dijiste que el Licenciado hace investigación. ¿Crees que el profesor puede investigar también? “-Sí y no, pero le faltarían instrumentos. En la Licenciatura si los dan específicamente, dan las pautas de cómo debe ser la investigación. En el Profesorado dan Metodología de la Investigación, pero no es tan profundo los conocimientos que dan. No se ve bien, bien”
	139- 144	¿Cuándo se adquieren los conocimientos necesarios para ser profesor en Ciencias de la Educación? “-En 5° año, en el Taller y en el conjunto de las materias de 5°. Pero debería modificarse. Tendría que ser al principio de la carrera. Ahora, al final de la carrera, nos sentimos que no estamos preparadas, que nos faltan cosas y por eso pienso que tendría que ser mucho antes”.
EA6	99 a 102	“Sí le sirven Piaget, Vygotsky y todas las teorías que dan cuenta del sujeto que aprende, del sujeto como persona, inserto en la institución escolar, pero no hay ningún contenido que uno pueda trasladar, bueno mejor dicho, a hacer una trasposición didáctica”

VALS : Valoración de la profesión y del profesor (que se atribuye desde lo social)

EA1	73 a 75	“Nos ven como que creemos que sabemos todo. Es más, me lo han dicho. Por ejemplo, yo discutía antes con mi papá, antes de que sea profesor. Él me decía: <i>Uf, ustedes creen que pueden saberlo todo, o que tienen sustento para todo. Si usan en realidad sustento de otras ciencias, por ejemplo de la Sociología, y sobre todo de la Psicología</i> ”
	84- 86	“Es que justamente a los profesionales de Ciencias de la Educación no se los relaciona con los docentes. Se dedica a la docencia. Es un profesional, y es mucho más que un docente” “...me costó tres años tomar la decisión de cambiar la carrera. Mi papá me presionó tanto! ¡No, que vas

	180	<i>a ser una simple maestra!"</i>
	79-82	¿Crees que somos reconocidos por nuestra experticia? -"Creo que no. Se debe en parte, por nuestra responsabilidad, porque nosotros no....Primero, porque no tenemos un lugar que nos reconozca: un gremio o una asociación profesional por ejemplo, como lo tienen otras profesiones...como abogados, médicos, arquitectos...."
EA2	62 a 73	"...¿Cuál es mi vivencia desde la institución educativa, desde mi posición de donde trabajo? El profesional de Ciencias de la Educación que viene, observa la situación y asesora puntualmente o da indicaciones cómo llevar el aprendizaje de este chico si es que está trabajando en un gabinete psicopedagógico, por ejemplo; y a veces puede resultar como separado, como no inserto en la dinámica de la institución. Entonces, por ahí siento como que es una constante: esa separación, que se justifica para poder tener una mirada desde afuera pero que después tiene que meterse como para entender la dinámica de la institución, del aula y que sus asesoramientos sean pertinentes para la situación. Que no se queden en algo externo. Eso es lo que siento, y pienso"
EA3	105 a 107 113 a 115 142 a 146	"A mí no me lo dijeron específicamente. Sé que dicen con respecto a la carrera: <i>¿y qué es eso? Son maestros? Al final como es fácil sólo sacan buenas notas.</i> Eso es lo que dicen, aunque a mí me lo contaron" "Empezar por uno, antes de pensar en campañas masivas de revalorización social. Defender y rescatar lo que uno ha aprendido. . Y darle para adelante, no? Demostrar con hechos que uno es importante" "Tenemos la imagen general que dice <i>ah, seguís Ciencias de la Educación: vas a ser maestra!</i> Y tenés que sentarte a explicar que no, que nuestro perfil es más amplio, que podemos hacer muchas más cosas. No que sean más importantes que la docencia, sino distintas. Y a veces no te da ganas de explicarle a la gente"
Ea4	95 a 97 95 a 97	"Hoy en día no hay diferencias. Yo digo: voy a ser profesora en Ciencias de la Educación, y me dicen ¡ah, maestra!. No hay reconocimiento social desde "afuera", aunque yo pienso que sí hay diferencias...." "Hoy en día no hay diferencias. Yo digo: voy a ser profesora en Ciencias de la Educación, y me dicen ¡ah, maestra!. No hay reconocimiento social desde "afuera", aunque yo pienso que sí hay diferencias...."
EA5	98 a 103	"Nos ven como intelectuales, que sabemos todo. Yo escuché así, que los Ciencias de la Educación son intelectuales, que saben de todo un poco pero no sé hasta qué punto. -¿A qué llamas "intelectuales"? -"Somos teóricos. Sabemos de todo un poco, un poco. Pero no tenemos una percepción específica"
EA6	46 163-165 166	"Mi papá desvaloriza a los docentes, y a veces lo siento como si fuera una agresión personal, pero bueno él es así" "Depende del ámbito. Dentro de la misma universidad, en Ciencias Exactas o en Ingeniería, por ejemplo, como que desvalorizan mucho los conocimientos que uno tiene porque no están comprobados experimentalmente" "Las maestras nos ven con cierto recelo a los practicantes de Ciencias de la Educación"

IPP : Imágenes profesionales y del campo atribuidas a los mismos profesores

EA1	156 a 159	"Creo que hay dos grupos de profesores. Los que creen que todo está en el sistema educativo, en lo formal: estar en el secundario, en el terciario, como coordinador. Y los que nos dicen <i>Hay tantas cosas para hacer en lo no formal, tanto campo no explorado. Ustedes mismos tienen que crear</i> "
EA4	62 a 67	"Y de acuerdo a la perspectiva de los profesores de la carrera, no tenemos salida laboral, por lo menos en la educación formal. Menos, con la reformulación de los secundarios, donde quedaron fuera todas las materias pedagógicas: no entramos nosotros, salvo como asesores pedagógicos, que creo que

REDUCCIÓN Y SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES: ENTREVISTAS A ALUMNAS

		sobran en Salta capital. Lo que siempre nos dice el profesor de Dinámica de Grupos es que nos vayamos a la educación no formal"
EA5	62 a 64 116- 117 121- 123	"Pero ahora en 5° año, las profesoras nos hacen ver que SI, no es que no exista el trabajo sino que lo tenemos que crear nosotros. Crear nuestra fuente de trabajo. Por ahí como que le ví el sentido" "¿conseguiré trabajo? Si, la profesora nos dice que nosotros tenemos que crear nuestro trabajo, pero ¿y los recursos?" ". En toda la carrera? No. Salvo el profesor de Política que una vez nos dijo: <i>si ustedes creen que con Ciencias de la Educación van a ganar plata, están equivocados</i> . Y después ningún otro profesor"
EA6	105 a 109 138 a 140	"A principios de este año nos dijeron directamente , que aún estando en el Profesorado, no hay trabajo para los profesores en Ciencias de la Educación. Algunos docentes lo dicen así nomás, y uno se queda sentado y se pregunta ¿para qué estoy acá? Esa expresión uno la escucha diariamente, pero "shokea" que sea un profesor el que la diga directamente, es como un "cachetazo". "eso es ser profesor de Ciencias de la Educación, y también los mismos profesores de la carrera a través de los trabajos prácticos que nos dan, que nos circunscriben la actividad profesional a "lo docente", al aula"

RET

EA3	81 a 83 95 107 a 111 131 a 133	"Trabajé antes. En 1999, como profesora de Teorías del Aprendizaje en 1° año de un Profesorado de Gimnasia Aeróbica.... Me pagaban como docente, o sea poquita plata" "Con respecto a la profesión, ¿en proporción a los sueldos? Cada vez con menos valor. Porque en la sociedad cada vez hay menos rédito, no hay inversiones, no hay mejoras como en las épocas desarrollistas, que se pensaba que todo iba a mejorar con la educación, que se invertía en educación. Ahora no hay respuestas. Tendría que ser más optimista y pensar que se puede revertir" "Este año me terminó pareciendo que lo no formal es muy interesante, nuevo, tal vez no redituable todavía, pero un espacio valioso para el profesional en Ciencias de la Educación"
EA5	121 a 123	"En toda la carrera? No. Salvo el profesor de Política que una vez nos dijo: <i>si ustedes creen que con Ciencias de la Educación van a ganar plata, están equivocados</i> . Y después ningún otro profesor"
EA6	155 a 158	"Voy a tratar de encontrar algo sobre asesoramiento. Me habían ya ofrecido el año pasado y me pareció interesante la propuesta. No la tomé porque me estaba dedicando a avanzar en las materias de la carrera, pero creo que ahora si iría, aunque no me paguen ...tanto...."

AUS : Autoridad e incidencia social del profesor

EA2	82 a 86 90 a 93	"Si la experticia es quedarme afuera y desde afuera hacer valer mi experticia para señalar esto, esto y esto, me parece que sólo no. Hay que tener en cuenta que hay que tener también un manejo de las relaciones personales y ver cómo logro que esto que propongo a la institución, la institución lo haga carne, lo acepte y lo ponga en funcionamiento" "Pero, digamos que la formación no ayuda en cierto sentido a esto de las relaciones personales y humanas. No sé como llamarlos, relacionales? De ver cuáles son las estrategias que voy a utilizar para que lo yo creo que deba hacerse, finalmente la institución lo haga"
EA4	161 a	"Ahora que lo pienso más, con la experiencia del Proyecto Polos de Desarrollo y la profesora A.D. Cada vez que ella llega, los integrantes del colegio tratan de darle todo, están pendientes, porque es la

164	referencista, la representante de Polos de Desarrollo desde la nación"
165 a 175	"El asesor pedagógico también es el que decide conjuntamente con los miembros de la institución (directivos, maestros) y quizá dichos miembros se apoyan en el profesional en Ciencias de la Educación ya que tiene acceso más rápido a la actualidad educativa (capacitaciones) y de alguna manera es el nexo que relaciona a la escuela y sus miembros con las políticas educativas y su implementación. "Y en cuanto a si es que sus decisiones tienen una incidencia social, pues si lo tiene ya que las decisiones tomadas y su aplicación afectan a una comunidad en particular, la escuela, como asesor pedagógico"

FOGº : Formación inicial o de grado

FOGº	Sub-categorías	FORMACIÓN INICIAL O DE GRADO
	PI'85	Plan de Estudios 1985 (Conocimiento y opiniones)
	T-IV	Taller IV o de Residencia (Expectativas y opiniones)
	T-P	Teoría- Práctica en la Formación Inicial
	VALP	Valoración de la formación a partir del Plan'85
	PpP	Prácticas pre-profesionales
	LI-PR	Valoración del título de grado (Licenciatura-Profesión)

PL85 : Plan 1985

EA1	127-128 130-137 138-142 58-61	"-Por ejemplo, a mi me pareció muy importante del Plan 1985, la no correlatividad de las materias del ciclo troncal. Yo las hice ordenadamente" Ordenadamente, según qué criterios? "Según el Centro de Estudiantes, según lo que decía la pizarra el primer día de clases y que uno se fijaba o consultaba para orientarse. Pero siempre traté de hacer las materias como para hacer la carrera en 5 años. Las profesoras orientan, y dicen: <i>bueno, esta materia corresponde a un 4º año</i>" "Yo estoy cursando las materias del Profesorado, más Política Educacional. La dejé al último a propósito porque consideraba que no estaba lista para cursarla en 3º año" "Por ejemplo el taller III que no lo terminé todavía, y que es parte de un proyecto de investigación, ha sido el taller más significativo hasta el momento. El I y el II me dieron muy pocos aprendizajes, con actividades que no me han servido mucho para después. Hice materias que me han dado mucho más que los talleres I y II "
EA3	138-142 146-149 152	"Yo creo que el perfil del plan 1985 es muy interesante. Se ha pensado los Talleres para educación no formal muy bien, tratando de abrir esos campos . En educación formal, muy bien, tratando de insertarse también. Se ha pensado en la educación rural con la orientación de la licenciatura. O sea que se ha superado esto de la docencia nada más para Ciencias de la Educación." "Nosotros lo vivimos en un Hogar de Día de niños de la calle, en el Taller III: ¡me llené de piojos me acuerdo!, dos veces me llené de piojos. Pero lo más importante fue la experiencia, muy difícil, no? En el sentido de ver las potencialidades del profesor en Ciencias de la Educación. Había personal de seguridad, había psicólogas pero no había de Ciencias de la Educación. A pesar que demostramos que es importante nuestra presencia, aún no hay profesionales de la Educación en ese Hogar"
EA4	144-147	"Muy permisivo. Para mí el plan 1985 es un desorden impresionante, porque por ejemplo yo cursé en 2º año Psicología Educacional cuando ahora me doy cuenta que es una materia de 3º o 4º año"

(o)	141	“O sea, llegué a hacer 8 materias en un año. No sé cómo hacía pero las promocionaba”
	156-157 175	“El Plan 85 es fácil porque uno puede cursar las materias de acuerdo a nuestras posibilidades. Sin drama. Pero por ahí lo que se necesita es tiempo” “...son contadas con los dedos de la mano las materias significativas de la carrera”
EA5	49-51 68-70	“Haciendo el taller II, y el taller III más que nada hice trabajos en la comunidad. Eso me empezó a gustar y creo que lo voy a seguir haciendo” “Yo hice taller III con Psicología Educacional. Era ir a una institución no formal, y nosotros elegimos dar catecismo. Hicimos observación y todo”
	77-79	“Cuando me enteré que el profesor de Pedagogía Social daba el taller III y había un grupo que trabajaba con la Secretaría de Prevención de la adicción, me gustó. Y a pesar que ya había hecho el taller III, ayudé a mis compañeras. Lo hice porque a mí me gustaba y el profesor no tuvo problema de que participara. Y después trabajé, en la realización de un proyecto para el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) en cunicultura: enseñar a los ingenieros a enseñar la cunicultura”
EA5	71-72	¿Qué podés decir de los talleres de la carrera, qué aprendiste en ellos? “-Muy poco. Al menos personalmente, muy poco. No eran tan completos como el de ahora”
	89-92	¿Tuviste alguna experiencia docente previa? “-No. Solo la de los Talleres, pero no son tan ricas como las de este año. No se comparan. En el Taller III del año pasado teníamos que hacer una experiencia no formal, hacer unas entrevistas a directores y profesores sobre convivencia, pero nada más”
EA6	59 a 62	“Es bueno conocer distintas instituciones, pero por ejemplo los tres primeros talleres podrían ser una continuidad del trabajo en una misma institución, que se pueda hacer el análisis institucional, ver las prácticas concretas en el aula, ver cómo se maneja la dirección, el asesoramiento pedagógico, conocer el movimiento institucional a fondo”

T-IV: Taller IV del Profesorado

EA1	57-58	“Bueno, yo tengo muchísimas expectativas con este taller. Y espero que sea diferente a los otros talleres”
	97-101 177-178	“Yo quiero aprender desde dos perspectivas: desde mi propia práctica y mirando a mis compañeras y a mis docentes de Taller. Desde mi propia práctica, insertarme como docente, como orientadora, como coordinadora, más con la práctica que yo elegí, que es en el ámbito rural. Y que va a tener que ver con la orientación y la coordinación. Pero también me gustaría hacer otras cosas” “En el Taller IV nos dan la posibilidad de plantear tu propio camino y yo trato de buscar mi propio camino y de tener más seguridad”
EA2	46-48 53-54	“Espero poder posicionarme como una profesional de Ciencias de la Educación. No quiero correr el riesgo de hacerlo (al taller) desde mi práctica docente. No quiero dejarme llevar por el sentido común o por mi forma de llevar las cosas según mi práctica actual. Quiero verme enriquecida, de alguna forma por la visión universitaria, o por los contenidos teóricos, por otra mirada de la práctica profesional” “El Taller y la materia Estrategias abren la mirada. Y depende de uno integrarla con la propuesta del profesor..”
EA5	76-78 82-87	“Pero cuando veía los Trabajos Finales de otros años anteriores, que la profesora llevó para analizar en el Taller, los veía tan altos, y me decía: ¿podré yo sola fundamentar todo esto, podré realizar sola todo esto por escrito? De pronto me parecían cosas de otro mundo...Se lo planteé a la profesora y me recomendó que trabaje en equipo.” “En un principio, antes de comenzar, esperaba recetas, de cómo desempeñarme, cómo hacer, de todo la receta. Pero, ahora me di cuenta que no es así. Directamente la profesora nos lanzó y, bueno, antes nos dio alguna bibliografía, algunas pautas antes de insertarse directamente a las prácticas. Yo me preguntaba, podré?, de qué se tratará?. Pero al comenzar el taller, analicé y bueno...”

T-P : Teoría –práctica en la formación inicial

EA3	154-156	"Hicimos apoyo escolar, hicimos catequesis, trabajamos con el rincón de la información, con afiches, trabajamos con manualidades, educación física, tratando de aplicar la teoría aprendida, no? Por qué la gimnasia y la mente, por qué las manualidades y la mente, qué significan los espacios de práctica manual dentro del aprendizaje, qué significa la acción dentro del aprendizaje, la afectividad en el aprendizaje"
EA5	66-69	"A pesar que los primeros 4 años sean todas cosas teóricas, en el último año vemos todo lo que es práctica, vemos las cosas de distinta forma. En cierto modo sí nos dan las herramientas, pero nos está costando bajar lo teórico hacia la práctica"
EA6	56-57	"Lo que me dio la carrera es un cúmulo de teoría. Kilos y kilos de fotocopias, muy pocas experiencias o experiencias superficiales, ligeras"

VALP : Valoración y actitudes hacia la formación de grado

EA1	49-53	"Considero que todas las materias son complementarias entre si. No es que lo diga para quedar bien con todas las materias y todos los profesores, sino porque a mi siempre me ha gustado el área de las pedagógicas y las didácticas. Esas son las materias que me han dado los elementos para mi práctica, pero no me puedo quedar sin las psicológicas: las Evolutivas, la Educacional, que me han dado tantos elementos para las Didácticas"
	149-151	"Pero pienso que el profesorado da las herramientas justamente para eso, para que después orientes tu profesión. No tenemos que quedarnos con lo que nos da la carrera, sino ir buscando más allá..."
EA2	49-50	"Quiero verme enriquecida, de alguna forma por la visión universitaria, o por los contenidos teóricos, por otra mirada de la práctica profesional"
	54-61	".. Las materias en sí, las del plan, no me han dado un espejo donde mirarme como práctica profesional, no? Me han dado elementos para que yo mastique y vea... y todo lo demás. Ahora, si quiero referirme a cuáles materias me han proporcionado una visión de la práctica profesional, no, no me sirven. Esa es una crítica hacia la carrera y la universidad referida a las prácticas profesionales de los profesores universitarios. No de todos, eso si . Pero en general no me sirven como reflejo. Si me han dado elementos para masticarlos, reflexionarlos, para poder decir <i>ah, si, aquello que vi me sirve para mi práctica...</i> "
	88-91	"Pero también creo que somos producto de muchas cosas. Creo que nadie puede decir, mi formación fue tal, sino que hay muchas otras cosas que se cruzan en lo que finalmente hago. Pero, digamos que la formación no ayuda en cierto sentido a esto de las relaciones personales y humanas. No sé como llamarlos, relacionales?"
	109 a 115	"Con lo que se puede hacer y con lo que no se puede hacer. Si, si.¿Qué es lo que yo no he encontrado? Un fuerte compromiso con la tarea de enseñar. Encontré profesores que saben más y que saben menos, que son más receptivos al alumno que otros, que dan sus clases con más responsabilidad y con menos, pero no sé... a lo mejor es un poco ideal lo mío. Pero no he encontrado un profesor que uno diga <i>ahh</i> . No, no he visto compromiso, ese apasionamiento por lo que está poniendo en juego en el aula, no? Esto es algo que me ha quedado ahí"
	118 a 124	"Es como que es una cosa velada, que no aparece. Hay profesores de los que uno no sabe si trabajan en otro lugar o qué hacen. Nunca me había puesto a pensar en esto. Desconozco lo que hacen los profesores profesionalmente fuera de la universidad"
EA3	40-45	"Si. Si. Por supuesto que uno siempre quiere más. Tal vez es cuestión de tiempo o de gastos de lo que significa para la universidad un programa más amplio, una cobertura en cuanto a contenidos teóricos, a desarrollo de capacidades y habilidades. En sí la carrera es larga y creo que faltan esas cuestiones. Creo que después de la universidad va a haber más tiempo para capacitarse, pero creo que el tronco

	78	de materias es muy amplio, la visión general de la formación es muy amplia”
	161-163	“Creo que una de las materias que más sirven porque nos están desestructurando los conocimientos de la enseñanza tradicional, en la que uno ha vivido durante tantos años es Estrategias. Nos está llevando a pensar acerca de planear la práctica, de ejercitarla, de ver cuáles son los elementos que la componen, su relación y la coherencia en función de: para quién, cómo, qué, en qué lugar se dan”
	205-207	¿te sentís formada, sustentada por la formación en la carrera? “-En parte si. En la posibilidad de educación si, pero lo que es Psicología....”
EA4	11-14	“Pero veo así, no es que a partir de este año, sino que aunque no se haya explicitado esto del perfil profesional durante la carrera, uno va viviendo los cambios. Uno se va formando a lo largo de toda la carrera, lo profesional no viene sólo con el título.”
	37-39	“Poder ahondar en algunas dudas, o mejor dicho salvar algunas dudas que tuve durante toda la carrera, algunos espacios de entre las materias que no entiendo. En 5º año es como que estamos empezando a globalizar todo lo que vimos durante 4 años, que no lo hicimos durante el 2º, ni el 3º ni el 4º”
		“El primer año fue desconcertante, para mi fue re-desconcertante. Me decía ¿para qué tengo que estudiar Historia de la Cultura? Lo único que me gustaba era Historia de la Educación, porque lo veía más o menos relacionado con la carrera”
		-El plan 1985, te dio las herramientas para poder ejercer la profesión?
		-No. Pienso que para considerarme profesional en Ciencias de la Educación tendría que haber profundizado en cada materia y haber entendido cada una de las materias. O sea, llegué a hacer 8 materias en un año. No sé cómo hacía pero las promocionaba
EA5	66-69	“A pesar que los primeros 4 años sean todas cosas teóricas, en el último año vemos todo lo que es práctica, vemos las cosas de distinta forma. En cierto modo sí nos dan las herramientas, pero nos está costando bajar lo teórico hacia la práctica”
	141-144	“En 5º año, en el Taller y en el conjunto de las materias de 5º. Pero debería modificarse. Tendría que ser al principio de la carrera. Ahora, al final de la carrera, nos sentimos que no estamos preparadas, que nos faltan cosas y por eso pienso que tendría que ser mucho antes”
EA6	56	“Lo que me dio la carrera es un cúmulo de teoría”
	135 a 140	“Creo que son los contenidos que vamos viendo en la carrera, que todo habla del docente, del alumnos, del aula uno va internalizando el hecho de ser profesor como el ser sólo docente y estar frente al aula, como que eso es ser profesor de Ciencias de la Educación, y también los mismos profesores de la carrera a través de los trabajos prácticos que nos dan, que nos circunscriben la actividad profesional a “lo docente”, al aula”

LI-PR : La Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación: valoración del título o acreditación universitaria

EA1	16-20	“Pienso que desde el profesorado tengo más oportunidades para hacer diferentes cosas en educación. con todo este cambio de la educación y de la Ley Federal. Además pienso que el Profesorado me da más firmeza para trabajar en la escuela media o polimodal, y quizá la Licenciatura no”
EA3	46-	¿Por qué elegiste el Profesorado y no la Licenciatura?

	50	“-Por la rapidez del título. Este es mi séptimo año de universidad, así que creo que es por la rapidez, aunque sé que la práctica puede extenderse, y también la presentación del trabajo final. Pero no es tan largo como elaborar la tesis de licenciatura que lleva meses de inserción en el campo, meses de elaboración, meses de correcciones y re-elaboración”
	54 a 57	“A nivel social? La valoración del crédito es diferente entre el profesorado y la licenciatura. Se entiende por la licenciatura algo más que por el profesorado. En España es distinto: es “más” el profesorado que la licenciatura. Sólo se puede ser profesor teniendo la especialidad en un área. Esto nos comentaba Angulo Rasco cuando vino” Se entiende por la licenciatura algo más que por el profesorado”
	58 a 62	“Lo mismo me pasé a mí porque yo iba a seguir después del 5º año de la secundaria, el Profesorado de Enseñanza Primaria o el de Enseñanza Básica. En Humahuaca. Pero teniendo la posibilidad de ayudarme mis padres me dijeron “ <i>un título universitario vale más</i> ”. Y así es, pensé en la diferencia entre el PEP (Profesor de Enseñanza Primaria) o el MEB (Maestro de Enseñanza Básica) y el título universitario en Ciencias de la Educación” “Pero hay una diferencia a nivel social, de mucho más peso, con una carga de capital cultural para el título universitario. Es lo valorable”
	84-89	-¿Cómo te sentías ejerciendo de profesora sin tener el título de profesora? -“Me veía bien. No veo diferencia a tener o no título. Porque cuando uno decide ser profesora, tiene el deseo, el perfil o la capacidad, la necesidad de enseñar, de compartir con otros, digamos que no necesita el título de Ciencias de la Educación. Lo cual no quiere decir que no me parezca importante el título, sólo que si es un requisito para trabajar y cobrar un sueldo...” “Yo no entiendo esa diferencia. Van a enseñar igual, pero yo en el Profesorado de Aeróbica me sentía muy bien”
EA4	87-92	“ . No necesariamente hay que hacer una Licenciatura en Planeamiento para hacer proyectos. Es más, la licenciatura es una especificación de que el profesional sabe hacer proyectos, pero el profesor también lo sabe hacer. No creo que por hacer un año más y hacer la tesis que es un proyecto, me de más superioridad que ser un profesor en Ciencias de la Educación”
	95	“Hoy en día no hay diferencias”
	83 a 84	“El profesor en Ciencias de la Educación es un profesional? -Si. Académicamente porque hizo 5 años en la Universidad y tiene un título de grado. Y porque se especializa en un área específica: la Pedagogía”
EA5	38-42	“El Profesorado? Una razón porque tiene una más rápida salida laboral. Me acordaba siempre de lo que me decían los profesores en la secundaria. Decían: <i>si van a estudiar una carrera traten que primero sea un profesorado y luego una licenciatura, porque luego se van a encontrar con la situación que no van a encontrar trabajo</i> . Y me decía: voy a seguir el consejo de los profesores”
	113-114	“Podemos (nosotros los profesores) dar apoyo de clases, coordinar clases, cursos, jornadas, planificar proyectos, y por supuesto enseñar.. Y si encima somos Licenciados hacemos investigación también”
	130-133	Dijiste que el Licenciado hace investigación. ¿Crees que el profesor puede investigar también? “-Si y no, pero le faltarían instrumentos. En la Licenciatura si los dan específicamente, dan las pautas de cómo debe ser la investigación. En el Profesorado dan Metodología de la Investigación, pero no es tan profundo los conocimientos que dan. No se ve bien, bien”
EA6	32-34	“ <i>Para qué te vas a quedar con la Licenciatura? Hacé las tres materias que te faltan y así completás el Profesorado</i> . Porque ellos piensan que para trabajar de docente, si o si necesito el título de profesor, y que el día de mañana voy a tener el título de Profesor que me respalde, por más que yo no quiera. Es un título más y ahí entra a jugar la cuestión de la acreditación, del valor del título”
	114-120	“Tiene que ver con ideas y proyectos, pero también con mis vivencias en la carrera. Entre la Licenciatura y el Profesorado hay muchas diferencias. Hay una brecha. Una gran brecha. En cuanto a las vivencias , a la relación con los docentes, en cuanto a la forma de enfrentarse a la comprensión del mundo del trabajo, es totalmente diferente. En la Licenciatura te incentivan a mirar más allá, a ser creativo, a superarse a uno mismo y a los obstáculos. Desde el primer día se plantea la cuestión de la profesionalidad en la Licenciatura”

123-125	"hay muchos mitos y representaciones que circulan. Muchos por ejemplo sobre la tesis de Licenciatura, que es difícil de hacer y que nadie puede aprobar, que en 10 años se recibieron solo 3 licenciados por culpa de la tesis"
128-129	"Incluso el trabajo final del Profesorado es cuatro o cinco veces más grande que cualquier tesis de Licenciatura que se ve en la Hemeroteca"
131-132	"Las representaciones tienen que ver quizá con que para ser licenciada primero hay que ser profesora. O sea que la Licenciatura siempre se ve como un postítulo"
36 a 38	"Es un título más y ahí entra a jugar la cuestión de la acreditación, del valor del título. Cuantos más títulos tengas, mejor. Y eso se percibe en una familia de clase media, de profesionales"
150 a 152	¿-Cuando te gradúes como Profesora ¿qué haces con el título y la acreditación? "Se lo regalo a mi papá. Le digo: "tomá el título" y me voy a estudiar Psicología. No, es broma"

PpP : Prácticas pre-profesionales

EA2	94-98	"Hace mucho que estoy en la universidad y tal vez mi mirada no sea actual. Estoy cursando hace mucho tiempo... pero creo que hay una suerte de pragmatismo frente a la práctica. Como que hay que señalar lo que está mal, lo que no debe hacerse. Y no importa el cómo, nadie plantea el cómo sino el qué. Qué me pasa a mi siendo yo docente de una institución y a la vez alumna de la carrera?"
	105-107	"Ahora en 5° año es como una actitud diferente. La práctica es muy compleja y nadie está con el dedo ahí diciendo <i>por qué hiciste esto o lo otro?</i> Se puede llevar a reflexionar sobre lo hecho pero no con un dedo acusador"
EA3	97-98	"-A veces uno dice "la práctica" y se imagina en un aula dando clases, siendo uno la depositaria del saber, y ahora estamos viendo otras teorías de la enseñanza"
	154-160	"Hicimos apoyo escolar, hicimos catequesis, trabajamos con el rincón de la información, con afiches, trabajamos con manualidades, educación física, tratando de aplicar la teoría aprendida, no? Por qué la gimnasia y la mente, por qué las manualidades y la mente, qué significan los espacios de práctica manual dentro del aprendizaje, qué significa la acción dentro del aprendizaje, la afectividad en el aprendizaje. En el Hogar había chicos drogadictos, violentos, con causas penales, niñas que se prostituían, con enfermedades psicológicas, con epilepsia, con enfermedad del "hambre"
EA4	51-55	"Y ahora estoy en "Polos de Desarrollo", que son proyectos que presentan las instituciones al Ministerio de Educación para solventar gastos de otros proyectos dentro de la institución, y se convierten en polos de desarrollo. Hay varios en la provincia. En Orán hay uno, el nuestro y la coordinadora es la profesora A:D, la profesora del taller IV. Ella es la referencista"
	72-72	"Yo hice taller III con Psicología Educacional. Era ir a una institución no formal, y nosotros elegimos dar catecismo. Hicimos observación y todo"
	77-79	"Y después trabajé, en la realización de un proyecto para el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) en cunicultura: enseñar a los ingenieros a enseñar la cunicultura"
EA5	90-92	"En el Taller III del año pasado teníamos que hacer una experiencia no formal, hacer unas entrevistas a directores y profesores sobre convivencia, pero nada más"
	94-96	"En principio son como un ensayo. Porque elaboramos la propuesta y después las ensayamos y las simulamos como docentes y como alumnos. Y luego vamos ya a la práctica, a vivirla tal cual es"

EA6	57-65	"Uno pasa por las instituciones apenas unos días y eso no permite involucrarse con esa institución. Es bueno conocer distintas instituciones, pero por ejemplo los tres primeros talleres podrían ser una continuidad del trabajo en una misma institución, que se pueda hacer el análisis institucional, ver las prácticas concretas en el aula, ver cómo se maneja la dirección, el asesoramiento pedagógico, conocer el movimiento institucional a fondo. Más allá de que cada institución sea un mundo y tenga sus particularidades, conocer cómo es una institución desde la perspectiva del docente, del director, desde la asociación de padres, y no sólo desde la perspectiva del alumno"
	69-74	"Pero resulta que este año una de las instituciones que se agrega a la oferta para las prácticas, es Colibrí, una institución para chicos con síndrome de Dawn y otras discapacidades mentales. Como el año pasado ya trabajamos desde la materia Educación Especial en esa institución, a mí me interesó mucho por ser una práctica distinta, con gente que tiene mucha calidez. Y sí me gusta. Me gusta todo eso"

5. b SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES DE LAS SEGUNDASENTREVISTAS DE ALUMNAS (EA*)**EC****MEC****Motivos de elección de la carrera**

EA-1*	148-149	<i>Yo volvería a elegir la carrera. Y tengo otra perspectiva respecto de lo que es una carrera como Ciencias de la Educación porque yo vengo de una ingeniería, con expectativas distintas, pero lo mismo elegiría nuevamente la carrera</i>
EA-2*	154-156	<i>Es lo que pasa con el ámbito educativo hoy, no? No sé cuánta gente sigue eligiendo ser docente por elección genuina. Es porque no puede elegir una carrera larga, por la inserción rápida, por ser una carrera no muy numerosa, qué sé yo</i> <i>Yo volvería a elegirla, pero sabiendo todo lo que sé ahora</i>
	164-166	<i>Yo creo que los chicos que ahora ingresan a la carrera tienen otra visión distinta que la nuestra antes. Ahora saben que cualquier carrera que sigan tiene dificultades para insertarse laboralmente. Son concientes</i>
EA-3*	131-132	<i>Hice la carrera por inercia. Primero había elegido Medicina y luego hice ésto. Me gustaba pero nunca dije: hay algo mío dentro de la carrera.</i>
EA-4*	162	<i>Piensen bien antes de inscribirse, les diría a los chicos ingresantes. Si creen que van a hacer plata con la carrera están equivocados</i>
	169-176	<i>Yo les diría a los chicos que recién se inscriben en Ciencias de la Educación, que aparte de la carrera, vayan haciendo simultáneamente otras cosas: computación, idiomas, relaciones humanas, educación especial, recursos humanos, que se den tiempo para ir a charlas de psicoanálisis, de política, que se den una vuelta por Grand Bourg y conozcan como se mueven los papeles, que se interesen en participar en proyectos de investigación. O sea que no se queden con el plan de estudios y digan "ya la, ya la", "me saqué dos materias más". No! A ese plan de estudios enriquecerlo. Porque nuestro campo no se queda en el plan de estudios.</i>
	129-132	<i>Elegiría de nuevo de la carrera, pero también elegiría otra. La carrera de Ciencias de la Información que está en Córdoba. Porque me parece que todo circula a través de los marcos informativos y creo que es la herramienta más poderosa junto con la comunicación. Lo digo intuitivamente porque sólo el título sé y me llamó la atención.</i> ¿pobreza de argumentos?
EA-5*	42-45	<i>Al principio de año peor todavía, yo pensaba ¿por qué no habré seguido otra cosa? Estaba arrepentida de esta orientación del profesorado, me decía que no estaba preparada para ésto y bueno...pero seguí, revisando mis errores.</i>
	309-312	<i>Yo personalmente caí en el Profesorado porque no pude hacer la Licenciatura, porque se me iba a alargar mucho la carrera. No elegí el profesorado en primera instancia. Pero me parece que el que elige el profesorado es porque quiere circunscribirse más a lo áulico.</i>
EA-6*	95-100	<i>Somos profesionales por vocación, definitivamente. Creo que en la situación actual, en la que estamos viviendo como país, hacer una carrera docente no es para ganar tanto como para vivir con lujos, pero creo que es fundamental ser lo que uno quiere. No elegir una carrera por plata o por prestigio como a veces sucede, con abogacía o medicina por ejemplo, aunque sean carrera que ahora están algo desprestigiadas....</i>
	103-111	<i>No elegiría Ciencias de la Educación nuevamente. Yo sería psicóloga, y alguna vez lo voy a ser. Psicología es mi carrera. Pero ésta también. Me gusta mucho y me siento muy bien: me gusta poder comprender qué es lo que pasa al interior de una institución educativa, qué es lo que pasa en la cabeza de un docente, en la cabeza de un alumno, la complejidad de la comunicación que se da entre docentes y alumnos, cómo se da el aprendizaje (no es tan fácil aprender, no es tan fácil enseñar). Eso me gusta mucho. Y por ello me sigue atrayendo la Licenciatura que terminé el año pasado, y ya estoy haciendo la tesis sobre las representaciones que tienen los docentes del polimodal acerca de "la disciplina".</i>

aut

Percepción de sí mismo, actual, retrospectivo y prospectivo

EA-1*	264	<i>Una vez egresada me definiría como “especializada en diversos ámbitos”</i>
EA-2*	89-91	<i>Esta sensación de que podemos abarcar montones de cosas también tiene que ver con una decisión de ver si yo mínimamente creo que puedo asumir ciertos lugares, pero bueno, elijo uno. Y en éste trato de especializarme.</i>
EA-3*	63-65 68 166-168 174-177	<i>Necesito tener más seguridad para tomar decisiones. En mi grupo de clase, con mis compañeras, soy segura. Pero trabajando es distinto: me cuesta hablar, expresarme, me da temor que me digan que lo que digo está mal.</i> <i>Pasa que este año estoy más calmada y no como los años anteriores. Este año la profesora A.D. me reta porque no hablo.</i> <i>Además no “me siento” como profesora, enseñando, no tengo ese ideal ya, pero sí haciendo proyectos, trabajando en otro tipo de cosas. No me llama la atención ahora, el profesorado.</i> <i>Pero en realidad, como no quiero irme de la universidad, voy a seguir, voy a continuar y me voy a adscribir a alguna cátedra de la carrera. Pero si tuviera que ir a buscar trabajo con el título de profesora lo haría en un terciario, porque a “caballo regalado no se le miran los dientes”</i>
EA-4*	265 109-110 148-150	<i>Me definiría como una profesional “multidisciplinaria”. En mi tarjeta de identificación personal escribiría: por favor “llame y comuníquese con el pulpo”</i> <i>Estoy aprendiendo todos los días un poco más pero creo que en este momento me siento capaz de desempeñarme.... en cualquier ámbito que me abra las puertas!</i> <i>No me siento identificada en particular con ninguno de mis profesores. Pero hay cuestiones en las cuales me llama la atención de cada uno y a esos trato de no olvidarlas. Seleccione aquellas cosas o aspectos que tiene un significado para mí. De última tal vez termino siendo la identidad de todos mis profesores. No quiero ser contradictorio pero quiero decir que no tengo EL modelo. Estoy tratando de crear una imagen propia</i>
EA-5*	40-42 99-100	<i>Soy muy lenta pero sigo adelante. Quizá durante toda mi trayectoria fui formada dentro de una concepción tecnocrática, y ahora con lo que se propone el taller en este año, como que cuesta mucho. Mas a mí.</i> <i>Pero a pesar de todo lo que uno sabe, siente que no sabe todo. Uno se siente insegura y piensa que hace falta más....</i>
EA-6*	18-27 144	<i>...era desarrollar otras potencialidades que yo pensaba que no tenía, que tenía miedo de sacar, de exponerme, miedo a que los demás piensen que yo no sabía (a pesar de que yo me siento muy capaz y que en relación a mis compañeros tengo uno de los mejores promedios y que tuve un muy buen desempeño durante toda mi carrera. Una sola vez me desaprobaron en una materia y casi me muero, pero por ciertos estándares que yo tengo del éxito tenía miedo a fracasar y ese miedo a fracasar me hacía encerrarme en mí misma. Era más fácil pensarme en desempeñarme como asesora, en un lugar sin mucho contacto. Preveía esos roles y los prefería. En cambio siendo docente me sentía muy expuesta...</i> <i>Me siento autónoma y soy una persona que trato de controlar la situación.</i>



Imagen profesional futura

EA-1*	280-285	Yo no tengo interés de quedarme para ser docente en la universidad, para ejercer la docencia. Pero estar en la universidad, actualiza. Uno está en contacto con lo nuevo, y desde esa perspectiva sí me interesa estar en la universidad. Si. Adscribirme a alguna cátedra. Ese tipo de cosas. Pero no me interesa la docencia A mi me gustaría insertarme en algún proyecto de investigación dentro de la Universidad. Al acercarme al momento de recibirme como profesora, tengo la presión de encontrar un trabajo ya. Mi padre ya nos puso entre la espada y la pared y nos pidió apoyo económico, así que tengo la necesidad de encontrar un trabajo en lo que sea, sin pretensiones
EA-2*		Sigo pensando en este cansancio que tengo luego de tantos años en el sistema educativo. Pero no sé...quizá pueda innovar en alguna función pero no voy a sacrificar mi trayectoria de 20 años en el ámbito formal. A veces pienso que si tuviera varios años menos podría pensar en hacer cosas nuevas fuera del sistema educativo, pero me siento agobiada.
EA-3*	43-58 122-129 180 152-154 162-165 172	Al ingreso: Cuando entré a la carrera mi ilusión era haber estudiado Psicología. Al 3º año: Cuando estuve en 3º año me dije: voy a ser profesora en un terciario. En 4º año: me gustó la parte de proyectos y de recursos humanos de cualquier empresa. Cuando hice el proyecto en el INTA (Instituto de Tecnología Agropecuaria) para el taller III de la carrera, vi que se me abría el campo para la educación no formal. Me gustaba. Lo mismo me pasó cuando quise trabajar en el Diario de Salta. No quería ir a una institución educativa, más por el panorama que me pintaban todos los profesores. Quería trabajar en una empresa, como el diario, alguna estación de servicio que tenga una división de recursos humanos, o en capacitación o en proyectos. En 5º año: Luego apareció la oferta de trabajar con el Proyecto "PD": de las 4 que fuimos, ninguna sabía muy bien qué teníamos que hacer. La última entrevista que tuvimos con la profesora del taller IV, ella se dio cuenta, o sea terminó de confirmar que no sabíamos qué estábamos haciendo en el Proyecto "PD" y que recién ahora nos dimos cuenta de lo que ya habíamos hecho, luego de la práctica. Recién lo logramos comprender, porque no entendíamos a la profesora, estábamos muy descolgadas del tema. En realidad no teníamos mucha información. Y ahora, en el 5º año me imagino como profesora en Ciencias de la Educación, también enseñando. Pero también me llama la atención lo de los recursos humanos. De todos modos, pienso que el año que viene voy a seguir la Licenciatura con orientación en Planeamiento, que me vincula con el área de proyectos, que me gusta. Enseñando sí, porque hice el profesorado para tener el título más rápido, pero lo que me interesaba era la licenciatura, incluso la de Tecnología Educativa, que no la hice porque no se estaba dictando. Está la cuestión de la ética. Pero capaz que termino como remisera "trucha" Por ejemplo una de mis compañeras pudo conseguir trabajo como preceptora de una institución, pero a través de un conocido. Hay que tener conocidos para poder entrar en el sistema formal. Una de mis compañeras dice que no nos queda otra, que necesita la plata y que tiene que aceptar y trabajar. En mi caso, no conozco a nadie que pueda darme una mano para entrar a trabajar en lo formal, a pesar de que mi mamá es profesora en una institución educativa, de que es una psicopedagoga y de que está enseñando. Mi primera reacción de búsqueda de trabajo como Profesora sería presentar mi curriculum a todas las instituciones educativas...Por si acaso...
EA-	133-	Como profesional en Ciencias de la Educación tengo que tener la suficiente apertura para

4*	136	una formación permanente de acá en más. Todo el contexto cambia día a día y tenemos que tener la iniciativa de tener otras herramientas para manejar situaciones. Me gustaría ser ese profesor que sabe hacer de todo, en general, que sea flexible, que pueda y sepa desenvolver en distintas situaciones.
	144-145	No pensé todavía en buscar trabajo. Si el trabajo está no lo desaprovecharía. Pero creo que mi ilusión es seguir hasta donde pueda con la formación de postgrado. Conseguir trabajo inmediatamente no sería una prioridad. Mucho depende de mi novio. Lo negociaría. No abandonaría mi profesión para irme al sur, como él quiere que hagamos.
	152-157	Yo presentaría mi tarjeta personal en donde haya mucha concentración humana: en un hospital público, en un supermercado. Me gustan las relaciones humanas. Es como mostrarle a uno que se puede, en una realidad en la que no están todas las puertas cerradas.
	272	-Depende fundamentalmente (si dejamos de lado lo contextual) de lo que uno puede hacer, de cómo lo proyecta, y eso lo da el conocimiento teórico, la formación también. ¿campo presunto o autorizado? Conseguir trabajo depende de cada uno, individualmente?
	122-127	
EA-5*	76-79	Lo primero, iré a enseñar. Conseguir algunas horitas en un polimodal o en un terciario. Primero veo de insertarme en algún nivel para adquirir experiencia y después dictar cursos, realizar proyectos, no sé, o bien concursar como auxiliar de 1º en la Universidad, no sé...
EA-6*	114-121	Tengo muchas ganas de trabajar. Creo que lo que primero uno tiende a buscar es aunque sea dar horas en un colegio secundario o terciario, pero no es lo que yo verdaderamente quiero. Lo haría por una necesidad, porque se necesita a esta altura de la vida aunque sea para poder pagar las fotocopias, y poder independizarse de los padres. Y además por cuestiones personales, por una necesidad a nivel personal de tener que trabajar. No porque el trabajo tenga un significado único, sino porque lo necesito, aunque esta no sea la carrera que más me guste. Pero quiero trabajar, quiero crecer. Yo no tengo interés de quedarme para ser docente en la universidad, para ejercer la docencia. Pero estar en la universidad, actualiza. Uno está en contacto con lo nuevo, y desde esa perspectiva sí me interesa estar en la universidad. Si. Adscribirme a alguna cátedra. Ese tipo de cosas. Pero no me interesa la docencia
	284	A mi me gustaría insertarme en algún proyecto de investigación dentro de la Universidad.
	287	Ser psicóloga! No renunciar a mi elección original

CD

OCE Objeto de estudio de Ciencias de la Educación

EA-1*	61	Si. El objeto de las Ciencias de la Educación es la formación de formadores
EA-2*	140-145	Pero ¿cuál es el problema? Si hablamos de LA CIENCIA ¿cuál es la ciencia? ¿la Pedagogía? ¿la Didáctica? Ninguna de ellas solas abarcan el fenómeno educativo. Son una pluridisciplina porque convergen muchas disciplinas en una.
EA-3*	63	El objeto es la formación en todos los ámbitos. Ese es nuestro objeto
EA-4*	139	Lo nuestro es "todo": somos generalistas. Las Ciencias de la Educación: ahí está el problema. En las Ciencias. En el plural.
	90-97	Nuestro propio objeto? Que sea solo nuestro? En la formación en general o de aquí en más? Porque hasta ahora fueron las distintas situaciones pedagógicas analizadas, estudiadas, enriquecidas desde distintas teorías sobre lo educativo, sobre la relación pedagógica, sobre el sujeto que aprende, sobre la persona que tiene el rol de educador...El biólogo estudiará la naturaleza viva o muerta, y nosotros estudiaremos las situaciones, las posibilidades de interacción en relación con el conocimiento, sino ¿cuál sería el sentido de nuestra carrera? si

		<i>no es el conocimiento el eje vertebrador.</i>
EA-5*	52	<i>El objeto de Ciencias de la Educación es la formación de docentes en distintos ámbitos</i>

ECCE Estatuto científico de las Ciencias de la Educación

EA-1*	45-49	<i>Podemos prescindir de lo científico. Trabajando en los ámbitos específicamente sociales, aunque la Sociología es una ciencia, pienso que desde ese lado uno no le encuentra un lenguaje así, o lo tan científico a las Ciencias de la Educación.</i>
EA-4*	50-52	<i>Yo creo que si tiene una base científica. No cumple con todos los requisitos del positivismo, pero no quiere decir que no se pueda hablar de un objeto científico, o de que se pueda investigar científicamente</i>
EA-5*		<i>Son ciencias que requieren de otros métodos de otras ciencias, para validar la teoría y la práctica fundamentada.</i>

XEP

PVL Perspectiva Laboral de la profesión, actual y prospectiva

EA-1*	87-88	<i>Si, hay una demanda, pero mientras no haya una iniciativa por crear nuevas ofertas, esa demanda no va a ser muy firme o no va a durar tanto tiempo. Como profesora y ahora, con la situación tan difícil en lo laboral y en TODO, yo creo que iría a trabajar en lo que sea. No tengo pretensiones, a diferencia de lo que creía al principio. Trabajaría aunque sea preparando alumnos particulares. Necesito encontrar un trabajo YA.</i>
EA-2*	96 109-112	<i>Sobre todo pensando en que lo formal está saturado y tenemos que pensar en lo no formal. No podemos como profesoras ocuparnos de cuestiones que están fuera de Ciencias de la Educación. No está permitido. No sé si por celo profesional o porque no tenemos incumbencias, o porque no tenemos conocimientos...</i>
EA-3*	139-140 142-148 151 186-189	<i>Me parece que la inserción actual del profesional en Ciencias de la Educación es más posible en lo no formal. Es el acceso más favorable y más posible, trabajando en recursos humanos, asesorando en proyectos a empresas... Conozco chicas que están trabajando en Repsol, que es una estación de servicios, y se han capacitado en recursos humanos; ver en qué consistía, quiénes y cómo eran los recursos humanos del área, tuvieron que ir a un montón de cursos de capacitación y armaron su propio proyecto de capacitación para recursos humanos. Creo que además de tener un título, tenemos que seguir capacitándonos, seguir estudiando y cada uno crear nuestro propio ámbito. <i>Porque en lo formal no hay entrada y está saturado.</i> <i>Quizá tiene que ver con que la palabra "trucha" me hace pensar en lo no legal, y eso tiene que ver con nosotros, no sé, quizá tiene que ver con nosotros y con nuestro futuro y con las posibilidades poco acogedoras de futuro que tenemos. De eso somos concientes, creo.</i></i>
EA-4*	57-60	<i>Creo que ya dije a principios de año, que tenía la imagen de un ámbito de inserción laboral y de mis ambiciones personales muy amplio, pero ahora creo que está mucho más ampliado de lo que yo me había imaginado.</i>
EA-5*	73-74	<i>En nuestra carrera somos nosotros mismos los que generamos nuestro propio trabajo Por el momento, dentro de lo formal: enseñar que es lo más rápido y seguro. Y en lo no formal, como que uno tiene que tener experiencia, dar cursos, largarse a generar</i>

	95-97	proyectos....
	128-130	Lo formal, el estar frente a los alumnos dando clases es lo más seguro por ahora. Rápido y seguro, en principio. Espero que después con los años eso cambie, que se abran las puertas.
	85	¡está todo tan saturado!
	101-103	Con la Ley Federal se han sacado los espacios para trabajar como profesor. El campo pedagógico se ha reducido para nosotros. Entonces como que lo no formal es necesario para crear nuestro propio espacio y especializarnos.
EA-6*	61-63	La verdad? Siento que me he encontrado con chicas que ya terminaron la carrera y que no tienen trabajo: que buscan y no encuentran... dentro del sistema educativo. Fuera improvisan cualquier cosa. El problema es qué hacer, porque a lo largo de la carrera uno se forma para el ámbito formal.
	65-75	Pero no percibo cuál es el campo concreto de lo no formal. Qué es lo que puedo hacer? Es muy general, muy intangible, es como que queda en el discurso. De verdad no hay trabajo dentro del sistema educativo, pero ¿qué se puede hacer? ¿qué propuestas nuevas se pueden generar?

DAD

TIP Funciones asignadas al profesor en Ciencias de la Educación

EA-1*	38-45	Los profesores de Ciencias de la Educación somos como artesanos Podemos prescindir de lo científico.
	75-76	Estamos en todos los contextos: sobre lo social, lo humanístico, lo educativo. En todos los contextos, que incluso nos sobredetermina.
EA-2*	130-133	No sé si se puede hablar de ejercicio ilegal de la profesión en Ciencias de la Educación. O sea que no sólo podemos hablar de si nosotros invadimos el campo de otros, sino también si otros nos invaden a nosotros
EA-3*	94-98	Lo que nos hace que seamos un "grupo" como profesión, es nuestro conocimiento de ciertas características, contenidos y actividades que conciernen a la carrera, en cuanto por ejemplo a planificación de proyectos, coordinación, asesoramiento de situaciones educativas y socio- comunitarias. Pienso que nos podemos desenvolver en cualquier ámbito.
	102	Tenemos nuestro título. Eso nos distingue en primer lugar.
EA-4*	73-79	Es como que somos un pulpo que queremos agarrar todo aunque no tengamos muy en claro qué. Es como que buscamos intersticios en el contexto, insertándonos laboralmente queriendo abarcar todo y que por medio de los tentáculos se nos escapan cosas.
	138	¡Nosotros somos tan generalistas!
	60-72	Imaginarme saber que hay graduados en Ciencias de la Educación trabajando en empresas, en la radio, en el diario, en ONG, en Minoridad y Familia, en tantos ámbitos. Y que ellos mismos lo fueron creando. Eso fue uno de los disparadores a mi motivación de seguir indagando sobre estos campos, pues a partir de todo esto esa imagen de profesional en Ciencias de la Educación se me amplió. Pero también me movilizó en el sentido de decir: me faltan tantas cosas para encarar una tarea en otro ámbito que no sea en el educativo! Pero cómo también esas cosas se van creando, inventando, apelando a la imaginación y a la información. El profesional en Ciencias de la Educación debe estar ligado y debe conocer el contexto.
		La experticia del profesor en Ciencias de la Educación es saber manejarse en cualquier circunstancias en que encuentre a personas, y que las relacione para enriquecerse, educarse, conocer algo más, proyectar...

	85-88	<i>Lo específico del profesor es ser el mediador o el intérprete no sólo de las situaciones, sino también del contenido y del conocimiento a compartir</i> <i>Después de 7 años en la Facultad. No sé si hay exclusividad en el sentido de que el profesor en Ciencias de la Educación tenga algo que sea exclusivo de él, y que no lo pueda hacer otro profesor. Ahora lo pongo en duda.</i>
EA-5*	89-90	<i>El profesor en Ciencias de la Educación es un profesional especializado en la docencia, tanto para el ámbito formal como no formal....</i>
EA-6*	77-78 316-318	<i>Somos expertos y somos profesionales. Nuestro objeto son los procesos de enseñanza y aprendizaje comprendidos globalmente.</i> <i>Me parece que la Licenciatura es como una cuestión más orientada. Quizá más específica por las orientaciones que te da, ya sea en Psicopedagogía, en Planeamiento, en Tecnología, y que habilita para más funciones. Pero no sé si es por el alcance del título o por la representación que tiene el título de licenciado.</i>

dzp

Conocimiento profesional

EA-1*		<i>Estoy convencida que una de las funciones primordiales del profesor en Ciencias de la Educación dentro de una institución escolar o de cualquier otro tipo, es la de hacer de mediador de relaciones interpersonales y de comunicaciones entre los agentes educativos. También la de constituirse en un asesor pedagógico, que apunte la cuestión relacional.</i>
EA-2*	66	<i>Creo que los profesores en Ciencias de la Educación nos distinguimos por el nivel de análisis de las situaciones didácticas, sobre las formas de enseñar y sobre las estrategias en particular que podemos hacer. Y por el contenido.</i>
EA-5*	92 108-113	<i>Sus conocimientos específicos son los relacionados a la Pedagogía, a la Psicología, a la Didáctica...</i> <i>Los profesores de Biología por ejemplo son más técnicos, en cambio nosotros somos más didácticos, sabemos cómo llegar al alumno, tenemos las estrategias, los medios para llegar al alumnos. Los de Biología se basan más en técnicas científicas y no aplican necesariamente estrategias didácticas. Nosotros sabemos técnicas grupales, dinámica de grupos, diferentes formas de trabajar y de agruparse, cosa que no se ve en otros profesores que solo dan su clase y nada más.</i>
EA-6*	83-86 88-93	<i>...si bien los otros docentes conocen acerca de cómo enseñar y cómo se aprende, nosotros tenemos una comprensión y un manejo teórico muchísimo más profundo e involucramos toda la complejidad de estos procesos.</i> <i>Justamente eso: saber cómo abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ese es el eje sobre el cual gira la Ciencias de la Educación, a mi modo de ver. Sea en un ámbito formal, no formal o informal, se supone que lo que buscamos es generar aprendizajes, o acercarnos a un conocimiento de la práctica docente, pero siempre teniendo como eje el aprendizaje y la enseñanza como procesos complejos separados, pero que se vinculan entre sí</i>

VALS

Valoración de la profesión y del profesor atribuida a “lo social”

EA-1*	57-59	<i>A veces uno se vale de intuiciones y de sentimientos para tomar decisiones y ve que la profesión no es tan científica en su hacer diario. Esto de estar con otros seres, con otras subjetividades, bueno...el hecho de ser un quehacer muy relacional, muy social...nos hace prescindir de lo científico</i>
EA-2*	53-54	<i>No podemos pretender intervenciones muy adecuadas si no tenemos un respaldo de un reconocimiento científico</i>
EA-3*	80-90	<i>Es que los profesores del Instituto, los integrantes del proyecto, esperan todo de los profesores de Ciencias de la Educación. Como que nosotros sabemos TODO. En una de las últimas actividades de taller que tuvimos con el Proyecto "PD", salió de las maestras EGB una crítica hacia la gente de Ciencias de la Educación. Porque opinamos sin haber estado frente al aula, y no obstante ello, tenemos el tupé de opinar sobre su práctica. Mi primera reacción al escucharlas fue sentirme mal, y después reconocí que tenían razón, porque toda la carrera nos dio lugar a eso. Por ejemplo los prácticos de análisis institucional que hicimos en años anteriores o en análisis de prácticas, criticamos lo que hacía el docente, pero nunca supimos dar alternativas a lo que veíamos mal. En algún momento de esta práctica en "PD", nos sentimos atacados por ellos.</i>
	154-157	<i>Es más, a una de mis compañeras le dicen: "estoy cansada del discurso pedagógico de Ciencias de la Educación que lo único que hacen es hablar, hablar y hablar y nunca le dan soluciones a nada". Dentro del mismo instituto que le dan trabajo, hablan mal de nosotros.</i>
	106	<i>Somos expertos en todo</i>
	86-87	<i>Escuché decir que los de Ciencias de la Educación creen que saben muchas cosas pero no se especializan en nada</i>
	161-165	<i>Fuera de la Universidad nos ven como docentes "fabulosos". Si. Asocian educación, Ciencias de la Educación con ser docentes: eso es una representación. Creo que suponen que hacemos divertir a la gente, que usamos unas técnicas espectaculares, nos ven como animadores culturales</i>

FOG^o

VALP Valoración formación de grado o inicial

EA-1*	186-189	<i>Yo les diría a nuestros profesores de la carrera que practiquen lo que enseñan. En las materias psicológicas por ejemplo nos dicen cómo es el aprendizaje, cómo tiene que ser la evaluación, pero después hacen lo convencional, lo mismo que en otras carreras. Por ejemplo yo vengo de una ingeniería y nos hacen los mismos trabajos, nos evalúan de la misma manera. -Salvo en el último año, vivimos otra experiencia, lo que se predica</i>
	298	<i>Pocas materias focalizan o están orientadas a mostrarnos lo que se puede hacer en lo no formal.</i>
	305	<i>Nosotras mismas tenemos esa representación del profesor en Ciencias de la Educación solo para el aula. La hemos adquiriendo en la formación.</i>
EA-2*	27-37	<i>Elijo la guitarra como un símbolo de nuestra formación. : la "sanata" a lo largo de toda la carrera....La guitarra vendría a ser un proyecto, con una partitura, música, cuerdas que forman parte de nuestras herramientas para ir tocando, experiencia.</i> <i>-No seremos grandes concertistas pero nos vamos a defender Y no está mal ser intuitiva en tocar la guitarra, porque mucho de lo nuestro es parte de uno. Las creaciones también son buenas.</i> <i>Yo jamás en la carrera he tocado el problema de la ética profesional. En ninguna materia. Yo no sé. La primera vez que hablamos de regulación del campo profesional fue en la entrevista</i>

	124-126	que nos hizo Ud. a principios de año.
	192-195	Así como hay algunos profesores de la carrera que me parece les falta un poquito de ética, hay otros que yo les diría muchísimas gracias por todo lo que aprendí, porque fueron coherentes entre el ser, el decir y el hacer. Otros porque realmente los admira por la cantidad de cosas que saben y lo que transmiten.
	203-210	Siempre decimos y valoramos sobre los trabajos en equipo, interdisciplinarios. Pero yo percibo que las cátedras son estancas, que no hay un trabajo de compartir criterios por ejemplo, sin conexión. Recién este año pude comprender cómo un mismo fenómeno puede tener distintas miradas. Antes nunca lo hicimos, porque veíamos el fenómeno desde la Psicología Educacional, por ejemplo, pero sin establecer relaciones con otras disciplinas. El hecho de ver cuestionamientos sobre la realidad, o de plantear seminarios quizá nos sirva para ver múltiples complementariedades, consensos o contradicciones entre los distintos enfoques o miradas de un mismo fenómeno.
	300-302	Yo creo que la formación se enfoca hacia un profesorado, porque el título es profesorado. Y de pronto se abre el ámbito para múltiples actividades pero nosotros seguimos siendo formadas y preparadas para el aula
EA-3*	106-115	Veo por ejemplo que en 5º año nos quieren enseñar a evaluar, pero en toda la carrera no nos enseñaron antes a evaluar, y ahora quieren la evaluación perfecta. Nunca nos enseñaron. Pero de acuerdo a todo lo que vimos en este año, tenemos que hacer una evaluación. Pero es muy rígida la evaluación que nos piden, con diferentes características, que por ahí no las entendimos en todo el año, y ahora las tenemos que plasmar sin seguir las entendiendo. Nos quieren enseñar a enseñar, a dar clases, a desenvolvemos en lo no formal, quieren que abarquemos todos los ámbitos laborales (no todos pero sí la mayoría) y no podemos. O sea, sí podemos, pero si nos especializamos en un área.
	185	Al menos que desde algún parámetro, con algún criterio nos evalúen
	201	Aún por lo negativo de algunos modelos, hay profesores que me han mostrado lo que no quiero repetir, lo que no debo hacer.
EA-4*	181-183	Yo les diría a los profesores de la carrera que sean más coherentes con su propia práctica. Que busquen alternativas. Que muestren a sus alumnos una devolución de los procesos. Porque nunca supimos cómo fue nuestro proceso
	196-197	Hay profesores que me marcaron positivamente, y hay otros que puedo decir que no me sirvieron para nada. Lamentablemente Toda la teoría que uno ve está orientado a "lo formal".
	53-57	Nuestra profesión? La puedo definir desde mi práctica y desde lo que vivenciamos en el taller y en la materia de Estrategias. En el taller, por mi intervención específica pude conocer un ámbito, pero gracias a los distintos grupos que se acercaron a la cátedra para contarnos lo que fueron haciendo, amplió la visión de nuestras posibilidades de intervención profesional.
	99-102	Al final de la carrera uno se da cuenta de no haber captado o entendido, sino hasta ahora, la importancia de la teoría y de la conceptualización clara. Es todo un ejercicio saber manejar adecuada y pertinentemente la teoría en relación al análisis práctico.
	105-106	Ahora hago una revalorización de la teoría, del análisis científico, de la interpretación de un texto que me dio la carrera En el 5º año nos dieron la posibilidad de ponernos en situación de buscar trabajo, de anticiparnos en la inserción, de hacer dramatizaciones, de prepararnos para una entrevista, de confeccionar el curriculum, de ponernos en situación. Es muy valorable, que al menos nos hayan dicho: "chicas, el mundo es así". En realidad sí que lo conocíamos pero no en situación de una expectativa, de saber cómo actuar, como encarar la situación de búsqueda

	178-183	y reconociendo las propias capacidades
	117-123	Cada vez que venían los graduados a contarnos sus prácticas y sus experiencias, sus pasantías o su extensión, yo me imaginaba en esa situación. Los que estaban en la zona rural, en Seclantás, o las que hacían capacitación en YPF...Que una persona en formación vea las posibilidades reales y las acciones concretas que se llevaron a cabo en otras oportunidades me parece sumamente valioso. Es como mostrarle a uno que se puede, en una realidad en la que no están todas las puertas cerradas.
EA-5*	48-50	Este año se aplica todo lo teórico a la práctica, no solamente se ven los marcos teóricos como los años anteriores. Todo lo que uno aprende tiene que tratar de aplicarlo en la práctica de intervención
	57-59	En el transcurso de toda la carrera, uno va aprendiendo todos los instrumentos que necesita para desempeñarse profesionalmente. Mas, viendo que esta es una carrera interdisciplinaria, que ve de todo un poco.
	103-105	Recién en este año hice planificaciones y aprendí. O hacer diseños de proyectos. Este año, en contacto con otras compañeras, uno va definiendo más, y sabe cómo planificar clases y eso....
EA-6*	68-71	La formación en lo no formal es muy general, y en muy pocas materias. Por ejemplo, yo cursé el Taller III en educación no formal, y en mi caso la práctica la hice dentro de las escuelas, como una práctica no convencional dentro del sistema educativo; después en Educación Permanente, que tiene que ver con los adultos, con la capacitación
	163-177	Lo que nos falta en la carrera son experiencias reales de trabajo. Los talleres son muy breves, muy breves, y hasta que una entra a la institución, hasta que aprueban la nota, hasta que va a observar, y así uno se demora. La falta de práctica es lo principal. Mucha, mucha teoría y falta de práctica. Falta de contacto con la realidad. Creo que recién estoy palpando la realidad, a partir de la experiencia de este año con las prácticas. Me refiero a una realidad en la que uno se pone en juego como profesional. También a lo largo de la carrera no sólo nos deberían preparar para desempeñarnos laboralmente en los niveles secundario y terciario, sino mostrarnos el abanico de posibilidades en educación no formal e informal, así no restringen nuestras propias visiones de nuestro propio campo laboral.
	198-200	Yo diría que hay profesores a los que tengo que agradecer por la formación que me dieron, pero también hay otros que les diría gracias por lo que NO quiero repetir de ellos.

PpP

S-PpP Sentimientos frente a las prácticas pre-profesionales

EA-1*	214-215	Uno siente un poco de todo con las prácticas. Uno no alcanza a desprenderse de ser alumna y trata de asumir un nuevo rol, en la medida en que el contexto lo va permitiendo.
	225	Yo siento que el ser profesora no es que empezó ahora en 5º año. Empecé 5º año y dije: oh!, sino que me pareció una cuestión de formación constante. A pesar de vivir la carrera, siendo estudiante, de cada cosita, contenido, tareas, fui captando esto de ser profesora.
		Sin dudas, lo que las prácticas me han dejado como saldo es el haber aprendido a ser una mediadora entre el equipo directivo y docente con la supervisora, que a su vez era nuestra coordinadora de la práctica. El haber hecho de "ve, corre y dile" entre la institución y la

		supervisión fue una experiencia muy fuerte y nos sentimos que “apuntalamos” a la supervisora en lo pedagógico, que según sus propias palabras “estaba medio caído en la institución”. Aprendí a saber manejar y entender las relaciones interpersonales, a saber a quién y cómo dirigirme en la institución más que a hacer un PEI (que es uno de los objetivos de la asignatura Didáctica) Haber elegido hacer la práctica en educación no formal, en un proyecto de ruralidad, trabajando con los PEI es todo un desafío. Pero sabiendo que nuestra directora será la profesora M. es todo un desafío: conocemos su modalidad de trabajo, que es estricta y exigente, pero esto es un punto a nuestro favor, pues la práctica será más rica en cuanto a esfuerzos y a conocimientos
EA-2*	220-222 229-232 239-244	Por ahí uno se escuda en esta cuestión de ser practicante, como un modo de decir “miren, ojo, que yo soy practicante” por las dudas uno se equivoque. El otro día yo estaba en mi casa. Abro el placard y digo: ah! Este trajecito, ya voy a poder ponérmelo (risas). Es como que hay cosas en las que uno empieza a situarse, a pensarse en otro ámbito. Como que va a dejar la vestimenta de estudiante y ahora empieza a pensarse con la de profesora. Como yo ya soy docente y estoy trabajando, para mí este espacio es como un “tranquito”. Bueno, ya tengo, ya estoy enfrentada a una situación laboral completa. Pero también me implica un intento de buscar otros lugares donde insertarme. Me pregunto mucho ¿dónde podré canalizar esta nueva formación? Por supuesto que me puedo pensar en el ámbito en el que ya me desempeño, pero me pregunto, “bueno, y ahora qué?” En Educación Formal: Al principio me sentí muy nerviosa, aún cuando tengo una vasta experiencia de vida en la docencia y en la gestión. No sabíamos muy bien dónde derivaría lo que habíamos planificado. Me sentía extraña a la institución y un poco limitada. Aunque el hecho de que yo tenía experiencia fue uno de los motivos para que pueda asumir esta práctica que en realidad fue una demanda de la institución al taller IV. En educación no Formal: Estoy todavía en el período de “quererla”. No la asumo como “qué linda”. La estoy masticando, pienso “me tocó”, no la elegí y me cuesta asumirla. Por un lado me gusta el medio, la radio, el tipo de actividad, pero por otro lado como es una práctica grupal, se nos ha impuesto que trabajemos en un equipo y me cuesta el aspecto actitudinal de integración y colaboración. Además me provoca ansiedad porque esta experiencia ya se realizó el año anterior y como fue muy positiva hay muchas expectativas para este ciclo radial. Lo más importante de la inserción profesional para el asesoramiento y la elaboración de un Proyecto Curricular, fue el aprendizaje de lo relacionado con la actitud hacia los acuerdos institucionales y los posibilidad de trabajar lo actitudinal, poder ver los ejes institucionales, trabajar sobre la identidad de la institución.
EA-3*	4-5 7-8 34-39 66-68 72-74	Aprendí un poco el manejo de como es la coordinación de un instituto, sobre un proyecto de investigación, que antes no lo sabía... Conocí como era la coordinación de un proyecto de investigación, que antes no sabía y no lo tenía claro En las prácticas pusimos en juego algunas competencias: Planificar clases (que no lo hacemos muy seguido). Volvimos a leer un montón de cosas, por ejemplo sobre evaluación curricular. También analizar documentos oficiales. Pero más que nada, hacer planificación, y ver todo lo relacionado con la práctica docente (que lo habíamos visto en Didáctica II, que dimos clase pero para nuestros compañeros. Lo vimos también en el Taller IV, pero aquí pudimos hacerlo en directo con los alumnos del Instituto Aprendí de la profesora A.D. que cualquier idea es válida y que si está fuera de lo que estamos conversando, ella lo dice de otra forma y no como lo hacían las profesoras anteriores. En mi práctica, la profesora (de Taller IV) fue el único punto de referencia. A ella teníamos que acudir. Ella nos tenía que decir si estaba bien o si estaba mal. Ella era la que nos daba la información. Ella todo.

EA-4*	30-36	<i>Las maestras de la escuela son muy especiales, tienen larga data en la escuela, que tienen una forma y un estilo de manejar tanto la escuela como el grado y nosotras pasamos a ser las extrañas, las que venimos a controlarlas. Ingresamos a la escuela con la figura de la asistente o de las ayudantes o con la figura de los personajes de control que pone la supervisora, que es a la vez nuestra coordinadora de grupo. Entonces la supervisora nos presenta, hace la primera intervención, dice cuál va a ser nuestro rol si la escuela lo desea. O sea en ese sentido la supervisora no lo impuso pero la imagen y la representación, el fantasma estuvo presente.</i>
EA-5*	39-40 117-123 41-51	<i>Me está costando un poco. Es muy grande el cambio que se dio en este último año. Me está costando. También tengo miedos que se van generando, que tienen que ver con el temor de dar conceptos equivocados, con pararse frente al curso, a los alumnos, quedarse sin palabras.... ...no sé si son nervios o la falta de experiencia de estar frente a los alumnos, pero siento que me voy a bloquear. Mi crecimiento profesional ha ido de la mano del crecimiento personal, porque llegué a conocer un ámbito distinto al cotidiano y al que acostumbramos a ver durante la carrera, que es el rural. Conocer el ámbito rural me amplió la visión de lo que sería los lugares donde yo puedo intervenir, y la ruralidad como un ámbito muy particular donde se vivencian otras cuestiones, donde se manejan otros códigos y eso ha ido enriqueciéndome personal y profesionalmente, por la comunicación que he podido establecer con otra gente, por la negociación, que me permitieron ver cómo puedo encarar nuevas situaciones. Me permitieron descentrarme de mi óptica habitual, al tener la posibilidad de analizar, cuestionar, indagar, de ver las historias, la antropología, la formación de las maestras, de cómo las hace ser como son y me hacen ver las cosas de otra forma.</i>
EA-6*	5-6 9-11 16-18 29-33 124-129 134-136 142-144 155-	<i>Me permitieron acercarme a la identidad docente. Son las primeras experiencias y es empezar a tocar con las manos el rol, a apropiárselo, a ser docente. Las prácticas que estoy haciendo ahora, con los chicos con síndrome de Down ya vienen del año pasado, de cuando hice la Licenciatura. Es lo que más me gusta, lo que más me atrae, lo que más me "poseiona". Tenía más miedos con el Profesorado, con ésto de pararme en un lugar al cual no estaba acostumbrada, que tiene que ver desde cómo te vistes, dónde te paras, hasta lo que dices, cómo lo dices, a quien se lo dices. Uno empieza a desarrollar estrategias que ayudan a enfrentar situaciones, a enfrentar los grupos de personas con que uno está, que no siempre son los mismos. Ahora, en las dos prácticas, los grupos son diferentes. En el INDEC, los docentes con los que trabajo tienen 30 años de ser docentes: directivos, profesores secundarios y muchos en Ciencias de la Educación. Antes no me animaba a ser docente. Ahora, y después de una práctica en la que yo creía que había sido muy clara, en la que había expuesto y aclarado incluso después de las preguntas de una docente, sentí mucha angustia, sentí que había pasado un papelón espantoso, sentía ganas de llorar y bueno... después me di cuenta que a veces uno se encuentra con este tipo de personas y que uno no tiene la obligación de saber todo. Las prácticas me sirvieron sobre todo para ponerme a pensar cómo resolver situaciones, con determinados tipos de personas y es como que te dan un empujoncito, y sola las empiezas a desarrollar La profesora del taller me dice que yo tengo que aprender a no mostrar mis sentimientos, porque los otros por ahí pueden aprovechar esto para explotarlo y de esa forma saldría herida. ...incluso los docentes que son instructores nos hacen sentir que ellos ya lo saben todo y que</i>

158	<i>una es allí la mas chiquita, que tiene que aprender. Incluso a nosotros no nos pagan y a ellos si. Incluso dicen que es la "ley del gallinero": el de arriba joroba al de abajo. Es el derecho de piso que tenemos que pagar.</i>
216-218	<i>Con las prácticas yo no me siento todavía profesional. Es como que la gente que está fuera te mira como practicante o como residente. Como que uno todavía no tiene suficiente espectro para hacer cosas, para decidir</i>

QPpP

Descripción de las prácticas pre-profesionales

EA-1*	En Educación Formal	Elaboración del PEI de una escuela rural de EGB.(Esta práctica fue considerada como formal tanto por la profesora del Taller IV como por la supervisora, por considerarla que aún cuando haya sido hecha fuera de la institución escolar, ponía en juego funciones y habilidades propias de una práctica en educación formal). Si bien en un principio la práctica fue planteada como "de colaboración", en realidad desembocó en una "elaboración" del PEI, que ya fue analizado y aprobado por la misma supervisora que a su vez fue nuestra directora de práctica.
	En Educación No Formal	- Planificación, realización y evaluación de un Taller sobre el "Comedor Escolar como Recurso Didáctico", destinado a los docentes de EGB de una escuela rural. Utilización de recursos como pizarrón - Relevamiento de los PEI de la zona de Rosario de Lerma, a través del análisis de los proyectos institucionales de cada una de las instituciones de EGB. Búsqueda de variables comunes, su sistematización y comparación, en un trabajo de investigación que permita una próxima elaboración de un único Proyecto Institucional Regional.
EA-2*	En Educación Formal	En una institución pública de EGB, en tareas de: - Asesoramiento para la elaboración del Proyecto Curricular - Entrevistas y encuentros con el equipo directivo - Coordinación de una Jornada Pedagógica Institucional
	En Educación No Formal	En la emisora radial de la Universidad, en tareas de: - relevamiento de los proyectos de investigación vigentes en la UNSa - entrevistas con investigadores - determinación del meollo de cada investigación - difusión de los proyectos de investigación de la UNSa
EA-3*	9-28	Como práctica formal y no formal: - Enseñar sobre "investigación" - Observar, filmar y asesorar a los docentes - Participar en los talleres de docentes - Apoyar a la referencista - Mediar entre docentes y alumnos - Analizar documentos oficiales - Revisar bibliografía - Planificar clases - Como práctica en educación formal: En un instituto terciario del interior de la provincia, "enseñando" acerca de investigación etnográfica - Como práctica no-formal: En capacitación para docentes del interior de la provincia, en tareas de observación, co- asesoramiento y colaboración en la coordinación de talleres <i>Mi práctica consistía en ver a los docentes de un Instituto Terciario que eran asesorados por una coordinadora, cuáles eran sus percepciones, ver cómo avanzaban en el proyecto, y luego... fue trabajar con los alumnos, enseñando qué es investigación, qué se tiene en cuenta en la investigación etnográfica, qué es el tipo</i>

		de investigación que estaban haciendo los docentes en ese colegio. La función nuestra era asesorar junto a la Coordinadora del proyecto a los docentes: en talleres que integraron a personal de varias instituciones de varias localidades de la zona de frontera de la provincia de Salta. Trabajamos con los alumnos. Formamos una comisión, investigamos sobre investigación (porque teníamos que prepararnos también para saber en qué ámbitos nos estábamos desarrollando), brindamos información a la coordinadora a partir de las observaciones que hacíamos de las reuniones con los docentes, filmamos, hicimos como un apoyo a la referencista y a la coordinadora que era en definitiva nuestra profesora de taller de residencia. Y de allí quedamos como mediadoras entre los docentes del proyecto de investigación y los alumnos del Instituto. A ellos le explicamos qué era nuestro Proyecto "PD", y a un grupo que fue seleccionado por los docentes les explicamos qué es investigación, cómo se investiga etnográficamente, y ellos se incorporaron al proyecto.
EA-4*	2-4 15-23	Estamos haciendo las prácticas dentro del ámbito escolarizado, en las prácticas formales (aún cuando no nos gusta llamarlas formales. A la profesora no le gusta) Las llamamos eescolarizadas o no escolarizadas, convencionales o no convencionales. Estuve trabajando en una escuela de Rosario de Lerma en el ámbito rural. Nuestra tarea específica fue apoyar al equipo directivo en la dinamización del proyecto educativo institucional (PEI), en una escolita de EGB. La práctica no convencional la estamos organizando, pero nuestro proyecto se refiere en la misma escolita, con la comunidad: la escuela como centro de provisión de ideas, de reuniones y un lugar donde vamos a hacer un tallercito de nutrición. Porque es una escuela con comedor y notamos que hay ciertas cosas que se pueden mejorar de ese comedor, entendiendo que la nutrición es un elemento fundamental en el aprendizaje, y además porque en el grado no nos podemos meter mucho. Podríamos haber hecho una propuesta, quizá no hubiera seguido con la línea de lo no convencional, seguiríamos con lo convencional y hacer propuestas a nivel áulico, pero el clima institucional no se prestaba
EA-5*	8-12	• Como práctica no formal: análisis de la carrera de Tecnología en una institución terciaria (a través de observaciones, entrevistas y revisión de su Proyecto Institucional) para hacer un diagnóstico de la institución • Como práctica formal: "armar" una intervención, dar clases de apoyo dentro de esa misma institución, sobre técnicas de estudio para los alumnos, por ejemplo. O una propuesta de tutoría para los docentes y alumnos para reafirmar el perfil del futuro docente de tecnología que está desvirtuado. La profesora dijo que depende cómo la queramos tomar, porque podemos tomar aún dentro de la institución ese aspecto como no formal, y después dar clases de apoyo y eso sería formal. La docencia es una práctica formal.
EA-6*		• Como práctica formal: En tareas de capacitación a docentes de una institución de educación especial • Como práctica formal: En tareas de capacitación a docentes inscriptos para ser censistas.

5.c. SEGMENTACIÓN DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS PROFESORES -

DIP: Datos de identificación personal

TRAY: Trayectoria Profesional

EP1	8 a 9	"Lo que analizo constantemente es esto que vengo trabajando desde hace tanto tiempo, que es el campo de la formación..."
EP2	3-4 34 a 39	"Hace 14 años, en esta Universidad, en esta actividad y en esta área: en Estrategias y sin moverme del taller" "Como alumna todavía de la Universidad, y por orientación de un profesor, me metí de lleno en lo que es la formación de formadores y vi ahí otra realidad de las Ciencias de la Educación: la vida de la gestión, de la dirección de la elaboración de proyectos, planes y programas, y de allí ya sí me metí de lleno en lo que es la formación de formadores y sobre todo en el nivel superior".
EP3	31 a 56	"-Comienzo a trabajar en 1988, muchísimo. Primero como maestra, a pesar de no tener título de maestra, en una institución privada. Conocía a la directora, mi mamá trabajaba ahí, bueno, por eso, como ya estaba avanzada en la carrera, me ofrecen dar clases en un 5º grado y trabajo dos años allí. Simultáneamente comienzo en el secundario con dos horitas, como suplente en Didáctica Especial para Danzas Clásicas, en el Polivalente de Arte. Cuando me recibo, dejo la primaria ;eso me permite acrecentar horas en el secundario. Cuando lo recuerdo me veo muy comprometida, con muchas ganas de hacer cosas e inclusive comienzo en el 90 a hacerme cargo de la práctica en Bellas Artes, conjuntamente con un equipo de cátedra, en el que compartía proyecto con otras materias. Trabajé en la docencia siempre. Aunque un año estuve en el Departamento de Psicología, como asistente (1992 o 1993). Y hace dos años atrás estuve en el PRISE (1998 o 1999), en el cargo de asistente técnico. Pero nunca dejé la docencia. En 1991, como Auxiliar docente por concurso. En 1990 rindo pero sale como primera en orden de mérito la actual JTP. Al año siguiente me vuelvo a presentar, y allí ingreso, casi sin perder el contacto con la Universidad. Me interesaba el tema de la práctica, a pesar de que cuando yo cursé la materia fue para mí un poco dolorosa porque es una materia que moviliza mucho, me interesaba volver al ámbito universitario. Con la intención de seguirme formando porque me parece que es uno de los ámbitos que mayores posibilidades da de tener esa formación continua".

EC: Elección de la carrera de Ciencias de la Educación

EC	Sub-Categorías	Elección de la carrera de Ciencias de la Educación
	MEC	Motivos de elección de la carrera: Incluye interés y expectativas al ingreso
	MRC	Motivos de re- confirmación de elección de la carrera. Contempla sentimientos de identificación con los motivos iniciales o de evolución de los mismos
	ACC	Acceso a la carrera: Está relacionado con el ingreso e incluye el título secundario o superior de base, y el bagaje de experiencias e informaciones previas

MEC : Motivos de elección de la carrera

EP1	4 a 6	“No voy a contarte cuáles fueron los motivos históricos de la elección de esta carrera, de por qué en esos momentos la elegí, pues creo que lo más importante es ver cómo uno va renovando el compromiso, los intereses”.
EP2	9 a 13	“Por desgaste....Me fui a estudiar a Santa Fe Abogacía, que es mi carrera del alma y la carrera que ahí dejé guardada y que en algún momento la retomaré. No me pude quedar en Santa Fe ni en Rosario. Me volví a Salta y busqué una carrera donde “meterme” en la Universidad. En esos momentos yo era maestra, tenía el título para la enseñanza primaria de la Escuela Normal. Quería algo que se complementara con mi trabajo. Mi hermano estaba estudiando Ciencias de la Educación y me dice: <i>-mirá, metete, es lindo, tiene ciertas cosas ...y empecé con la universidad</i> ”
EP3	9 a 12	“Cuando ingreso a la Universidad, no tenía claro qué estudiar. Me inscribo simultáneamente el Profesorado en Letras y la Licenciatura de Nutrición. Hasta mitad de año hago las dos carreras y luego abandono Nutrición, sobre todo por la parte química de la carrera que me costaba mucho. De a poco me comienza a atrapar más Humanidades. Como tenía materias comunes con Ciencias de la Educación, me empieza a atrapar el Profesorado en C.E. Quizá por Historia de la Educación, por la Prof. Spezzi, no sé, no sé por qué pero me pasé a Ciencias de la Educación.”
	20 a 23	“Inclusive tratando de evaluar en qué medida podía ser yo una profesora en Letras cuando en realidad no tenía mucha pasión por la lectura. Mi imagen era esa, no? Que un profesor en Letras tenía que conocer todos los poetas todos los escritores, y tener verdadera pasión por la lectura. Vengo de una familia de docentes y me decían que en Letras había más campo, que la carrera de Ciencias de la Educación no me convenía. Pero bueno, más allá de eso me volqué a Ciencias de la Educación en 2º año”.

MRC : Motivos que confirman la elección de carrera

EP1	5 a 8	“...creo que lo más importante es ver cómo uno va renovando el compromiso, los intereses. Realmente, uno con el tiempo va andando y va relacionándose profundamente con lo que hace, no?”
EP2	15 a 29	“...y a partir del 1º año empecé a abrazar y a amar la carrera, al punto que creo que no me iría. Yo amo mucho todo lo que hago: me encanta, me fascina estar y meterme en los papeles, pero no dar clases. Cuando digo dar clases, digo esta relación docente – alumno que se ve a nivel secundario y a nivel terciario. Cuando pude darme cuenta de que no solo podía dedicarme a eso, sino mejorar mis prácticas profesionales dentro de lo que era el trabajo en el aula en mi condición de maestra, cuando pude trabajar en formación de formadores y cuando ingreso como coordinadora a una institución de nivel superior, digamos que para mí fue muy interesante. Comencé a estudiar, a perfeccionarme, al punto de conformar una serie de proyectos pedagógicos dentro de la formación docente de 3º nivel de la enseñanza y dentro de la formación de formadores con los grupos regionales de perfeccionamiento, que bueno, me fascinaron... La posibilidad de hacer, me fascinó, desde la carrera de Ciencias de la Educación”
EP3	13 a 15	“Me gustaba la metodología de trabajo, el abordaje de cosas que tenían que ver con uno, con tu presente, con tus características, con tus realidades, en cuanto a la enseñanza, en cuanto al aprendizaje”
	27 a 29	“Después reafirmé la elección a medida que fueron pasando los años. Como que me gustaba, a pesar de que habían cosas que me molestaban, que no eran todas flores. Pero me sentí que éste era el lugar donde debía estar.”
	37 a 39	“Cuando me recibo, dejo la primaria eso me permite acrecentar horas en el secundario. Cuando lo recuerdo me veo muy comprometida, con muchas ganas de hacer cosas”

51 a 56	En 1990 rindo pero sale como primera en orden de mérito la actual JTP. Al año siguiente me vuelvo a presentar, y allí ingreso, casi sin perder el contacto con la Universidad. Me interesaba el tema de la práctica, a pesar de que cuando yo cursé la materia fue para mí un poco dolorosa porque es una materia que moviliza mucho, me interesaba volver al ámbito universitario. Con la intención de seguirme formando porque me parece que es uno de los ámbitos que mayores posibilidades da de tener esa formación continua.

ACC: Título de base y trayectoria de ingreso

EP1		
EP2	10 a 12	"En esos momentos yo era maestra, tenía el título para la enseñanza primaria de la Escuela Normal. Quería algo que se complementara con mi trabajo"
EP3	15 a 17	"Y como yo vengo de un título de bachiller con orientación docente, creo que eso también hizo que yo vea más vinculado a cosas que yo ya sabía".

FOG^o: Formación inicial o de grado

FOG ^o	Sub-Categorías	FORMACIÓN INICIAL O DE GRADO
	T-IV	Expectativas y opiniones sobre Taller IV
	PL'85	Plan de Estudios 1985
	OTALL	Otros Talleres de la formación inicial
	PpP	Las Prácticas pre-profesionales
	AppP	El alumno de las prácticas pre-profesionales
	Xhp	Expectativas institucionales hacia el alumno practicante

T-IV: Taller IV

EP1	63 a 64 82 a 83	"Muchas veces yo pensaba que esta propuesta de trabajo de taller se parece mucho a una propuesta de formación en servicio" "Sí. Es notable como ha ido cambiando la propuesta del taller, y la situación, la manera en cómo los alumnos van viendo la práctica"
EP2	90 a 92 150 153	"En un año no se puede hacer demasiado. Lo que hacemos es mostrarle la realidad y a partir de allí, si se sienten cómodos, si quieren, creemos que lo podrán seguir haciendo". "Lo que hacemos en el taller IV es socialización" "El taller es un interjuego, que después se ampliará cuando empiecen luego su inserción profesional. Es socialización porque a partir de los acercamientos se dan cuenta que la realidad no es como se la

	a158 159 a 160	pintaron en ese mismo taller en el que trabajaron. Es como que se dan cuenta de que las “realidades son muchas”. Este taller brinda la posibilidad de reinterpretar, pero como a través de un interjuego” “Sería la continuación, en algunos casos, y la iniciación en otros, de un acercamiento real –aunque acompañado- en su futura función docente.
EP3	84 a 93 156 a 161	“–Yo soy de la primera promoción del Plan 85 y tengo dos miradas. En los primeros años, sentí que el Plan era rechazado por los docentes y que éstos lo vivían con mucho malestar. Esa es la primer mirada, que es mala. Pero ahora tengo otra mirada del Plan 85. Creo que tenía algo muy valioso, en relación al plan 80 y al 2000, y que se ha perdido: es el espacio de los talleres, que quizá no estuvieron bien instrumentados en práctica real, en práctica concreta. El Taller IV siempre hizo, no sólo un acercamiento a la práctica sino un acercamiento a partir de la reflexión, del análisis, del compromiso, de la implicación. Que no sólo pasa por el hacer sino por el pensar, reflexionar, en un trabajo verdaderamente formativo, que no sólo cumple con la necesidad de tener un contacto con la práctica sino que también permite volver sobre los marcos teóricos, redefinir cosas y verse. Eso es importante, y lamento que se haya perdido el espacio de los talleres con este nuevo plan.” “Algunos se animan a verse en otros espacios, pero son los menos. En el taller van a ver cuáles son los lugares posibles que antes no veían. Creo que las expectativas al llegar al taller IV son muy grandes, porque es como que a lo largo de los 4 años anteriores, no se dice, no se nombra y como que en el 5º año, este espacio les va a <u>develar</u> las posibilidades más allá de trabajar en una institución. No son ingenuos y creo que todos saben que las posibilidades de inserción institucional cada vez son menores. Pero es el taller IV el que les va a permitir verse en otros espacios, aún cuando ellos ya traen trabajos de campo de otros talleres, o trabajos de salida al medio en otras asignaturas...”

PL85 : Acerca del Plan de Estudios 1985

EP1		
EP2	60 a 66 108 a 112	“–Nosotros vemos que los chicos vienen con un gran capital teórico pero no “deglutido”. Saben, conocen de autores, hablan de esto y de aquello y de más allá, incluso de todas estas problemáticas, pero es como que no se han apropiado del conocimiento. Están totalmente “externos” de lo que les dio la Universidad. La Universidad les dio mucho, lo reconocen: marcos teóricos, bibliografía, muchísimos elementos como para analizar.” “El Plan de estudios 85 no satisface las demandas sociales, sobre todo por la movilidad social: el tiempo que antes teníamos para hacer tal o cual cosa, cada vez es menor, todo es tan vertiginoso que no podemos siquiera sentarnos a ver cómo ha sido un proceso, como lo retroalimentamos, o sea todo es como demasiado rápido”
EP3	120 a 126 81 a 87	“Yo he podido constatar que estos ex alumnos, que ahora son colegas míos, acá aparentaban o eran de una forma, y en el ámbito laboral, bueno, todo lo que acá habían aparentemente elaborado se hace agua, no? No en cuestiones teóricas, pero sí en cuestiones que tienen que ver con lo actitudinal, con lo ético, con la responsabilidad, con el compromiso. O sea, he podido ver que pueden hablar muy bien desde lo teórico, de la importancia del docente reflexivo, comprometido con su práctica pero que en la realidad, en el campo, en la acción eso se hace agua”. “–Yo soy de la primera promoción del Plan 85 y tengo dos miradas. En los primeros años, sentí que el Plan era rechazado por los docentes y que éstos lo vivían con mucho malestar. Esa es la primer mirada, que es mala. Pero ahora tengo otra mirada del Plan 85. Creo que tenía algo muy valioso, en relación al plan 80 y al 2000, y que se ha perdido: es el espacio de los talleres, que quizá no estuvieron bien instrumentados en práctica real, en práctica concreta”.

OTALL : Otros talleres de la carrera

EP1	65 a 69	“Se han ido fortaleciendo los talleres en la carrera, no? Si tengo que hacer una comparación con el taller que comenzamos hace más de 10 años, ahora los alumnos llegan mejor preparados para la instancia de la práctica. Ellos van reconociendo que en otros talleres han hecho un acercamiento”
	88 a 92	“En el caso de los alumnos que no tienen experiencia docente, ellos son los que valoran más las instancias que les da el Taller I, II o III, lo que le dan las asignaturas que los hacen ir a la realidad. Ellos nombran esas continuidades, no? Como que satisfacen las expectativas de esos alumnos, de entrar más prontamente a todos esos espacios
EP2	66 a 74	En los talleres previos, ellos van, observan, hacen un informe que de última es como una reproducción del marco teórico que tienen a la par, pero sin meterse en la problemática.. O sea que la problemática pasa por el costado. Y esto lo vimos claramente con las algunas alumnas que trabajaron en Pedagogía Social en la Liga de Amas de Casa. Ellas hacen un informe para el Taller III, y cuando inician el Taller IV, se las ve como desequilibradas, como que entran en conflicto con la cátedra, comienzan a ver otra realidad que se amplía, que está más allá de dar clases en lo formal.
	155 a 156	Es socialización porque a partir de los acercamientos se dan cuenta que la realidad no es como se la pintaron en ese mismo taller (anterior) en el que trabajaron. Es como que (en el taller IV)se dan cuenta de que las “realidades son muchas”.

PpP : Prácticas pre-profesionales

EP1	20 a 24	“No, lo que nos sucede es que, en muchos de los alumnos que ya son docentes, y como ellos llevan al ámbito de la práctica, se acuerdan de la práctica tal como cuando ellos daban clases. Entonces lo convencional está relacionado con dar clases y lo no convencional con otro tipo de prácticas que pueden ser en contextos formales pero que no sea dar clases”.
	35 a 46	“... los ponemos en el rol de observar y de auto- observarse. En este momento casualmente estamos viendo lo que filmamos con ellos. Primero soy yo la que me filmo dando clases, y ellos vuelven a ver esto y hacen las críticas y las observaciones, pero también es como que tienen el primer choque cuando se ven ellos actuando como alumnos, porque van entendiendo cómo esta manera de tomar la clase enfatizando la interacción, no solamente con el conocimiento sino entre las personas que forman la clase, les hace ver otras cosas. Y también ellos han dado sus clases de ensayo y las hemos filmado y están viéndolas entre los mismos compañeros. Ponemos primero el énfasis en la observación y después en las actividades de interacción. Y después pueden volver a pensar en lo que ellos hacen y cómo lo hacen. Es muy interesante.”
	47 a 97	“Entonces decimos que es una posibilidad de un desarrollo que es situacional y que es contextual”
	97 a 100	“Nosotros siempre les ofrecemos un detalle, pero ellos también hacen sus propuestas. Todos los años hay grupos que trabajan en las propuestas que nosotros les hacemos, y grupos que siguen trabajando en proyectos que ellos tienen”
	135 a 139	“...en las prácticas ellos pueden optar y ellos pueden proponer porque nosotros insistimos permanentemente en que...si ellos están frente a un próximo egreso con unas prácticas profesionales amplias y no hacen una elección a lo que ellos realmente consideran importante e interesante...”
	145 a 148	“La idea es, con los recursos que podemos disponer, que casualmente no tomen esta práctica como un requisito curricular, sino que la asuman como un aproximarse a su situación de profesores ya, y asumir en ese sentido el riesgo”
	150 a 156	“ Los criterios de evaluación se tratan de explicitar. Que ellos sepan cuál es el criterio de evaluación del proyecto en la práctica, analizando con ellos cuáles son las pautas, devolviéndoles constantemente a

	153	ellos"
	172 a 175	"las características del cursado es muy intenso: son las tres materias del 5º año más la práctica. Entonces no tienen tiempo para prepararse para rendir. Conversar de esto todos los años es una tensión impresionante"
EP2	42 a 52	"Tratamos desde el taller de darle un abanico de posibilidades: por ejemplo medios de comunicación masiva, tanto en radio, como en diario y TV; en programas de asesoramiento y de gestión profesional (como en el caso de la Escuela del Cerro y Antillas, en su momento) o de tantas otras que nos piden ayuda. Vamos hacia ellos con los alumnos para que vean otra realidad también. No nos quedamos en la capital, sino que salimos también al medio. Un medio bastante adverso a veces (como Iruya, Aguaray o Antillas). Otra de las problemáticas que contemplamos es la posibilidad de trabajar con fundaciones como Lapacho, para ver el problema de la discriminación, de la mujer, todo lo que tenga que ver con violencia, la drogadicción, y sobre las madres precoces"
	75 a 81	"Este es uno de los graves errores: nosotros no hablamos de formal y no formal. Sino de convencional y no convencional. Porque el trabajo convencional en la Residencia es establecer esta relación docente-alumno. El trabajo "no convencional" sería establecer esta misma relación en otras circunstancias que sería con maestros, hablando de drogas, con familias marginales hablando de violencia, o con diarios, en modos de informar de determinadas cuestiones que quizá no tengan que ver con lo educativo."
	159 a 162	"Sería la continuación, en algunos casos, y la iniciación en otros, de un acercamiento real –aunque acompañado– en su futura función docente. No de la soledad de un trabajo que se realiza por obligación, sino desde el compromiso grupal para sí, al interior del grupo y al exterior institucional."
EP3	59 a 62	"–Yo creo que la formación (de las prácticas) apunta a, primero, que los alumnos se reconozcan como profesionales, no sólo comprometidos con la tarea docente, sino también tratar de descubrir cuáles son las otras posibilidades, los otros ámbitos en los que uno puede insertarse".
	74 a 75	"...cuando inician el Taller IV, se las ve como desequilibradas, como que entran en conflicto con la cátedra, comienzan a ver otra realidad que se amplía, que está más allá de dar clases en lo formal."
	165 a 168 171 a 179	"No sé si tendrá que ver que se sienten en un lugar distinto por el hecho de estar en el 5º año, pero ellos tienen mucho miedo y mucha ansiedad. Y en ese sentido creo es por eso que algunos optan por prácticas más convencionales y otros se animan a otras no tan convencionales. "Es una categoría que nos cuesta mucho trabajarlas desde el taller. Antes hablábamos de prácticas formales y no formales. Pensábamos que las formales eran todas las que se hacían en las instituciones escolares. Después vimos que no es tan así. Que habían prácticas formales que también podían darse en ámbitos no formales. Ahora hablamos de prácticas convencionales y no convencionales. Como que las convencionales son las que están instituidas, sí? Y las no convencionales, aquellas que vamos construyendo y que se relacionan con otro tipo de instituciones. Se nos generan muchas dudas y a veces nos cuesta "encasillarlas" en las categorías".

AppP : El alumno practicante (o de las prácticas pre-profesionales)

EP1	20 a 22	"No, lo que nos sucede es que, en muchos de los alumnos que ya son docentes, y como ellos llevan al ámbito de la práctica, se acuerdan de la práctica tal como cuando ellos daban clases"
	32 a 36	"...lo que trae quizá como expectativa el alumno es dar clases en una institución, ni siquiera esto coincide muchas veces con las ideas previas, con las formas en que ellos se han acercado – como alumnos o como docentes a dar clases. Primero, porque los ponemos en el rol de observar y de auto-

		observarse”
	56 a 57	“Sí. Al principio creo que los asusta un poco, y después empiezan a arriesgarse un poco ellos y a sentir placer -en crear y en proponer.”
	72 a 81	“En general, cómo será la disposición de una maestra de años, después de ser docente por más de 10 o 15 años iniciar nuestra carrera. Cómo será esta disposición realmente diferente de la de los chicos más jóvenes que apenas terminaron su profesorado de nivel inicial o de EGB o en Educación Especial, que se insertan en la carrera de Ciencias de la Educación como una continuidad. Aquí hay una continuidad quizás de estudios, y aquí hay una necesidad de reflexionar y de volver a ver cosas sobre su propia práctica. Entonces se hace mucho más rico el trabajo con las personas que teniendo experiencia docente están abiertos a indagar sobre esto, no?. Ese es la experiencia más rica”.
	85/ 87	“Porque el 5º año se presenta como una reflexión sobre lo hecho. Es mucho más rico para los que ya tienen esa experiencia, por su disposición a revisar lo anterior.”
	127	“Al principio reina (en los alumnos) ansiedad por el temor, y luego un temor por no poder cumplir con todas las demandas”
	142/ 144	“Yo les digo <i>Ustedes son cuasi- profesionales, cuasi</i> . Al año de practicantes, hablamos de cuasi – profesores. Yo les digo <i>colegas</i> .constantemente, y ellos se ponen en situación”.
	155 a 161	“Ellos son alumnos de la Universidad, van a hacer prácticas en distintas instituciones: es la Universidad la que también se juega en lo que ellos realmente están haciendo y realmente los hacemos comprometerse de otra manera. En general, va a estar dado por esta preparación previa que vos nombrabas antes. Hay chicos, los más jóvenes que tienen entre 21, 22 años, y personas mucho mayores. Entonces el posicionamiento, el modo de involucrarse es diferente”
	165/ 167	“hay una pequeña proporción de alumnos que no tienen experiencia práctica, no sólo docente, sino en el mundo del trabajo ni experiencias de vida, que no han rendido las materias”
EP2	82 a 86	“De hecho, cuando llegan al taller, les decimos <i>Ustedes ya no son más alumnos. De aquí en más son profesores que van a tener la mismas responsabilidades y los mismos derechos y deberes que cualquier profesional de Ciencias de la Educación. Si ustedes están en una institución, deben responder a esa institución con la toda la responsabilidad del mundo</i> ”.
EP3	105 a 109	“En la institución en la que yo también trabajo: la Escuela Normal, hay como una cierta resistencia. Si, que entre, pero para dar clases. El hecho de dar clases implica que el practicante entre al aula: no lo quieren circulando por otros espacios que no tengan que ver con el aula, no?. Creo que esto pasa por este temor, de que los practicantes puedan “develar” en la problemática institucional.”
	115 a 119	“como que yo siento que muchas veces uno forma un profesional, o cree que ese profesional se va formado de la Universidad con ciertas disposiciones –más allá de los marcos teóricos- que tiene que ver con lo actitudinal, que para mí es sumamente importante, que se quiebran, o porque nunca existieron o porque son muy débiles al interior de las instituciones cuando comienzan a trabajar.”
	144/ 146	“Es muy heterogéneo y es relativo. Hay quienes traen experiencia docente y sus expectativas de campo es tener un título para legitimar su hacer en lo que ya están trabajando”
	150 a 156	“En cambio hay otros que traen su experiencia para complejizar, para tener una mirada más crítica, más reflexiva, y eso se ve en sus aportes, en su compromiso. Y están los nuevitos, que también son un grupo heterogéneo. Porque las expectativas tienen que ver con muchas cosas: la situación económica de cada uno, el lugar de procedencia, su biografía escolar previa. En lo inmediato parecería que piensan en trabajar como docentes. Algunos se animan a verse en otros espacios, pero son los menos.

161/ 162	"No son ingenuos y creo que todos saben que las posibilidades de inserción institucional cada vez son menores"
165/ 167	"No sé si tendrá que ver que se sienten en un lugar distinto por el hecho de estar en el 5º año, pero ellos tiene mucho miedo y mucha ansiedad."
180/ 182	"Rescato del Taller IV que me permite crecer. Lo mismo que a los alumnos, que también les pasa eso. La diferencia es que mientras los alumnos sienten, temen, se preocupan, se repliegan, se interesan, todo esto en un año, nosotros lo vivimos año a año, con cada grupo".

DAD : Profesionalidad

DAD	Sub-Categoría	PROFESIONALIDAD
	TIP	El profesor en Ciencias de la Educación: visión personal sobre sus funciones y su ejercicio profesional
	dzp	El conocimiento profesional

TIP : El Profesor en Ciencias de la Educación: sus funciones y su ejercicio profesional

EP1		
EP2	117 a 121	"-El ser un profesional es como una pretensión. Pero hoy el profesor de Ciencias de la Educación es un burócrata, que está tratando de hacer determinadas cosas que le dicta un "hermano mayor", que podrá ser el sistema educativo o no".
	120 a 123	"Esta esperanza de ser un profesional que pueda gestionar su propia práctica y poder decir "mi práctica vale tanto", no por una cuestión económica sino de valor social es lo que le permitiría abrir más su campo: gerontología, medio ambiente, tiempo libre, u otras áreas"
	135 a 136	"Necesitaríamos una especie de "oasis" para de allí poder pensarse como profesionales, porque todavía no lo somos, y poder defender nuestro trabajo más que un campo o un objeto"
	142 -144	"No, yo no creo . Yo creo que hay una identidad con lo educativo desde lo social. Pero no creo que se pueda hablar de identidad como producto de una formación"
EP3	96 a 98	"Hay algunas instituciones con muchas expectativas, porque tienen esa imagen de que el profesional en Ciencias de la Educación sabe mucho sobre Pedagogía, sobre Didáctica, sobre técnicas, como que más o menos hace magia"
	99- 100	"Y en otras, hay algunas resistencias, quizá porque le temen a la mirada más aguda que pueda tener el profesional de Ciencias de la Educación de ciertas cosas en lo institucional"
	112 a 119	"-Como en toda profesión, hay distintos tipos de profesionales en Ciencias de la Educación. Lo que percibo desde mi trabajo en otras instituciones es como que las cuestiones éticas... como que yo siento que muchas veces uno forma un profesional, o cree que ese profesional se va formado de la Universidad con ciertas disposiciones -más allá de los marcos teóricos- que tiene que ver con lo

		actitudinal, que para mí es sumamente importante, que se quiebran, o porque nunca existieron o porque son muy débiles al interior de las instituciones cuando comienzan a trabajar”.
120 a 124		“Yo he podido constatar que estos ex alumnos, que ahora son colegas míos, acá aparentaban o eran de una forma, y en el ámbito laboral, bueno, todo lo que acá habían aparentemente elaborado se hace agua, no? No en cuestiones teóricas, pero sí en cuestiones que tienen que ver con lo actitudinal, con lo ético, con la responsabilidad, con el compromiso”
130 a 134		“Esto tiene que ver no sólo con los alumnos sino también con nosotros los docentes. Esto de hacer siempre “como si” estuviéramos dispuestos a , “como si” pensamos de tal manera... bueno, estas actitudes es como que corroboran un poco lo que pensamos en el equipo de Taller: la simulación, que está hecha carne también en nosotros”
134 a 139		“O que nosotros también la nombramos en términos de “máscaras”, no?. Una de las tareas que queremos generar es que mostremos la cara de lo que verdaderamente somos, porque la formación no tiene que ver sólo con la apropiación o con la reproducción de teorías, sino con esa formación sobre uno, no? Con lo que tiene que ver con la persona, tratando de trabajar el tema del compromiso y lo ético con seriedad”

XEP : Contexto del ejercicio profesional

XEP	Sub-Categoría	CONTEXTO PROFESIONAL
	PVL	Perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación. Incluye alusiones al contexto socio- profesional

PVL : Perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación

EP2	95 a 99	“Si nosotros nos ponemos a ver la perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación cada vez mas el mismo sistema educativo está cercenando las posibilidades del profesor para insertarse laboralmente en el sistema formal. El profesor de Ciencias de la Educación que antes tenía una inserción laboral en lo formal, cada vez más va perdiendo sus posibilidades.”
	100 a 107	“el tiempo que antes teníamos para hacer tal o cual cosa, cada vez es menor, todo es tan vertiginoso que no podemos siquiera sentarnos a ver cómo ha sido un proceso, como lo retroalimentamos, o sea todo es como demasiado rápido. Eso también se traduce por ejemplo, en la rapidez que urge a la gestión y la organización” “Entonces ¿qué es lo que se abre para el profesor en Ciencias de la Educación. Y que la Universidad todavía no se ha dado cuenta? Es una posibilidad de acceder a otros lugares. Por ejemplo colaborar con equipos interdisciplinarios para armar programas o trabajos en Internet, para elaborar una guía de trabajo para formación laboral, o que puede armar proyectos como promotor social, u otras cosas que la Universidad no visualiza. Si vemos que la perspectiva laboral especializada se amplía, un profesor puede verse en otro campo que no sea la escuela”.
EP3	64	“...los espacios (laborales) hay que generárselos desde cada uno, no?”
	66/	“En las instituciones terciarias, las horas para nuestros profesores son cada vez menos. Y cada vez

70	hay más docentes. Esto implica que de alguna manera el profesional comience a tener una mirada dura sobre la realidad, a descubrir o analizar cuáles son las demandas y necesidades,”
75 a 79	Es importante, porque hasta ahora se formaron pensando en que trabajarán en un lugar en que lo necesitan, en donde ya está establecido que allí podrán trabajar. Y no se forman pensando quizá que es uno el que tiene que buscar cuál es la necesidad o generar esa necesidad de alguna manera, de descubrirse en el rol, no?”
161 a 162	“No son ingenuos (los alumnos) y creo que todos saben que las posibilidades de inserción institucional cada vez son menores”

5. d. SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES DE LOS DIARIOS DE CAMPO DE LOS ALUMNOS (DC)

EC CUESTIONES PERSONALES DE ELECCIÓN DE LA CARRERA

MEC Motivos de elección

DCA1	<i>A pesar de que no me gusta faltar, me parece mejor no haber estado en clase: este tipo de explicaciones sobre por qué elegimos la carrera y sobre todo por qué nos decidimos a cursar el profesorado, me traen muchos recuerdos que me desaniman, y con todo lo que me queda por delante todavía! Cuando me tocó hablar no dije nada de lo que había pensado, y ... tuvo que salir mi historia penosa en la Facultad de Ciencias Naturales...</i>
DCA2	<i>Hace 20 años tomé una decisión similar: tenía muy en claro mi opción por las zonas rurales. Durante 10 años trabajé en un pueblo pequeño de Salta, pero hoy me siento más limitada para ese tipo de trabajo. Parafraseando a L. Felipe, la educación es un arma cargada de futuro. Esta idea y la de poder crecer, sentirse libre más allá de ataduras, presiones,, autoritarismos, egoísmos, me hicieron pensar en la educación como el ámbito más adecuado para cambiar la sociedad. ¿Utopía de los 18 años? No sé, tal vez mucha agua ha corrido bajo el puente.</i>
DCA3	<i>La formación es un proceso personal, pero en relación con los otros que interactúan conmigo. Es personal porque tiene que ver con mis objetivos personales que planteo para mi progreso y bienestar. Me posibilita un enriquecimiento personal y me lleva a realizar una autoevaluación y una autorreflexión acerca de lo que somos capaces de auto administrar.</i>
DCA4	<i>Aprovecho la idea de "mi diario del último año" para escribir acerca de mi gran amor: mi carrera. Viví en Humahuaca desde que nací hasta mis 17 años. En ese momento <u>decidí ser docente</u>, quise emprender el PEP y en 2 años sería maestra pero "un título universitario es mucho mejor" dijeron, visualizando para mí un porvenir de nivel superior. A veces me arrepiento de no haberme quedado en mi pueblo, porque hace 5 años ya podría haber empezado a trabajar pero todo lo vivido en la facultad consuela mis angustias y me permite tener ánimos para seguir disputando lo aprendido y lo mucho por aprender. La educación me apasiona</i>
DCA6	<i>A esta altura usted se debe preguntar qué me llevó este año a estar en el profesorado...bueno, por un lado completar los conocimientos que adquirí en la licenciatura, ya que aunque quiera dedicarme al asesoramiento pedagógico, es necesario saber acerca de las estrategias didácticas, de la evaluación del aprendizaje y tener una experiencia real y comprometida a través del taller.</i>

aut autoconcepto

DCA1	<i>Siento que me cuesta mostrarme y sobre todo que me miren y observen detenidamente. Y como todo cambio profundo es difícil. Nos llevará tiempo. A mí no. Siempre me analizo y pienso mucho. Escribo lo que pienso para mí. Hace años que lo hago pero es mío, es mi escape, la reflexión de lo que me pasa, de lo que pienso</i>
DCA2	<i>Al analizar mi actuación en las prácticas generalmente encuentro fallas, defectos, cosas que pude haber dicho y no dije o hice, actitudes que no me gustan...Muchas veces creo que estas cuestiones pasan por la necesidad fuerte de la aceptación de los otros. ¿Será que la seguridad para enfrentar cierto tipo de situaciones tiene una doble cara y también hay allí vestigios, rastros de inseguridad?</i>

	Personalmente, hay veces que bajo los brazos y me doy por vencida. Creo que en el fondo, aceptarlas es una cuestión de comodidad. Creo que esta es una de mis carencias profesionales: poder ver más allá de lo que está dicho.
DCA3	A partir de las primeras clases me di cuenta que nunca presté atención al “yo amo”, “yo quiero” y creo que es por el mismo motivo de que son palabras anteriores a nosotros y quizá también porque el mundo en el que vivimos, conflictivo, exigente, competitivo, nos hace olvidar el significado de las palabras que son esenciales para nuestra vida
DCA4	También fui panadera, comerciante, telefonista, monitroa de la red federal, fui poeta (compilaron algunas de mis poesías en un libro de escritores humahuagueños), fui política, niñera, cocinera y veterinaria, fui atleta y corista, una persona de fuerte carácter, desenvuelta y risueña pero parece ser que por más tiempo fui alumna. A partir de hoy seré profesora, una buena o mejor dicho, haré un buen intento por serlo, pero quiero serlo y creo que el tramo entre el querer y el poder es corto. No quisiera parecer una “creída”; lo que pasa es que soy una optimista pedagógica. (asume ciertas “labores” como “roles”, poniendo al mismo nivel todas las funciones. Se siente ya una profesional ¿omnipotencia?
DCA5	Sé que mi proceso de transformación es lento con respecto al de algunas de mis compañeras. Expresión de esto son los trabajos que tuve que rehacer, pero me sirvieron para ver errores y corregirme, para seguir luchando aunque sea lentamente ya que todos tenemos un ritmo y tiempo diferente de aprendizaje. También expresión de este lento proceso es no participar casi nunca, porque no permito que mis nervios y fundamentalmente mis representaciones me traicionen por temor a no hacerme entender y de este modo generar representaciones negativas y equivocadas en las profesoras con respecto a mi proceso de formación.
DCA6	Particularmente lo que más me preocupa es “que no me encuentro a mí misma” este año en el profesorado. Estos miedos quizá están en relación con la autopercepción de la propia identidad profesional, que recién de a poco la voy asumiendo, aunque prima mi identidad como alumna aún... Creo que paso a paso voy construyendo mi identidad profesional: lo viví como un proceso doloroso pero me transformé cualitativamente y los aprendizajes no fueron por una mera adición sino por una verdadera significación de mí misma, cognitiva y afectivamente. Ahora me siento bien, bastante satisfecha en relación a mi propio proceso y en cierta forma “nueva”, distinta y con ganas de seguir creciendo.

ifp Expectativas de futuro profesional

DCA2	Quiero encontrar un nuevo lugar dentro del sistema, recrear el asombro, poner en marcha la creatividad, desempolvar inquietudes, asomarme a nuevos desafíos La respuesta no se hace esperar: 20 años de antigüedad en el sistema educativo formal no me dejan muchas opciones: sí espero reubicarme dentro del sistema. Esta es un poco la esperanza que ha guiado la concreción de mi carrera..... Hay días en estoy muy, muy cansada de mi rol dentro del sistema educativo. Son los días en que tomo conciencia de mi incapacidad para dos cosas: por un lado el control (horarios, guías, documentación, etc). Me rebela interiormente y, es más, me doy cuenta que no tengo aptitudes para eso. Por otro lado el asumir que hay cosas (y prácticas) que no cambian y que, de algún modo, ese cambio es responsabilidad del equipo que conduce la institución Necesito encontrar que mi trabajo se renueve y crezca en el servicio
DCA4	Sin el título y a pesar de tus capacidades, no sos “el profesional” si no tenés el título; una regla más de la institucionalización de las mentes. No importa, creo que finalmente, si es lo habilitante, es lo que busco, lo otro, lo “sustantivo” como dice una de mis “profes”, irá completándose con cada día de vida, pero esto demuestra una de las cuestiones filosóficas actuales: el ser y el tener. Sos alguien si tenés algo, llámese capital económico, informacional o cultural ¿y el ser?

DCA6	<i>Tengo miedo de enfrentarme al mundo laboral, tanto por la situación actual de reducción del mismo como por mi percepción acerca de que las capacidades requeridas y puestas en juego son muy diferentes de las que se desarrollan como estudiante.</i> <i>No me veo como una docente, dado que no es lo que deseo para mí. Mi vocación está en recibirme de Psicóloga, y especializarme en Psicoanálisis, aunque es muy probable que el año próximo me oriente hacia la Psicopedagogía</i>

XEP CONTEXTO PROFESIONAL

PVL Perspectiva Laboral

DCA2	<i>Me surgen dos reflexiones a partir de la presentación que hicieron los compañeros ya recibidos respecto del ámbito laboral en Ciencias de la Educación:</i> <i>A) El amplio campo laboral que tiene a su disposición el profesional de Ciencias de la Educación, tanto en lo formal (convencional o no) y lo informal. Sin duda son numerosos y sumamente interesantes las posibilidades de inserción laboral. Esto me hace pensar cómo "lo educativo" está presente en distintos ámbitos que quizá yo, por venir del campo del sistema educativo formal, nunca había considerado en su total magnitud. Y más ahora que se abren caminos inéditos a partir de la incorporación de tecnología nuevas, de la apertura a aspectos no muy estudiados (en clase vimos un software) preparado por alumnos de Sistemas.</i> <i>B) El otro tema que me gustaría analizar y que se relaciona con el anterior es la consideración del TRABAJO, hoy. Cómo las condiciones y las características del trabajo como lo conocimos quienes ya estábamos trabajando desde hace tiempo, han cambiado radicalmente, y otras pautas y formas de contrato rigen hoy.</i> <i>La profesora hablaba del trabajo, ya no en términos de estabilidad sino como un contrato empresarial que hoy se tiene y mañana uno no sabe si se revisará o no.</i> <i>Esto, sin duda, da miedo y mucha inseguridad.</i> <i>Frente a esta realidad me pregunto muchas veces: ¿cuál es el ámbito de inserción laboral al cual aspiro una vez recibida?</i> <i>Hoy se necesita más fuerza, más energía, más ganas para poder vencer la desesperanza, la falta de futuro, la incredulidad</i>
DCA6	<i>Sobre todo las prácticas no convencionales se constituyen en alternativas de trabajo frente a un campo laboral que para los profesionales de la educación cada vez más se reduce...</i> <i>Las prácticas no convencionales pueden dirigirse a atender a las poblaciones marginadas, siendo el rol del profesor de Ciencias de la Educación: a) el de coordinación; b) elaboración de proyectos; c) capacitación docente</i>

FOG° FORMACIÓN INICIAL O DE GRADO

VALP Valoración de la formación de grado

DCA1	<i>A través de la encuesta, al inicio del 5° año, se indagaron muchos aspectos personales hasta ahora nunca tenidos en cuenta en la carrera en todos estos años.</i>
DCA2	<i>Hay una nueva mirada que no reconozco en la UNSa. "No le pidan fidelidad teórica a las prácticas docentes" ¿Será que por fin puedo descubrir un grupo de profesores que no levantan su dedo acusador frente a las prácticas concretas? Creo que es el inicio de un proceso personal de reconciliación con el "claustro académico"?</i> <i>Vuelvo a "la vida" y a su inserción en las prácticas: me gustaría imaginarme un proyecto de formación docente donde se vivenciara fuertemente estos aspectos en toda su formación. Me</i>

	pregunto ¿qué pasaría si propusiéramos otra forma de concreción de las prácticas y las residencias, en contacto desde el vamos con cuestiones “vitales” y luego el análisis de un marco teórico? ¿Lograríamos docentes que defendieran más el valor de lo real, lo cotidiano, la variedad, la diversidad, el color de la vida? Qué pasa con las prácticas pedagógicas y el AMOR? Siento que hay que hacer un esfuerzo por re-instalar estos temas en el ámbito académico y educativo en general....Releo y suena tan ideal...pero...¿no será el único camino para sacarnos tantos años de formación dicotomizada? Últimamente he pensado qué importante hubiera sido para nuestra formación como profesores que en todas las cátedras se analizaran paralelamente a los contenidos de la materia, las estrategias utilizadas (en algunas cátedras sólo se hubiera redundado en la misma: la exposición)
DCA3	En el Taller IV se vive un clima de confianza. Esto se debe al carácter de las tareas a realizar, ya que estas salen de lo convencional y llevan a crear un clima de constante interacción y comunicación. Esto de reflexionar me parece a la vez “conocido” y “desconocido”. Pero lo mismo trato de pensar sobre la frase y de tratar de entender esta “novedosa” estrategia de enseñanza. Pasados 10 minutos concedidos para reflexionar, la profesora nos pide que expresemos o exterioricemos lo que pensamos mentalmente, nuestras construcciones internas. La profesora sostiene que es importante la forma de presentación de los contenidos ya que éstos tienen que ser capaces de relacionar a las personas entre sí en las tareas involucradas. Dentro de esas formas de relaciones el conocimiento está en acción. No hay azares en la forma de enseñar, en el sentido de que todo produce efectos. El mediador fundamental en el acercamiento a la realidad es el “sentido común” y la prof. Ana aclara que la postura que adopta la cátedra para estudiar el sentido común, que se basa en la antropología.
DCA4	No creo que sea mejor, desde un punto de vista sustancial, la formación universitaria, sino diferente. Tal vez sea “mejor” a nivel credenciales o valoración social pero la intención de ambas (el profesor de enseñanza primaria y el profesor en Ciencias de la Educación) es eminentemente social, comprometido con un OTRO que me ayude a crecer. Durante la carrera “es el profesor el que tiene la palabra” y esto se vive como una matriz de la imposibilidad de participación en cuanto a la expresión de ideas, que no son menos importantes que las de algún titulado, sin desmerecer el esfuerzo que supone conseguir la acreditación; pero ésta no es la garantía de la apertura ideológica para escuchar otras voces....o no es una cuestión ideológica? Será que los alumnos realmente no tenemos qué decir? Eso yo no lo creo. Valoro la idea y las estrategias utilizadas a fin de desestructurar las prácticas pedagógicas internalizadas, que nos configuraron como “incapaces”. La posibilidad de otra mirada del perfil del alumno que moviliza los perfiles humanos como seres creativos (pero en un sistema perverso impersonal y represor como lo es el sistema educativo en todos sus niveles); ésto es super importante si ayuda a promover el análisis concienzudo de nuestro lugar, poder y capacidades; pero el decir: “son capaces”, “son fuertes”, “tienen poder”, no alcanza si al interior del ser humano no se despierta la crítica. En realidad, a no ser la orientación específica de la licenciatura, lo rural no tiene presencia en lo troncal de la carrera y me parece seriamente valioso por la realidad de tantas provincias argentinas con este tipo de educación y forma de vida.
DCA5	El taller es significativo para mi formación, como espacio de reflexión y autorreflexión; permite el encuentro con los otros y consigo mismo. Aprendemos “haciendo” a través de las actividades de la institución, con la orientación de los profesores. Articulamos y resignificamos conceptos que apuntan a un proceso de construcción y apropiación de conocimientos. Dice Freire: el cambio de la realidad surge a través de un cambio de la conciencia”. Esta conciencia es esencial para asumir nuestra práctica como práctica social compleja, donde nada es simple si se relaciona con el sujeto, la cultura y la sociedad. Con respecto a esto E. Morin plantea: “la necesidad de un pensamiento complejo que busca la reflexión en un siglo en el cual el saber ha sido pobre y parcelado y en donde la misma palabra “reflexionar” ha

	sido desvalorizada.
DCA6	El taller IV constituye un espacio para realizar las prácticas profesionales y que tiene que ver específicamente con el plan 1985: estas prácticas brindan la posibilidad de desarrollar estrategias y habilidades en relación a los posibles campos laborales.

PpP LAS PRÁCTICAS PRE- PROFESIONALES

TIPP Aprendizajes, reflexiones y/ o conclusiones a partir del 5º año y de las PpP

DC-1	Entre las conclusiones a las que arribamos, están: Los profesores en Ciencias de la Educación deben prestar mucha atención a la forma de presentación de los contenidos: <u>la "forma" condiciona al contenido</u>, agrega un plus a lo que queremos enseñar o generar como aprendizajes. También ¡no repetirse como profesor!, incorporar maneras que fueron descartadas e innovar! ¡creatividad! (Buscar más maneras de enseñar) Cuando veo, no tengo que estar tan segura de lo que veo: <u>posición crítica</u> ante "todo", más aún ante el saber. ¿Qué pasa cuando nos sacan de la rutina?. Esta vez realizamos tareas de expresión corporal, bailamos, observamos, caminamos por el aula. Jugamos... La ruptura de "lo establecido" nos hace parecer las cosas como poco serias. Pero esta "forma" nos da la posibilidad de recuperar la dimensión política de la educación. No es que no hacemos nada, sino que no es lo que las profesoras quieren. ¿qué quieren? Con las chicas esbozamos brevemente el proyecto como se pedía, pero al finalizar la clase la profesora nos hizo cambiar el rumbo aduciendo que no era eso lo que se pedía ¿quién no sabe interpretar las consignas? O...la expresión de lo que se quiere <u>no</u> es clara?
DC-2	A partir de este año me pregunto sobre un punto en mi formación como Profesora en Ciencias de la Educación: ¿abordar la realidad desde el sentido común o desde la reflexión crítica, buscando ver más allá de lo dado, de lo considerado natural? Cuánto hemos restringido el concepto de educación y formación de profesores! "La forma en la forma-ción docente"...La "forma" apela al diálogo, al respeto a la diversidad, a la implicación personal, a ver lo oculto detrás de lo social, al cuestionamiento de la realidad... Esta primera parte del 2001 (aún con la zozobra de no saber qué pasará en la UNSa. En el segundo cuatrimestre) abrió caminos nuevos, miradas distintas para construir nuestros propios procesos de formación. De aquí en más, cada vez más, la decisión es nuestra....
DC-3	Las prácticas docentes implican distintos componentes que se interrelacionan: metodología, estrategias, técnicas y recursos. Son componentes imprescindibles en la práctica, ligados a procesos de pensamiento, a formas estratégicas de actuar, a un estilo que tipifica un modo de hacer. Tanto la técnica como los recursos hacen referencia a la FORMA y su coherencia con el contenido. Y es precisamente la forma el tema sobre el que hemos trabajado todo el año en el taller IV.
DC-6	Concluimos en que el Taller IV se constituye como un espacio para el desarrollo de las competencias profesionales. Lo que se hace efectivamente en la práctica está relacionado a lo que se socializó como práctica y no con la teoría aprendida. De aquí surge la importancia que desde ahora incorporemos la reflexión, la autorreflexión, la autoevaluación deliberativa para que nuestra práctica no sea una simple repetición de modelos. Hay un cambio abismal entre Estrategias y el taller en relación a todo lo cursado anteriormente. Ahora siento que viví en carne propia que <u>la forma condiciona el contenido</u> y traté de implicarme en las nuevas experiencias que se nos proporciona (ojo con el slogan)

S-PpP Expectativas y sentimientos frente a las prácticas pre-profesionales

DCA1	Elegimos trabajar con el proyecto de "ruralidad" en Rosario de Lerma. Nos queda lejos a todas. Estamos concientes del tiempo que utilizaremos en el proyecto.... Lo tomamos como un desafío, como algo nuevo. Nunca hicimos nada fuera de la

		ciudad y menos en EGB. Esto significa un cambio de "aires", otros ambientes, otros espacios, más trabajo, más tiempo y más empeño. Todo sea por nuestra formación. Pero además queremos hacerlo, tenemos muchas expectativas...
DCA2		Espero sí prepararme para este "empezar" ¿cómo? Revitalizando y actualizando diversas prácticas, lecturas, ideales ...y sobre todo, construyendo a partir de la reflexión sobre ellas. Ojalá la ansiedad, la alegría expectante, la curiosidad por lo que no ha sucedido, el alma en espera...el asombro, la ilusión no perdida acompañen mis prácticas pre-profesionales... Quiero referirme mas concretamente a ¿qué siento yo al iniciar mi práctica profesional? ¿cuáles son mis sentimientos y representaciones al comenzar este acercamiento a una institución educativa? A priori tengo un sentimiento de mucha inseguridad, revestido de un poco de temor. Inseguridad porque es como que siento que no tengo elementos concretos, seguros, para iniciar el abordaje de todas las cuestiones que puedan llegar a plantearse. Temor por recurrir más al sentido común que a las relaciones teóricas; tengo miedo que mis prácticas docentes personales (que por supuesto no me abandonan, están ahí conformándose) hagan justo eso: conformamos (en el otro sentido) y no pueda ver más allá de lo que está explicitado. De todas formas también creo que el tiempo en que uno realiza sus prácticas y permanece en la institución es breve, las acciones a desarrollar pueden o no ser las adecuadas o las esperadas. Pero así y todo tengo la expectativa de poder llevar adelante una experiencia enriquecedora.
DCA3		A mi grupo nos toca ir a la sala de informática a ver un video acerca de las diferentes formas de clases que se pueden dar de acuerdo al contexto de ubicación. Luego realizamos una puesta en común de lo leído en la bibliografía sobre los distintos tipos de clases, relacionándolo con lo visto en los videos. Hoy vemos cómo se realiza una observación. Nos replanteamos qué es lo que sentimos cuando nos miran o nos evalúan? Hoy se trabajó una dinámica grupal en la que se utilizó la expresión corporal, actividad que tan abandonada teníamos en la universidad, ya que es una actividad sólo trabajada en la escuela
DCA4		Aunque parece que centramos la tarea en el planteo de cuáles serían los pasos para adentrarse y conocer una institución y cómo y para qué se utilizaron, me parece que me posibilita representar, hacer presente hoy lo ya explicitado pero que ahora tiene otro sabor. Es, para seguir con la metáfora, degustar el ámbito de ejercicio real. . La educación me apasiona y estoy empezando a "actuar" como coordinadora o profesora con las prácticas... Un nuevo rol, estoy segura que lo voy a ir construyendo, que es elaborable y perfeccionable de acuerdo lo que voy a hacer, al ámbito, al grupo con el cual compartiré mis ideas, pero que es una tarea de nunca acabar. Hoy nos mostraron estas opciones para la práctica. Debo confesar que <u>me enamoré a primera vista del proyecto de ruralidad en Rosario de Lerma</u>. Primero porque creo que complementaría la formación. No es frecuente tener la posibilidad, dentro de lo que el plan contempla. En 2º lugar, por el afán de la aventura y el desafío fuera de la UNSa, en otros espacios menos "académicos" donde seguramente viviré otras realidades no citadinas, pero no por eso menos importantes. No sé si me alcanzará el dinero, pero me sobran las ganas y tengo un grupo de compañeras aventureras como yo! Así que: Manos a la obra!! Qué expresión arquitectónica! Me parece que ahora logro visualizar esta construcción: Invertir en materiales, reunirlos y mostrar la obra. Un poco así es la carrera. Puedo decir que yo me encargué de reunir esos materiales, clasificarlos, ordenarlos para luego poder montarlos, reunirlos, integrarlos en un ambiente real, en mi RESIDENCIA y por mi título de propiedad, aunque el proyecto ya estaba visualizado mucho antes
DCA5		Lo que no tengo definido aún es en qué consiste realmente esta asignatura (afirmación hecha en el segundo cuatrimestre del Taller IV). Toda esta forma de presentarnos los contenidos, de relacionarnos, me confunde.

		<i>El inicio de este cambio en mi formación como futura docente es doloroso; produce muchas sensaciones inexplicables, cuesta reflexionar.</i> <i>Nuestra práctica consistió en una intervención en la institución: analizar el desarrollo del plan de estudio de la carrera de Tecnología para EGB 3 y polimodal</i>
DCA6	Al inicio	<i>Vengo a clases y me pregunto ¿qué hago acá? Siento que estoy por inercia...no me siento muy bien; tengo muchas ganas de dejar estas materias del profesorado, y sólo dedicarme a mi tesis de licenciatura. Estoy muy negativa y pesimista.</i>
	A los dos meses	<i>Conforme van pasando los días me voy sintiendo más cómoda, con más ganas de venir a clases.</i>
	QPpP	<i>Es necesario realizar el diagnóstico sobre las necesidades de formación que tienen los docentes de la institución. Se convino un diagnóstico a través de un taller. Este tenía una dinámica para romper el hielo (el gato y el perro), una técnica de presentación (el fósforo) y una actividad (radiografía profesional) *****</i> <i>Tenemos que organizar el primer módulo del taller sobre las Teorías de Aprendizaje. Tardamos en ponernos de acuerdo. Seleccionamos a) la bibliografía, b) las técnicas y dinámicas de grupo; c) sorteamos los temas (conductismo, constructivismo y paradigma socio-histórico)</i>

5.e. SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES DE LOS TRABAJOS FINALES DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES (TF)

TRABAJOS FINALES	TFPp-1	TFPp-2	TFPp-3	TFPp-4
Prácticas Pre-profesionales “convencionales” (en Educación Formal)	* En una institución de EGB, participación en Jornadas de Capacitación para docentes, sobre Violencia.	* En un Instituto Superior de Formación Docente, haciendo un diagnóstico y “dando” clases.	* En un Instituto Terciario, observando y “dando” clases	* En Aula Satélite para alumnos adultos de EGB
Prácticas “no convencionales” (en Educación no formal)	* En una empresa privada de RRHH, en calidad de pasantía rentada	* En un Proyecto de Investigación del CIUNSa., como alumna adscripta	* En Iruya, coordinando un Seminario- taller de capacitación para docentes rurales	* En Iruya, participando de un Proyecto interdisciplinario para docentes rurales

PpP: Prácticas pre-profesionales

QPpP : Descripción de las PpP realizada

TF-1	En Educación formal	-Participación en Jornadas de Reflexión sobre “Violencia” a docentes de una institución de EGB. En actividades como: • <i>entrevistas y encuestas a docentes con el objeto de recabar información diagnóstica y demandas;</i> • <i>determinación de los ejes temáticos de las Jornadas</i> • <i>coordinación de los grupos participantes</i> • <i>coordinación de técnicas como dramatización, juegos, frases proyectivas, debate, etc</i> • <i>evaluación de las Jornadas</i>
	En Educación no formal	-Pasantía rentada en una empresa privada en el área de Recursos Humanos, a la que se accede por convocatoria y selección. En actividades como: • <i>Participación en la organización, diseño y planificación de reuniones y de talleres de capacitación</i>
	QPpP	<i>Con las prácticas, intentamos abrir espacios de diálogo y de reflexión, de tareas compartidas, de conocimiento de los otros y a la vez de autoconocimiento. Una mirada personal pero situada en la complejidad de lo relacional y lo social</i> <i>Hacia el final del encuentro (EF) los docentes expusieron sus quejas por no haber comenzado un trabajo de este tipo definiendo y clarificando qué es la violencia:....trabajaron animadamente, de manera divertida, tomaron ricos mates y café, los vi distendidos y cómodos, se retiraron entusiasmados y con expectativas</i>

	TIPP Valoración de las PpP por parte de las instituciones	Con las prácticas nos constituimos en mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje donde apostamos a que los roles se confundan, se trastoquen, se alteren y se redefinan en una dinámica de interacción y comunicación Mi visión de las cosas y de los acontecimientos impregnada de pedagogía, didáctica, actores institucionales, conocimiento escolar, curriculum, estrategias, aprendizaje significativo, evaluación y política..." "Los aportes desde mi lugar profesional, poseedora o beneficiaria de un saber específico (el pedagógico), se vinculaba muy claramente con el <u>cómo hacer</u>. Sostengo que, como estudiantes de Ciencias de la Educación, contamos con la posibilidad y la preparación para coordinar grupos de trabajo, talleres de reflexión, jornadas, reuniones, encuentros, etc. "A lo largo del desarrollo de cada una de las jornadas, los docentes manifestaron explícitamente, y en algunas ocasiones, hasta con cierto grado de molestia y decepción: Mucha reflexión , mucho pensar pero...¿cómo salimos de esta problemática?" "De parte de ellos hubo algunas señales de no entender a qué apuntábamos, impotencia, temores, descreimiento, cansancio de una lucha que no atisba ningún cambio, quejas y desacuerdos, pero también compromiso, esperanza, ideas, propuestas que fueron modificando las primeras miradas de desconfianza hacia la modalidad de trabajo". "Trabajaron animadamente: se presentaron de manera divertida y espontánea...tomaron ricos mates y café. Los vi distendidos y cómodos"
TF-2	En Educación Formal En Educación no Formal TIPP	-En una Institución Superior de Formación Docente. En actividades como: • Planificación, selección y organización de contenidos, actividades y estrategias • Coordinación docente frente a alumnos, negociando contenidos y significados: "dar clases" • Evaluación de procesos y actitudes • Crítica y reflexión de los contenidos y de la práctica de enseñanza -En un Proyecto de Investigación perteneciente a la Coordinadora del taller IV, en calidad de "alumna adscripta". En actividades como: • Lectura y revisión bibliográfica • Participación en reuniones y encuentros con el resto del equipo • Observación y relevamiento de datos • Participación en instancias de interpretación de datos • Aplicación de entrevistas • Participación en procesos de evaluación • Participación en la realización de informes de devolución Pude abrir espacios relativos de reflexión y participación entre los estudiantes, a través de la dinámica grupal, y las características de las actividades que apuntaban a lograr que los alumnos se animaran a opinar desde su conocimiento de la realidad, a preguntar lo que no entendían y a dar sus propios ejemplos y aportes.
TF-3	En Educación Formal En Educación no Forma	-En una Institución Superior no Universitaria. En actividades como: • Observación participante dentro del curso • Dando dos clases de un módulo sobre Instituciones Educativas -Coordinando un Seminario-Taller de capacitación para docentes rurales, en Iruya (perteneciente a la Coordinadora del taller IV). En actividades

	TIPPI	como: • elaboración de gráficos • entrega y reparto de materiales de trabajo • recolección de consultas a los maestros • entrevistas a distintos miembros de la comunidad • promoción de propuestas y procesos reflexivos de los maestros • aplicación de dinámica de grupos • evaluación "pedagógica" de propuestas de innovación por parte de los docentes En mi nuevo rol docente de nivel terciario, organicé las actividades en función de una concepción de aprendizaje activa y participante, partiendo de los saberes previos de los alumnos con posterior constatación y fundamentación del material bibliográfico. (Describe, sin implicarse ni hacer una consideración valorativa de la práctica) En las prácticas, las profesoras del taller IV nos trataban como profesores y no como alumnos, nos exigían una afirmación independencia y una serie de habilidades que en otras cátedras se fueron cultivando en forma paulatina y que ahora había que demostrarlas para poder aprobar. Ensayamos algunas técnicas de dinámica grupal, el rol de observador, coordinamos actividades tendientes a la participación y expresión de los docentes con el objeto de que éstos las confronten, propongan actividades y recordando que uno de las problemáticas a tratar con los maestros rurales es la autoestima.
TF-4	En Educación Formal En Educación no Formal	-En Aula Satélite de EGB para alumnos adultos. En actividades de coordinación como: • iniciación a la lecto-escritura, alfabetización, comprensión e interpretación de textos, resolución de problemas y de razonamiento matemático. • visitas guiadas o "salidas" por la ciudad y asistencia a obras de teatro relacionadas con temas de interés de los alumnos adultos • reflexión sobre el propio trabajo como "maestro" -En un Proyecto Interdisciplinario, en Iruya (perteneciente a la coordinadora del Taller IV). En actividades como • orientación a jóvenes de la comunidad rural para la autogestión y para su conformación en un grupo de trabajo • participación en la elaboración de cartillas de información • orientación de la lectura de las cartillas sobre el uso de las cocinas solares • orientación de las capacidades y potencialidades personales de los jóvenes iruyananos para la generación de nuevas estrategias vitales

S-PpP: Valoración, sentimientos y expectativas generados por las

PpP

TF-1	En general, y como expectativas	<i>"Inicié el último año de mi carrera con muchas expectativas e interrogantes, y algunos miedos concretos. Estos fueron creciendo a lo largo del proceso de trabajo vinculado a la práctica y residencia".</i> <i>"Me invadieron por momentos los cuestionamientos, las dudas, los temores, el desconcierto".</i>
	Expectativas de PpP	<i>"Me interesaba sobremanera concretar mi experiencia de trabajo en una institución no formal. Es decir, deseaba poder insertarme y trabajar en una institución no necesariamente educativa". "Confieso que al llegar a la empresa tenía muchos interrogantes y una gran expectativa puesta en este nuevo espacio de trabajo. Creo que no discernía en aquel momento con claridad cuál sería mi posible actuación-aporte para con la gente del área"</i>
	Sentimientos de PpP	<i>Nervios, ansiedad, algunas inseguridades. Todo resultaba inquietante, el grupo de docentes prácticamente desconocidas para mí, el aula, la filmadora que me grababa en aquel heroico momento, la profesora que me miraba desde el fondo de la sala...</i> <i>Bucear en nuestro interior a la búsqueda de nuestros sistemas de representaciones, nuestras percepciones acerca del mundo, las relaciones, la vida...Bucear a la búsqueda de mi historia pasada y presente para mirarla ahora con otros ojos, entendiéndola como una construcción social resultante de las prácticas cotidianas y habituales en las que me desarrollo, convivo, me relaciono y crezco.</i>
	En Educación no Formal	<i>... "forma parte de una de las experiencias más valiosas y significativas que compartí, elaboré y desarrollé, y disfruté en todos mis años de formación en la carrera".</i> <i>"Me sentí integrada totalmente, apreciada y muchas veces, en medio de la incertidumbre sin horizontes claros, me sentí contenida y animada a no abandonar".</i> <i>"Caminé a tientas un camino que me permitió superar preconceitos, dicotomías incorporadas, miedos infundados, actitudes prejuiciosas y aprendidas hace tiempo, allá lejos"</i>
TF-2	En educación Formal	<i>"Cuando me presenté como "docente" frente a los estudiantes, en la primera clase se produjo un cierto choque por no haber preparado antes "el terreno para montar mi actuación"; no obstante creo que puse lo mejor de mí para tratar de coordinar el grupo de la mejor manera posible, o al menos de la que me era posible en ese momento y espacio".</i> <i>"Comencé la "aventura de dar clases" con un conjunto de sensaciones mezcla de interés, deseos, anhelos e incertidumbres presentes en cada nueva experiencia. Antes de dar clases, Intentaba dar respuesta a preguntas como ¿qué es un buen profesor?...¿cuáles capacidades o herramientas debemos poseer para poder actuar en el medio educativo?"</i>
	En educación no formal	<i>"Las PpP realizadas en el proyecto de Investigación me posibilitaron descubrir, indagar y apropiarme de un bagaje de conocimientos teóricos-prácticos relacionados con los procesos de investigación, a la par que me abrieron un horizonte profesional muy importante acorde con mis expectativas laborales actuales".</i> <i>"Llegué a conocer todas aquellas dimensiones que se entrecruzan en el desarrollo de un proyecto de investigación: desde conocer los trámites burocráticos, el acercamiento a la información institucional relevante, de las normativas, hasta lograr entablar una relación subjetiva- personal y profesional con algunos miembros del proyecto"</i>
	En general	<i>"La experiencia de práctica de residencia me posibilitó establecer un reconocimiento de mí misma, de mis posibilidades/ potencialidades, de mis fortalezas/ debilidades, de lo que ahora poseo/ de lo que solo la experiencia puede darme"</i> <i>La instancia de "dar clases" se convierte en una experiencia "novedosa", llena de incertidumbres e interrogantes para mí, dado que nunca había desarrollado</i>

		contenidos frente a un grupo de alumnos, posicionándome en el rol de profesora. Sin embargo es cierto que una nunca se encuentra totalmente desprovista de conocimientos en cada nueva experiencia
TF-3	En general	"Al realizar las prácticas me sentí muy cómoda por mis experiencias de maestra que me sirvieron para orientar a los maestros en la realización de la planificación". "...de comodidad, dada la experiencia personal previa como maestra"
	En educación no formal	"conocer más a los propios compañeros de carrera, trabajar en equipo, valorar el trabajo sacrificado de los maestros rurales, considerar las PpP como una de las instancias más críticas de la vida profesional de una persona, porque permite cuestionar el lugar, el desempeño presente y futuro como profesional docente" Es necesario conocer bien las actividades que se van a realizar, para evitar desorganización y pérdida de tiempo, porque cuando estaba colaborando en una de las comisiones, la profesora AD me dijo que tenía que coordinar el plenario, lo que me provocó gran angustia al no saber qué hacer, de cuánto tiempo disponía, porque esta instancia yo no la tenía prevista y porque la presencia de la profesora hizo que yo la considerara como una instancia evaluativa.
TF-4	En Educación no formal	Con las prácticas pre-profesionales no convencionales "la vida comienza a ser un compromiso y empezamos a ver la universidad como un puente hacia la solidaridad, donde se habla de conocer, pero sobre todo de ser" "han tenido gran incidencia en relación a mi futura práctica educativa... pues las consideré como un desafío a lo nuevo, a lo diferente, un desafío a mi protagonismo como futuro profesor, un constante desafío y cuestionamiento referido a lo que puede hacer un profesional de Ciencias de la Educación lejos de las aulas y en áreas poco convencionales". "A partir de las PpP en Iruya intenté identificar mi función, definirla y conocerla...rescaté en parte la gran tarea que se demanda del profesional en Ciencias de la Educación en la coordinación de grupos, en acompañarlos en su consolidación, favorecer su autodesarrollo, en fin en todas aquellas actividades que tiendan a la autogestión".

EC: Elección de la Carrera

TF-1	EXL	<u>Experiencia laboral durante la formación:</u> "En septiembre de 1997 una empresa del medio gestiona ante nuestra Facultad la designación de pasantes del último curso de la carrera. Esta situación me permitió acceder a una de las pasantías rentadas y me incorporo en el equipo de trabajo del área Factor Humano de dicha empresa. Ingresar a un nuevo ámbito laboral fue el comienzo de una nueva experiencia valiosísima y enriquecedora para mí, en el ámbito personal y profesional." "Lo más costoso pasó por la comprensión del manejo particular de un área que no conocía ni manejaba en ningún sentido"
TF-3	MEC	<u>Motivos de elección del Profesorado en Ciencias de la Educación:</u> Como maestra de

	EXL	escuelas de zonas periféricas sentía que “mi desempeño como docente era limitado, que lo aprendido en el terciario no era suficiente; me encontré con varias preguntas que no tenían respuestas, lo que me llevó a ingresar a la Universidad y en esta carrera”. “la decisión de estudiar esta carrera fue porque se relacionaba con el área pedagógica y sobre todo por ampliar el bagaje cultural y profesional” “Pretendía, al ingresar a la carrera, encontrar soluciones y recetas a los problemas que se presentaban en el aula”
	ifp	<u>Experiencia laboral</u> : “Mi trabajo se ha limitado a “lo docente”, y lo digo con un poco de insatisfacción, porque tal vez podría insertarme en otros ámbitos de la escuela para trabajar, pero esto se debió a diferentes condicionantes: personales e institucionales”.
	aut	<u>Expectativas de futuro como profesional</u> : (o Proyección de imagen profesional futura): “Seguir estudiando la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Psicopedagogía Institucional, porque me va a brindar una formación más especializada para ofrecer espacios de reflexión, búsqueda de solución a nivel pedagógico y personal”, “lo que me lleva a querer ser un profesional capaz de analizar la realidad en la que me cabe actuar, y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que hay que enfrentar en una institución” <u>Autoconcepto</u> : Las PpP me permitieron “demostrarme que podía enfrentar ciertas situaciones que antes consideraba muy difíciles de resolver y sobre todo de elevar mi autoestima”. “Por una parte existe el rechazo de ciertos colegas que me posicionan de un cierto saber académico, el cual no se comparte por considerarlo elevado”. “Me siento de alguna manera rechazada por algunos de mis colegas” (maestros)
	TF-4	ACC <u>Trayectoria académica</u> : “Ingresé a la universidad cuando cursaba el 3º año de enseñanza primaria (magisterio). Mi paso por ahí no fue del todo exitoso si le llamamos a ello tener buenas notas”. ACC <u>Acceso a la carrera</u> : “Estando en el terciario pensaba que podía ingresar a la carrera de ciencias de la educación”... MEC <u>Motivos de elección</u> : ... “ya había mantenido contacto con los niños en las prácticas del profesorado, lo cual me gratificaba en gran medida”. “Creí que desde la casa de altos estudios podía ampliar y complementar mi formación docente, poder elaborar grandes proyectos para favorecer la educación, en fin, un montón de anhelos, quizás no satisfechos desde la institución formadora, así que decidí ingresar a la carrera de Ciencias de la Educación tomándola como un gran desafío” EXL <u>Experiencia laboral</u> (previa y actual, docente y no docente): “En el cursado de la carrera empecé a trabajar como docente de EGB...de manera que repartía mi tiempo en el trabajo, en el estudio y otros menesteres pudiendo concretar ambas actividades con regular desempeño”

	VALP	<u>Valoración Formación Inicial o de grado:</u> “Una de las primeras evidencias que constató al interactuar con profesionales de otras áreas, es la impronta sólida de mi formación humanística y específicamente educativa” “Personalmente considero que, como estudiantes de Ciencias de la Educación, egresamos con un gran vacío en el terreno de la investigación educativa: ese ámbito lo sentimos ajeno, porque durante cinco años nos ubicamos y preparamos para los análisis críticos y contundentes, pero en infinitas ocasiones, descontextuados, carentes de referencias empíricas” “Lo que “a tientas” fuimos intentando vivenciar en los talleres, se nos viene encima, pareciera que de un solo golpe, en 5º año, con una fuerte carga de angustia, ansiedad e inseguridad” Esto me lleva a pensar, con cierto dolor que, a lo largo de mi formación en la universidad, NO vivencié la insustituible experiencia de escribir-me, de narrar-me, de volcar en palabras escritas de mi pensamiento, mi reflexión, mi proceso de aprendizaje.
	OTALL	<u>Otros Talleres:</u> “Con la participación de docentes y estudiantes se debe priorizar un debate pendiente y necesario con relación a la modalidad de los talleres que plantea el Plan de Estudios de la carrera:...llegamos a nuestro último año de carrera con escasa participación activa en las instituciones de nuestro medio”
	T-P	Aquí sentimos el peso de una formación que nos enseñó a pensar separando, en un pensamiento disyuntor IncurSIONAR en este sentido también implica ir más allá de la adquirida y mantenida escisión entre teoría y práctica y poder preguntarnos qué lugar ocupan en nosotros (formadores de formadores), las teorías. ¿Nos ayudan a ampliar la mirada sobre la realidad o nos sirven de perfectas y cómodas anteojeras que nos impiden comprenderlas (incluso llegando a negarla a veces) cuando no se ajusta a ningún parámetro teórico, racional?
TF-2	T-P	<u>Teoría – Práctica:</u> “Se me hacía cada vez más patente y a medida que avanzaba en el cursado de las materias la división entre la teoría que “emanaba” de los docentes y la práctica propiamente dicha, siempre alejada y dejada para el final del camino académico”. “Esta situación me permite acotar ...que en nuestra formación existe una especie de fractura/ fisura entre la teoría y la práctica; este divorcio trae aparejado una gran cantidad de dificultades y/o inconvenientes...en una formación a medias...”
	OTALL	Durante el desarrollo de la práctica pude percatarme que la teoría no podía simplemente aplicarse a una situación concreta y veía la necesidad de poseer un arsenal de saberes prácticos para poner en práctica. <u>Otros Talleres:</u> “Creo que los distintos talleres cursados no fueron aquellos espacios de aprendizaje que nos aproximaran a las prácticas; primero, porque no estaban articulados entre sí, y en segunda instancia no nos permitían un contacto sustancial con la realidad; en general se limitaban a una recolección de datos y/o a la realización de informes puramente descriptivos”.
	T-IV	<u>Taller IV:</u> “Asignaturas como Estrategias de Conducción del Aprendizaje y taller IV se convirtieron en aquellos espacios desde los cuales pude cuestionar, reflexionar y aprender desaprendiendo, rompiendo por así decirlo con algunas estructuras arraigadas de pensamiento y de maneras de actuar antes no puestas en tela de juicio”.
	VALP	<u>Valoración de la formación inicial o de grado :</u> “Creo que sería muy provechoso establecer procesos de prácticas durante toda la formación y no solamente en el ápice de la carrera: esto devendría a mi modo de ver, en la formación mucho más estilizada, relacionada con la realidad, y por lo tanto mucho más práctica” Creo que nuestra formación como docentes y como formadores de docentes, debe asentarse sobre la base de intentar comprender la complejidad que implica llevar adelante cotidianamente una tarea pedagógica, a partir de establecer espacios de reflexión acerca de la experiencia y acción de cada uno. Por supuesto durante toda nuestra trayectoria en la formación vamos asimilando diversos modos de comportarnos en clase, vamos identificando determinados modelos de profesor y de alumno que a veces se imponen como los únicos modelos válidos.
TF-3	OTALL	<u>Otros Talleres:</u> “en la mayoría de los casos no pasaban de ser una mera recabación de información o de descripción del funcionamiento de otras instituciones. Parecieran que los profesores olvidan los objetivos por los cuales se establecieron ...en última instancia

	T-IV	no ofrecían un verdadero contacto con la realidad“ <u>T-IV:</u> “En cambio, desde el T-IV se facilitó que vivenciemos la complejidad de la labor docente, compartiendo los errores y los aciertos de nuestra inserción institucional” Creo que esta instancia de la carrera es uno de los momentos más críticos de la vida profesional de una persona, ya que yo misma me cuestiono mi lugar, mi desempeño, mi presente y futuro como profesional docente.
	T-P	<u>Teoría –Práctica:</u> “La práctica recién aparece al final, cuando estamos a punto de egresar, cuando supuestamente ya tenemos un determinado cuerpo teórico que nos permite reflexionar sobre la práctica, tomar una postura como un profesional en Ciencias de la Educación, sería conveniente que la práctica de nuestros posibles campos de inserción comience con los primeros talleres”.
TF-4	VALP	Valoración de la formación de grado o inicial a partir del Plan 1985: “Nunca en la carrera se nos habló respecto al campo laboral de zonas rurales y con alumnos adultos; por lo tanto la escasa formación con la que cuento ahora más bien se basa en mi experiencia laboral de cinco años...por lo tanto el docente que se inicia en esta modalidad debe hacerlo desde el sentido común”. “He tenido como aprendizajes dentro de mi formación, el poder situarme en los textos, confrontarlos, validarlos o refutarlos. Puedo dudar de las palabras de los docentes y de los textos”. “La formación de grado me dio las herramientas necesarias para poder desempeñar futuros roles”
	PL'85	<u>Conocimiento del Plan 1985:</u> “El plan de estudios propone promover proyectos de investigación educativas que estén comprometidos con la realidad social, política y económica de nuestro país, tanto en el ámbito formal como no formal, que posibiliten contenidos, métodos y técnicas socialmente significativos, científicos y concientizadores”
	T-IV	<u>Taller IV:</u> “El taller IV es un espacio legal y avalado por la universidad para el cumplimiento de sus objetivos...trabajando desde las necesidades sentidas del medio y relacionándose con las instituciones que solicitan una intervención o asesoramiento de modo explícito” “El taller IV se propone que el desempeño profesional sea visto desde un campo más amplio de acción, ocupando los espacios antes no trabajados” (Campo Autorizado)
	VALP	<u>Valoración del título universitario en general y de Ciencias de la Educación en particular:</u> “Me gratifica el haber concluido con los estudios universitarios porque me acredita quizá un cierto estatus social, del cual se pueden elaborar acciones en favor de sectores carenciados, sin tener que transitar por demasiada burocracia”
	T-P	<u>Teoría- Práctica:</u> “Ahora, pensándolo detenidamente se me hace muy difícil encontrar relación alguna de las cátedras introductorias con la acreditación que brinda el título de la carrera”; “Haciendo una mirada hacia atrás respecto de las cátedras cursadas, debo decir que sólo algunas han colmado mis expectativas: ...quise aprender a llevar a cabo un abordaje práctico a los problemas de aprendizaje, pero la teoría lo explicaba todo: En cierta medida he notado la distancia inexorable entre teoría y práctica”

DAD**Profesionalidad**

TF-1	dzp	<u>Conocimiento profesional:</u> Como profesional pude...“Aportar cómo organizar, planificar reuniones, talleres de capacitación en un qué específico de un área que desconozco, que no resultó sencillo” “Se pusieron en juego mis conocimientos anteriores, los que pude apropiarme desde las distintas cátedras y me ayudaron a pensar y a idear los aportes y las intervenciones que fui realizando...atender a las estrategias didácticas, la metodología, los tiempos, las posibles consignas, la evaluación, los recursos, etc.” “Indudablemente sigo sin manejar la temática particular sobre la que trabaja la empresa. Tampoco puedo considerarme entendida en cuanto a la violencia familiar, el maltrato y abuso de menores. En ambos casos asumo lo distante que se encuentran, de mi formación profesional, esos conocimientos”
	TIP	<u>Funciones del profesor en Ciencias de la Educación:</u> “...y podemos brindar un aporte valioso al momento de diseñar un proyecto de trabajo, de asesorar a una institución-organización en lo que nos compete, coordinar grupos, evaluar encuentros, talleres, etc” “Es necesario reconocer que como educadores y formadores, manejamos importantes saberes con relación a los grupos, las instituciones, el conocimiento, el aprendizaje, las estrategias, las prácticas, las instituciones, el enseñar, los factores inconscientes en las relaciones humanas, los dispositivos pedagógicos, etc”. “Nos constituimos en “mediadores” del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde apostamos a que los roles se confundan, se trastoen, se alteren y se redefinan en una dinámica de interacción y comunicación”.
	VALS	<u>Valoración social de la profesión:</u> “El creciente desprestigio social..hace de la profesión un trabajo de riesgo”. Otro aspecto acuciante, fue el pedido de respuestas y soluciones desde los actores institucionales hacia nosotros, supuestos entendidos en el tema y en la educación. La situación no nos resultaba ajena, sino muy conocida: recetas, respuestas generales, únicas, para todos, acabadas.
	dtz	<u>Conocimiento profesional:</u> ➤<u>relacionales:</u> importantes conocimientos sobre grupos e instituciones ➤<u>metodológico-técnicos:</u> conocimientos sobre estrategias, sobre cómo enseñar e intervenir didácticamente ➤<u>teóricos- instrumentales:</u> sobre aprendizaje, sobre factores inconscientes en las relaciones humanas, sobre el conocimiento de los dispositivos pedagógicos, sobre qué es el conocimiento.
TF-2	dtz	<i>Durante las PpP pude percatarme que la teoría no podía aplicarse simplemente a una situación concreta, porque a cada paso me surgían un montón de interrogantes. Veía la necesidad de poseer un arsenal de saberes prácticos para poner en práctica”</i>
	TIP	<i>Como profesional de Ciencias de la Educación `podemos insertarnos en diferentes ámbitos de acción que nos posibiliten construir un perfil profesional propio. No se quiere a partir de esta afirmación restar importancia a la relevante función de ser “formador de formadores” que es uno de los roles que muchos de nosotros vamos a desarrollar en nuestra futura inserción laboral, ya sea en la propia Universidad o en una Institución de nivel Terciario.</i>
	TIPP	<i>Estas instancias requieren planificación, selección y organización de contenidos, de actividades y de estrategias; suponen además asumir el rol de coordinación docente frente a un grupo de alumnos; negociando contenidos y significados, evaluando procesos y actitudes a través de la crítica y la reflexión constante.</i> <i>Cuando actuamos desde un rol docente ponemos en juego ideas, conocimientos y experiencias personales, subjetivas, que rubrican nuestro particular posicionamiento</i>

		frente a la tarea de enseñanza, lo que hace que la tarea de enseñanza se revista de singularidad. Cuando uno se enfrenta con una situación educativa debe recurrir en más de una oportunidad al arsenal que nos provee el sentido práctico inmediato- conformado por nuestras experiencias, creencias, teorías implícitas, para sobrellevar las dificultades, inconvenientes, limitaciones y para aprovechar las oportunidades de innovar, de ser creativos, de diversificarnos en la situación educativa en la que nos desenvolvemos.
TF-3	TIP	<u>Función del profesional en Ciencias de la Educación:</u> "su función es la de ejercer la docencia en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo"
TF-4	TIP	Las funciones del profesor en Ciencias de la Educación: " Con la actividad (dentro de la PpP) de lectura y análisis de textos, me identificaba con el rol del profesor, es decir orientando a construir significados". "La gran tarea del docente en áreas rurales es aceptar a la persona en su integridad y a partir de ello buscar las estrategias necesarias para llevar a cabo la práctica docente" (¿racionalidad técnica?) "En nuevos espacios como: elaboración, diseño, planificación, seguimiento y evaluación de proyectos, formación y consolidación de grupos en el proceso de reconocimiento y revalorización cultural; capacitación docente, asesoramiento institucional, trabajo en equipo interdisciplinario, investigación"...
	VALS	Valoración de la profesión y del profesor atribuida a "lo social": "En forma general se tiene una visión del...egresado en Ciencias de la Educación...cumpliendo la tarea de enseñar, de dar clases en los distintos niveles del sistema educativo". "Se concibe en forma muy reducida el trabajo del profesional, desempeñando la mera función de dar clases y además limitando su campo de acción sólo al aula o a la institución".

5.f. SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES DE ENTREVISTAS DE PROFESORES PRINCIPIANTES

	EPp-1	EPp-2	EPp-3	EPp-4
Edad	28 (F)	26 (F)	33 (F)	30 (M)
Título Secundario (año egreso)	Bachiller en Comunicaciones Sociales 1990	Bachiller con orientación docente 1992	Bachiller con orientación docente 1985	Bachiller común 1987
Elección post-secundario	-Prof. Ciencias de la Educación	Como intención: Abogacía y/o Ingeniería Agronómica -Prof. Ciencias de la Educación	-Profesorado en EGB con orientación en Educación Rural (completa) -Maestra catequista (completa) - Ciencias de la Educación	-Ciencias Económicas (1° año incompleto) -Ciencias Naturales (1° año incompleto) -Profesorado EGB (completo) -Prof. Ciencias de la Educación (1992)
Permanencia en la carrera	6 años 1992-98	5 años 1993-98	8 años 1990-98	6 años 1992-98
Estudios posteriores a la graduación en Ciencias de la Educación	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (incompleta)	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (completa)	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (incompleta)	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (incompleta) 2) Especialidad en Gestión Educativa (incompleta)
Trayectoria Laboral: Primeras experiencias de trabajo	-Profesora interina en Polimodal -Secretaria del Departamento de Postgrado de Facultad Humanidades en la Universidad -Profesora Adscripta en la Universidad	-Rechaza ofrecimiento como Profesora de Polimodal en zona rural -Capacitadora en Programa de Formación Docente en Informática	-Maestra de EGB (1988, hasta la fecha) -Maestra catequista	Maestro EGB (1993, hasta la fecha) -Profesor suplente de Polimodal, durante dos meses -Integrante de un Programa Nacional de Reformas e Inversiones en Sectores Educativos (1998 a 2000)
Trabajo Actual: 2001	-Profesora Auxiliar en la Universidad (por concurso), desde 2000 -Coordinadora del un Centro de Innovación Educativa (por concurso)	-Capacitadora en un Programa de Informática para Docentes de Polimodal (como adscripta)	-Maestra EGB -Profesora suplente en Nivel Polimodal, (por dos meses)	-Maestro EGB -Capacitador (circunstancial)
Prácticas pre-Profesionales	-EF: Participación en Jornadas de Reflexión sobre "Violencia" a docentes de una institución de EGB -EnF: Pasantía rentada en una empresa privada en el área de Recursos Humanos, a la que se accede por convocatoria y selección.	EF: En una Institución Superior de Formación Docente, dando clases en un módulo -EnF: En un Proyecto de Investigación perteneciente a la Coordinadora del taller IV, en calidad de "alumna adscripta".	-EF: En una Institución Superior de Formación Docente, dando clases. -EnF: Coordinando un Seminario-Taller de capacitación para docentes rurales, en Iruya (perteneciente a la Coordinadora del taller IV).	EF: En un Aula Satélite de EGB, dando clases a alumnos adultos -EnF: En un Proyecto Interdisciplinario, en Iruya (perteneciente a la coordinadora del Taller IV)

EC Cuestiones personales de elección de la carrera**MEC** Motivos de elección de la carrera

EPP-1	67-75	<i>Al salir del secundario, no tuve demasiadas dudas al respecto. Creo que fue muy rápida en mí la decisión de estudiar Ciencias de la Educación porque en mi ambiente familiar, durante mi infancia y mi adolescencia fue dándose muy naturalmente ésto de estar rodeada del trabajo docente. Hubo valores, expresiones, vivencias que fui incorporando de mi entorno familiar desde muy chica. Son influencias que tuve en mi decisión, al punto de que en el 2º año de la carrera decidí también estudiar el Profesorado en EGB, y por otros motivos no lo terminé (había un abismo de diferencia entre la universidad y el terciario, y decidí quedarme con la universidad).</i>
	87-93	<i>Quizá el colegio, los años que estudié en el IEM, digamos que me marcaron en una fuerte formación humanística, y de hecho yo elegí la orientación de comunicaciones sociales cuando tenía otras posibilidades de elegir (por ejemplo perito en vivero). No sé siempre me gustó lo que tenga que ver con las humanidades, la literatura y también la educación. Quizá esa experiencia en el secundario marcó más mi inclinación: matemáticas, exactas siempre supe que no me gustaban porque me cuestan mucho</i>
EPP-2	21-33	<i>Cuando terminé el secundario quería hacer Abogacía pero no se pudieron dar las condiciones necesarias. Entonces opté por Ciencias de la Educación, quizá influenciada por lo que mi mamá es docente, aunque ella es maestra y no profesora crecí en un ámbito familiarizado con la docencia.</i> <i>Cuando cursaba el 5º año de la escuela, quería hacer Abogacía. Mi idea era ser abogada. Pero como no quería hacerlo en la Universidad Católica, por lo oneroso y por las representaciones que circulaban acerca de su nivel académico dudoso, tampoco podía hacerlo en Tucumán por lo económico (mi papá quedó en ese momento sin trabajo y mi hermano ya estaba estudiando) Para mí era muy difícil poder irme, entonces vi qué opciones tenía yo aquí en la Universidad Nacional de Salta. Además también influyó el que mi mamá es docente, maestra normal nacional, y ella trabajó todos estos años en la docencia. No veía yo otro ámbito. Me fui a averiguar Ingeniería Agronómica, pero no pegaba con la orientación que yo tenía y con lo que me gustaba. Quería algo de Humanidades y dentro de ellas elegí Ciencias de la Educación porque me parecía que era más amplio el campo que Historia o Literatura.</i>
	15-20	<i>No lo elegí yo (al Profesorado de Primaria). Me lo eligieron, porque egresé del Colegio de Jesús como bachiller con orientación docente, y mi padre me dijo que no tenía posibilidades económicas para costear otra carrera que no sea terciaria. Él veía que este Profesorado tenía una salida laboral rápida y, bueno, en la misma institución seguí con el terciario. Efectivamente, al día siguiente de haberme recibido como Profesora de Primaria, estaba trabajando. De ahí decidí seguir estudiando en la universidad</i>
EPP-3	23-25	<i>Siempre me llamó la atención la escuela rural; mi papá tenía una finca en el campo y mi sueño siempre fue ir a trabajar en el campo, pero nunca se dio.</i>
	34-39	<i>Mi idea era, como siempre, trabajar en el campo, y veía que lo que sabía era algo incompleto. Siempre había algo más por saber. Ingresé a la parroquia y al ICA y me recibí como maestra catequista. Aún sigo viendo que la formación me resulta incompleta, sigo buscando por distintas razones, sigo buscando algo. No lo completo. Y por eso decido entrar a Ciencias de la Educación, para poder completar mi formación.</i>
	42-46	<i>Saber más, por ejemplo, sobre problemas de aprendizaje, buscar más información y formación para poder brindar ayuda a los demás. Yo vi siempre la cuestión socio-comunitaria, más que la parte intelectual. Es lo que busco, y por eso quizá me inserté en la parroquia: las cosas que busco no son necesariamente remunerativas, sino que prima la ayuda al otro.</i>

	49 52-54	...tengo en cuenta la veta social y religiosa de la docencia Yo elegí la carrera por la parte docente, más que por lo de hacer proyectos o hacer investigación. Me atraía el estar frente a alumnos, dar clases, aunque quizá de una manera distinta a como siempre se hace.
EPP-4	37-48 66 24-32 66-68	Quizá un antecedente sea el que mis padres son docentes. Ambos son maestros rurales. Para mí la experiencia familiar no fue muy grata, porque siempre estuvimos disgregados por motivos de trabajo. Mientras uno estaba en una punta de la provincia, el otro estaba en la otra punta y nosotros estábamos en el medio, y nos veíamos de vez en cuando. Seguí en esa línea con la idea de recibirme e irme a trabajar lejos. Sin embargo, alguien me comentó de esta carrera de Ciencias de la Educación. Yo no tenía idea. Me llamó la atención la denominación del título "Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación". Como en ese momento me gustaba mucho el tema de la práctica docente, los chicos, la escuela, etc, empecé la carrera. Estaba haciendo el 3° año del magisterio e iniciaba el 1° año de Ciencias de la Educación Yo entré más que nada para profundizar con mi formación previa Estaba terminando la carrera de magisterio cuando decidí entrar a la universidad. Para ser sincero lo elegí como una de mis últimas opciones. La ví como una carrera corta, me convenía el turno nocturno porque me permitía trabajar a la mañana (yo era empleado de comercio y trabajaba a la mañana y a la tarde). El primer año fue algo...no lo viví. Lo hacía por inercia. Recién al 2° año, cuando entré en contacto con los chicos, con la práctica, con la escuela, recién ahí me gustó más. Algo de información me dieron en los folletos que repartían en el Centro de Estudiantes, en el que figuraba la posible inserción del egresado.

MRC Motivos actuales que reafirman la elección de la carrera

EPP-1	76-85	Me siento identificada con mi carrera y con mi elección de ser docente y de ser profesora en Ciencias de la Educación. Incluso a veces pienso si tuviera que volver atrás y después de estos poquitos años de trabajo, si tuviera la posibilidad de volver a elegir, elegiría nuevamente Ciencias de la Educación, porque me gusta la docencia, me gusta la enseñanza, y me siento cómoda en este quehacer. También en esto de trabajar con otros, estar en contacto con otros, sean docentes, sean estudiantes, eso me alimenta mucho y creo que me importó a la hora de decidir. No me siento en otra posibilidad de hacer otra elección profesional que no sea ésta, aunque la parte de Psicología me interesa mucho, entonces por ahí podría pensar que la carrera de Psicología sería una posibilidad.
EPP-2	13-18	Aunque no fue una elección de primera mano, me gustó mucho la carrera y no tuve ningún inconveniente en hacerla. A través de ella aprendí muchas cosas: la carrera te abre muchos horizontes, te ayuda a ser crítico La verdad es que yo ya tenía pensado seguir esta orientación porque era el campo que más me gustaba, pero me parecía hacer el profesorado antes como para tener una mayor formación de las dos perspectivas: tanto la formación docente como la investigación y la capacitación; y el área de la tecnología educativa me parecía un campo muy propicio para mi desarrollo profesional y a mí me interesaba sobremanera trabajar allí.
EPP-3	136-139 141-	...no me veo en otra cosa. Justamente cuando venía para la entrevista pensaba ¿qué haría yo si no enseñaría? ¿a qué me dedicaría y qué estudiaría? Y no me veía de otra forma. Tal vez cambiaría el tiempo dedicado al estudio, a la forma en cómo he realizado la carrera, pero no la elección. Si. Creo que si volvería a elegirla. Lo que me gusta es enseñar y dar cosas a los

	143	<i>demás. A lo mejor no he dedicado mucho tiempo al estudio, en cuanto a la formación y atendiendo a mis dificultades personales de sostén de la casa, pero lo haría de nuevo</i>
EPP-4	50 57	<i>Creo que haría lo mismo, si tuviera que elegir una carrera. Volvería a hacer lo mismo</i>

aut Percepción de sí mismo: actual, retrospectivo y prospectivo

EPP-2	143-146 225-228	<i>Básicamente me atraen los modelos profesionales que detentan características como: una buena formación teórica y práctica, sistematicidad, organización, innovación, responsabilidad, coherencia, entre otras. Uno siempre está integrando o desechando cosas y aspectos de sus profesores, de los autores, de las materias</i> <i>Hay cosas muy mías: el tema de trabajar y de poder posicionarme frente a un grupo de gente y poder tener esas competencias necesarias para trabajar con ellas, para poder incidir sobre ellas, tener una capacidad relacional y una capacidad pedagógica organizada</i>
EPP-3	123-127 134	<i>Vengo reflexionando por qué siempre elijo trabajar en lo mismo. Estar en primaria, con niños, dando clases, que es lo que más conozco. Es como un temor a lo desconocido y eso he visto que me ha limitado mucho. Es como que yo me pongo una anteojera y digo "yo quiero esto y nada más", se me puede presentar quizá una oportunidad pero yo no la veo....Busco excusas para posponer mis decisiones. Son puro pretexto, y sigo siempre en lo mismo</i>
EPP-4	86-88 183-185	<i>Pero básicamente durante mi formación yo me perfilaba para insertarme en el aula. Cuando terminé no conseguía trabajo de ninguna forma Todo pasa en saber en qué me siento útil, en cuáles son mis fortalezas y en ese sentido creo que es sobre todo en la participación y en la elaboración de proyectos educativos y comunitarios</i>

IPp Imagen sobre la carrera, previa a la inscripción

EPP-1	62-65 97-101	<i>Conocía muy poco sobre la carrera. Algunas incumbencias, por haberlas leído en grupo con mis compañeras, o por el centro de estudiantes. Pero no acabadamente. También en algún momento, yo misma tuve confusiones serias al respecto: creer que podríamos dictar ampliamente materias en nivel medio como Psicología o Metodología de estudio.</i> <i>Pensaba que podía insertarme laboralmente tomando horas en algún instituto terciario, e incluso en algún colegio secundario. Esas eran las primeras visiones que tuve respecto de mi inserción futura al momento de graduarme. En ese momento no hubiese pensado que tenía la posibilidad de trabajar en esto que estoy haciendo ahora, en tareas de coordinación o gestión.</i>
EPP-2	172-176	<i>La verdad es que, al momento de inscribirme, conocí la carrera a través del centro de Estudiantes, por un papelito en el que había algo de información. Pero en el momento de la inscripción, no nos dieron nada más. Además se hizo un curso de ingreso, más focalizado a la Literatura, a la Filosofía, porque era el ciclo común a las Humanidades, sin una clarificación de cuál era el campo y las incumbencias del profesional en Ciencias de la Educación</i>

	36-42	<i>En líneas generales Ciencias de la Educación me sonaba como muy abarcadora. Justamente el nombre de Ciencias de la Educación es bastante amplio. Sabía que iba a abarcar temas de educación, que iba a salir como profesora, que podía tener o formar un pequeño colegio. Incluso mi hermana también sigue Ciencias de la Educación y pensábamos que juntas podíamos tener ese colegio. Todavía no hemos renunciado a ese proyecto, pensamos que todavía se puede, pero hay que ver si es viable y si tiene posibilidades económicas actualmente</i>
	93-97	<i>Quizá uno pensaba que estaba adquiriendo durante el cursado de las materias todo un bagaje teórico y que sólo eso iba a servir para enfrentar las situaciones en la vida real, ya no abstracta ni teóricamente, pero yo no encontraba al principio demasiadas herramientas para mi futuro trabajo docente.</i>
EPP-3	41	<i>Yo veía la carrera como una herramienta para ser mejor docente</i>
	153-155	<i>No conocía pero me suponía que era algo parecido a lo que había visto en el terciario. Yo me inscribí y cursé las materias sin que me resulten particularmente difíciles porque me eran familiares</i>
EPP-4	61-63	<i>Porque era lo que más conocía y sabía que los graduados se insertaban como profesor, que trabajaban. Sin embargo también quería hacer la licenciatura y de hecho hice varias materias, aunque no la terminé</i>
	81-82	<i>Básicamente en las aulas, en los colegios, enseñando materias pedagógicas y psicológicas.</i>

EXL Experiencia Laboral (previa y actual, docente y no docente)

EPP-1	4-6	<i>“En este momento estoy desempeñando dos actividades diferentes entre sí, pero muy vinculadas con la carrera y con la formación. En este momento me ocupo plenamente en mi tiempo en estas dos tareas” Una, en docencia, en la misma universidad, como jefe de trabajos prácticos en una cátedra de Ciencias de la Educación (Psicología Evolutiva II) a la que accedí por concurso el año pasado pero en la que venía trabajando en años anteriores. La otra actividad es coordinando un Centro de Innovación Educativa que depende del Ministerio de Educación de Salta al que accedí por concurso abierto convocado por la prensa en marzo de este año. Estoy desde hace 4 meses. Mi trabajo gira en torno a la gestión de distintas ofertas para docentes del nivel de EGB sobre todo y de escuelas públicas y privadas. De gestión, porque abordamos distintas ofertas hacia los docentes en un trabajo colaborativo con el Centro de Innovación, promoviendo el intercambio de experiencias de distintas escuelas, de material de distinto tipo, de proyectos, de información, de libros y videos, de servicio de Internet. Este Centro integra una Red en todo el país, que brinda servicios a docentes de todos los niveles, en forma gratuita y en múltiples actividades.</i>
EPP-2	2-10	<i>La verdad es que todavía no he accedido “formalmente” al campo del trabajo, porque básicamente, luego del Profesorado me he dedicado a mi tesis de grado de la Licenciatura. Como que no me urgía trabajar inmediatamente, dado además el apoyo económico que tengo todavía de mis padres. Me he concentrado básicamente en hacer mi tesis en la licenciatura con orientación en Tecnología Educativa. Si bien en este año he comenzado a trabajar en un curso de capacitación.</i>
EPP-3	28-32	<i>La Directora de la escuela en que entré era amiga de la Secretaria del Colegio en el que me recibí. Ella siempre pedía nombres de las chicas que se recibían para que vayan a la escuela de ella. A partir de allí no dejé de trabajar en la escuela primaria, aunque en diferentes establecimientos. Me titularizaron en 1991. Todavía sigo trabajando como Profesora de nivel primario</i>
	60-62	<i>Recién hace un mes estoy haciendo una suplencia con dos horas semanales: es mi primer trabajo como Profesora en Ciencias de la Educación, dictando Administración Escolar</i>

EPP-4	32-33	<i>Me recibí en el 92 en magisterio, y en el 93 empecé a trabajar como maestro.</i>
	108-119	<i>Si bien en el contrato estaban especificadas algunas acciones, yo me encaminé para la práctica docente y del asesoramiento, de cómo ayudarlo al docente sobre sus estrategias, del impacto de su enseñanza, de sus evaluaciones. Mi trabajo era visitar las escuelas, una a una, hablar con los maestros, observarlos, dialogar con ellos en cuanto a su práctica. Por supuesto que tenía que buscar el momento, pues al docente no le gusta que uno vaya al aula. Hacía jornadas, trataba temas relacionados con el aprendizaje de los alumnos, sobre cómo optimizar las estrategias de enseñanza. Mientras tanto seguía trabajando como maestro. Eso no lo dejé nunca. Tuve la suerte de seguir trabajando hasta el día de hoy, aunque siempre en calidad de interino. Es mi trabajo "estable" aunque sea interino</i>
	121-123	<i>Trabajé en el Programa desde 1998 hasta el 2000. Al principio con 28 escuelas del interior (en 1998). Conmigo trabajan profesores de áreas y lo hacían con alumnos y docentes, con los nuevos contenidos, con estrategias de enseñanza.</i>
	161-163	<i>Seguí trabajando sin interrupciones como maestro, y circunstancialmente con algunas capacitaciones que salen por ahí. Esto es impreciso, porque son demandas circunstanciales, como para tirar digamos. Una cada dos meses por ejemplo.</i>

lfp Proyección de imagen profesional futura

EPP-1	202-206	<i>"...siento que todavía tengo confusiones en lo que respecta a mi rol como profesora en Ciencias de la Educación. No siento que acabadamente tenga claro lo estrictamente inherente al profesional en Ciencias de la Educación, aunque diga ésto me gusta, ésto me resulta placentero o no".</i>
EPP-2	127-132	<i>Quiero centrar mi formación, los cursos de perfeccionamiento que hago, las experiencias laborales en un proyecto profesional relacionado con la informática y la tecnología educativa. A veces pienso y me cuestiono ¿por qué me cierro tanto en eso? Supuestamente debemos ser polivalentes, pero es el ámbito que más me gusta.</i>
	97-98	<i>Más que la docencia ahora me interesa la investigación y la capacitación para docentes, o la docencia universitaria</i>
	113-119	<i>Mi trabajo ideal sería trabajar en investigación, y tener un proyecto propio de trabajo autónomo. Pero entiendo que primero es necesario adquirir experiencia, insertarse en ese campo laboral y recién, con esa experiencia, pensar en montar ese proyecto autónomo. Podría ser crear un establecimiento privado, de EGB. Pero creo que ahora me tira más un centro de capacitación, me parece mucho más viable, flexible e innovador (sobre todo para trabajar en las nuevas tecnologías) y quizá trabajar en educación a distancia, porque me encanta internet, tecnología, educación telemática.</i>
	136-142	<i>es una mayor madurez, es la necesidad de generar un proyecto personal que me permita anclar las bases de mi propia profesionalidad y mi crecimiento y afianzamiento como profesional. Incluso quería seguir alguna especialización "afuera" pero también sé que no puedo seguir cargando mi formación a mis padres. Sé que quiero trabajar en algo, tengo 26 años.</i>
	210-213	<i>Sigo pensando que tengo un rechazo de insertarme en el colegio secundario. No quiero trabajar en lugar como ese y convertirme en el famoso profesor taxi.. Quizá algo de otra envergadura como la investigación, y por ahora seguir con la capacitación.</i>

EPP-3	110-112	<i>Me planteaba recién, cuando venía a la entrevista ¿y ahora qué hago aparte de dar clases?. Siempre mi idea fue dar clases, nada más, con chicos o con gente adulta. Sé que hay otros campos para insertarse, pero no los he buscado</i>
	145-148	<i>Me veo en el futuro como profesora, dando clases. O si no quizá organizando un proyecto socio-comunitario porque me preocupan mucho los problemas que vemos en la parroquia como las madres solteras, el suicidio, qué sé yo, brindando soluciones, dando apoyo Me veo enseñando en un terciario. Siempre he sido de esa idea</i>
	175-177	<i>Pero lo que yo veo ahora es que si me siento a esperar que alguien me llame para trabajar no me van a llamar. Es así.</i>

XEP: Cuestiones del contexto laboral

PVL Perspectiva laboral en la profesión (previa, actual y prospectiva)

EPP-1	119-123	<i>Podría decir que una vez que uno egresa, que uno tiene su título, es difícil encontrar un ámbito de inserción. Pasan muchas veces cosas en el medio, ansiedades, decepciones, los tiempos que no son los esperados, entonces uno ansía más de lo que llega, pero bueno todo ésto tiene que ver con mi proceso personal.</i>
	190-202	<i>Tanto en uno y otro ámbito las opciones pueden ser interesantes. En la educación formal, realizando tareas de enseñanza en el aula, coordinando una institución, o en la gestión, o dentro de un gabinete interdisciplinario, en fin el ámbito donde uno se mueve es interesante en la medida en que depende de lo que uno ponga en la tarea, de lo que uno quiere encontrar, de sus propios intereses y propósitos. En el ámbito no formal también. En este momento pareciera que se abre más la posibilidad en lo no formal por la coyuntura social que estamos atravesando y que demanda con urgencia la necesidad de pensar alternativas de educación y capacitación para quienes están quedando cada vez más fuera, en los márgenes de la educación formal. A partir de los espacios que fui encontrando, y ahora, a los 3 años de haberme recibido, veo las posibilidades que me han ido surgiendo, pero que no coinciden con lo que yo había pensado originalmente al egreso. Se abre un abanico de posibilidades para hacer múltiples cosas y actualmente uno hasta como que inventa cosas que puede hacer...</i>
EPP-2	60-69	<i>Habría que abrirle los ojos a los chicos y mostrarles la difícil situación en la que está hoy la educación en general, y del rol que hoy tendría justamente el profesional en Ciencias de la Educación. Crisis tal que se están cerrando institutos, no hay más cátedras, no podemos insertarnos como antes que podíamos dictar directamente al recibirnos, materias en el secundario. Cuando estaba haciendo mi Trabajo Final ya veía que el campo estaba muy restringido. Que no era como antes que me contaban los que se habían recibido años atrás en la carrera, que salían y encontraban un montón de materias para dictar en los colegios. Ahora esa realidad ya no está más. Quizá está en una crisis como en la que están todas las profesiones.</i>
	70-71	<i>Hay muchos profesores que están haciendo cursos y especializaciones, pero esto no garantiza ni inserción ni calidad</i>
	188-198	<i>Creo que está muy cerrado el ámbito del profesor que dicta materias pedagógicas, en el ámbito formal. Creo que hay que buscar otras alternativas. Creo que una posibilidad sería la capacitación, trabajos de gestión, de desarrollo de proyectos pedagógicos, de</i>

		asesoramiento. Básicamente lograr una mayor y mejor autonomía profesional. Pero esa idea yo ya la tenía antes, durante el cursado del profesorado. O sea como que teníamos ideas pero no las había visto en la práctica. Como que ahora ya veo que es posible hacerlo: tengo los componentes, los indicadores reales de que son factibles.
EPP-3	161-170	En lo no- formal. En cuanto a elaboración de proyectos o en la inserción en distintas empresas. El profesional de Ciencias de la Educación debe buscarse un espacio. Si vemos el ámbito formal, nos damos cuenta que está mucho más limitado: es dar clases, o presentarse a un concurso o hacer un proyecto, pero si no hay mucho más. Ya lo pensaba así antes, cuando hacía las prácticas en el Taller IV. Y ahora lo sigo pensando. Pero es que es así. Es como que uno va y busca el espacio, y el que no lo busca tiene que seguir esperando... a que lo llamen. Yo creo que uno buscando encuentra un espacio: hay que tener la habilidad necesaria para buscar el espacio...pero uno buscando encuentra
EPP-4	5-7 68-72 142-144	Yo decía en mi Trabajo Final del profesorado que había que buscar nuevos roles, que hay que salir del aula, porque los espacios se están cerrando y hay que generar nuevos espacios de trabajo Sin embargo, haciendo el 4º año de la carrera entré en una crisis, no sé si en una crisis de fin de carrera: quería dejar porque veía que la realidad era muy cruel. Que mis compañeros graduados no conseguían trabajo, que la Ley Federal cerraba espacios...Sin embargo, me repuse y dije: aquí termino y después veo. Como que el futuro se perfila más por el lado de lo no formal, y sobre todo por el lado de la capacitación. Eso depende de uno mismo. Siempre recuerdo las palabras de una profesora de la carrera: antes uno se subía al tren y sabía a dónde iba; ahora uno lleva las vías consigo y las dirige según sea el camino que tome

ALAB Formas y estrategias personales de acceder al trabajo profesional como Profesor en Ciencias de la Educación

EPP-1	104-106 109-115	-Armé mi curriculum y una vez que tuve todos los datos, mis últimos cursos, saqué varias copias y empecé a caminar y a presentarme en distintos terciarios, públicos y privados, pero yo misma llevaba mi currículum. Aparte me anoté en la Junta de Clasificaciones. -En donde yo me imaginaba mi inserción, ahí buscaba. En muchos terciarios, sobre todo. Pero recién en el año 2000 me hablaron de una institución privada para empezar a trabajar, en base al currículum que había presentado. Y por otro lado seguí con mi participación en la cátedra de la Universidad, con los contenidos y el trabajo de esa asignatura, como adscripta graduada. Esto no lo dudé en ningún momento, me gustaba y seguí participando. Ante la posibilidad de concursar me asusté muchísimo, pero me presenté porque lo deseaba. Y lo gané.
EPP-2	100-109	Me recibí a fines del 98 y a principios de 1999, por una compañera, me llamaron por teléfono y me ofrecieron una oportunidad para trabajar en Cachi, en un colegio secundario con veintitantas horas. Pero en ese momento estaba muy abocada a mi tesis. Lo rechacé porque era lejos, porque tenía que ir a vivir allá, porque quería continuar con mi tesis, porque no me interesaba la experiencia rural. Si bien hubiese ganado un buen sueldo, sabía de las falencias de los contactos y las limitaciones para el desarrollo profesional, y a mi me quedaba en claro que me interesaba mucho trabajar en el ámbito académico universitario. Como no tenía esa exigencia económica de "tener" que trabajar, no lo pensé mucho y dije que no. Quizá en algún momento me arrepentí y pensé ¿ si no consigo más horas?...
EPP-3	64-69	En la escuela de EGB donde trabajo, hay un turno por la noche que funciona como escuela técnica. La conozco a la directora de vista y ella me conocía a mí como maestra de grado. El día que me presento como profesora para la suplencia, porque

	57-60	ella me llama por teléfono, no me asocia con mi función de maestra. No sabía que yo era la misma que trabajaba en la primaria y que ahora era Profesora. Ahí entré por una lista de puntaje en la que me había inscripto el año pasado. Bien me recibí me inscribí en la Junta, para poder trabajar en turnos vespertinos porque no quería dejar el trabajo como maestra, que es un trabajo seguro. También me inscribí en colegios privados, aunque sólo eso: me inscribí y esperé que me llamen
EPP-4	90-98	Tengo unos amigos en el sur del país. Mi proyecto era irme allí; mis amigos me decían: apenas llegues ya tenés trabajo seguro. Ya había presentado mi curriculum y todo, pero en mi vida personal yo me había casado y tenía una hijita. Desistí. En ese intermedio me llamaron telefónicamente por una posibilidad laboral para un Programa de Reformas e Inversiones en sectores educativos. Me aferré a esa posibilidad para no irme. Accedí por una mezcla de relaciones personales y de llamado a concurso. Al principio me rechazaron de plano por no tener experiencia previa, pero como yo soy muy perseverante, hablé un montón de veces e insistí.
	100-103	Hice una propuesta de trabajo, todo en el aire, la presenté, me la aprobaron y al final quedé en una terna. Desconozco el procedimiento pero finalmente esa terna se decidió en Buenos Aires y así entré a trabajar, contratado, en Mayo de 1998.
	131	En el año 2000 el proyecto en que trabajaba cierra; mientras tanto dejé mi curriculum en todas las instituciones de educación formal
	140-142	Actualmente, este año lo que hice fue peregrinar con el curriculum, con propuestas de algo que uno no conoce pero las hago, los presento en varios lugares: en escuelas, en fundaciones, en capacitación

FOG° Formación inicial o de grado

VALP Valoración de la formación inicial o de grado

EPP-1	27-28	Durante el tiempo de la formación en la carrera fuimos viendo distintos aspectos vinculados a las instituciones educativas, los docentes, la formación
	178-186	Pero eso que sentí en algún momento, respecto de la carrera, de lo que no me dio, si lo pongo en la balanza, veo que me proporcionó la posibilidad y la capacidad de analizar, de ver la realidad desde diferentes puntos de vista, de complejizar las situaciones y de ver que no hay una sola manera de ver la práctica y de poder saber qué cosas se expresan entre líneas cuando un docente se desempeña en diferentes quehaceres. La carrera sí nos dio elementos valiosos sobre estas capacidades. Creo que eso es lo relevante y enriquecedor en la formación. Y seguramente esto es más importante que aprender a llenar planillas.
EPP-2	52-56	Sería quizá interesante establecer un sistema de pasantías, no sólo para el ámbito docente sino también para otras inquietudes como investigación, o como nos decían en Dinámica de Grupos, para ingresar a trabajar en una empresa.
	147-153	Al principio yo trabajaba con cierto tipo de profesores en la carrera, y veía que no era lo más propicio para mí. Como que las influencias recibidas no eran propicias para mí, positivas para mi formación, como que yo quería otras cosas. No me gustaba trabajar en una nebulosa, en donde no estaba claro hacia dónde íbamos y para qué lo hacíamos. Como que no teníamos normas ni tampoco coherencia de lo que hacíamos, era como una postura "light" que no venía bien con mi postura analítica, con mi forma de ser que busca planificar de antemano, ser organizada.

	183	<i>Las materias son como recortes, son como parcelas.</i>
	217-221	<i>Eso es algo que también me gustaría decir, porque he ido adquiriendo la capacidad crítica a lo largo de mi formación. Antes, era como que uno no la tenía, y fui adquiriendo la capacidad de crítica constructiva. Esto lo sé por mis compañeros y por los que se fueron graduando.</i>
EPP-3	85-88	<i>Yo creo que la formación es darnos la base, la estructura para hacer algo. No es una formación completa y acabada que me permita decir: "bueno, yo termino, me recibo y me inserto aquí porque tengo todo". Me parece que es como la base para terminar algo. Me da una herramienta básica</i>
	173-175	<i>Es como que en la carrera nos dicen "ustedes pueden hacer esto" y nos dan la formación para que podamos elegir y nos insertemos en distintos ámbitos. Pero siempre con alguna especialización por delante</i>
EPP-4	82-86	<i>...me llamaba la atención el trabajo de algunos profesores de la universidad. Por ejemplo el docente que trabajaba en forma extra-áulica, en animación socio-cultural. En otra materia me entusiasmaba la docente que podía coordinar grupos que no eran del ámbito formal. No era explícito, pero yo pensaba que quizá si estos docentes estaban haciendo ésto era porque se podía</i>
	147-153	<i>Me ha costado al principio y ahí veo la formación, a los docentes que tienen ellos mismos una representación de la inserción laboral en un solo lugar. A mí me costó mucho estar frente a un grupo, dinamizarlo, elaborar un discurso y mantenerlo. Me costó bastante pero lo superé y eso me permite seguir trabajando animosamente. Sería importante que eso lo contemple la carrera, que nos entrenen frente a grupos, que nos permitan observar, dar clases ya desde el segundo año.</i>
	193-194	<i>De la formación me queda la "chapa" que me acredita a hacer las cosas que hago. Es lamentable pero es así</i>
	199-200	<i>Creo que todo depende de la actitud de desafío, de las ganas y de la dinámica que cada uno ponga en la tarea, no tanto de la formación</i>
	203-212	<i>A nivel general a nosotros nos distingue nuestra formación en lo psicológico, en lo social, en lo histórico, lo político pero eso lamentablemente no vuelve. ¿Será que no me tocó trabajar en instituciones donde haya tenido que poner en juego esos saberes? Por eso digo que lo fuerte es la experiencia que uno va adquiriendo mientras es alumnos, como coordinador de grupo, en los trabajos en talleres. Veo que a mí me sirve una mínima parte de lo que vi en mi formación de grado. Lo que más me sirve es la acreditación. Y bueno, también los hábitos de estudio, el análisis crítico de la información, el ritmo de estudio, en una palabra las técnicas de trabajo intelectual y también las técnicas grupales que aprendí. Pero aparte de eso, no.</i>

T-P

Teoría-Práctica

EPP-3	213-215	<i>La parte práctica de las Ciencias de la Educación es la que vimos en los talleres de la carrera, y que nos permite aplicar por ejemplo a través de las técnicas grupales en una institución o en un grupo de clases.</i>
EPP-4	156-159	<i>Mucho tuvieron que ver los talleres, no así las materias. El material teórico de las asignaturas por ejemplo, prácticamente no me sirve para cuando tengo que preparar una propuesta. Tengo que buscar bibliografía original porque los apuntes no me sirven.</i>

SLZ Instancias de socialización profesional

EPP-1	162-177	<i>Después de egresar de la carrera, en el momento en que uno se encuentra con la necesidad de llevar a cabo su rol, de enfrentarse con situaciones concretas, cuando se encuentra con situaciones que antes uno no se imaginó y en las que uno no encontró en la formación algo al respecto. A mí me pasó en cosas muy sencillas, y quizá muy tontas, pero que no sabía cómo resolverlas en mi trabajo, en mi primera experiencia en la escuela media: no saber cómo llenar un libro de temas, y haberlo hecho intuitivamente. La preceptora me dijo: no profesora, esto se debe llenar así, y yo me preguntaba: ¿pero quién me enseñó a hacer o a llenar un libro de temas, o un registro de asistencia? Aún cuando escapan a las tareas de enseñanza en sí. También siento que no tuve la formación específica para este nuevo rol en el que me desempeño, que es poder gestionar aspectos para las instituciones, y me cuesta. A veces me siento como una promotora, que trata de “vender” y de ofrecer una videoteca o un material, proyectos o libros para los docentes. No aprendí en una materia específica a gestionar, o a trabajar con docentes en la oferta y creación de servicios. Uno va aprendiendo en el día a día cómo hacerlo mejor.</i>
	54-59	<i>Si lo pienso hacia atrás, me parece que fue más fuerte en el último año de la carrera, porque de algún modo la elección de las prácticas en cuanto al lugar, la institución, el grupo, etc, fue con mayor peso que las elecciones que uno realiza para trabajar en los Talleres I, II o III. Yo noté una gran diferencia en ese último año, y quizá eso me acercó más al campo, a la práctica, a meterme en la vida de una institución que lo que había vivido hasta este momento.</i>
EPP-2	45-46	<i>No podría decir en qué instancias de mi formación he ido adquiriendo el conocimiento profesional: en qué asignatura o en qué taller específicamente. De todas saqué un poquito.</i>
EPP-3	199-204	<i>Creo que hay distintas etapas. En la formación vamos adquiriendo las herramientas básicas. Pero cuando uno se inserta en un trabajo, sufre un choque con la realidad y va poniendo en juego esas herramientas. A medida que va trabajando va adquiriendo más experiencia y puede decir “quiero hacer esto y busco esto”.</i>
EPP-4	156	<i>Mucho tuvieron que ver los talleres, no así las materias</i>
	179-183	<i>...yo me sentí en condiciones como profesor en Ciencias de la Educación para dar un asesoramiento a ingenieros, por ejemplo, para ver el aprovechamiento de agua para el riego y de su impacto en la comunidad. Pero esta disposición no la tomo como proveniente de la formación en la universidad sino de la experiencia laboral que he ido teniendo en estos últimos años.</i>
	190-192	<i>Lo que tengo actualmente es fruto de la “autoformación” posterior a la carrera, pero no durante la formación</i>

PpP Prácticas pre-profesionales

QPpP Prácticas pre-profesionales realizadas durante el Taller IV

EPP-3	115-120	<i>Mi práctica no convencional fue asesorar a maestros de Iruya, y en lo convencional, dando una clase en el terciario de la Normal. No, dos. Porque era según como nos desempeñábamos en la clase. Dimos con una compañera, un tema en dos clases y según la profesora nos desempeñamos bien</i>
EPP-4	7-11	<i>En mi caso, fue una experiencia con la práctica de Taller IV, que pude trabajar con comunidades coyas en Iruya. Fue como práctica no formal. Yo me preguntaba qué hacía yo allí. La elegí como una práctica entusiasmado por poder ir, me di cuenta que</i>

	13-19	uno va conociendo la zona, las personas y que podía aportar algo desde mi formación. Trabajé con las expectativas de los chicos de la zona que habían terminado la EGB, coordinando grupos, buscando como objetivo evitar el desarraigo de ellos respecto de su zona, brindándole otras alternativas. Coordinando con gente de otras áreas, como ciencias naturales por ejemplo, veíamos de brindar alternativas laborales como elaboración de dulces, y otras cosas que puedan servirles como fuente de ingreso. Pude hacer esto, no formal, no estando en el aula. Me preguntaba a partir de esto cómo me insertaría posteriormente en un trabajo
	21-22	La práctica formal la hice desde mi propio trabajo como maestro, en un aula satélite de un Centro Vecinal

Sñp Sentimientos frente a la práctica profesional, una vez graduado

EPP-1	6-11	Me siento muy cómoda, muy contenta con lo que estoy haciendo, aprendiendo muchas cosas en estas dos actividades. Esto que estoy haciendo, que se me ha ido dando en estas ofertas de trabajo tienen relación directa con lo que estudié, con mi formación en la universidad, así que siento mis expectativas anteriores ahora las puedo ver cercanas.
	32-39	Si bien hay muchas cosas en las que me siento todavía limitada. Por ejemplo cuando los planteos de los docentes apuntan específicamente a problemáticas de áreas, vinculadas puntualmente a la tecnología, o a las matemáticas. Entonces trabajamos juntos viendo bibliografía, textos que yo tengo en la biblioteca del centro de Innovación: ahí siento que por momentos ellos me ayudan más a mí que el aporte que yo les puedo dar. Pero en otros temas más amplios, como evaluación, procesos de aprendizaje, temáticas más abarcativas de la práctica docente, allí podemos trabajar muy lindo

EPP-2	122-126	La verdad es que el trabajo de capacitación me parecía al principio como más difícil que trabajar con alumnos, pero yo he trabajado en esta instancia, en capacitación en informática, y me parece que ciertamente es diferente de cuando uno trabaja con alumnos. Es otro tipo de relación, más satisfactoria para mí y sobre todo mucho más creativa y de mayor responsabilidad y desarrollo de capacidades. Yo veía que mis compañeros podían aceptar cualquier oferta, dictar cualquier materia, pero yo no.
	135-136	Se va cambiando un poco el panorama porque a uno mismo le entra la culpa de no estar trabajando, de seguir estudiando, y piensa: no, no puedo seguir así, tengo que trabajar.
	155-161	Si, me siento una profesional. Siento la posibilidad de poder desenvolverme de manera autónoma y responsable, y tener las capacidades que antes pensaba que no tenía, o mejor dicho de haber afianzado las capacidades que requiere un profesional en Ciencias de la Educación. A partir de esta experiencia de capacitación me ví de otra manera y pude ver las respuestas de la gente con la que estaba trabajando. Es como una mayor valorización de lo que estoy haciendo, porque básicamente es parte de lo que me gusta hacer.
EPP-3	79-82	Las dos primeras semanas de trabajo como Profesora me sentí muy mal porque no sabía qué ni cómo hacer. Ahora mejor, porque ya empecé a estudiar, a investigar, a leer. Me parece que la primera vez que trabajaba como profesora me resultó de mucha inseguridad, por no tener ningún elemento, nadie que me ayude, por lo menos dentro de la institución.
	107-109	Todavía siento que no me he desempeñado totalmente como Profesora en ciencias de la Educación. Ahora tengo solo dos horitas, pero al menos estoy un poco más satisfecha que un mes atrás. Yo creo que a uno mismo le cuesta descubrir que es Profesora en Ciencias de la

		<i>Educación: por ahí uno tiene un título y no sabe qué abarca</i>
EPP-4	103-107	<i>Lo comento con gran satisfacción. Entré sin saber qué hacer . Para trabajar en un proyecto dentro de ese Programa, en relación a EGB3 en zonas rurales, yo me preguntaba ¿cuál es mi función dentro de este programa? Ya al final de año estaba muy cargado de trabajo, al punto que al año siguiente tuvieron que contratar a una profesora más de Ciencias de la Educación.</i>
	125-127	<i>Yo he sentido ese rechazo de los demás profesores de área ¿y qué venís a hacer aquí? ¿cuál es tu función? Yo me molestaba un poquito. Con el tiempo me fui dando las funciones y llegamos a coordinar buenos trabajos</i>
	171-175	<i>Al salir de la universidad me sentía útil de haber trabajado en mis prácticas pre-profesionales no formales del Taller IV. En ese momento me sentía satisfecho y amparado por la institución, por la universidad. Pero después, solo, pensando en algo que además sea rentable, sentía mucha inseguridad. Era como que extrañaba el estar bajo la institución.</i>
	187-190	<i>Cuando tuve que hacer una suplencia breve en un instituto privado terciario, empecé de cero. Yo no sé si es cosa mía o de todos los egresados. Empecé de cero a leer toda la bibliografía para dar las clases y sentía que no tenía el recuerdo de nada de lo que había estudiado en la carrera</i>
	218-221	<i>Me sentí profesor sólo porque había conseguido el título, pero no para empezar a trabajar. Siempre supe que debía empezar de cero. Me gustaría hablar con algún ex-compañero para ver si tuvieron que estudiar todo de nuevo, o ver qué les había servido de la carrera para su trabajo. Sería interesante saber de eso-</i>

DAD Profesionalidad

dtz

Conocimientos profesionales atribuidos al Profesor en Ciencias de la Educación

EPP-1		<i>El saber que maneja el profesor en Ciencias de la Educación yo creo que es como el núcleo fuerte, el núcleo duro que se supone hemos recibido como formación profesional en la carrera: esto se vincularía con el manejo de las cuestiones didácticas que tienen que ver con la enseñanza y con el aprendizaje. Es decir, puede que nosotros como Profesores en Ciencias de la Educación no sepamos específicamente un contenido de un área curricular específica. ..la ayuda por ahí viene desde el lado del acompañamiento a los docentes en esto de conocer el tema del aprendizaje y estrategias de enseñanza. Por ahí me parece que va nuestro saber</i>
	28-31	<i>Encuentro que los elementos teóricos trabajados en la carrera, en este momento me sirven como herramientas para trabajar con los docentes, trabajarlos, entender sus discursos, sus planteos en relación a la práctica, a su trabajo áulico, institucional</i>
EPP-2	49-52	<i>Creo que es el campo pedagógico específicamente. Justamente tendría que ser las Didáctica... materias como Política...también las materias del profesorado propiamente dicho: Estrategias, Taller IV. Serían tanto los conocimientos como las destrezas prácticas.</i>
	81-84	<i>Tendríamos que fortalecer la idea de que nosotros tenemos un conocimiento que abarca lo pedagógico y hay que saber potenciarlo. Que quizá otros profesores no lo tienen porque no hicieron nuestra carrera.</i>
	217-223	<i>Quizá el alto sentido crítico de lo que sucede a su alrededor sea lo que caracteriza al profesor en Ciencias de la Educación....pero también hay que destacar que esa</i>

		<i>capacidad crítica se ha institucionalizado de tal modo que TODO pasa por la crítica. Lo que es importante es hacer algo constructivo con esa crítica</i>
EPP-3	219-223	<i>No sé. Quizá en la parte de la metodología de trabajo nos distinguimos. Sabemos más que otros profesores sobre el modo de participación de los alumnos, o de poder interpretar ciertos conflictos en clase, o de diagnosticar las ideas previas. Somos más que cualquier profesor que sólo da clases. Ahí estaría la distinción</i>

TIP Funciones del Profesor en Ciencias de la Educación

EPP-1	43-51 137-140 153-158	<i>...la especificidad del profesor en Ciencias de la Educación está en formar a futuros docentes. Trabajar en la formación de los profesores. Esto se me fue clarificando en los últimos años de la carrera, con la posibilidad de la práctica de 1997. Hacia ahí apuntaría para mí la especificidad del profesor en Ciencias de la Educación: poder colaborar, poder trabajar con los docentes incluso en esto de re-pensar su propia práctica de enseñanza. Trabajar en la formación docente, en los institutos terciarios por ejemplo</i> <i>Es un profesional. Definitivamente lo es porque tenemos un ámbito específico: trabajar en la enseñanza y los aprendizajes. Trabajar con los otros desde ese lugar, vinculándose en torno a lo que es la educación tanto formal como no formal, desde ONG, en trabajos interdisciplinarios</i> Cuáles serían los rasgos de nuestra actividad profesional?-Depende de los ámbitos institucionales, de los contextos en los que trabaja el profesional: por ejemplo lo que yo hago ahora bajo la dependencia del Ministerio, tiene una determinada lógica, su propias rutinas, las jerarquías y todo ésto que uno va aprendiendo en la práctica, de cómo tiene que proceder según las distintas circunstancias, de cómo hacer o no ciertas actividades
EPP-2	164-169 177-181 233-240	<i>Creo que puedo provocar, si no cambios (por una cuestión de humildad profesional porque creo que los docentes no podemos cambiar a las personas pero sí modificar a partir de objetivos precisos relacionando con las intencionalidades del proceso educativo), influencias en los otros. Se establece una relación bastante positiva, guiando y orientando. De allí la satisfacción de lo que hago en mi experiencia de capacitación, cuando veo las respuestas de las personas.</i> <i>Incluso ahora, después de habernos recibido, tenemos la confusión acerca de lo que podemos hacer, como que el campo es difuso, a diferencia de otros que sí saben a qué se van a dedicar, como en la Filosofía por ejemplo. Es como que no tenemos un campo propio, que podemos estar en todos lados y al mismo tiempo en ningún lado.</i> <i>Creo que falta integración con el resto de la gente de Ciencias de la Educación, no sé si hay lazos que nos unen o no los hay, hay un individualismo y cada uno está por su lado. Quizá lo que los nuclea es la institución en que trabajan, o las personas más cercanas con las que trabajan, y esos sean los límites. Tendríamos que tener un sentido que nos haga sentir unidos e identificados entre sí con la profesión, más allá de los límites institucionales, una organización supra-individual, no? pero no sé si existe. Sí es necesario, pero no sé cuál ni cómo.</i>
EPP-3	101-104 187-192	<i>Podemos trabajar en asesoramiento pedagógico, elaboración de proyectos, qué más puede ser? Orientación y tutoría, orientación vocacional, recuperación de problemas de aprendizaje, o insertarnos en una empresa para ver los recursos humanos. Pero siempre necesitamos para ello una especialización</i> <i>Respecto de otros profesores, es como que el profesor en Ciencias de la Educación puede hacer más cosas. Si hay que hacer un proyecto institucional está el profesor en Ciencias de la Educación para apoyar, para hacer o para, a lo mejor, organizar las Jornadas que preparen para ese proyecto. Si hay un curso de capacitación, está el profesor en Ciencias de la Educación para apoyar, para colaborar</i>

VALS Valoración de la profesión y del profesor atribuida a “lo social”

EPP-1	126-135	<i>Lo que fui recogiendo y escuchando de la gente con la que yo trabajo en este momento es que hay muchas dudas acerca de qué hacemos los profesores en Ciencias de la Educación. Y muchas veces me preguntan a mí ¿pero qué es lo que hacen? ¿aparte de dictar materias qué hacen? Dan cursos? Dan asesoramiento? Preparan alumnos? Hay una suerte de ideas difusas en cuanto a nuestra especificidad, pero eso nos permite acercarnos a los docentes, a los alumnos y a la gente con quienes podemos trabajar y encarar negociaciones con ellos, que es lo que yo hago en las instituciones: escuchar y saber qué pueden demandar de mi trabajo, y hasta qué punto yo puedo acercarme a lo que ellos están necesitando y para ayudarlos, o decir, en ésto necesito leer o saber más.</i>
EPP-2	72-79 81 84-86 230-233	<i>yo les diría a los ingresantes que tienen que conocer esta realidad, saber cuáles son las condiciones del docente en Argentina, y con respecto a Ciencias de la Educación hablarles de la desvalorización social de la profesión y generar prácticas para superar estas pre- concepciones. Por ejemplo en Ciencias Exactas es muy comentada la mirada hacia el profesor en Ciencias de la Educación, porque nos ven que sólo podemos decir palabras bonitas, pero que en el fondo no sabemos nada. Es como una desvalorización de lo que podemos llegar a ser y también una desvalorización de lo pedagógico propiamente dicho.</i> <i>Desde la vista de los otros, no tenemos un núcleo que nos identifique</i> <i>Desde fuera, piensan que cualquiera puede ser profesor en Ciencias de la Educación y hacer lo que hacemos. Será que yo tengo esta idea por lo que siento y lo que he vivido, no?</i> <i>No conozco ninguna entidad que nos regule. Si hay mala praxis, no tenemos sanción, creo. Quizá eso sea porque no tenemos un reconocimiento social de que lo que hacemos constituye una profesión. Parece que habría que trabajar para revertir esta falta de identificación profesional, no?</i>
EPP-3	90-97 225-230 231-233	<i>Me pasó a mí cuando me fui a inscribir este año en los colegios, que me presentaba como Profesora en Ciencias de la Educación. Pedía la caja curricular y preguntaba en qué materias me podía inscribir. Me decían “no sé, no sé” y en todos me dijeron Orientación y Tutoría, pero ninguna otra materia más. Porque ni siquiera ellos saben qué abarca nuestra profesión. El concepto de educación es tan amplio, para ellos y para nosotros. Quizá deberíamos tener una especialización para poder decir: “ah, podemos hacer esto y esto” Al final nadie sabemos qué podemos hacer.</i> <i>-En la parte de la formación somos tan profesionales como cualquier otro. Lo que sí es importante es cómo nos ve la sociedad a nosotros. Decir que uno es profesor en Ciencias de la Educación no tiene tanto estatus como decir soy médico o soy abogado. Nos ven así porque no tienen idea de qué somos y para qué servimos. Ni nosotros mismos podemos definirnos claramente, los demás menos.</i> <i>Porque nadie sabe para qué estamos, y nos ven como maestros universitarios porque esa es la idea de la mayoría.</i>
EPP-4	166-169	<i>Por lo general veo respeto. Cuando me presento como profesor en Ciencias de la Educación veo respeto. No sé si por desconocimiento por parte de los otros, o si por valoración, o por la procedencia universitaria del título. Aunque no sepa de qué se trate lo que sabemos o para qué servimos</i>

CD Campo disciplinar

OCE Objeto de estudio de las Ciencias de la Educación

EPP-1	140-151	<i>También porque tenemos marcos teóricos desde donde abordamos el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación: el hecho educativo. Tenemos métodos de investigación para indagar, analizar, estudiar los fenómenos educativos, metodologías de trabajo específicas, pero enmarcadas en aquellas que se emplean en las ciencias sociales. Tenemos un cuerpo de conceptos y de conocimientos sobre el quehacer educativo, que se fue construyendo y se va ampliando y revisando como en toda producción de conocimiento. Tenemos una particularidad, un núcleo fuerte que se supone hemos recibido como formación profesional en nuestra carrera, que nos distingue de otras profesiones y creo que es un saber específico. Creo que eso se vincularía al manejo de las estrategias didácticas que tienen que ver con la enseñanza y con el aprendizaje.</i>
EPP-2	200-203	<i>Pienso que son los procesos de enseñanza y aprendizaje que interactúan en una situación didáctica, porque creo que en todo momento está presente. Quizá esto es abarcativo pensando no solo en una situación de enseñanza en el aula o en el ámbito meramente formal, sino también en toda otra situación de enseñanza</i>
EPP-3	179-180 183-185	<i>El objeto es el hombre en su proceso de enseñar y aprender, ya sea en lo formal como en lo no formal Es que el objeto nuestro es más amplio que el de otros profesores porque no se recorta por la edad, o por un área de contenidos, o por el ámbito formal o no formal. También puede insertarse en una ONG, en una empresa y eso supera la inserción en una escuela</i>

ECCE Estatuto científico de las Ciencias de la Educación

EPP-2	206-208	<i>Creo que constituyen o deberían constituir un conjunto de conocimientos científicos en permanente construcción . De todos modos, es contradictorio que si constituyen una ciencia, estén en permanente construcción, no?</i>
EPP-3	205-212	<i>Mientras estuvimos estudiando vimos que las Ciencias de la Educación constituyen una ciencia: por su objeto de estudio, por su metodología propia. Es una ciencia, que tiene una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica se refiere a todo lo que tiene que ver con el hombre en su proceso de enseñar y aprender, y con todas las disciplinas que nos permiten abordar ese objeto de estudio, desde lo sociológico, psicológico, pedagógico, político. Y con todas las estrategias que podemos emplear para llegar a ese objeto.</i>

5.g. SEGMENTACIÓN DE DATOS TEXTUALES DEL DOCUMENTO

PROPUESTA 2001 DEL TALLER IV

Estructura de categorías extraída de la Propuesta 2001 de Taller (LU)

Categorías	Sub-categorías	
FOG°	T-IV	Taller-IV
	T-P	Teoría Práctica
	PpP	Prácticas Pre-Profesionales
	QPpP	Requisitos y Actividades que incluyen las Prácticas Pre-profesionales
	APpP	El alumno practicante
DAD	dzp	El conocimiento profesional

T-IV

Taller IV

T-IV	7 a 9	“El Taller IV del Profesorado en Ciencias de la Educación es el lugar previsto por el plan 85 de la carrera de Ciencias de la Educación, para que los alumnos ensayen diferentes prácticas profesionales”.
	10 a 14	“De acuerdo al documento curricular, que les invitamos a consultar, el taller IV del Profesorado se subdivide en dos partes: de docencia e investigación y residencia; es decir que es un ámbito complejo, donde intentamos integrar la teoría y la práctica, la investigación y la acción, propiciando la reflexión desde una perspectiva comprensiva y prospectiva, que posibilite una intervención profesional y comprometida”.
	31-33	“Los recorridos que cada futuro profesional va realizando, son reflexionados desde una teoría comprensiva de la práctica, favoreciendo su capitalización como bagaje teórico experiencial de cada profesor”
	56-58	“Al concluir el primer cuatrimestre, se evaluará la primera experiencia práctica. Si ha sido suficiente se preparará para cumplimentar la segunda experiencia, residencia o pasantía, en un ámbito diferente”
	63-65	“...”Período confuso y tensionante, donde convergen miedos y deseos, saberes y dudas en la preparación para la acción. Oferta de prácticas, somera indagación sobre sus posibilidades”.

T-P

Teoría y práctica en la formación inicial

TP	31-33	“Los recorridos que cada futuro profesional va realizando, son reflexionados desde una teoría comprensiva de la práctica, favoreciendo su capitalización como bagaje teórico experiencial de cada profesor”
	44-46	“Las propuestas de trabajo del Taller IV, ofrecen la posibilidad de “encarnar” en la acción todo lo aprendido en la carrera, como así también poner a prueba las propias hipótesis, creencias, saberes, aptitudes y habilidades”

PpP Prácticas pre-profesionales

PpP	15-21	“Disponemos las reuniones de taller en la UNS.a. como una situación deliberativa, ya que la reflexión no es sólo una forma individual de trabajo manual sino que se enriquece grupalmente. Por otra parte, estimulamos a las/os estudiantes predispuestos a participar en alguna pequeña actividad transformadora que ayuda a construir sentidos y posicionarse en la vida profesional y social, porque entendemos “...la práctica como una forma de poder, una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad como del cambio social...” (Kemmis, 1995)”
	26-30	“A modo de nuevos intentos de categorización, utilizamos provisoriamente la denominación de prácticas CONVENCIONALES y NO CONVENCIONALES, para organizar los campos de actuación que podrán encontrar u ofrecer en sus prácticas de ensayo (Taller IV), pero también en relación con las demandas emergentes en el contexto educativo y social”

QPpP Requisitos y Actividades que se incluyen en las prácticas pre-profesionales

QPpP	33-35	“Es importante que cada integrante del Taller IV registre en su cuaderno de campo (“Diario”), los aspectos significativos de las prácticas, de las reuniones y del proceso que cada uno siente y puede reflexionar”
	36-38	“Finalmente realizan un informe exhaustivo de las instituciones observadas y de las prácticas en que han participado, lo que se expresa en el Trabajo Final , cuyo reglamento también tienen que consultar”
	56-58	“Al concluir el primer cuatrimestre, se evaluará la primera experiencia práctica. Si ha sido suficiente se preparará para cumplimentar la segunda experiencia, residencia o pasantía, en un ámbito diferente”
	66-72	“Consulta bibliográfica y/o de los apuntes de otras materias que ayuden a entender la problemática del grupo, de la formación, de la práctica en general y del ámbito elegido en particular. Lectura y reflexión sobre Trabajos Finales de alumnos ya egresados. Integración de grupos con un docente coordinador responsable del mismo. El criterio para la formación de los grupos será el ámbito de la práctica elegida en primera instancia. Adecuación, de ser necesario, de las pautas de trabajo de acuerdo al ámbito y a la acción a realizar por el grupo de alumnos”
	73 a 129	SEGUNDO MOMENTO: INGRESO A LA INSTITUCIÓN -Autorización de ingreso a la Institución (<i>Nota dirigida a las autoridades elaborada por el grupo de alumnos, visada por el docente responsable a cargo</i>) -Condición de alumno regular -Participación en las reuniones de Taller en la UNSa -Observación institucional: *Permanencia en la Institución por los menos (2) dos días a la semana, en horario completo, durante (2) dos mese *Relevamiento de la arquitectura institucional *Indagación sobre: Proyecto Educativo Institucional, proyecto Curricular, Normativa vigente, Dimensión organizacional y administrativa, vinculación de la Institución con el contexto... (análisis de documentación y entrevistas) *Entrevistas y observación de la vida cotidiana, relaciones, espacios informales, reuniones... † Se sugiere clarificar con anterioridad el o los objetivos de las entrevistas y/o encuestas, consultando de ser necesario la estructura de las mismas al docente responsable del grupo -Presentación y elaboración de un pre-informe institucional grupal, considerando datos relevados y análisis e interpretación de los mismos † Dicha presentación es imprescindible en todos los casos para iniciar el segundo momento de acuerdo a este documento de trabajo TERCER MOMENTO. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

		-Observación y registro de datos del grupo de destinatarios de la acción prevista -Elaboración de una propuesta de intervención en base al análisis, interpretación y reflexión de los datos recogidos. La misma podrá ser institucional, áulica o extra-áulica y de acuerdo a ello constarán los siguientes aspectos: *Fundamentación (abordaje teórico- metodológico) -Propósitos -Estrategias de acción (incluyendo tareas alternativas) -Contenidos y/o temáticas a abordar (adjuntando esquema conceptual con bibliografía) -Tiempo -Recursos -Criterios e instrumentación de evaluación Para pasar al cuarto momento, se deberá tener todo revisado y/o aprobado por los Coordinadores del taller IV, la <u>Propuesta de intervención en forma completa, en caso contrario el docente responsable suspenderá el inicio del cuarto momento hasta completar los requisitos previos.</u> CUARTO MOMENTO: DE LA INTERVENCIÓN IN SITU -Implementación de la acción prevista (el proceso es acompañado permanentemente por un par, realizando registros a lo largo del mismo) -El docente responsable del grupo acompañará la implementación de la propuesta -Al concluir las distintas instancias de la intervención se reunirán los/s alumno/s responsable/s de la misma con el compañero que acompañó dicha experiencia y el docente responsable del grupo, intercambiando impresiones y vivencias sobre lo sucedido en la intervención, posibilitando así la hetero y auto evaluación. ¶ Una vez que el grupo de residentes ha terminado su experiencia, deberá presentar en un plazo no mayor de 15 días, un breve informe dirigido a las autoridades de la institución, detallando las acciones realizadas- logros y dificultades- y reflexión sobre el posible impacto de las mismas en el proceso formativo profesional. Dicho informe será evaluado por el docente coordinador del grupo, y llevará la firma de los integrantes de grupo y los docentes del taller IV, siendo presentado por triplicado: uno para la institución, otro para la Universidad y para la coordinación del Taller IV.

dzp

Conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación

dzp	44-46 "Las propuestas de trabajo del Taller IV, ofrecen la posibilidad de "encarnar" en la acción todo lo aprendido en la carrera, como así también poner a prueba las propias hipótesis, creencias, saberes, aptitudes y habilidades" 52-55 "En cada grupo de trabajo y en los campos de intervención se ensayarán distintas competencias profesionales, tales como: enseñar, capacitar, organizar, diseñar y/o implementar y/o evaluar proyectos en los medios de comunicación, en instituciones públicas y privadas: asesorar, investigar, coordinar grupos y trabajos comunitarios, etc."

7. CLAVE DE SIGLAS

A.- Siglas utilizadas en el análisis de los datos: Categorías y sub-categorías¹

Categorías	Sub- categorías
EC: Cuestiones personales e identitarias	MEC: Motivos de elección de la carrera
	MRC: Motivos actuales que confirman la elección de la carrera
	ACC: Acceso a la carrera: títulos de base y bagaje de experiencias e informaciones previas
	BIO: Historia personal, familiar, escolar
	EXL: Experiencia laboral (previa, docente y no docente)
	aut: Percepción de si mismo: actual, retrospectivo y prospectivo
	IPp: Imagen de las Cs. Ed previa a la inscripción
	IffP: Proyección de imagen profesional futura
CD: Conocimiento disciplinar	OCE: Objeto de estudio de las CS Ed como disciplina
	ECCE: Estatuto científico de las Cs Ed
XEP: El contexto profesional	PVL: Perspectiva Laboral en la profesión, actual y prospectiva
	XFP: Expectativas e intención de futuro profesional
CIR: Lo instituido y lo regulado	cRC: Conocimiento de la regulación de la profesión
	cIN- p: Perfil profesional propuesto desde el Plan 85
	cIN- i: Incumbencias profesionales
DAD: Profesionalidad	TIP: Funciones del profesor en Cs Ed
	dzp: conocimiento profesional
	VALS: Valoración de la profesión y del profesor atribuida a "lo social"
	IPP: Imágenes profesionales atribuidas desde los docentes de la carrera
	AUS: Autoridad social del profesor
	AUT: Autonomía profesional
FOGº: Formación inicial o de grado	PL'85: Plan de Estudios 1985
	T-IV: El Taller de Residencia
	O-Tall: Otros talleres
	T-P: Concepción de la Teoría y la Práctica
PpP: Prácticas pre- profesionales	QPpP: Descripción y expectativas de las prácticas pre-profesionales
	APpP: El alumno practicante

¹ S bien este cuadro no fue constante en todas las fases del estudio dado que las sub- categorías se fueron reagrupando a lo largo de los diferentes análisis , contempla la totalidad de las categorías emergentes.

1 **PRIMERA ENTREVISTA A “JULIA”- (EA- 1)ALUMNA- 30 DE MAYO DE 2001**

2 **-¿Por qué elegiste la carrera en Ciencias de la Educación?**

3 -Lo elegí porque siempre me gustó lo relacionado con la educación, y siempre quise ser
4 maestra, desde chica. Cuando jugábamos, siempre hacía de maestra: mis hermanos eran
5 mis alumnos. Y, no pude ser maestra porque elegí otra cosa y hubo una cierta presión de
6 mis padres para que no hiciera el magisterio en Jardín de Infantes. Entré a Ingeniería
7 Agronómica porque ...me costó mucho tiempo saberlo en realidad...pero creo que era
8 porque le gustaba a mi papá.

9 **-Dentro de la carrera en Ciencias de la Educación, ¿por qué elegiste el profesorado**
10 **y no la Licenciatura?**

11 -Porque, sin saberlo, pensé que estaba más relacionado con la docencia. Pero ahora,
12 cursando, me doy cuenta que el profesorado es más amplio, que tiene un espectro grande
13 de orientaciones para hacer en el campo laboral y social.

14 **-¿El profesor en Ciencias de la Educación?**

15 -Sí, yo lo veo así. Como que hay más campo para el profesor que para el licenciado.. Es
16 mi absoluta opinión. Aparte lo pensé desde mis expectativas laborales, no? Pienso que
17 desde el profesorado tengo más oportunidades para hacer diferentes cosas en
18 educación. con todo este cambio de la educación y de la Ley Federal. Además pienso que
19 el Profesorado me da más firmeza para trabajar en la escuela media o polimodal, y quizá
20 la Licenciatura no. Aparte por lo que me dicen mis padres, que los profesores siempre
21 tienen trabajo aunque sea poco, uno escucha otras opiniones y al final es lo que yo quería
22 hacer, estoy haciendo lo que yo quería.

23 **-¿Tus padres son docentes?**

24 -Si

25 **-¿Qué opinan ellos de las Ciencias de la Educación?**

26 -Bueno, yo estoy en Ciencias de la Educación pero desde el vamos me costó mucho
27 tomar la decisión de cambiarme de carrera. Estoy porque me gusta pero me fue difícil
28 estar donde estoy, ...mi mamá me apoyó cuando cambié la carrera. Pero mi papá no, no
29 quería aceptarlo. Ahora que estoy en 5º año yo creo que lo acepta...más. Quizá porque él
30 también se fue afirmando en su docencia. Él no es docente: es médico. En realidad la
31 docencia siempre fue para él una actividad complementaria, pero está haciendo docencia
32 en la Universidad desde hace unos años Al principio, como algo muy secundario, como
33 complemento de su verdadera profesión. Con los años se fue comprometiendo, hasta el
34 punto que ahora hizo el Profesorado en la Universidad Católica. Hizo un curso. Yo lo
35 ayudé mucho y eso me gratificó mucho porque él me pedía ayuda para los trabajos, para
36 que le corrija cosas...

37 **-¿Tuviste alguna experiencia laboral?**

38 -He preparado dos alumnos de secundaria en forma particular: esa ha sido mi única
39 experiencia. Los he preparado, no en el ámbito de las ciencias sociales sino con mis
40 saberes de la ingeniería: química y matemáticas. O sea que me di cuenta que con lo que
41 yo sabía de Ciencias de la Educación, podía enseñar lo que había aprendido en las
42 Ciencias Naturales.

43 **-¿Cómo podrías caracterizar los saberes del profesor en Ciencias de la Educación?**

44 -Son amplísimos. Por ejemplo, desde la educación misma. Ya el hecho de ser una
45 actividad "social" es tremendamente amplia, digamos "generosa". Desde que tiene una
46 clasificación formal o no formal, la educación puede adoptar distintas formas. ...

47 **-¿Dentro de la carrera, qué asignaturas o qué actividades son las que te van**
48 **favoreciendo esos saberes de los que hablas?**

49 -Considero que todas las materias son complementarias entre si. No es que lo diga para
50 quedar bien con todas las materias y todos los profesores, sino porque a mi siempre
51 me ha gustado el área de las pedagógicas y las didácticas. Esas son las materias que me
52 han dado los elementos para mi práctica, pero no me puedo quedar sin las psicológicas:
53 las Evolutivas, la Educacional, que me han dado tantos elementos para las Didácticas.
54 Por ejemplo la motivación me es importantísima para mi práctica de ahora. O Estrategias,
55 que es parte de la Didáctica, y que me aporta muchísimo.

56 **-¿Qué esperas que te pase en este Taller IV?**

57 -Bueno, yo tengo muchísimas expectativas con este taller. Y espero que sea diferente a
58 los otros talleres. Por ejemplo el taller III que no lo terminé todavía, y que es parte de un
59 proyecto de investigación, ha sido el taller más significativo hasta el momento. El I y el II
60 me dieron muy pocos aprendizajes, con actividades que no me han servido mucho para
61 después. Hice materias que me han dado mucho más que los talleres I y II

62 **-¿Crees que las Ciencias de la Educación constituyen una ciencia?**

63 -Pensaba que sí, pero después de haber tenido Epistemología he cambiado un poco mi
64 punto de vista. Creo que es una ciencia por un lado y una disciplina por el otro. Si lo
65 vemos desde el punto de vista de un compendio, de varias ciencias, desde ese punto de
66 vista es una disciplina. Pero si lo vemos desde la perspectiva de la Didáctica que tiene
67 epistemología propia, sí lo es, ahí la veo como una ciencia. Aunque la Didáctica, según
68 Contreras, no es una ciencia sino una disciplina. ...Yo creo que es más una disciplina que
69 una ciencia, y que implica un trabajo interdisciplinario. El profesional de Ciencias de la
70 Educación necesita de otros profesionales para su desempeño.

71 **-¿Cómo crees que ven los profesionales de otras áreas, a los profesores de**
72 **Ciencias de la Educación?**

73 -Nos ven como que creemos que sabemos todo. Es más, me lo han dicho. Por ejemplo,
74 yo discutía antes con mi papá, antes de que sea profesor. Él me decía: *Uf, ustedes creen*
75 *que pueden saberlo todo, o que tienen sustento para todo. Si usan en realidad sustento*
76 *de otras ciencias, por ejemplo de la Sociología, y sobre todo de la Psicología.* Pero creo
77 que necesitamos de otras ciencias así como ellos nos necesitan.

78 **-¿Crees que somos reconocidos por nuestra experticia?**

79 -Creo que no. Se debe en parte, por nuestra responsabilidad, porque nosotros
80 no....Primero, porque no tenemos un lugar que nos reconozca: un gremio o una
81 asociación profesional por ejemplo, como lo tienen otras profesiones...como abogados,
82 médicos, arquitectos....

83 **-Pero, tenemos el gremio de los docentes..., la Agremiación Docente....**

84 -Es que justamente a los profesionales de Ciencias de la Educación no se los relaciona
85 con los docentes. Se dedica a la docencia. Es un profesional, y es mucho más que un
86 docente.

87 **-¿Qué quiere decir “más que un docente”?**

88 -Pienso que el hecho de tener un sustento universitario, de nivel superior le permite ser
89 más que un docente, porque la docencia es una actividad que está siempre más en
90 relación de dependencia, y un profesional –por el saber que le da la universidad- tiene
91 cierta independencia, aunque dependa de otros. El docente siempre va a estar inserto en
92 la escuela, en cambio, yo profesional de Ciencias de la Educación, puedo tener un
93 consultorio de orientación vocacional y trabajar en forma independiente. No depender de
94 nadie. Yo lo veo así, no sé si será así en realidad como lo pienso. Estas son mis ideas.

95 **-Decías que tenías muchas expectativas para el Taller IV ¿qué vas a aprender, qué**
96 **vas a modificar, a ensayar en el Taller IV?**

97 -Yo quiero aprender desde dos perspectivas: desde mi propia práctica y mirando a mis
98 compañeras y a mis docentes de Taller. Desde mi propia práctica, insertarme como
99 docente, como orientadora, como coordinadora, más con la práctica que yo elegí, que es
100 en el ámbito rural. Y que va a tener que ver con la orientación y la coordinación. Pero
101 también me gustaría hacer otras cosas. En el ámbito no formal, todavía no lo tenemos
102 decidido con mis compañeras del grupo de estudio. También tengo expectativas de hacer
103 cosas nuevas, que no estén escritas, que no estén en los textos, que sea más
104 espontáneo, más innovador. No se, todavía no lo he pensado.

105 **-Supuestamente al terminar el Taller IV a fin de año, y con el Informe Final, te**
106 **recibís?**

107 -Tengo dos materias del ciclo troncal que tengo que rendir: Historia de la Educación
108 Latinoamericana y Argentina y Organización y Administración Si las rindo este año, sí me
109 recibiría.

110 **-¿Qué pensas hacer cuando te recibas? ¿En dónde te imaginas trabajando,**
111 **insertándote laboralmente?**

112 -No me imagino. No me imagino porque no me puedo imaginar. Honestamente. No
113 puedo. No me veo trabajando. Será que siempre he dependido de mis padres...Tengo
114 como miedo en ese sentido. No miedo, sino que no me imagino. Aunque a veces sueño
115 con que trabajo, pero pienso que me va a ser muy difícil encontrar un trabajo. En algunos
116 momentos, no este año ni el año pasado tampoco, sino antes he buscado trabajo.

117 Pero si he puesto papelitos en donde decía que preparaba alumnos, en lugares conocidos
118 del barrio, para conseguirlos y los he conseguido. Y cuando conseguí trabajo por 8 horas,
119 mi papá, por supuesto prefirió que estudie, que me reciba.

120 **-¿Cuál de los ámbitos: el formal o el no formal es el que va a atender mayor demanda**
121 **de profesores en Ciencias de la Educación?**

122 -El no formal. Pienso así por todos los cambios de la sociedad. Del ámbito formal se ha
123 dicho mucho y se hace mucho, hay mucho. Pero del no formal no, está medio
124 descuidado, y tenemos mucho por explorar.

125 **-Respecto del plan 1985 ¿qué opinión tenés de los espacios de Taller según tu**
126 **trayectoria?**

127 -Por ejemplo, a mi me pareció muy importante del Plan 1985, la no correlatividad de las
128 materias del ciclo troncal. Yo las hice ordenadamente

129 **-Ordenadamente, según qué criterios?**

130 -Según el Centro de Estudiantes, según lo que decía la pizarra el primer día de clases y
131 que uno se fijaba o consultaba para orientarse. Pero siempre traté de hacer las materias
132 como para hacer la carrera en 5 años. Las profesoras orientan, y dicen: *bueno, esta*
133 *materia corresponde a un 4º año.*

134 **-¿Querés decir que las profesoras orientan según su propio criterio, aún cuando el**
135 **plan no tenga correlatividades?**

136 -Exactamente, exactamente. Por ejemplo la profesora de Planeamiento, nos decía cuáles
137 eran las materias que se necesitaban como base, aunque no sean correlativas.

138 Yo estoy cursando las materias del Profesorado, más Política Educacional. La dejé al
139 último a propósito porque consideraba que no estaba lista para cursarla en 3º año. Me
140 pareció que necesitaba mucho juicio crítico, no?, opinión muy personal, aparte de que el
141 profesor quería que hagamos ensayos y ese tipo de trabajos, que para mí necesita de
142 más sustento teórico y criterio propio.

143 **-Para ser profesor en Ciencias de la Educación, qué se necesita? ¿Cuáles son lo**
144 **ejes vertebrales en el saber hacer del profesor?**

145 -Saber expresarse correctamente, antes que nada. Tratar de transmitir lo que uno quiere
146 que los demás nos digan, escuchen o sepan. Lo que uno tiene en mente, saber
147 expresarlo, ya sea escrito u oral. Y saber enseñar. De cualquier forma y cualquier saber,
148 dentro de lo social. Por qué no matemáticas o un saber exacto? También. Para eso están
149 las didácticas específicas, no? Pero pienso que el profesorado da las herramientas
150 justamente para eso, para que después orientes tu profesión. No tenemos que quedarnos
151 con lo que nos da la carrera, sino ir buscando más allá...

152 **-En función de tu trayectoria en la carrera, qué crees que piensan los profesores**
153 **sobre el campo de Ciencias de la Educación, y qué ideas te han ido transmitiendo?**

154 -Muy diverso. Las clasificaría en dos grupos. Desde que entré en 3º e hice Dinámica de
155 Grupos empecé a tener una visión clara de lo que realmente podía ser el campo
156 profesional, no? Creo que hay dos grupos de profesores. Los que creen que todo está en
157 el sistema educativo, en lo formal: estar en el secundario, en el terciario, como
158 coordinador. Y los que nos dicen *Hay tantas cosas para hacer en lo no formal, tanto*
159 *campo no explorado. Ustedes mismos tienen que crear.* Y uno se pone a pensar ¿qué es
160 lo que tendría que crear?, Qué hacer? Qué quiero hacer? La mayoría “agarra” lo que pasa
161 por el camino, según lo que se presente, la oportunidad. Es mas esto, que forjarse una
162 profesión. Son las oportunidades que te van haciendo profesionalmente más que la
163 profesión que nosotros vamos forjando.

164 **-Hablabas hace un rato de la función de coordinador del Profesor en Ciencias de la**
165 **Educación. ¿A qué te referís cuando decís coordinador?**

166 -Coordinación en todo sentido. Desde la escuela, como asesor pedagógico, en una
167 empresa privada como “profesor de capacitación” de ...equis, qué se yo. Por ejemplo en
168 una empresa que capaciten obreros para el procesamiento del tabaco. Necesitan un
169 profesional en Ciencias de la Educación, pero no tienen un profesional de Ciencias de la
170 Educación que los oriente. Usan, por ejemplo, un psicólogo. Por qué no un profesional de
171 Ciencias de la Educación, si nosotros estamos preparados para eso? Y no un psicólogo
172 que les haga tests.

173 **-¿Querés decir que estamos preparados para coordinar y capacitar?**

174 -Si. Para ser formador de formadores. Para formar a los que capacitan a esas personas

175 **-¿querés agregar algo más?**

176 - Cuando entré a la carrera era muy callada., muy pasiva, cumplía con lo que quería el
177 profesor, con lo que debía hacer. En el Taller IV nos dan la posibilidad de plantear tu
178 propio camino y yo trato de buscar mi propio camino y de tener más seguridad. Yo era
179 tremendamente insegura, me costó tres años tomar la decisión de cambiar la carrera. Mi
180 papá me presionó tanto! *¡No, que vas a ser una simple maestra!*

181 **-¿Crees que se necesita ser un tipo especial de persona para ser profesor en**
182 **Ciencias de la Educación?**

183 -Cualquier persona . Pero cualquier persona que esté capacitada. Lo relaciono más con la
184 personalidad. Y cualquiera, rígidas o no, tienen algo bueno que dar.

185 **-¿Te parece que los profesores de Ciencias de la Educación tiene una identidad**
186 **que les permita ser reconocido por algo especial, que permita decir que son**
187 **distintos a otros profesionales, porque colectivamente están identificados?**

188 -No. Pienso que no. Hasta el día de hoy, por ejemplo, yo le pregunto a mi mamá (que
189 también da clases en la Facultad) , *¿la profesora Teresita es socióloga, o es de Ciencias*

190 *de la Educación?*.No podría identificarla. Pienso que nos identificamos más con las
191 ciencias sociales, pero no...no con la educación en sí. Por lo menos es lo que pienso
192 ahora. Quizá después cambie.

1 **PRIMERA ENTREVISTA A “MERCEDES” (EA-2)- ALUMNA - Junio de 2001**

2 **-¿Qué es lo que hace que estés cursando esta carrera?**

3 -Yo soy docente de primaria; tengo 20 años de antigüedad en la docencia y hace varios
4 años inicié la carrera, pensando en no hacer cursos de perfeccionamiento, sino encarar
5 mi perfeccionamiento con cierta profundidad, no?. Pensé en Ciencias de la Educación.
6 En realidad quería hacer la Licenciatura, pero por circunstancias particulares de la
7 Universidad, del contexto en el que se desarrollan las licenciaturas en curso, opté por el
8 Profesorado

9 **-¿Estás hablando de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNSa?**

10 -Si. Por ejemplo cuando yo me inicié quería hacer la Licenciatura en Psicopedagogía
11 Institucional. Después, durante el transcurso de la carrera me interesó la orientación en
12 Tecnología. En ese momento no se podía concretar la orientación de Tecnología, y volví
13 a pensar en hacer la de Psicopedagogía, pero como había dos materias que estaban un
14 poco inciertas ...me propuse terminar cuanto antes con la carrera, porque hace muchos
15 años que estoy haciéndola. Pero no descarto la posibilidad de hacer un poco más, que
16 me lleve por ejemplo al campo de la investigación. Digamos que yo hice la carrera como
17 una forma de “perfeccionamiento” (entre comillas) de mi carrera docente.
18 Era maestra, y concursé para vice-directora.

19 **-Cuáles son tus estudios previos al profesorado?**

20 -Soy maestra normal superior y profesora en enseñanza diferenciada. Son mis estudios
21 terciarios.

22 **-¿Por qué elegiste los estudios de enseñanza diferencial?**

23 -Porque yo sabía desde siempre que quería trabajar en educación y siempre me interesó
24 la educación, como...marginal. No lo marginal, sino de lo distinto. No ser maestra de una

25 escuela pública o privada de Buenos Aires (yo soy de Buenos Aires), sino ser maestra
26 rural o tener compromiso con alguna relación distinta. Me pareció que trabajar en
27 enseñanza diferenciada, podía cumplir esas expectativas. Pero no las concreté, porque
28 solo trabajé como maestra recuperadora.

29 **-Decías en el cuestionario, que habías entrado al Profesorado en Ciencias de la**
30 **Educación, por no haber podido ingresar a tu carrera preferida. ¿Cuál es?**

31 -Yo quería trabajar en educación, desde siempre. Pero en realidad lo que más me
32 interesaba era trabajar con problemas de aprendizaje, por eso quería hacer
33 Psicopedagogía. En ese momento, en Buenos Aires, Psicopedagogía era sinónimo de El
34 Salvador (Universidad) y eso era imposible. Hice el magisterio entonces. Y después, lo
35 más cercano que era Ciencias de la Educación.

36 **-De esto hace 10 años, no?**

37 -Si. Se me alargó la carrera por mi trabajo. Tengo 4 hijos. Vivo lejos, en el otro extremo
38 de la ciudad. Y dejé dos años: uno por el concurso a vice-directora, en 1993; y el otro
39 porque me dediqué a hacer pintura decorativa, en 1998. Y no puedo, no puedo, quizá
40 también sea por cuestiones personales del abordaje que hago de las materias, no puedo
41 cursar más de dos o a lo sumo tres asignaturas por año. Quizá el año que viene pueda
42 concluir con la carrera. Me siento mal por eso, no? Porque cuando se hablan de los
43 alumnos que están tantos años en la universidad, y el costo que esto tiene para el
44 Estado, bueno, yo hago "mea culpa". Por eso digo que las circunstancias hacen que eso
45 sea mi justificativo.

46 **-¿Qué expectativas tenés frente a las prácticas de I Taller IV?**

47 -Espero poder posicionarme como una profesional de Ciencias de la Educación. No
48 quiero correr el riesgo de hacerlo (al taller) desde mi práctica docente. No quiero

49 dejarme llevar por el sentido común o por mi forma de llevar las cosas según mi práctica
50 actual. Quiero verme enriquecida, de alguna forma por la visión universitaria, o por los
51 contenidos teóricos, por otra mirada de la práctica profesional. Y creo que es un riesgo,
52 porque uno no puede dejar así....no sé si está bien. Quiero abordarla sin el riesgo de
53 verlo desde esa mirada del sentido común.

54 El Taller y la materia Estrategias abren la mirada. Y depende de uno integrarla con la
55 propuesta del profesor.. Las materias en sí, las del plan, no me han dado un espejo
56 donde mirarme como práctica profesional, no? Me han dado elementos para que yo
57 mastique y vea... y todo lo demás. Ahora, si quiero referirme a cuáles materias me han
58 proporcionado una visión de la práctica profesional, no, no me sirven. Esa es una crítica
59 hacia la carrera y la universidad referida a las prácticas profesionales de los profesores
60 universitarios. No de todos, eso si . Pero en general no me sirven como reflejo. Si me
61 han dado elementos para masticarlos, reflexionarlos, para poder decir *ah, si, aquello que*
62 *vi me sirve para mi práctica...*

63 **-¿Crees que hay algo que nucleee a los profesores en Ciencias de la Educación,**
64 **que les dé entidad, que los haga ser diferentes de otros profesionales?**

65 -Me cuesta un poco pensar eso, porque me voy hacia negativo...¿Cuál es mi vivencia
66 desde la institución educativa, desde mi posición de donde trabajo? El profesional de
67 Ciencias de la Educación que viene, observa la situación y asesora puntualmente o da
68 indicaciones cómo llevar el aprendizaje de este chico si es que está trabajando en un
69 gabinete psicopedagógico, por ejemplo; y a veces puede resultar como separado, como
70 no inserto en la dinámica de la institución. Entonces, por ahí siento como que es una
71 constante: esa separación, que se justifica para poder tener una mirada desde afuera
72 pero que después tiene que meterse como para entender la dinámica de la institución,

73 del aula y que sus asesoramientos sean pertinentes para la situación. Que no se queden
74 en algo externo. Eso es lo que siento, y pienso.

75 Desde lo positivo: creo que en términos generales el profesional en Ciencias de la
76 Educación tiene una visión problematizadora. Como ir más allá de lo que se vé. Sirve
77 como para, desde la institución, tener una referencia y decir: *ah, esto también pasaba,*
78 *esto no lo había visto.* La posibilidad de analizar lo que sucede, eso es de una mirada
79 que es común a la gente que trabaja en Ciencias de la Educación. Ver más allá de lo que
80 está dicho en lo cotidiano, no?

81 **-¿y qué puedes decir acerca de la experticia del profesor en Ciencias de la**
82 **Educación?**

83 -Se relaciona con esto que yo decía antes. Si la experticia es quedarme afuera y desde
84 afuera hacer valer mi experticia para señalar esto, esto y esto, me parece que sólo no.
85 Hay que tener en cuenta que hay que tener también un manejo de las relaciones
86 personales y ver cómo logro que esto que propongo a la institución, la institución lo haga
87 carne, lo acepte y lo ponga en funcionamiento.

88 **-¿Crees que esto tiene que ver con la formación?**

89 -Si. Pero también creo que somos producto de muchas cosas. Creo que nadie puede
90 decir, mi formación fue tal, sino que hay muchas otras cosas que se cruzan en lo que
91 finalmente hago. Pero, digamos que la formación no ayuda en cierto sentido a esto de
92 las relaciones personales y humanas. No sé como llamarlos, relacionales? De ver cuáles
93 son las estrategias que voy a utilizar para que lo yo creo que deba hacerse, finalmente la
94 institución lo haga. Si voy al choque frontal, la persona se cierra y no lo acepta.
95 Hace mucho que estoy en la universidad y tal vez mi mirada no sea actual. Estoy
96 cursando hace mucho tiempo... pero creo que hay una suerte de pragmatismo frente a la

97 práctica. Como que hay que señalar lo que está mal, lo que no debe hacerse. Y no
98 importa el cómo, nadie plantea el cómo sino el qué. Qué me pasa a mi siendo yo
99 docente de una institución y a la vez alumna de la carrera? Yo dejé una materia, dejé de
100 cursarla porque la profesora señalaba esto, esto, esto que estaba mal en la escuela,
101 como que no había nada bueno, nada para rescatar, todo para criticar. En ese momento
102 no tenía yo una actitud quizá más abierta...

103 **-y quizá en ese momento te estabas identificando con el colectivo criticado y no**
104 **con el que ejercía la crítica...**

105 -Exactamente. Y me fui, porque no aguanté esa situación. Fue una constante esa mirada
106 en la carrera. Ahora en 5º año es como una actitud diferente. La práctica es muy
107 compleja y nadie está con el dedito ahí diciendo *por qué hiciste esto o lo otro?* Se puede
108 llevar a reflexionar sobre lo hecho pero no con un dedo acusador.

109 **-La carrera ¿te ha dado modelos profesionales?**

110 -Sí. Con lo que se puede hacer y con lo que no se puede hacer. Sí, sí. ¿Qué es lo que yo
111 no he encontrado? Un fuerte compromiso con la tarea de enseñar. Encontré personas
112 que saben más y que saben menos, que son más receptivos al alumno que otros, que
113 dan sus clases con más responsabilidad y con menos, pero no sé... a lo mejor es un
114 poco ideal lo mío. Pero no he encontrado un profesor que uno diga *ahh*. No, no he visto
115 compromiso, ese apasionamiento por lo que está poniendo en juego en el aula, no?
116 Esto es algo que me ha quedado ahí.

117 **-Esto está en relación a cómo encaran sus clases, entonces?**

118 -Sí, claro, claro.

119 **-Los profesores de la carrera ¿transmiten las prácticas que desarrollan fuera de la**
120 **universidad, las que tienen en otros ámbitos laborales fuera de la función docente**
121 **universitaria?**

122 -En muy pocos casos. Es como que es una cosa velada, que no aparece. Hay
123 profesores de los que uno no sabe si trabajan en otro lugar o qué hacen. Nunca me
124 había puesto a pensar en esto. Desconozco lo que hacen los profesores
125 profesionalmente fuera de la universidad.

126 **-¿Cómo te ves en el futuro profesional?**

127 -Vuelvo a la primera pregunta. Me inicié en la carrera porque quería profundizar mi
128 bagaje docente y mi cambio de función. Pero en el medio, y a nivel personal, siento que
129 estoy cansada también de estar en la institución, tengo 20 años dentro. Entonces en este
130 momento me sitúo en un lugar de esperar recibirme para re-ubicarme en el sistema
131 educativo. No lo quiero dejar porque tengo 20 años de sistema formal. Pero sí
132 reubicarme, quizá en un trabajo como planeamiento : diseños, adaptaciones de
133 proyectos y programas, o algo que tenga que ver con la red, como tutor en capacitación
134 a distancia por ejemplo. Veo que hay posibilidades de inserción; ahora esas son mis
135 expectativas, que se realicen, no sé.

136 **-¿Y dentro de lo no formal cómo ves la inserción en general del profesor en**
137 **Ciencias de la Educación?**

138 -No sé. Creo que hay muchas oportunidades. Si no tuviera limitaciones como mi edad, la
139 antigüedad docente que traigo, que no puedo darme el lujo personal... pero eso es con
140 respecto a mí. Pienso que las chicas tienen todo el campo abierto, a pesar de lo difícil
141 que es el campo, y que tendrán mayor inserción: ONG, planes de desarrollo social,
142 educación permanente, me parece que es un ámbito muy interesante. Yo tengo ideas.

143 Por ejemplo viví 10 años en Cachi, siendo maestra, y siempre quise llevar adelante
144 cosas relacionadas con la estimulación temprana, o trabajar con las madres sobre pre-
145 ingreso a la escuela. Ojalá, pensaba, pudiera hacer algún tipo de trabajo con las mamás,
146 no?, y que implicara también algo de educación sexual y planificación familiar. Bueno,
147 eso referido a mi, no?

148 **-Si tuvieras que ponerle un nombre a tu sentimiento frente al futuro en relación a lo**
149 **profesional, cuál sería?**

150 -Esperanzado, diríamos. Y también cansancio. Me siento muy cansada. Y eso no ha sido
151 una constante en mi carrera docente. Hay momentos en que estoy cansada, me veo
152 estancada, que ya no pongo en juego el cambio, entonces, no sé, pienso que en mi
153 futuro algo puede cambiar. Por eso digo esperanza.

154

1 **PRIMERA ENTREVISTA A GUADALUPE- (EA- 4) ALUMNA- Junio de 2001**

2 **-¿Por qué has elegido el Profesorado en Ciencias de la Educación?**

3 -Primero, porque me va a permitir recibirme más rápido, más si trabajo con la
4 Prof. A.D, porque al taller lo estoy haciendo con ella, en el proyecto Polo de
5 Desarrollo. Y segundo, porque no había pensado en un tema definido de tesis
6 como para seguir la Licenciatura.

7 **-¿Optaste por el profesorado ahora, este año, aún cuando te hubiera
8 gustado inscribirte en la Licenciatura?**

9 -Si. En la de Planeamiento

10 **-¿Qué esperas del Profesorado?**

11 -Poder ahondar en algunas dudas, o mejor dicho salvar algunas dudas que tuve
12 durante toda la carrera, algunos espacios de entre las materias que no entiendo.
13 En 5º año es como que estamos empezando a globalizar todo lo que vimos
14 durante 4 años, que no lo hicimos durante el 2º, ni el 3º ni el 4º. Recién en 5º. Y
15 eso: poder concientizarme de qué son las Ciencias de la Educación y
16 replantearme por qué elegí la carrera. Yo elegí en principio las Ciencias de la
17 Educación porque tenía Psicología y Pedagogía, o sea todo lo que me gustaba.
18 Lo descubrí un año después que me fui, porque yo estudiaba Medicina. Dejé en
19 primer año Medicina, en Tucumán.

20 En la casa de una amiga, estudiando, me enteré que su hermana estudiaba
21 Ciencias de la Educación, y me muestra todos sus apuntes que tenía tirados
22 arriba de una mesa y vi textos de Piaget, Vygotsky y me encantó. Dejé

23 Medicina, porque vi que me gustaba todo lo que tenía que ver con Psicología,
24 pero no quería estudiar Psicología en la Católica de Salta. Y por eso me inscribí
25 en Ciencias de la Educación.

26 **-¿Pensaste que si te quedabas en Tucumán podías hacer Psicología en la**
27 **Universidad Nacional?**

28 -Sí. Pero lo que pasaba era que no quería quedarme en Tucumán. Me vine en
29 abril. Y como mi amiga estudiaba en Ciencias Naturales de la UNS a y las
30 inscripciones estaban todavía abiertas, me inscribí en Biología. Hice Biología, las
31 5 materias del primer año, y cuando estaba haciendo Botánica, fue que me
32 enteré que la hermana de mi amiga estaba haciendo Ciencias de la Educación.

33 **-¿Qué pensabas que era Ciencias de la Educación al momento de**
34 **inscribirte?**

35 -Psicología pura

36 **-¿Qué pasé en el transcurso de los años?**

37 -El primer año fue desconcertante, para mi fue re-desconcertante. Me decía
38 ¿para qué tengo que estudiar Historia de la Cultura? Lo único que me gustaba
39 era Historia de la Educación, porque lo veía más o menos relacionado con la
40 carrera. Es más, me resultaba fácil hacer esa materia porque vengo de un
41 colegio con Bachillerato en Orientación Docente. El primer año fue
42 desconcertante. El 2º año me empezó a gustar más: Psicología Evolutiva I,
43 Sociología, y ahí empecé más o menos a orientarme, a saber de qué se trataba
44 toda la carrera. Y ahí me “tiraba” más lo pedagógico que lo psicológico. Y ahora

45 en 5º me enamoré de la carrera, porque uno estudia la carrera por amor, no
46 porque piense que va a tener una salida laboral impresionante, que va a ganar la
47 plata porque no es así.

48 **-¿Cuál es el futuro de Ciencias de la Educación, desde tu perspectiva?**

49 -Siempre me gustó el trabajo en la comunidad. Es más, enseñaba catecismo en
50 el colegio, eso me gustaba. Haciendo el taller II, y el taller III más que nada hice
51 trabajos en la comunidad. Eso me empezó a gustar y creo que lo voy a seguir
52 haciendo. Y ahora estoy en “Polos de Desarrollo”, que son proyectos que
53 presentan las instituciones al Ministerio de Educación para solventar gastos de
54 otros proyectos dentro de la institución, y se convierten en polos de desarrollo.
55 Hay varios en la provincia. En Orán hay uno, el nuestro y la coordinadora es la
56 profesora A:D, la profesora del taller IV. Ella es la referencista.

57 Ciencias de la Educación....hasta ahora no entiendo por qué lo de ciencias. Para
58 mí es ciencia porque tiene un objeto de estudio determinado que es la “Práctica
59 Docente”, mejorar la práctica docente, la enseñanza y para favorecer el
60 aprendizaje. Es un objeto de estudio. De ahí a que muchos piensen que es
61 amplio, que no está determinado y que incluye muchas variables, bueno eso ya
62 está en cada uno saber qué variables influyen en ese objeto de estudio y cómo
63 lo irán a tratar. Y de acuerdo a la perspectiva de los profesores de la carrera, no
64 tenemos salida laboral, por lo menos en la educación formal. Menos, con la
65 reformulación de los secundarios, donde quedaron fuera todas las materias
66 pedagógicas: no entramos nosotros, salvo como asesores pedagógicos, que

67 creo que sobran en Salta capital. Lo que siempre nos dice el profesor de
68 Dinámica de Grupos es que nos vayamos a la educación no formal.

69 Y yo trabajé en educación no formal con la Secretaría de Prevención de Drogas
70 y Adicciones de Planeación del Gobierno de la Nación, dando charlas en las
71 zonas marginales de la ciudad.

72 **-¿Cómo práctica rentada, como trabajo?**

73 -No. Yo hice taller III con Psicología Educacional. Era ir a una institución no
74 formal, y nosotros elegimos dar catecismo. Hicimos observación y todo. Cuando
75 me enteré que el profesor de Pedagogía Social daba el taller III y había un grupo
76 que trabajaba con la Secretaría de Prevención de la adicción, me gustó. Y a
77 pesar que ya había hecho el taller III, ayudé a mis compañeras. Lo hice porque a
78 mí me gustaba y el profesor no tuvo problema de que participara. Y después
79 trabajé, en la realización de un proyecto para el INTA (Instituto Nacional de
80 Tecnología Agropecuaria) en cunicultura: enseñar a los ingenieros a enseñar la
81 cunicultura. Este proyecto, de la materia Planeamiento, le encantó a la profesora
82 de la materia, ya que la mayoría de los alumnos de la carrera se centraron más
83 en la escuela.

84 **-¿El profesor en Ciencias de la Educación es un profesional?**

85 -Sí. Académicamente porque hizo 5 años en la Universidad y tiene un título de
86 grado. Y porque se especializa en un área específica: la Pedagogía. Incluso creo
87 que un profesor en Ciencias de la Educación puede trabajar en diseño de
88 proyectos, porque en toda la carrera nos dedicamos a hacer proyectos y

89 asesorar a docentes e incluso a empresas que no tienen nada que ver con la
90 educación. No necesariamente hay que hacer una Licenciatura en Planeamiento
91 para hacer proyectos. Es más, la licenciatura es una especificación de que el
92 profesional sabe hacer proyectos, pero el profesor también lo sabe hacer. No
93 creo que por hacer un año más y hacer la tesis que es un proyecto, me de más
94 superioridad que ser un profesor en Ciencias de la Educación.

95 **-¿Qué lo diferencia al profesor de Ciencias de la Educación de los otros**
96 **docentes?**

97 -Hoy en día no hay diferencias. Yo digo: voy a ser profesora en Ciencias de la
98 Educación, y me dicen ¡ah, maestra!. No hay reconocimiento social desde
99 “afuera”, aunque yo pienso que sí hay diferencias....Yo creo que cada uno debe
100 colaborar con lo que puede. Quizá favoreciendo en una institución el desarrollo,
101 bah... no sé. Desde mí, poniendo todo para mi profesión, para la carrera, mi
102 conocimiento....

103 **-La carrera, desde las diferentes materias, de los talleres, incluso de los**
104 **profesores, en qué te ha instrumentado? Porque hablaste de incursionar**
105 **en actividades como proyectos comunitarios, cunicultura,**
106 **drogadependencia....**

107 -En proyectos sí me ha dado herramientas. Cómo hacer un proyecto, qué tiene
108 cada proyecto, qué tenemos que tener en cuenta. Pero de ahí el cronograma de
109 actividades y como lo desarrollemos nosotros corre por cuenta nuestra.. Los
110 psicólogos, en las instituciones, nos ayudan más en enseñarnos qué es la droga,

111 qué daños causa el alcohol, y todo lo demás. Nosotros tenemos las herramientas
112 básicas para hacer un proyecto, pero el profesional del área en donde lo vamos
113 a hacer al proyecto está más capacitado para saber sobre eso, un psicólogo o
114 un médico. Y de ahí nosotros hacemos el proyecto.

115 **-¿cuándo te vas a graduar?**

116 -Este año, si Dios quiere en octubre terminamos el taller con las prácticas.
117 Vamos bien por ahora. Me falta Política y las tres materias del profesorado. En
118 Mayo quizá me den el título.

119 **-Y de ahí? Qué vas a hacer cuando te recibas?**

120 *-Me gustaría trabajar en la parte no formal de la educación, como por ejemplo la*
121 *Secretaría de Desarrollo social, en la prevención de adicciones. También en el*
122 *suplemento educativo de alguna revista o diario. De todas maneras creo que*
123 *nunca dejaría de lado la posibilidad de ejercer como docente, ya sea en un*
124 *terciario o en la universidad, y también en la parte de asesoramiento pedagógico*
125 *de las instituciones educativas en los diferentes niveles.*

126 **-Si tuvieras que definir lo que sabe el profesor en Ciencias de la Educación,**
127 **cuál sería su conocimiento profesional?**

128 -Primero qué es la educación. Segundo qué es el aprendizaje. Cómo evaluar el
129 aprendizaje. Cómo diseñar una situación de enseñanza- aprendizaje. Qué tener
130 en cuenta a la hora de diseñar, tanto psicológico como educativo. Todo lo que
131 tenga que ver con la educación y con lo psicológico. En Psicología Educacional

132 vimos determinados contenidos, y ahora los estamos volviendo a ver en
133 Estrategias del Aprendizaje.

134 **-¿Están viendo problemas de aprendizaje en Estrategias?**

135 -No. En Evaluación del Aprendizaje. Por ejemplo, qué actividades tengo que
136 utilizar para que el chico aprenda esto, o cuándo me doy cuenta que el chico ha
137 aprendido, qué tipo de evaluación procesual tengo que utilizar para darme
138 cuenta de que este chico aprendió o no, cuando participa y no participa. Todas
139 las herramientas que necesitamos las vimos en Psicología Educacional. Pero
140 desde la Psicología, ahora lo vemos más desde lo pedagógico.

141 **-El plan 1985, te dio las herramientas para poder ejercer la profesión?**

142 -No. Pienso que para considerarme profesional en Ciencias de la Educación
143 tendría que haber profundizado en cada materia y haber entendido cada una de
144 las materias. O sea, llegué a hacer 8 materias en un año. No sé cómo hacía pero
145 las promocionaba

146 **-O sea, que el plan 1985 era muy permisivo?**

147 -Muy permisivo. Para mí el plan 1985 es un desorden impresionante, porque por
148 ejemplo yo cursé en 2º año Psicología Educacional cuando ahora me doy cuenta
149 que es una materia de 3º o 4º año. Filosofía y Epistemología la dejé hasta 4º
150 año. Y más Política, que es muy pesada, que se necesitan muchos conceptos
151 básicos. Y aparte hay profesores que no son...bueno deben ser idóneos. Pero
152 ¿cómo llevan los alumnos? En muchos casos yo me sentí desubicada. Hay
153 materias en que el profesor no da nada. Se paraba al frente y hablaba 5 minutos

154 y ya está. Esa era la clase. O capaz que estamos acostumbrados a ese profesor
155 típico que se para y habla y habla y nosotros copiamos. Ahora en 5º año, las
156 profesoras nos están acostumbrando a cómo quieren ellas que sean las clases:
157 no están al frente para decirnos todo, sino que tiene que salir de nosotros.
158 Entonces, ahora tenemos que dejar de hacer el rol pasivo que incorporamos a lo
159 largo de estos 4 años.

160 El Plan 85 es fácil porque uno puede cursar las materias de acuerdo a nuestras
161 posibilidades. Sin drama. Pero por ahí que se necesita es tiempo, sin tener
162 limitaciones..... Otra materia significativa es Psicología Educacional.

163 **-El profesor en Ciencias de la Educación tiene peso o incidencia social en**
164 **las decisiones que toma?**

165 -Si. Ahora que lo pienso más, con la experiencia del Proyecto Polos de
166 Desarrollo y la profesora A.D. Cada vez que ella llega, los integrantes del colegio
167 tratan de darle todo, están pendientes, porque es la referencista, la
168 representante de Polos de Desarrollo desde la nación.

169 **-Antes de este contacto en Orán, pensabas de igual manera respecto de la**
170 **presencia del profesor en Ciencias de la Educación?**

171 -Si. El asesor pedagógico también es el que decide conjuntamente con los
172 miembros de la institución (directivos, maestros) y quizá dichos miembros se
173 apoyan en el profesional en Ciencias de la Educación ya que tiene acceso más
174 rápido a la actualidad educativa (capacitaciones) y de alguna manera es el nexo

175 que relaciona a la escuela y sus miembros con las políticas educativas y su
176 implementación.

177 Y en cuanto a si es que sus decisiones tienen una incidencia social, pues si lo
178 tiene ya que las decisiones tomadas y su aplicación afectan a una comunidad en
179 particular, la escuela, como asesor pedagógico.

1 **PRIMERA ENTREVISTA A “ISABELLA” (EA-4) Junio de 2001**

2 **-¿Por qué has elegido hacer Ciencias de la Educación?**

3 -Creo que por una cuestión sanguínea. Mi mamá docente, mis abuelas también docentes,
4 mis tías que hicieron toda la carrera de docencia. Es como si yo hubiera vivido el
5 entusiasmo de mi mamá de ser docente. Mi papá hubiera sido un excelente maestro
6 también. Él fue comerciante pero hubiera sido un buen maestro.

7 **-¿Cuál es tu título de secundario?**

8 -Bachiller común. En ese sentido hay una pequeña contradicción en mi adolescencia
9 porque yo quería ser “ecónoma”, o algo así, y elegí ser bachiller común teniendo la
10 posibilidad de hacer el pedagógico. Después del 5º año del secundario me di cuenta que
11 quería hacer Ciencias de la Educación.

12 **-Cuando dijiste “ecónoma”, cuál es el sentido?**

13 -Contadora, administradora de empresas. Visualizando la imagen de mi papá en la
14 industria y en el comercio. Tuve realmente la posibilidad de estudiar Ciencias
15 Económicas, pero elegí Ciencias de la Educación.

16 **-¿Cuándo iniciaste la carrera?**

17 -Entré en 1995 a la Universidad de Jujuy, para hacer la carrera. Y de allí me dieron las
18 equivalencias, unas “cuantitas” me dieron en la U.N.Sa.

19 **¿Qué pensabas de Ciencias de la Educación antes de ingresar a la carrera?**

20 -No me acuerdo...pensaba que quería estudiar Ciencias de la Educación. Muy bien no
21 sabía de qué se trataba. Uno al comenzar más bien no se conecta con planes de estudio
22 y esas cosas. Uno empieza: va a la universidad, la vive. Y después se va enterando de
23 cuál sería la propuesta, los objetivos de la carrera. Yo solo quería estudiar simplemente

24 Ciencias de la Educación. Me parecía que era lo que según mis aptitudes y mi perfil,
25 podía llegar a hacer con éxito.

26 **-Y ahora ¿qué pensás de Ciencias de la Educación?**

27 -A mí me encanta. Es una de las cosas que yo escribo en mi diario. Tener el desafío de
28 encontrarme con otros, de poder compartir saberes y de poder conversar de cosas que
29 nos pueden enriquecer, completar....

30 **-¿Estás hablando de Ciencias de la Educación en general, o de la docencia?**

31 -Creo que de la educación en general, porque el ser docente y estar frente a un aula, creo
32 que no es todo acerca de la educación. La educación es mucho más amplia, más que
33 hacer docencia.

34 **-¿En qué vas a trabajar cuando te gradúes?**

35 -¿Si es que hay trabajo? Me siento, tal vez en lo que pueda, y creo que puedo hacer
36 muchas cosas: en el área de la investigación, en el área de la docencia, en planeamiento,
37 hasta en estadísticas me animo. No sé, donde se necesite y donde yo pueda dar un poco
38 de ayuda. Si me dan la oportunidad, puedo hacer muchas cosas.

39 **-¿Crees que la carrera te ha formado o te está formando para todo esto?**

40 -Si. Si. Por supuesto que uno siempre quiere más. Tal vez es cuestión de tiempo o de
41 gastos de lo que significa para la universidad un programa más amplio, una cobertura en
42 cuanto a contenidos teóricos, a desarrollo de capacidades y habilidades. En sí la carrera
43 es larga y creo que faltan esas cuestiones. Creo que después de la universidad va a
44 haber más tiempo para capacitarse, pero creo que el tronco de materias es muy amplio, la
45 visión general de la formación es muy amplia.

46 **-¿Por qué elegiste el Profesorado y no la Licenciatura?**

47 -Por la rapidez del título. Este es mi séptimo año de universidad, así que creo que es por
48 la rapidez, aunque sé que la práctica puede extenderse, y también la presentación del
49 trabajo final. Pero no es tan largo como elaborar la tesis de licenciatura que lleva meses
50 de inserción en el campo, meses de elaboración, meses de correcciones y re-elaboración.
51 Eso es un poco, como más distante en el tiempo, y según las urgencias familiares...

52 **-¿Y fuera de la cuestión del tiempo y de este tipo de exigencias, crees que hay un**
53 **alguna diferencia en el alcance del título?**

54 -A nivel social? La valoración del crédito es diferente entre el profesorado y la licenciatura.
55 Se entiende por la licenciatura algo más que por el profesorado. En España es distinto:
56 es “más” el profesorado que la licenciatura. Sólo se puede ser profesor teniendo la
57 especialidad en un área. Esto nos comentaba Angulo Rasco cuando vino.

58 Lo mismo me pasó a mí porque yo iba a seguir después del 5º año de la secundaria, el
59 Profesorado de Enseñanza Primaria o el de Enseñanza Básica. En Humahuaca. Pero
60 teniendo la posibilidad de ayudarme mis padres me dijeron “*un título universitario vale*
61 *más*”. Y así es, pensé en la diferencia entre el PEP (Profesor de Enseñanza Primaria) o el
62 MEB (Maestro de Enseñanza Básica) y el título universitario en Ciencias de la Educación.
63 En definitiva, cuando uno entra en la rama educativa lo que hace es trabajar “con un otro”,
64 con la misma implicancia, el mismo compromiso en un nivel o en el otro. Pero hay una
65 diferencia a nivel social, de mucho más peso, con una carga de capital cultural para el
66 título universitario. Es lo valorable.

67 **-El profesor en Ciencias de la Educación ¿tiene una formación específica que lo**
68 **distingue de otros profesionales docentes?**

69 -No sé cuál será el perfil de los otros profesores pero creo que nuestro campo específico
70 en Ciencias de la Educación es la educación: práctica de la enseñanza, conocer acerca

71 de los aprendizajes, el saber acerca del mundo, el entender todo este marco general, en
72 donde uno puede aprender lo específico de las Ciencias de la Educación: aquello que
73 está referido a un sujeto que aprende y a un sujeto que tiene la posibilidad de compartir
74 con otros que le pueden enseñar. En Ciencias del Educación es la enseñanza, el
75 aprendizaje, las relaciones, el conocimiento....enseñar, aprender.

76 **-Esto que es específico del profesor en Ciencias de la Educación ¿cuándo se lo**
77 **aprende?. ¿En qué instancias, dentro o fuera de la formación se lo aprende?**

78 -En la relación con los profesores en cada cátedra, en la extensión con los talleres, y por
79 ahí en el animarse a hacer fuera de la universidad otras cosas.

80 **-¿Tuviste alguna experiencia laboral?**

81 -Trabajé antes. En 1999, como profesora de Teorías del Aprendizaje en 1º año de un
82 Profesorado de Gimnasia Aeróbica, que sería como una parte de Psicopedagogía. Eso
83 fue un desafío mío.

84 **-¿Cómo te sentías ejerciendo de profesora sin tener el título de profesora?**

85 -Me veía bien. No veo diferencia a tener o no título. Porque cuando uno decide ser
86 profesora, tiene el deseo, el perfil o la capacidad, la necesidad de enseñar, de compartir
87 con otros, digamos que no necesita el título de Ciencias de la Educación. Lo cual no
88 quiere decir que no me parezca importante el título, sólo que si es un requisito para
89 trabajar y cobrar un sueldo... porque por ejemplo ahora tengo compañeros que están
90 trabajando y cuando se reciban van a cobrar más. Yo no entiendo esa diferencia. Van a
91 enseñar igual, pero yo en el Profesorado de Aeróbica me sentía muy bien, tenía
92 compañeras, no, "alumnas" digo, incluso un poquito más grandes que yo, que ya tenían
93 familia, y alumnas un poco más chicas que yo, de 17 por ejemplo. Yo jugaba a

94 experimentar, veía, cambiaba, modificaba muchísimas cosas. Me pagaban como docente,
95 o sea poquita plata.

96 **-¿Qué esperas de la práctica este año?**

97 -A veces uno dice "la práctica" y se imagina en un aula dando clases, siendo uno la
98 depositaria del saber, y ahora estamos viendo otras teorías de la enseñanza. Creo que
99 una de las materias que más sirven porque nos están desestructurando los conocimientos
100 de la enseñanza tradicional, en la que uno ha vivido durante tantos años es Estrategias.
101 Nos está llevando a pensar acerca de planear la práctica, de ejercitarla, de ver cuáles
102 son los elementos que la componen, su relación y la coherencia en función de: para
103 quién, cómo, qué, en qué lugar se dan.

104 **-Cómo crees que nos ven a los profesores de Ciencias de la Educación?**

105 -A mí no me lo dijeron específicamente. Sé que dicen con respecto a la carrera: *¿y qué es*
106 *eso? Son maestros? Al final como es fácil sólo sacan buenas notas.* Eso es lo que dicen,
107 aunque a mí me lo contaron. Con respecto a la profesión, ¿en proporción a los sueldos?
108 Cada vez con menos valor. Porque en la sociedad cada vez hay menos rédito, no hay
109 inversiones, no hay mejoras como en las épocas desarrollistas, que se pensaba que todo
110 iba a mejorar con la educación, que se invertía en educación. Ahora no hay respuestas.
111 Tendría que ser más optimista y pensar que se puede revertir.

112 **-¿Desde dentro o desde afuera del campo?**

113 -Empezar por uno, antes de pensar en campañas masivas de revalorización social.
114 Defender y rescatar lo que uno ha aprendido. . Y darle para adelante, no? Demostrar con
115 hechos que uno es importante.

116 **¿Crees que el profesor en Ciencias de la Educación es un profesional?**

117 -Si.

118 **-¿Qué es lo que hace que sea un profesional?**

119 -El respeto por lo que hace. El compromiso con lo que hace. La capacitación específica
120 en lo que hace. Y sobre todo las ganas con que lo hace. Eso lo distingue como
121 profesional.

122 **-Pareciera que cuando hablas de lo profesional, en realidad estás hablando ciertas**
123 **condiciones de su profesionalidad...**

124 -Me pregunto por qué están asociados los médicos, los arquitectos. No me parece que
125 seamos diferentes a ellos, por el solo hecho de tener un club, una infraestructura, un lugar
126 de reunión...seamos diferentes.

127 **-Más bien estamos hablando de “algo” que nos permita nuclearnos, sentir una**
128 **identidad. No estamos refiriéndonos a un edificio...**

129 -El núcleo identificador de la profesión es la escuela.

130 **-¿Cómo ves la inserción futura del profesor en Ciencias de la Educación?**

131 -Este año me terminó pareciendo que lo no formal es muy interesante, nuevo, tal vez no
132 redituable todavía, pero un espacio valioso para el profesional en Ciencias de la
133 Educación. Y aparte porque al parecer, por toda esta reforma en cuanto a la limitación de
134 los espacios de docencia para la educación formal, como que se ha achicado, o que hay
135 competencia, porque inclusive los terciarios ahora van a tener la posibilidad de convalidar
136 su título. Con más profesionales de educación va a haber menos campo de trabajo, si se
137 sigue viendo a las Ciencias de la Educación como docencia pura y exclusivamente. Yo
138 creo que el perfil del plan 1985 es muy interesante. Se ha pensado los Talleres para
139 educación no formal muy bien, tratando de abrir esos campos . En educación formal, muy
140 bien, tratando de insertarse también. Se ha pensado en la educación rural con la
141 orientación de la licenciatura. O sea que se ha superado esto de la docencia nada más

142 para Ciencias de la Educación. Tenemos la imagen general que dice *ah, seguís Ciencias*
143 *de la Educación: vas a ser maestra!* Y tenés que sentarte a explicar que no, que nuestro
144 perfil es más amplio, que podemos hacer muchas más cosas. No que sean más
145 importantes que la docencia, sino distintas. Y a veces no te da ganas de explicarle a la
146 gente. Me parece que el ámbito no formal es único. Nosotros lo vivimos en un Hogar de
147 Día de niños de la calle, en el Taller III: ¡me llené de piojos me acuerdo!, dos veces me
148 llené de piojos. Pero lo más importante fue la experiencia, muy difícil, no? En el sentido
149 de ver las potencialidades del profesor en Ciencias de la Educación. Había personal de
150 seguridad, había psicólogas pero no había de Ciencias de la Educación. A pesar que
151 demostramos que es importante nuestra presencia, aún no hay profesionales de la
152 Educación en ese Hogar

153 **-¿Qué hicieron como práctica en el Hogar?**

154 -Hicimos apoyo escolar, hicimos catequesis, trabajamos con el rincón de la información,
155 con afiches, trabajamos con manualidades, educación física, tratando de aplicar la teoría
156 aprendida, no? Por qué la gimnasia y la mente, por qué las manualidades y la mente, qué
157 significan los espacios de práctica manual dentro del aprendizaje, qué significa la acción
158 dentro del aprendizaje, la afectividad en el aprendizaje. En el Hogar había chicos
159 drogadictos, violentos, con causas penales, niñas que se prostituían, con enfermedades
160 psicológicas, con epilepsia, con enfermedad del "hambre".

161 **-En ese tipo de circunstancias, te sentís formada, sustentada por la formación en la**
162 **carrera?**

163 -En parte si. En la posibilidad de educación si, pero lo que es Psicología....Tuvimos la
164 oportunidad de trabajar con los psicólogos y ellos nos iban explicando las tendencias del

165 chiquito, las actitudes, las causas, los posibles tratos. Entonces, en ese sentido fue
166 importante el trabajo interdisciplinario.

167 **-¿Cuándo te gradúas?**

168 -Dios quiera...luego de la práctica y del trabajo final, las materias, calculo que en Julio me
169 recibo.

170 **-¿Y qué haces inmediatamente después?**

171 -Me caso y tengo hijitos! (risas) No. Por ahí uno dice: te recibís y te podés casar. no sé.
172 Quizá si hay un trabajo interesante y pueda seguir ejercitando mi nuevo rol de profesora.
173 Me gustaría trabajar de forma independiente, investigar, me gustaría seguir estudiando, si
174 Dios me da fuerza y plata.

175 **-Trabajar en forma independiente...en qué?**

176 -Me imagino en proyectos comunitarios, en un proyecto urbano como el que hubo, de
177 hacer una placita educativa. En ese proyecto había astrónomos , esos que estudian las
178 estrellas, proyectando una placita en la que no había un profesional de Ciencias de la
179 Educación. Puede ser también otro ámbito: político, económico, en evaluación de
180 currícula, en evaluación de PEI (proyectos educativos institucionales), en capacitación,
181 asesoramiento, en asistencia social con niños de la calle, drogadependientes, con
182 fundaciones como Lapacho, en empresas aunque uno no sea el capacitador sino el que
183 diseña algún soporte, el desafío de la educación a distancia, como lugares importantes
184 para el científico de la educación, muchas cosas.

185 **-Dijiste científico de la educación...**

186 -Yo sabía que me iba a preguntar. Es científico porque tiene un objeto de estudio: el
187 sujeto. Y esa es la diferencia con las otras disciplinas; por su objeto. En las ciencias de lo
188 humano, en las ciencias de la educación es un sujeto que estudia al sujeto en espacios

189 educativos. En otras ciencias es el sujeto que estudia a un objeto. Y el científico de la
190 educación tiene la posibilidad de buscar metodologías alternativas, inacabablemente. Esa
191 es la imagen que yo me hago de la persona que estudia a otra persona. Lo mira de frente
192 y detrás no se vé. Lo mira de un costado y el otro no se ve. No lo termina de conocer al
193 sujeto pero no por eso deja de ser menos científico. No es acabado su estudio, pero no
194 menos científico. Aunque se vale de metodologías cualitativas para interpretarlo, analizar
195 su discurso, por ejemplo, y eso es científico.

196 En el transcurso de la carrera se cambia mucho. Antes me seguía percibiendo como
197 alumnos. Y ahora no: estoy descubriendo que hay otras formas de enseñar. Yo sé que
198 esto de empezar es un decir, porque uno nunca va a terminar, digamos. Estoy
199 descubriendo que soy un cuerpo que habla (en educación es importante el cuerpo que
200 habla y que el silencio hable). Pareciera que este último año cobra importancia esto de
201 que el silencio hable, no? Dentro de lo que es la voz del alumno.

202 Descubrir las posibilidades del trabajo en grupo, en otros ambientes, de la escuela rural,
203 pensando que lo es lo que uno va a hacer después, cómo lo va a hacer, si se tienen las
204 herramientas. Si no las tengo todas, al menos tengo las suficientes, tal vez no las
205 necesarias. Pero veo así, no es que a partir de este año, sino que aunque no se haya
206 explicitado esto del perfil profesional durante la carrera, uno va viviendo los cambios. Uno
207 se va formando a lo largo de toda la carrera, lo profesional no viene sólo con el título.

208 Depende de lo que uno encuentre, de las posibilidades que tenga. Uno quiere ser
209 educador y eso es muy complicado. Es más fácil ser un matemático para uno, y quizá
210 para el matemático no es así.

211 Pero bueno, termino la carrera y pienso ¿es el fin o es el inicio?. Me parece que cuando
212 uno termina la carrera en realidad no termina nada: sigue viendo cosas, aprendiendo.

213 Estoy segura que las teorías van a ir cambiando después, y con esto de las emergencias
214 informacionales y con tantos cambios sociales (nuestra Argentina no los percibió
215 demasiado con tantos de estos gobiernos de ipso). Creo que después seguramente va a
216 cambiar. Y seguiremos aprendiendo.

1 **PRIMERA ENTREVISTA A YOLY- (EA-5) Junio de 2001**

2 **-¿Por qué elegiste estudiar Ciencias de la Educación?**

3 -Una, porque me quedaba más cerca la Universidad y tenía mucho que ver la
4 cuestión económica. Quería estudiar una carrera que se relacione con Química,
5 con Biología, con Odontología, Medicina pero Tucumán me quedaba a trasmano,
6 lejos. Y otra por comentarios de algunos conocidos que ya habían tenido
7 experiencias no gratas de los estudios en Tucumán, decidí que no iba. Los costos
8 de alquiler, por ejemplo eran caros.

9 **-Digamos que hablas de cuestiones prácticas?**

10 Claro. Pero también me gustaba todo lo relacionado con las Ciencias Humanas.
11 En principio, mis planes eran estudiar magisterio, en Güemes, pero me casé y
12 entonces pensé lo que estaba más cerca, lo más económico, y vi que lo más
13 relacionado con ser maestro era Ciencias de la Educación.

14 **-¿Qué creías que eran las Ciencias de la Educación cuando te inscribiste, en**
15 **1990?**

16 -Y...todo lo relacionado con la educación, porque yo en el secundario elegí primero
17 la orientación pedagógica, pero a mi como a tantas compañeras no nos gustó. No
18 por el hecho del contenido, sino por la cantidad que había que leer, y uno como
19 que viene acostumbrado a leer mínima cantidad de hojas, conceptos sintéticos:
20 como que costaba. Yo quería seguir, pero me costaba un montón todo lo que
21 había para leer, era pesadísimo. A las dos semanas, los compañeros decidimos
22 cambiar al bachillerato con orientación biológica. Así que nos cambiamos, pero

23 con ese cargo de conciencia de haber podido intentar. Y cuando terminé, me
24 inscribí en Humanidades

25 **-En Humanidades hay varias carreras docentes. Por qué Ciencias de la**
26 **Educación?**

27 -Me gustaba Letras. En el primer año común, tuve mis dudas, pero dije: no, ya
28 pasaron meses y sigo con Ciencias de la Educación. Por segunda vez se me
29 planteó el problema que vi en el secundario con las lecturas: leer mucho. Yo no
30 sabía estudiar, y eso que yo era muy buena alumna en el secundario, era
31 abanderada. Pero no podía entender qué pasaba conmigo. Terminaba el primer
32 cuatrimestre y yo no avanzaba, y las miraba a las copias, y cada vez más altas, de
33 todas las materias. Y yo intentaba y no avanzaba. Quería y decía: ¿cómo puede
34 ser si yo fui tan buena alumna en la secundaria, qué pasa conmigo? Llegué a la
35 conclusión que no sabía estudiar. Era memorista

36 **-¿Por qué elegiste el Profesorado y no la Licenciatura en Ciencias de la**
37 **Educación?**

38 -El Profesorado? Una razón, porque tiene una más rápida salida laboral. Me
39 acordaba siempre de lo que me decían los profesores en la secundaria. Decían: *si*
40 *van a estudiar una carrera traten que primero sea un profesorado y luego una*
41 *licenciatura, porque luego se van a encontrar con la situación que no van a*
42 *encontrar trabajo.* Y me decía: voy a seguir el consejo de los profesores.

43 Pero también me inscribí este año en la Licenciatura, en Educación a Distancia.
44 Nos dieron material con actividades ya. Y me inscribí en una materia que es de la
45 Licenciatura con orientación en Educación Rural.

46 **-El profesor en Ciencias de la Educación tiene una particular experticia?**

47 -Antes del 5º año no lo veía así. Creía que nuestra carrera lo limitaba al profesor a
48 enseñar, coordinar. Eso nomás. Lo veía tan corto al campo.

49 **-¿Enseñar, planificar...?**

50 -Si...enseñar, planificar. También investigar, bueno, pero para eso hay que ser
51 Licenciado. Pero más lo veía que se definía al ámbito de nuestra carrera, en el
52 hecho de enseñar. Pero también veía que se nos acortan las posibilidades de
53 trabajo, por las misma razón que van cambiando la modalidad de los colegios por
54 la misma Ley Federal que creo que sacó las orientaciones. Estaba viendo en la
55 Apertura de Legajos de la Junta de Clasificaciones, que hay muy poquitas
56 oportunidades, que está muy restringido el campo.

57 **-¿Y qué otras funciones podríamos desempeñar como profesores?**

58 -Enseñar, y lo veo tan restringido que me digo ¿dónde vamos a ir?, con tantos
59 chicos que están estudiando la carrera. Y encima que está restringido, y con la
60 Ley Federal que si no hay una exigencia hay otra...El ámbito de trabajo sería más
61 para los que tienen título de Ciencias Sociales, en Formación Ética y Ciudadana,
62 en Biología, en Medio-ambiente. Pero ahora en 5º año, las profesoras nos hacen
63 ver que SI, no es que no exista el trabajo sino que lo tenemos que crear nosotros.
64 Crear nuestra fuente de trabajo. Por ahí como que le ví el sentido.

65 **-¿En qué modo la carrera te está formando para afrontar estos desafíos?**

66 -A pesar que los primeros 4 años sean todas cosas teóricas, en el último año
67 vemos todo lo que es práctica, vemos las cosas de distinta forma. En cierto modo
68 sí nos dan las herramientas, pero nos está costando bajar lo teórico hacia la
69 práctica.

70 **-¿Qué podés decir de los talleres de la carrera, qué aprendiste en ellos?**

71 -Muy poco. Al menos personalmente, muy poco. No eran tan completos como el
72 de ahora. Yo siempre (no sé si será mi caso, o porque yo era de Güemes), había
73 que reunirse en grupo, y dio la casualidad que terminé haciéndolos yo sola a todos
74 los talleres. Este año también, formamos un grupo de 3 y por equis circunstancias,
75 por no haber aprobado las materias pendientes correlativas, dejaron y quedé sola.
76 Si lo tengo que hacer sola, lo hago. Pero cuando veía los Trabajos Finales de
77 otros años anteriores, que la profesora llevó para analizar en el Taller, los veía tan
78 altos, y me decía: ¿podré yo sola fundamentar todo esto, podré realizar sola todo
79 esto por escrito? De pronto me parecían cosas de otro mundo...Se lo planteé a la
80 profesora y me recomendó que trabaje en equipo.

81 **-¿Qué esperas del taller IV?**

82 -En un principio, antes de comenzar, esperaba recetas, de cómo desempeñarme,
83 cómo hacer, de todo la receta. Pero, ahora me di cuenta que no es así.
84 Directamente la profesora nos lanzó y, bueno, antes nos dio alguna bibliografía,
85 algunas pautas antes de insertarse directamente a las prácticas. Yo me

86 preguntaba, podré?, de qué se tratará?. Pero al comenzar el taller, analicé y
87 bueno...

88 **-¿Tuviste alguna experiencia docente previa?**

89 -No. Solo la de los Talleres, pero no son tan ricas como las de este año. No se
90 comparan. En el Taller III del año pasado teníamos que hacer una experiencia no
91 formal, hacer unas entrevistas a directores y profesores sobre convivencia, pero
92 nada más.

93 **-¿Y las prácticas de 5º cómo las definirías?**

94 -En principio son como un ensayo. Porque elaboramos la propuesta y después las
95 ensayamos y las simulamos como docentes y como alumnos. Y luego vamos ya a
96 la práctica, a vivirla tal cual es.

97 **-¿Cómo nos ven socialmente a los profesores de Ciencias de la Educación?**

98 -Nos ven como intelectuales, que sabemos todo. Yo escuché así, que los Ciencias
99 de la Educación son intelectuales, que saben de todo un poco pero no sé hasta
100 qué punto.

101 **-¿A qué llamas “intelectuales”?**

102 -Somos teóricos. Sabemos de todo un poco, un poco. Pero no tenemos una
103 percepción específica.

104 **-¿Hay diferencias entre nosotros, los profesores de Ciencias de la
105 Educación, y los otros profesores?**

106 -Si. Pienso que si, porque con todos los conocimientos que tenemos, de alguna
107 forma vemos la realidad de otra forma. No analizamos superficialmente las

108 situaciones, sino que vemos las cosas hasta un más allá. Quizá los profesores de
109 otras carreras como que no hacen este análisis

110 **-¿Qué hacemos nosotros que nos diferencian del resto?**

111 -Un profesor de Biología solo puede enseñar Biología. Nosotros los profesores no.
112 Podemos dar apoyo de clases, coordinar clases, cursos, jornadas, planificar
113 proyectos, y por supuesto enseñar.. Y si encima somos Licenciados hacemos
114 investigación también. Somos intelectuales. Nuestro campo es más abarcativo,
115 pero el trabajo dónde está? Y eso es lo que me preocupa. Voy a terminar y me
116 pregunto ¿conseguiré trabajo? Si, la profesora nos dice que nosotros tenemos que
117 crear nuestro trabajo, pero ¿y los recursos?

118 A veces nos hacemos flor de proyecto para algo, pero ¿y los recursos?

119 **-Esta preocupación que manifiestas, se la habla a lo largo de la carrera?**

120 **¿Hay algún espacio para reflexionar sobre esta problemática?**

121 -No. En toda la carrera? No. Salvo el profesor de Política que una vez nos dijo: *si*
122 *ustedes creen que con Ciencias de la Educación van a ganar plata, están*
123 *equivocados*. Y después ningún otro profesor. Y aquí en el Taller IV y en
124 Estrategias, si. Incluso la profesora E.B. es muy sincera: siempre nos está
125 contando las cosas que están pasando, los trámites, y bueno...

126 **-¿En qué ámbito de la educación va a haber más demanda laboral?**

127 -Yo creo que en el no formal, a diferencia de lo que creía a principio de año...

128 **-Dijiste que el Licenciado hace investigación. ¿Crees que el profesor puede**
129 **investigar también?**

130 -Si y no, pero le faltarían instrumentos. En la Licenciatura si los dan
131 específicamente, dan las pautas de cómo debe ser la investigación. En el
132 Profesorado dan Metodología de la Investigación, pero no es tan profundo los
133 conocimientos que dan. No se ve bien, bien.

134 **-Para ser profesor en Ciencias de la Educación ¿se necesita tener alguna**
135 **característica especial?**

136 -Si. La personalidad. Y también la actitud frente a la clase que es importantísima
137 porque puede generar representaciones en los alumnos, que a veces bloquean el
138 aprendizaje.

139 **-¿Cuándo se adquieren los conocimientos necesarios para ser profesor en**
140 **Ciencias de la Educación?**

141 -En 5º año, en el Taller y en el conjunto de las materias de 5º. Pero debería
142 modificarse. Tendría que ser al principio de la carrera. Ahora, al final de la carrera,
143 nos sentimos que no estamos preparadas, que nos faltan cosas y por eso pienso
144 que tendría que ser mucho antes.

145 **-¿Te sentís capacitada para trabajar inmediatamente después de graduarte?**

146 -Algo. Pienso que después tendré que capacitarme con cursos, jornadas, porque
147 si uno se queda....Pero ¿dónde trabajar? La docencia es lo más factible, pero no
148 sé. Es lo que me pregunto.

149 **-¿Cuál es el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación?**

150 -El objeto de estudio? La enseñanza enseñar, pero no sólo enseñar sino también
151 otras funciones: planificar, coordinar.

1 **PRIMERA ENTREVISTA A “CELESTE”** EA-6 - Junio de 2001

2 **-¿Por qué te elegiste la carrera de Ciencias de la Educación?**

3 -Hace 6 años...Primeramente, por descarte, porque no podía estudiar Psicología en
4 Tucumán. No me dejaban irme mis padres, y no me gustaba el nivel de la Universidad
5 católica de Salta, que sí tenía la carrera. Entonces busqué una carrera que fuera afín a la
6 Psicología. Busqué el plan de estudios 1985 de Ciencias de la Educación de la UNSa,
7 que tenía varias materias de Psicología, y que abajo, con letra chiquitita decía:
8 Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Psicopedagogía Institucional.
9 Entonces dije: *ésta es la mía*.

10 **-Qué relación encontrás entre las expectativas primeras, antes de entrar a la**
11 **carrera, y las que tenés ahora?**

12 -Yo no me imaginaba como era la experiencia de ser una estudiante universitaria: la
13 cuestión de estudiar mucho, de no poder salir a veces, de la gente con la que tenía que
14 aprender a trabajar, como los docentes por ejemplo...

15 **-Cuando te inscribiste, ¿qué pensabas que eran las Ciencias de la Educación?**

16 -Sé que es una representación, pero pensaba que era algo así como maestra, que era
17 una carrera medio parecida a la Psicología...

18 **-Y a lo largo de la carrera, se fue modificando esa idea?**

19 -Sí. La Pedagogía logró atraparme. Me gustó mucho, me imbuí mucho en los trabajos que
20 realizaba y en las materias. Me apasionaba la universidad. Yo era feliz, era feliz. Me
21 sentía que podía recrear, reinterpretar todas las cuestiones educativas por las que yo ya
22 había pasado como alumna, sobre todo las del secundario. Porque fui a un colegio
23 privado, de “señoritas”, entonces eran muy anquilosadas las prácticas en el colegio, y
24 bueno, me hicieron sufrir mucho. Me dije *esto sí*. Si soy docente, esto puede cambiarlo.

25 Trataba, cuando era chica, de comprender a los otros. Por eso mi inclinación por la
26 Psicología: poder entender por qué hace, por qué dice algo una persona. Y las Ciencias
27 de la Educación me permitían reinterpretar las prácticas educativas que yo ya había
28 atravesado. Por eso quedé atrapada, hasta tal punto que posiblemente empiece a
29 estudiar Psicología, pero volcándome a la Psicopedagogía.

30 **-Hasta el año pasado estudiaste en la Licenciatura. ¿Por qué decidiste además**
31 **hacer el Profesorado?**

32 -Por una parte, por la presión de mi casa que es una constante en mi vida. *Para qué te*
33 *vas a quedar con la Licenciatura? Hacé las tres materias que te faltan y así completás el*
34 *Profesorado*. Porque ellos piensan que para trabajar de docente, si o si necesito el título
35 de profesor, y que el día de mañana voy a tener el título de Profesor que me respalde, por
36 más que yo no quiera. Es un título más y ahí entra a jugar la cuestión de la acreditación,
37 del valor del título. Cuantos más títulos tengas, mejor. Y eso se percibe en una familia de
38 clase media, de profesionales.

39 **-Cuando elegiste Ciencias de la Educación ¿cuál fue el impacto que produjo tu**
40 **decisión en tu familia?**

41 -Mi mamá estuvo de acuerdo, porque ella es Licenciada en Ciencias Sociales. Mi papá se
42 sintió defraudado, creo yo, porque está en el área de la informática. Es Analista de
43 Sistemas y creo que siempre tuvo la esperanza que alguno de sus hijos se dedicara a las
44 ciencias exactas. Nunca lo consiguió, con ninguno. En mi casa salimos, creo, más
45 parecidos a mi mamá.

46 Mi papá desvaloriza a los docentes, y a veces lo siento como si fuera una agresión
47 personal, pero bueno él es así.

48 **-¿Cómo te ves trabajando en el futuro?**

49 -Yo quiero trabajar, no como docente aunque esté haciendo el Profesorado, sino como
50 asesora pedagógica, porque me gusta el trato cara a cara. Dentro de un aula considero
51 que se vuelve más impersonal el trato, sobre todo en una escuela pública en la que se
52 tiene 40 chicos en el aula, y no se alcanzan a comprenderlos y yo no podría aportarles
53 mucho.

54 **-¿La carrera te ha brindado la formación necesaria para poder trabajar, por ejemplo,**
55 **como asesora pedagógica en una institución?**

56 -No, de ninguna manera. Lo que me dio la carrera es un cúmulo de teoría. Kilos y kilos de
57 fotocopias, muy pocas experiencias o experiencias superficiales, ligeras. Uno pasa por las
58 instituciones apenas unos días y eso no permite involucrarse con esa institución. Es
59 bueno conocer distintas instituciones, pero por ejemplo los tres primeros talleres podrían
60 ser una continuidad del trabajo en una misma institución, que se pueda hacer el análisis
61 institucional, ver las prácticas concretas en el aula, ver cómo se maneja la dirección, el
62 asesoramiento pedagógico, conocer el movimiento institucional a fondo. Más allá de que
63 cada institución sea un mundo y tenga sus particularidades, conocer cómo es una
64 institución desde la perspectiva del docente, del director, desde la asociación de padres, y
65 no sólo desde la perspectiva del alumno.

66 **-¿Qué expectativas tenías al principio de año respecto del taller IV del Profesorado**
67 **en relación a las prácticas?**

68 -En un principio pensé: si no me gusta el profesorado, lo dejo pues no quiero hacer algo
69 sin que me guste, que me violente a mí misma, estaba “empacada”. Pero resulta que este
70 año una de las instituciones que se agrega a la oferta para las prácticas, es Colibrí, una
71 institución para chicos con síndrome de Dawn y otras discapacidades mentales. Como el
72 año pasado ya trabajamos desde la materia Educación Especial en esa institución, a mí

73 me interesó mucho por ser una práctica distinta, con gente que tiene mucha calidez. Y sí
74 me gusta. Me gusta todo eso.

75 **-¿Te parece que el profesor de Ciencias de la Educación es un experto, que tiene**
76 **una experticia que lo distingue de otros profesionales de la educación?**

77 -Por ejemplo respecto de un profesor de Biología? Si. Yo veo que en otros profesorados
78 terciarios en que tienen materias pedagógicas y psicológicas, estas materias no son
79 significativas. Porque quizá las materias están a cargo de psicólogos. Y esto tiene que ver
80 con el campo laboral y cómo se distribuyen los recursos.

81 **-Pero, ¿cómo se delimita el campo profesional del profesor en Ciencias de la**
82 **Educación?**

83 -Creo que no hay ninguna asociación ni nada que agrupe a los profesores y licenciados
84 en Ciencias de la Educación. Y que los pocos cargos que hay están copados por algunos
85 que no dan lugar a los más jóvenes, a los que están recién recibidos. Al no haber una
86 asociación o alguna legislación que delimite el campo...es que yo no sé bien, no lo
87 manejo.

88 **-Estás diciendo dos cosas: una, como que hay una desprotección, un vacío en el**
89 **núcleo que nos identifica; y otra, como que el campo está restringido y lo poco que**
90 **hay está mal distribuido...**

91 -Exactamente. También siento que no hay especificidad en el trabajo del profesor en
92 Ciencias de la Educación. Por ejemplo, el poder dedicarse a dictar cualquier materia
93 pedagógica o psicológica en cualquier terciario o secundario, si es que se tiene la suerte
94 de conseguir que algún psicólogo no haya “copado” previamente, porque ellos también –
95 por la falta de trabajo en la Psicología y sobre todo en la Psicología Clínica- se han
96 dedicado a copar horas en secundarios y terciarios. Entonces hay muchas chicas de

97 Educación que se han dedicado, por ejemplo, a hacer Orientación y Tutoría y hacen de
98 todo: desde obras de teatro hasta hablar con padres, cualquier cosa que no tiene que ver
99 con los contenidos propios de la carrera. Sí le sirven Piaget, Vygotsky y todas las teorías
100 que dan cuenta del sujeto que aprende, del sujeto como persona, inserto en la institución
101 escolar, pero no hay ningún contenido que uno pueda trasladar, bueno mejor dicho, a
102 hacer una trasposición didáctica.

103 **-¿Esta situación tiene que ver con lo social, con cosas que vienen de afuera, o más**
104 **bien con la formación de grado y con todo lo que ésta incluye?**

105 -¡Qué pregunta! A principios de este año nos dijeron directamente , que aún estando en el
106 Profesorado, no hay trabajo para los profesores en Ciencias de la Educación. Algunos
107 docentes lo dicen así nomás, y uno se queda sentado y se pregunta ¿para qué estoy
108 acá? Esa expresión uno la escucha diariamente, pero “shokea” que sea un profesor el
109 que la diga directamente, es como un “cachetazo”.

110 Creo que lo que me queda como futura profesional, es tratar de ser creativa, inventar algo
111 nuevo para el mercado y ver qué pasa...tratar de buscar...

112 **-Esto que estás diciendo tiene que ver además con mensajes que se transmiten en**
113 **la carrera? Con que hay que inventarse el trabajo?**

114 -Tiene que ver con ideas y proyectos, pero también con mis vivencias en la carrera.

115 Entre la Licenciatura y el Profesorado hay muchas diferencias. Hay una brecha. Una gran
116 brecha. En cuanto a las vivencias , a la relación con los docentes, en cuanto a la forma de
117 enfrentarse a la comprensión del mundo del trabajo, es totalmente diferente. En la
118 Licenciatura te incentivan a mirar más allá, a ser creativo, a superarse a uno misma y a
119 los obstáculos. Desde el primer día se plantea la cuestión de la profesionalidad en la
120 Licenciatura.

121 **-Por qué crees que hay tantas inscripciones en el Profesorado, y tan poca en las**
122 **Licenciaturas en Ciencias de la Educación?**

123 -Porque hay muchos mitos y representaciones que circulan. Muchos por ejemplo sobre la
124 tesis de Licenciatura, que es difícil de hacer y que nadie puede aprobar, que en 10 años
125 se recibieron solo 3 licenciados por culpa de la tesis.

126 **-Pero en el Profesorado también hay exigencias, como las del trabajo final y la de la**
127 **residencia que insume un tiempo que no lo tiene la Licenciatura....**

128 -Exactamente. Incluso el trabajo final del Profesorado es cuatro o cinco veces más grande
129 que cualquier tesis de Licenciatura que se ve en la Hemeroteca.

130 **-¿Entonces?**

131 -Las representaciones tienen que ver quizá con que para ser licenciada primero hay que
132 ser profesora. O sea que la Licenciatura siempre se ve como un postítulo.

133 **-Esto circula a nivel de pasillo, o lo ves en ciertas asignaturas, en tus mismos**
134 **compañeros, en los contenidos, en tus profesores?**

135 -Creo que son los contenidos que vamos viendo en la carrera, que todo habla del
136 docente, del alumnos, del aula uno va internalizando el hecho de ser profesor como el ser
137 sólo docente y estar frente al aula, como que eso es ser profesor de Ciencias de la
138 Educación, y también los mismos profesores de la carrera a través de los trabajos
139 prácticos que nos dan, que nos circunscriben la actividad profesional a “lo docente”, al
140 aula.

141 **-¿Percibís que hay otro tipo de posibilidades para el profesor aparte de la docencia**
142 **en el aula?**

143 -Sí. Por ejemplo el asesoramiento pedagógico. También las actividades interdisciplinarias
144 dentro de un proyecto, como por ejemplo el año pasado en que nos llamaron de la

145 Secretaría de Bienestar Social, para integrar un equipo interdisciplinario con gente de
146 salud y de ingeniería industrial para evaluar proyectos que se están implementando
147 desde el gobierno para distintos puntos de la provincia. Eran pasantías. Y nosotros
148 estaríamos en el proyecto para dar una visión más “humanizadora” en la cuestión de la
149 evaluación de los proyectos, pero lamentablemente no se concretó.

150 **-Cuando te gradúes como Profesora ¿qué haces con el título y la acreditación?**

151 -Se lo regalo a mi papá. Le digo: “tomá el título” y me voy a estudiar Psicología. No, es
152 broma. Salgo a buscar a trabajo, primero con gente conocida de escuelas secundarias,
153 privadas pueden ser....

154 **-¿Para ir a dar clases?**

155 -No. Voy a tratar de encontrar algo sobre asesoramiento. Me habían ya ofrecido el año
156 pasado y me pareció interesante la propuesta. No la tomé porque me estaba dedicando a
157 avanzar en las materias de la carrera, pero creo que ahora si iría, aunque no me paguen
158 ...tanto....pero quisiera tener una experiencia verdadera de trabajo, de trabajo continuado,
159 no fragmentado (que cuando uno empieza a involucrarse, ya se terminó el cuatrimestre).
160 Y uno se queda con ganas de más.

161 **-¿Qué esperan las diferentes instituciones del profesor en Ciencias de la**
162 **Educación?**

163 -Depende del ámbito. Dentro de la misma universidad, en Ciencias Exactas o en
164 Ingeniería, por ejemplo, como que desvalorizan mucho los conocimientos que uno tiene
165 porque no están comprobados experimentalmente.

166 Las maestras nos ven con cierto recelo a los practicantes de Ciencias de la Educación,
167 porque no les gusta que las observen, sentirse evaluadas. Como profesional no sabría
168 decir porque todavía no lo soy.

169 **-¿Es profesional el Profesor en Ciencias de la Educación?**

170 -Si. Porque....algunos dirán que somos generalistas, pero creo que hay especificidad en lo
171 que hacemos. Quizá no tenga especificidad el campo laboral, pero el campo de estudio si.
172 Tiene delimitación.

173 **-¿Cuál es el objeto propio de las Ciencias de la Educación?**

174 -Son los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea en el aula, o en el ámbito no formal e
175 informal. Es el estudio de la Educación como fenómeno global, atendiendo a todas sus
176 dimensiones.

1 **2ª ENTREVISTA A YOLY - 10 de octubre de 2001-** EA-5*

2 **-¿Cuál es tu situación en este momento respecto de la práctica de Taller?**

3 -Estamos (Victoria y yo) haciendo la práctica no formal, y nuestro objetivo es
4 avanzar en el desarrollo del proceso de análisis de la carrera de Tecnología en
5 una institución terciaria. Es una carrera nueva y lo que primero realizamos fueron
6 observaciones a las distintas áreas que se están dictando.

7 **-¿Por qué las llaman prácticas no formales?**

8 -Bueno, la profesora dijo que depende cómo la queramos tomar, porque podemos
9 tomar aún dentro de la institución ese aspecto como no formal, y después dar
10 clases de apoyo y eso sería lo formal.

11 **-Entonces, dar clases es una práctica formal?**

12 -Sí, exactamente eso. La docencia es una práctica formal

13 **-¿Qué implica la práctica no formal en esta institución en donde está el**
14 **Profesorado de Tecnología?**

15 -Bueno, ver qué falencias hay, que dificultades hay, como viene la nueva carrera,
16 ver por ejemplo que ingresaron mas alumnos que lo previsto. Hacemos las
17 observaciones de las distintas áreas que se están dictando, hacemos entrevistas,
18 vemos problemas de estudio. Los alumnos que egresaron el año pasado del
19 secundario tienen problemas de lectura . Los docentes (de física, matemáticas)
20 como que no están actualizados, ve? Como que tienen problemas. También se
21 ven los problemas del exceso de alumnos que hace que hayan comisiones
22 paralelas, que por ejemplo la comisión 2 tiene que estar esperando que termine la
23 comisión 1 para tener clases....

24 **-Podríamos decir que tu práctica está relacionada con hacer un diagnóstico**
25 **de los problemas de la institución?**

26 -Claro. Y a partir de ahí, estamos armando una intervención. Primero habíamos
27 propuesto hacer una jornada, una clase de apoyo o una tutoría para docentes y
28 alumnos, para re-afirmar el perfil del docente de tecnología pues veíamos que
29 estaba como desvirtuado. Hicimos una serie de entrevistas dentro y fuera de la
30 institución y vimos que el rol es necesario pero que está como desvalorizado por
31 ellos mismos. Pero la profesora del Taller nos dijo que pensáramos otra estrategia
32 de intervención. Nos dijo que pensemos más, que nos centremos en las falencias
33 que tienen los chicos, en los problemas de estudio. Entonces pensamos en hacer
34 clases de apoyo, donde veamos técnicas de estudio.

35 **-A principio de año, decías en la primera entrevista que habías tenido ciertas**
36 **dificultades en tu manera de estudiar, en el abordaje de los primeros años de**
37 **la carrera. ¿Cómo te sentís ahora respecto de hacerte cargo de dar**
38 **metodología de estudio con estos chicos?**

39 -Me está costando un poco. Es muy grande el cambio que se dio en este último
40 año. Me está costando. Soy muy lenta pero sigo adelante. Quizá durante toda mi
41 trayectoria fui formada dentro de una concepción tecnocrática, y ahora con lo que
42 se propone el taller en este año, como que cuesta mucho. Más a mí. Al principio de
43 año peor todavía, yo pensaba ¿por qué no habré seguido otra cosa? Estaba
44 arrepentida de esta orientación del profesorado, me decía que no estaba
45 preparada para esto y bueno...pero seguí, revisando mis errores.

46 **-¿Qué aprendiste este año? ¿Por qué el último año del profesorado es un**
47 **cambio cualitativo para vos?**

48 -Este año se aplica todo lo teórico a la práctica, no solamente se ven los marcos
49 teóricos como los años anteriores. Todo lo que uno aprende tiene que tratar de
50 aplicarlo en la práctica de intervención.

51 **-¿Cuál es el objeto de las Ciencias de la Educación?**

52 -La formación de docentes en distintos ámbitos

53 **-¿Qué son las Ciencias de la Educación?**

54 -Son ciencias, que requieren de otros métodos de otras ciencias para validar la
55 teoría y la práctica fundamentada.

56 **-El profesor en Ciencias de la Educación es un profesional?**

57 -Sí, porque en el transcurso de toda la carrera va aprendiendo todos los
58 instrumentos que necesita para desempeñarse profesionalmente. Mas, viendo que
59 esta es una carrera interdisciplinaria, que ve de todo un poco.

60 **-¿Pero, hay especificidad en los saberes del profesor en Ciencias de la**
61 **Educación?**

62 -El conocimiento de lo didáctico, que contempla las distintas estrategias de las que
63 uno se vale para planificar una clase, para resolver problemas...

64 **-¿Hay un conocimiento disciplinar que sea solo de las Ciencias de la**
65 **Educación, aparte del conocimiento de lo didáctico?**

66 -Todo lo referido a la didáctica, estrategias didácticas, metodología de la lecto-
67 escritura, evaluación. Se corresponden con las materias del último año, que son las
68 fundamentales pues nos dan los instrumentos para planificar una clase, para
69 resolver distintas situaciones que se le presentan en la práctica

70 **-Pareciera que todo está vinculado a dar clases. Esa es la función sustantiva**
71 **del profesor en Ciencias de la Educación? O hay otras funciones para tener**
72 **en cuenta?**

73 -Sí. Mas, pensando que en nuestra carrera somos nosotros mismos los que
74 generamos nuestro propio trabajo...

75 **-Qué vas a hacer, donde vas a trabajar y en qué cuando te gradúes?**

76 -Lo primero, iré a enseñar. Conseguir algunas horitas en un polimodal o en un
77 terciario. Primero veo de insertarme en algún nivel para adquirir experiencia y

78 después dictar cursos, realizar proyectos, no sé, o bien concursar como auxiliar de
79 1º en la Universidad, no sé...

80 **¿Crees que hay una comunidad profesional bien definida de los profesores**
81 **en Ciencias de la Educación?**

82 -Yo pienso que es ambigua porque todos tenemos distintas orientaciones en
83 nuestra formación. Nos desempeñamos en diferentes ámbitos

84 **-El trabajar en diferentes ámbitos contribuye o no delimitar el quehacer**
85 **profesional?**

86 -Juega en favor pero también en contra. Escuché decir que "los de Ciencias de la
87 Educación creen que saben muchas cosas pero no se especializan en nada"

88 **-Cuáles son las incumbencias del profesor en Ciencias de la Educación?**

89 -El profesor en Ciencias de la Educación es un profesional especializado en la
90 docencia, tanto para el ámbito formal como no formal....

91 **- Pero, ¿cuáles son sus conocimientos profesionales específicos?**

92 -Los relacionados a la pedagogía, a la psicología, a la didáctica.....

93 **-¿Cuál es la perspectiva de trabajo para el profesor en Ciencias de la**
94 **Educación?**

95 -Por el momento, dentro de lo formal: enseñar que es lo más rápido y seguro. Y en
96 lo no formal, como que uno tiene que tener experiencia, dar cursos, largarse a
97 generar proyectos....

98 **-¿La carrera te ha formado para hacer frente a estas funciones?**

99 -Si. Si. Pero a pesar de todo lo que uno sabe, siente que no sabe todo. Uno se
100 siente insegura y piensa que hace falta más....

101 **-¿Qué hace falta en la carrera, en la formación, para poder resolver estas**
102 **carencias?**

103 -Realizar planificaciones. Recién en este año lo hice y aprendí. O hacer diseños de
104 proyectos. Este año, en contacto con otras compañeras, uno va definiendo más, y
105 sabe cómo planificar clases y eso....

106 **-¿Qué distingue a los profesores en Ciencias de la Educación de otros**
107 **profesores?**

108 -Los de Biología por ejemplo son más técnicos, en cambio nosotros somos más
109 didácticos, sabemos cómo llegar al alumno, tenemos las estrategias, los medios
110 para llegar al alumnos. Los de Biología se basan más en técnicas científicas y no
111 aplican necesariamente estrategias didácticas. Nosotros sabemos técnicas
112 grupales, dinámica de grupos, diferentes formas de trabajar y de agruparse, cosa
113 que no se ve en otros profesores que solo dan su clase y nada más.

114 **-¿Sentís que perteneces, que estás dentro del grupo de profesores de**
115 **Ciencias de la Educación?**

116 -Me siento identificada, pero me falta...experiencia. Uno la va a adquirir mientras
117 esté trabajando y con las materias que me faltan para terminar. También tengo
118 miedos que se van generando, que tienen que ver con el temor de dar conceptos
119 equivocados, con pararse frente al curso, a los alumnos, quedarse sin palabras....

120 **-Quizá el hecho de que no hayas iniciado tus prácticas en lo formal, te haga**
121 **sentir insegura...**

122 -Si, no sé si son nervios o la falta de experiencia de estar frente a los alumnos,
123 pero siento que me voy a bloquear.

124 **-Cuando termines con esa práctica vamos a volver a charlar, y me vas a**
125 **contar sobre lo que sentiste mientras la desarrollabas y la preparabas. Para**
126 **poder ver qué cosas evaluás desde la perspectiva de tu graduación**
127 **inminente.**

- 128 -Lo formal, el estar frente a los alumnos dando clases es lo más seguro por ahora.
- 129 Rápido y seguro, en principio. Espero que después con los años eso cambie, que
- 130 se abran las puertas.

1 SEGUNDA ENTREVISTA A CELESTE- EA*- Octubre de 2001

2 -Ya a finales del año lectivo y teniendo en cuenta las prácticas que realizaste
3 para el taller IV, ¿cómo evalúas su impacto en tus aprendizajes, en tu
4 desempeño?

5 -Me permitieron acercarme a la identidad docente. Son las primeras experiencias y
6 es empezar a tocar con las manos el rol, a apropiárselo, a ser docente.

7 -Hiciste la Licenciatura previamente, y de alguna manera tuviste tus prácticas
8 pre-profesionales para ella. ¿Estas son diferentes?

9 -Si, hasta cierto punto. Las prácticas que estoy haciendo ahora, con los chicos con
10 síndrome de Down ya vienen del año pasado, de cuando hice la Licenciatura. Es lo
11 que más me gusta, lo que más me atrae, lo que más me “posesiona”

12 -¿Tiene que ver con la primera idea que traías acerca de lo que era la carrera
13 y de su relación con “lo psicológico”?

14 -Sigo. Siento que esa es mi vocación. Me siento más cómoda, me gustan más los
15 contenidos que ví el año pasado (con la Licenciatura), me siento capacitada para
16 hacerlo, ¿por qué no?. Tenía más miedos con el Profesorado, con ésto de pararme
17 en un lugar al cual no estaba acostumbrada, que tiene que ver desde cómo te
18 vistes, dónde te paras, hasta lo que dices, cómo lo dices, a quien se lo dices, y era
19 desarrollar otras potencialidades que yo pensaba que yo no tenía, que tenía miedo
20 de sacar, de exponerme, miedo a que los demás piensen que yo no sabía (a pesar
21 de yo me siento muy capaz y que en relación a mis compañeros tengo uno de los
22 mejores promedios y que tuve un muy buen desempeño durante toda mi carrera.
23 Una sola vez me desaprobaron en una materia y casi me muero, pero por ciertos
24 estándares que yo tengo del éxito tenía miedo a fracasar y ese miedo a fracasar
25 me hacía encerrarme en mí misma. Era más fácil pensarme en desempeñarme

26 como asesora, en un lugar sin mucho contacto. Preveía esos roles y los prefería.

27 En cambio, siendo docente me sentía muy expuestas.

28 **-La práctica ¿modificó eso?**

29 -No. Nada más que uno empieza a desarrollar estrategias que ayudan a enfrentar
30 situaciones, a enfrentar los grupos de personas con que uno está, que no siempre
31 son los mismos. Ahora, en las dos prácticas, los grupos son diferentes. En el
32 INDEC, los docentes con los que trabajo tienen 30 años de ser docentes:
33 directivos, profesores secundarios y muchos de Ciencias de la Educación.

34 **-¿Qué tareas desarrollas en el INDEC?**

35 -Estamos haciendo las prácticas no convencionales con los docentes que entraron
36 por concurso o presentaron curriculum para ser instructores para el censo. Y como
37 ahí está la Prof. B. , ella hace como de coordinadora de instructores, y nos llamó a
38 tres de nosotras como pasantes. Entonces tenemos que trabajar con estos
39 docentes, y además con las docentes de la Fundación Colibrí. A pesar de que yo
40 sé que de acuerdo a la personalidad no se puede aparear condiciones personales
41 con la carrera, percibo características de las personas en relación a la profesión a
42 que tienen.

43 **-¿Será que uno elige la carrera en función de las características que tiene y**
44 **se reconoce, o será que la carrera va moldeando a la persona?**

45 -Creo que son ambas cosas. Por ejemplo, las maestras de Colibrí son muy
46 humildes. Tienen mucha fuerza porque saben que trabajar con chicos con
47 síndrome de Down involucra poner el cuerpo, poner todo de sí mismo para sacar
48 adelante a los chicos. Hay que tener mucha fuerza de voluntad, hay que ser muy
49 humilde. Incluso son hasta muy dulces y muy suaves en el trato.

50 **-¿Son todas mujeres?**

51 -Son todas mujeres

52 ¿Y cómo son los docentes del INDEC?

53 -Hay soberbia. “ *Porque yo soy directora de...*” “*Porque hice la maestría de...*” y por
54 qué tiene que ser así? Si todos estamos en situación de aprendizaje. Yo sé que
55 tengo mucho para aprender, que recién empiezo, pero hay personas de ese grupo
56 que también tienen mucho para aprender. No sólo respecto de los contenidos, sino
57 en cuanto al “ser”, a ser personas. Creo que a veces se disocia mucho el ser
58 profesional y el ser persona. Yo siento eso

59 -¿Cómo ves ahora, al finalizar el 5º año, el campo de Ciencias de la
60 Educación?

61 -La verdad? Siento que me he encontrado con chicas que ya terminaron la carrera
62 y que no tienen trabajo: que buscan y no encuentran... dentro del sistema
63 educativo

64 -¿Y afuera?

65 -Fuera improvisan cualquier cosa. El problema es qué hacer, porque a lo largo de
66 la carrera uno se forma para el ámbito formal.

67 -¿No hay una preparación para lo no formal?

68 -Es muy general, y en muy pocas materias. Por ejemplo, yo cursé el Taller III en
69 educación no formal, y en mi caso la práctica la hice dentro de las escuelas, como
70 una práctica no convencional dentro del sistema educativo; después en Educación
71 Permanente , que tiene que ver con los adultos, con la capacitación. Pero no
72 percibo cuál es el campo concreto de lo no formal. Qué es lo que puedo hacer? Es
73 muy general, muy intangible, es como que queda en el discurso. De verdad no hay
74 trabajo dentro del sistema educativo, pero ¿qué se puede hacer? ¿qué propuestas
75 nuevas se pueden generar?

76 -Cuál es nuestra experticia profesional en Ciencias de la Educación?

77 -Somos expertos y somos profesionales. Nuestro objeto son los procesos de
78 enseñanza y aprendizaje comprendidos globalmente.

79 **-¿Esto es compartido sólo y exclusivamente por nuestro colectivo**
80 **profesional de Ciencias de la Educación?**

81 -Si....

82 **-Pero ¿qué es lo que nos distingue de otros profesores?**

83 -Creo que uno llega a comprender que si bien los otros docentes conocen acerca
84 de cómo enseñar y cómo se aprende, nosotros tenemos una comprensión y un
85 manejo teórico muchísimo más profundo e involucramos toda la complejidad de
86 estos procesos.

87 **-¿Cuáles son nuestras destrezas profesionales específicas?**

88 -Justamente eso: saber cómo abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
89 Ese es el eje sobre el cual gira la Ciencias de la Educación, a mi modo de ver. Sea
90 en un ámbito formal, no formal o informal, se supone que lo que buscamos es
91 generar aprendizajes, o acercarnos a un conocimiento de la práctica docente, pero
92 siempre teniendo como eje el aprendizaje y la enseñanza como procesos
93 complejos separados, pero que se vinculan entre sí.

94 **-Por qué somos profesionales?**

95 -Somos profesionales por vocación, definitivamente. Creo que en la situación
96 actual, en la que estamos viviendo como país, hacer una carrera docente no es
97 para ganar tanto como para vivir con lujos, pero creo que es fundamental ser lo
98 que uno quiere. No elegir una carrera por plata o por prestigio como a veces
99 sucede, con abogacía o medicina por ejemplo, aunque sean carreras que ahora
100 están algo desprestigiadas....

101 **-¿Elegirías nuevamente Ciencias de la Educación como carrera a seguir si**
102 **tuvieras 17 años?**

103 -No. Yo sería psicóloga, y alguna vez lo voy a ser. Psicología es mi carrera. Pero
104 ésta también. Me gusta mucho y me siento muy bien: me gusta poder comprender
105 qué es lo que pasa al interior de una institución educativa, qué es lo que pasa en
106 la cabeza de un docente, en la cabeza de un alumno, la complejidad de la
107 comunicación que se da entre docentes y alumnos, cómo se da el aprendizaje (no
108 es tan fácil aprender, no es tan fácil enseñar). Eso me gusta mucho. Y por ello me
109 sigue atrayendo la Licenciatura que terminé el año pasado, y ya estoy haciendo la
110 tesis sobre las representaciones que tienen los docentes del polimodal acerca de
111 "la disciplina"

112 **-En qué función crees que te vas a desempeñar a partir de tu graduación**
113 **como profesora?**

114 -Tengo muchas ganas de trabajar. Creo que lo que primero uno tiende a buscar es
115 aunque sea dar horas en un colegio secundario o terciario, pero no es lo que yo
116 verdaderamente quiero. Lo haría por una necesidad, porque se necesita a esta
117 altura de la vida aunque sea para poder pagar las fotocopias, y poder
118 independizarse de los padres. Y además por cuestiones personales, por una
119 necesidad a nivel personal de tener que trabajar. No porque el trabajo tenga un
120 significado único, sino porque lo necesito, aunque esta no sea la carrera que más
121 me guste. Pero quiero trabajar, quiero crecer.

122 **-Qué modificaciones, qué cambios, qué aprendizajes te están permitiendo las**
123 **prácticas?**

124 -Antes no me animaba a ser docente. Ahora , y después de una práctica en la que
125 yo creía que había sido muy clara, en la que había expuesto y aclarado incluso
126 después de las preguntas de una docente, sentí mucha angustia, sentí que había
127 pasado un papelón espantoso, sentía ganas de llorar y bueno... después me di

128 cuenta que a veces uno se encuentra con este tipo de personas y que uno no tiene
129 la obligación de saber todo.

130 **-¿Entonces lo que te dieron las prácticas es la posibilidad de elaborar**
131 **estrategias para hacer frente y resolver a diferentes situaciones, sobre todo**
132 **en lo referente a disposiciones personales más que a conocimientos**
133 **específicos?**

134 -Sí, sobre todo para ponerme a pensar cómo resolver situaciones, con
135 determinados tipos de personas y es como que te dan un empujoncito, y sola las
136 empiezas a desarrollar.

137 **-En situaciones de la práctica, por ejemplo con el grupo del INDEC, ¿Sentís**
138 **que tenés la autonomía como para tomar decisiones, como para resolver**
139 **conflictos, como para hacer frente a situaciones complejas?**

140 -Más o menos. Más o menos. Estoy aprendiendo a ocupar ese rol. Lo que más me
141 cuesta es no involucrarme afectivamente en las situaciones. Y eso se nota. La
142 profesora del taller me dice que yo tengo que aprender a no mostrar mis
143 sentimientos, porque los otros por ahí pueden aprovechar esto para explotarlo y de
144 esa forma saldría herida. Me siento autónoma y soy una persona que trato de
145 controlar mucho la situación. Es como que yo me siento responsable incluso dentro
146 de mi grupo de compañeras. Soy la más chica pero yo asiento con la cabeza,
147 superviso, coordino las actividades, delego y designo responsabilidades y en
148 función de eso, incluso las voy guiando.

149 **-¿Qué impacto te produjo ingresar a instituciones como Colibrí o como el**
150 **INDEC, ya que tienen una estructura y una organización diferente a las que**
151 **habitualmente conocemos en la carrera?**

152 -En Colibrí me sentí desde el primer día integrada. Ellas me hicieron sentir así. Por
153 eso yo decía lo de las características personales.

154 En cambio en el INDEC es diferente. Hay muchos cargos, con estructuras muy
155 marcadas, e incluso los docentes que son instructores nos hacen sentir que ellos
156 ya lo saben todo y que una es allí la mas chiquita, que tiene que aprender. Incluso
157 a nosotros no nos pagan y a ellos si. Incluso dicen que es la “ley del gallinero”: el
158 de arriba joroba al de abajo. Es el derecho de piso que tenemos que pagar.

159 **-¿Cómo nos ven desde fuera de la Universidad a los profesores de Ciencias**
160 **de la Educación?**

161 -Que somos unos docentes “fabulosos”

162 **-¿Docentes?**

163 -Si. Si. Asocian educación, Ciencias de la Educación con ser docentes: eso es una
164 representación. Creo que suponen que hacemos divertir a la gente, que usamos
165 unas técnicas espectaculares, nos ven como animadores culturales

166 **-Qué lagunas en tu formación de grado puedes señalar?**

167 -Lo que nos falta en la carrera son experiencias reales de trabajo. Los talleres son
168 muy breves, muy breves, y hasta que una entra a la institución, hasta que
169 aprueban la nota, hasta que va a observar, y así uno se demora. La falta de
170 práctica es lo principal. Mucha, mucha teoría y falta de práctica. Falta de contacto
171 con la realidad. Creo que recién estoy palpando la realidad, a partir de la
172 experiencia de este año con las prácticas. Me refiero a una realidad en la que uno
173 se pone en juego como profesional.

174 También a lo largo de la carrera no sólo nos deberían preparar para
175 desempeñarnos laboralmente en los niveles secundario y terciario, sino mostrarnos
176 el abanico de posibilidades en educación no formal e informal, así no restringen
177 nuestras propias visiones de nuestro propio campo laboral.

178

1 ENTREVISTA A GUADALUPE.- EA-3* - Noviembre de 2001 -

2 -¿Qué significado has encontrado en las prácticas pre-profesionales para tu
3 formación?

4 -Aprendí un poco el manejo de como es la coordinación de un instituto, sobre un
5 proyecto de investigación, que antes no lo sabía...

6 -¿Conociste la coordinación de ese instituto?

7 -Conocí como era la coordinación de un proyecto de investigación, que antes no
8 sabía y no lo tenía claro. Porque este instituto eligió trabajar con un proyecto de
9 investigación. Me sentí super-segura. Mi práctica consistía en ver a los docentes
10 que eran asesorados por una coordinadora, cuáles eran sus percepciones, ver
11 cómo avanzaban en el proyecto, y luego, en el área que nos desempeñamos fue
12 trabajar con los alumnos del Instituto Terciario L....., enseñando qué es
13 investigación, que se tiene en cuenta en la investigación etnográfica, que es el tipo
14 de investigación que estaban haciendo los docentes en ese colegio; trabajamos
15 con los chicos del colegio, y ahí se formó una comisión De Proyecto “PD” de los
16 alumnos. La función nuestra era asesorar junto a la Coordinadora del proyecto a
17 los docentes: en talleres que integraron a personal de varias instituciones de
18 varias localidades de la zona de frontera de la provincia de Salta.

19 Trabajamos con los alumnos. Formamos una comisión, investigamos sobre
20 investigación (porque teníamos que prepararnos también para saber en qué
21 ámbitos nos estábamos desarrollando), brindamos información a la coordinadora a
22 partir de las observaciones que hacíamos de las reuniones con los docentes,
23 filmamos, hicimos como un apoyo a la referencista y a la coordinadora que era en
24 definitiva nuestra profesora de taller de residencia. Y de allí quedamos como
25 mediadoras entre los docentes del proyecto de investigación y los alumnos del
26 Instituto L..... A ellos le explicamos qué era nuestro Proyecto “PD”, y a un grupo

27 que fue seleccionado por los docentes les explicamos qué es investigación, cómo
28 se investiga etnográficamente, y ellos se incorporaron al proyecto.

29 **-La misma experiencia de Proyectos “PD” te sirvió para hacer las prácticas**
30 **convencionales y no convencionales?**

31 -Si. La práctica con los alumnos fue tomada como práctica dentro de lo formal. Y
32 con los docentes en realidad trabajó la coordinadora, pero nosotras la apoyamos.

33 **-¿Qué competencias pusiste en juego en estas prácticas?**

34 -Planificar clases (que no lo hacemos muy seguido). Volvimos a leer un montón de
35 cosas, por ejemplo sobre evaluación curricular. También analizar documentos
36 oficiales. Pero más que nada, hacer planificación, y ver todo lo relacionado con la
37 práctica docente (que lo habíamos visto en Didáctica II, que dimos clase pero para
38 nuestros compañeros. Lo vimos también en el Taller IV, pero aquí pudimos hacerlo
39 en directo con los alumnos del Instituto L.....)

40 **-Estas prácticas desarrolladas en terreno ¿tienen que ver con lo que te**
41 **imaginabas al momento de ingresar la carrera o durante tu formación, sobre**
42 **cuál podía ser tu función como profesora?**

43 -No. Cuando entré a la carrera mi ilusión era haber estudiado Psicología. Cuando
44 estuve en 3º año me dije: voy a ser profesora en un terciario. En 4º año me gustó la
45 parte de proyectos y de recursos humanos de cualquier empresa. Cuando hice el
46 proyecto en el INTA (Instituto de Tecnología Agropecuaria) para el taller III de la
47 carrera, vi que se me abría el campo para la educación no formal. Me gustaba. Lo
48 mismo me pasó cuando quise trabajar en el Diario de Salta. No quería ir a una
49 institución educativa, más por el panorama que me pintaban todos los profesores.
50 Quería trabajar en una empresa, como el diario, alguna estación de servicio que
51 tenga una división de recursos humanos, o en capacitación o en proyectos. Luego
52 apareció la oferta de trabajar con el Proyecto “PD”: de las 4 que fuimos, ninguna

53 sabía muy bien qué teníamos que hacer. La última entrevista que tuvimos con la
54 profesora A.D., ella se dio cuenta, o sea terminó de confirmar que no sabíamos
55 qué estábamos haciendo en el Proyecto "PD" y que recién ahora nos dimos cuenta
56 de lo que ya habíamos hecho, luego de la práctica. Recién lo logramos
57 comprender, porque no entendíamos a la profesora, estábamos muy descolgadas
58 del tema. En realidad no teníamos mucha información.

59 **-En estas prácticas, te percibiste como una profesora o como una alumna**
60 **que estaba practicando?**

61 -Como una alumna practicante

62 **-¿Qué te falta para ser una profesora y desempeñarte como una profesional?**

63 -Tener más seguridad para tomar decisiones. En mi grupo de clase, con mis
64 compañeras, soy segura. Pero trabajando es distinto: me cuesta hablar,
65 expresarme, me da temor que me digan que lo que digo está mal. Aprendí de la
66 profesora A.D. que cualquier idea es válida y que si está fuera de lo que estamos
67 conversando, ella lo dice de otra forma y no como lo hacían las profesoras
68 anteriores. Pasa que este año estoy más calmada y no como los años anteriores.
69 Este año la profesora A.D. me reta porque no hablo.

70 **-Es muy importante la referencia que permanentemente haces de la profesora**
71 **A.D...**

72 -En mi práctica fue el único punto de referencia. A ella teníamos que acudir. Ella
73 nos tenía que decir si estaba bien o si estaba mal. Ella era la que nos daba la
74 información. Ella todo.

75 **-A principios de año valorabas el reconocimiento social e institucional de**
76 **Ciencias de la Educación, a partir del reconocimiento de la figura de la**
77 **profesora A.D en el Proyecto "PD", como referencista. Como que trasladabas**

78 el valor que se le asignaba a una profesional y lo generalizabas y extendías
79 a las Ciencias de la Educación

80 -Es que los profesores del Instituto, los integrantes del proyecto, esperan todo de
81 los profesores de Ciencias de la Educación. Como que nosotros sabemos TODO.
82 En una de las últimas actividades de taller que tuvimos con el Proyecto "PD", salió
83 de las maestras EGB una crítica hacia la gente de Ciencias de la Educación.
84 Porque opinamos sin haber estado frente al aula, y no obstante ello, tenemos el
85 tupé de opinar sobre su práctica. Mi primera reacción al escucharlas fue sentirme
86 mal, y después reconocí que tenían razón, porque toda la carrera nos dio lugar a
87 eso. Por ejemplo los prácticos de análisis institucional que hicimos en años
88 anteriores o en análisis de prácticas , criticamos lo que hacía el docente, pero
89 nunca supimos dar alternativas a lo que veíamos mal. En algún momento de esta
90 práctica en "PD", nos sentimos atacados por ellos.

91 -Estás hablando de ellos y de nosotros. ¿Qué es lo que nos diferencia a
92 "ellos" de "nosotros"? ¿qué es lo que hace que "nosotros" seamos un
93 colectivo que se diferencia de otros colectivos profesionales y docentes?

94 -Lo que nos hace que seamos un "grupo" como profesión, es nuestro conocimiento
95 de ciertas características, contenidos y actividades que conciernen a la carrera,
96 en cuanto por ejemplo a planificación de proyectos, coordinación, asesoramiento
97 de situaciones educativas y socio- comunitarias. Pienso que nos podemos
98 desenvolver en cualquier ámbito.

99 -Un profesor de Historia o de Filosofía también asesora, planifica, coordina
100 sobre situaciones educativas, pero ¿en qué se diferencia con "nosotros" o
101 "nosotros" de "ellos"?

102 -Tendría que pensarlo. No creo...o sea, tenemos nuestro título. Eso nos distingue
103 en primer lugar. Creo que el profesor de Historia puede capacitar y cumplir las
104 mismas funciones que nosotros, pero con contenidos diferentes.

105 **-¿Cuáles son “nuestros” contenidos?**

106 -De todo un poco. Somos expertos en todo (risas). Veo por ejemplo que en 5º año
107 nos quieren enseñar a evaluar, pero en toda la carrera no nos enseñaron antes a
108 evaluar, y ahora quieren la evaluación perfecta. Nunca nos enseñaron. Pero de
109 acuerdo a todo lo que vimos en este año, tenemos que hacer una evaluación. Pero
110 es muy rígida la evaluación que nos piden, con diferentes características, que por
111 ahí no las entendimos en todo el año, y ahora las tenemos que plasmar sin
112 seguirlas entendiendo. Nos quieren enseñar a enseñar, a dar clases, a
113 desenvolvemos en lo no formal, quieren que abarquemos todos los ámbitos
114 laborales (no todos pero sí la mayoría) y no podemos. O sea, sí podemos, pero si
115 nos especializamos en un área.

116 **-Pareciera ser que en la carrera nos están mostrando que hay campos muy**
117 **abiertos, tanto por los escenarios como por las funciones a desarrollar pero**
118 **que no queda muy en claro a partir de qué contenidos propios...**

119 -Si. Totalmente

120 **-Cuando te inscribiste en la carrera ¿cuál fue tu primera anticipación de**
121 **futuro profesional?**

122 -Enseñando Psicología en un colegio secundario. Y ahora, en el 5º año me
123 imagino como profesora en Ciencias de la Educación, también enseñando. Pero
124 también me llama la atención lo de los recursos humanos. De todos modos, pienso
125 que el año que viene voy a seguir la Licenciatura con orientación en Planeamiento,
126 que me vincula con el área de proyectos, que me gusta. Enseñando si, porque hice
127 el profesorado para tener el título más rápido, pero lo que me interesaba era la

128 licenciatura, incluso la de Tecnología Educativa, que no la hice porque no se
129 estaba dictando.

130 **-¿Qué aspectos personales tuyos “marcan” tu trayectoria profesional?**

131 -Hice la carrera por inercia. Primero había elegido Medicina y luego hice ésto. Me
132 gustaba pero nunca dije: hay algo mío dentro de la carrera. Sobre todo en este
133 año, es como que en el 5º puse casi nada, por cosas de la Facultad y por cosas
134 personales. Hasta ahora cursaba hasta 8 materias por año, y este año hice 4, y
135 como que me costó más, porque estoy como Secretaria en el Centro de
136 Estudiantes de Humanidades y me lleva tiempo y me complica la existencia.

137 **-Cuál y cómo te imaginas que es la inserción laboral más posible para un**
138 **profesor en Ciencias de la Educación hoy en día?**

139 -Me parece que en lo no formal es el acceso más favorable y más posible,
140 trabajando en recursos humanos, asesorando en proyectos a empresas...

141 **-¿Aún cuando la carrera no los haya formado específicamente?**

142 -Sí. Porque puede capacitarse por sí mismo. Por ejemplo, conozco chicas que
143 están trabajando en Repsol, que es una estación de servicios, y se han capacitado
144 en recursos humanos, ver en qué consistía, quiénes y cómo eran los recursos
145 humanos del área, tuvieron que ir a un montón de cursos de capacitación y
146 armaron su propio proyecto de capacitación para recursos humanos. Creo que
147 además de tener un título, tenemos que seguir capacitándonos, seguir estudiando
148 y cada uno crear nuestro propio ámbito.

149 **-Esto que pensás en este momento, tiene que ver con lo que en la carrera te**
150 **transmiten, con ésto de que cada uno debe generar su propio trabajo?**

151 -Sí. Porque en lo formal no hay entrada y está saturado.

152 Por ejemplo una de mis compañeras pudo conseguir trabajo como preceptora de
153 una institución, pero a través de un conocido. Hay que tener conocidos para poder

154 entrar en el sistema formal. Es más, a ella le dicen: “estoy cansada del discurso
155 pedagógico de Ciencias de la Educación que lo único que hacen es hablar, hablar
156 y hablar y nunca le dan soluciones a nada”. Dentro del mismo instituto que le dan
157 trabajo, hablan mal de nosotros.

158 **-Y ella ¿cómo reacciona?**

159 -Se pelea con todo el mundo.

160 **-¿Lo que estás queriendo decir es que no nos queda otra que “inventar” un**
161 **sitio y un modo de trabajar?**

162 -Exacto. Ella dice que no nos queda otra, que necesita la plata y que tiene que
163 aceptar y trabajar. En mi caso, no conozco a nadie que pueda darme una mano
164 para entrar a trabajar en lo formal, a pesar de que mi mamá es profesora en una
165 institución educativa, de que es una psicopedagoga y de que está enseñando.
166 Además no “me siento” como profesora, enseñando, no tengo ese ideal ya, pero sí
167 haciendo proyectos, trabajando en otro tipo de cosas. No me llama la atención
168 ahora, el profesorado.

169 **-Nos situemos en el momento mismo en que recibas el título de profesora,**
170 **aún cuando continúes la Licenciatura. ¿cómo y cuál sería tu primera reacción**
171 **de búsqueda de trabajo?**

172 -Presentaría mi curriculum a todas las instituciones educativas.

173 **-O sea ¿irías a donde sabes que no vas a encontrar?**

174 -Sí. Por si acaso. Pero en realidad, como no quiero irme de la universidad, voy a
175 seguir, voy a continuar y me voy a adscribir a alguna cátedra de la carrera. Pero si
176 tuviera que ir a buscar trabajo con el título de profesora lo haría en un terciario,
177 porque a “caballo regalado no se le miran los dientes” (risas)

178 **-Si te ofrecen una Introducción a la Biología, o cualquier materia la tomas?**
179 (risas)

180 -Bueno, está la cuestión de la ética. No lo haría. Pero capaz que termino como
181 remisera “trucha”.

182 **-No es gratuito lo que dijiste. Nombraste la palabra “trucha” por algo.**
183 **Posiblemente “trucha” tiene que ver con tener un título que no está**
184 **legitimado socialmente, o también puede tener que ver con una no -**
185 **validación personal, no?**

186 -Si, quizá tiene que ver con que la palabra “trucha” me hace pensar en lo no legal,
187 y eso tiene que ver con nosotros, no sé, quizá tiene que ver con nosotros y con
188 nuestro futuro y con las posibilidades poco acogedoras de futuro que tenemos. De
189 eso somos concientes, creo.

1 SEGUNDA ENTREVISTA A ISABELLA- Noviembre de 2001 (EA-3*)

2 -¿Qué prácticas has desarrollado durante este período en el Taller IV?

3 -Dentro del ámbito escolarizado, en las prácticas formales (aún cuando no nos
4 gusta llamarlas formales. A la profesora no le gusta)

5 -¿Cómo las llaman?

6 -Escolarizadas o no escolarizadas, convencionales o no convencionales. Estuve
7 trabajando en una escuela de Rosario de Lerma en el ámbito rural. Nuestra tarea
8 específica fue apoyar al equipo directivo en la dinamización del proyecto educativo
9 institucional (PEI), en una escuelita de EGB con una directora designada, ya que
10 no concursó ni está por iniciativa propia, sino que fue ascendida automáticamente
11 por la cantidad de años de servicio. Nuestra tarea fue básicamente dinamizar el
12 PEI, utilizando distintas estrategias en cuanto a la reunión, al asesoramiento, a la
13 sistematización de los datos para concretar un documento que se entregó a la
14 supervisión.

15 La práctica no convencional la estamos organizando, pero nuestro proyecto se
16 refiere en la misma escuelita, con la comunidad: la escuela como centro de
17 provisión de ideas, de reuniones y un lugar donde vamos a hacer un tallercito de
18 nutrición. Porque es una escuela con comedor y notamos que hay ciertas cosas
19 que se pueden mejorar de ese comedor, entendiendo que la nutrición es un
20 elemento fundamental en el aprendizaje, y además porque en el grado no nos
21 podemos meter mucho. Podríamos haber hecho una propuesta, quizá no hubiera
22 seguido con la línea de lo no convencional, seguiríamos con lo convencional y
23 hacer propuestas a nivel áulico, pero el clima institucional no se prestaba.

24 -La demanda surgió de la institución?

25 -No, surge como iniciativa de mi grupo de Taller, al ver la problemática de la
26 desnutrición, malnutrición y nutrición de algunos niños. Tal vez diría que es una

27 demanda de la asistente sanitaria de la localidad, que nos da todos los datos y nos
28 presenta sus inquietudes. Las maestras de la escuela son muy especiales, tienen
29 larga data en la escuela, que tienen una forma y un estilo de manejar tanto la
30 escuela como el grado y nosotras pasamos a ser las extrañas, las que venimos a
31 controlarlas. Ingresamos a la escuela con la figura de la asistente o de las
32 ayudantes o con la figura de los personajes de control que pone la supervisora,
33 que es a la vez nuestra coordinadora de grupo. Entonces la supervisora nos
34 presenta, hace la primera intervención, dice cuál va a ser nuestro rol si la escuela
35 lo desea. O sea en ese sentido la supervisora no lo impuso pero la imagen y la
36 representación, el fantasma estuvo presente.

37 Y las maestras tienen una forma especial de manejar la escuela. Incluso ellas
38 ordenan a la directora. Le dicen lo que tiene que hacer, lo que puede o no puede
39 disponer de la escuela.

40 **-¿Qué significan para vos estas prácticas pre-profesionales?**

41 -Mi crecimiento profesional ha ido de la mano del crecimiento personal, porque
42 llegué a conocer un ámbito distinto al cotidiano y al que acostumbramos a ver
43 durante la carrera, que es el rural. Conocer el ámbito rural me amplió la visión de lo
44 que sería los lugares donde yo puedo intervenir, y la ruralidad como un ámbito muy
45 particular donde se vivencian otras cuestiones, donde se manejan otros códigos y
46 eso ha ido enriqueciéndome personal y profesionalmente, por la comunicación que
47 he podido establecer con otra gente, por la negociación, que me permitieron ver
48 cómo puedo encarar nuevas situaciones. Me permitieron descentrarme de mi
49 óptica habitual, al tener la posibilidad de analizar, cuestionar, indagar, de ver las
50 historias, la antropología, la formación de las maestras, de cómo las hace ser
51 como son y me hacen ver las cosas de otra forma.

52 **-¿Cómo podrías definir a nuestra profesión?**

53 -¿Nuestra profesión? La puedo definir desde mi práctica y desde lo que
54 vivenciamos en el taller y en la materia de Estrategias. En el taller, por mi
55 intervención específica pude conocer un ámbito, pero gracias a los distintos grupos
56 que se acercaron a la cátedra para contarnos lo que fueron haciendo, amplió la
57 visión de nuestras posibilidades de intervención profesional. Creo que ya dije a
58 principios de año, que tenía la imagen de un ámbito de inserción laboral y de mis
59 ambiciones personales muy amplio, pero ahora creo que está mucho más
60 ampliado de lo que yo me había imaginado. Imaginarme saber que hay graduados
61 en Ciencias de la Educación trabajando en empresas, en la radio, en el diario, en
62 ONG, en Minoridad y Familia, en tantos ámbitos. Y que ellos mismos lo fueron
63 creando. Eso fue uno de los disparadores a mi motivación de seguir indagando
64 sobre estos campos, pues a partir de todo esto esa imagen de profesional en
65 Ciencias de la Educación se me amplió. Pero también me movilizó en el sentido
66 de decir: me faltan tantas cosas para encarar una tarea en otro ámbito que no sea
67 en el educativo. Pero cómo también esas cosas se van creando, inventando,
68 apelando a la imaginación y a la información. El profesional en Ciencias de la
69 Educación debe estar ligado y debe conocer el contexto.

70 **-¿Cuál es la experticia del profesor en Ciencias de la Educación?**

71 -Saber manejarse en cualquier circunstancias en que encuentre a personas, y que
72 las relacione para enriquecerse, educarse, conocer algo más, proyectar...

73 **-Pero esto puede ligarse con cualquier actividad profesional ¿Qué sería lo**
74 **específico del profesor en Ciencias de la Educación?**

75 -Ser el mediador o el intérprete no sólo de las situaciones, sino también del
76 contenido, del conocimiento a compartir porque, por ejemplo todo el mundo dice
77 que la figura del profesor, paulatinamente con la irrupción de las nuevas
78 tecnologías de la información y la comunicación puede llegar a desaparecer, pero

79 no sé si lo leí, o lo internalicé o lo pensé yo misma, pero creo que la figura del
80 profesor nunca puede correrse del lugar que tiene, porque es el comunicador, el
81 mediador, el que va a traducir de modo didáctico y ameno, acorde a la capacidad
82 de los sujetos, al contexto, para que el conocimiento sea más accesible.

83 **-Pero esa transposición también la hace el profesor de Biología o el de**
84 **Historia...¿Y el profesor en Ciencias de la Educación?**

85 -Sólo sé que no sé nada! Después de 7 años en la Facultad. No sé si hay
86 exclusividad en el sentido de que el profesor en Ciencias de la Educación tenga
87 algo que sea exclusivo de él, y que no lo pueda hacer otro profesor. Ahora lo
88 pongo en duda. ¿Algo que nos hace ser a nosotros mismos profesores en Ciencias
89 de la Educación? Nuestro propio objeto?

90 Nuestro propio objeto. Que sea solo nuestro? En la formación en general o de aquí
91 en más? Porque hasta ahora fueron las distintas situaciones pedagógicas
92 analizadas, estudiadas, enriquecidas desde distintas teorías sobre lo educativo,
93 sobre la relación pedagógica, sobre el sujeto que aprende, sobre la persona que
94 tiene el rol de educador...El biólogo estudiará la naturaleza viva o muerta, y
95 nosotros estudiaremos las situaciones, las posibilidades de interacción en relación
96 con el conocimiento, sino ¿cuál sería el sentido de nuestra carrera? si no es el
97 conocimiento el eje vertebrador.

98 **-A tu formación ¿qué demandas le harías?**

99 -Al final de la carrera uno se da cuenta de no haber captado o entendido, sino
100 hasta ahora, la importancia de la teoría y de la conceptualización clara. Es todo un
101 ejercicio saber manejar adecuada y pertinentemente la teoría en relación al análisis
102 práctico.

103 **-A principios de año, reclamabas, por el contrario de ahora, la necesidad de**
104 **mas prácticas en la carrera...**

105 -Ah si! Ahora me acuerdo. No sé si fui tan tajante, pero bueno ahora hay una
106 revalorización de la teoría, del análisis científico, de la interpretación de un texto.

107 **-¿En qué escenario laboral y haciendo qué te anticipas en el futuro**
108 **inmediato, bien te gradúes?**

109 -Estoy aprendiendo todos los días un poco más pero creo que en este momento
110 me siento capaz de desempeñarme.... en cualquier ámbito que me abra las
111 puertas!

112 **-La práctica te permite decir que te sentís capaz?**

113 -Puede ser. No es que la práctica o el último año me hayan dado la valentía de
114 decirlo. Creo que es parte de mi personalidad extrovertida. Pero en realidad el
115 trayecto del último año y las prácticas me fueron mostrando formas de encarar
116 distintas situaciones. No quiero llamarlas herramientas, quizá estrategias.
117 Demostrarme que es posible levantar mi autoestima¡un poquito más!
118 Animarme. Cada vez que venían los chicos a contarnos sus prácticas y sus
119 experiencias, sus pasantías o su extensión, yo me imaginaba en esa situación. Los
120 que estaban en la zona rural, en Seclantás, o las que hacían capacitación en
121 YPF...Que una persona en formación vea las posibilidades reales y las acciones
122 concretas que se llevaron a cabo en otras oportunidades me parece sumamente
123 valioso. Es como mostrarle a uno que se puede, en una realidad en la que no están
124 todas las puertas cerradas.

125 **-¿De qué depende?**

126 -Depende fundamentalmente, si dejamos de lado lo contextual, de lo que uno
127 puede hacer, de cómo lo proyecta, y eso lo da el conocimiento teórico, la formación
128 también.

129 **-¿Volverías a elegir la carrera?**

130 -....sí. Pero también elegiría otra. La carrera de Ciencias de la Información que está
131 en Córdoba. Porque me parece que todo circula a través de los marcos
132 informativos y creo que es la herramienta más poderosa junto con la comunicación.
133 Lo digo intuitivamente porque sólo el título sé y me llamó la atención.

134 Como profesional en Ciencias de la Educación tengo que tener la suficiente
135 apertura para una formación permanente de acá en más. Todo el contexto cambia
136 día a día y tenemos que tener la iniciativa de tener otras herramientas para
137 manejar situaciones.

138 **-¿Vas a hacer la Licenciatura?**

139 -No sé. ¿Desde el deseo o desde la posibilidad? Me gustaría. Incluso el año
140 pasado fui de oyente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación
141 en Tecnología Educativa. Cursé de oyente la cátedra de Educación a Distancia,
142 porque yo me hice un proyecto: estas cosas tengo y ¿cuáles cosas me faltan? Qué
143 cosas necesito para fortalecerme?

144 **¿Tenés algún modelo profesional con el que te identificas?**

145 -Me gustaría ser ese profesor que sabe hacer de todo, en general, que sea flexible,
146 que pueda y sepa desenvolver en distintas situaciones. No me siento identificada
147 en particular con ninguno de mis profesores. Pero hay cuestiones en las cuales me
148 llama la atención de cada uno y a esos trato de no olvidarlas. Selecciono aquellas
149 cosas o aspectos que tiene un significado para mí. De última tal vez termino
150 siendo la identidad de todos mis profesores. No quiero ser contradictorio pero
151 quiero decir que no tengo EL modelo. Estoy tratando de crear una imagen propia.

152 **-¿Qué es lo primero que harías para conseguir trabajo bien te gradúes?**

153 -No pensé en buscar trabajo. Si el trabajo está no lo desaprovecharía. Pero creo
154 que mi ilusión es seguir hasta donde pueda con la formación de postgrado.

155 **-O sea que por el momento la instancia de trabajar no sería una necesidad?**

156 -Conseguir trabajo inmediatamente no sería una prioridad. Mucho depende de mi
157 novio. Lo negociaría. No abandonaría mi profesión para irme al sur, como él quiere
158 que hagamos.

159

160 **-Cómo percibes la valoración institucional y social del quehacer profesional**
161 **del profesor en Ciencias de la Educación?**

162 -A los profesores en Ciencias Sociales generalmente no se los valora. Y a los
163 profesores en educación...¿educar qué? Si los chicos están cada vez mas mal
164 educados...eso dicen. Los profesores ¿dónde están? Están recargados de trabajo
165 o presionados para no perderlo, y a veces usan otras modalidades de intervención
166 que actúan en contra de su profesionalidad como por ejemplo que toman cualquier
167 asignatura para dictar, o que flexibilizan las exigencias para no perder la matrícula
168 de los alumnos...trabajan con lo que los chicos quieren. No siempre pasa, pero
169 sirve para que los otros digan: todos los profesores son así.

170 **-Pero parece que también los otros no discriminan entre lo que es ser**
171 **docente y lo que es ser profesor en Ciencias de la Educación?**

172 -Si. En realidad lo que la sociedad piensa o asocia es la educación con el “ser
173 maestro”. Todos quedamos en esa bolsa. El mandato social para todos los
174 profesores, incluidos los profesores en Ciencias de la Educación es : “ahí está la
175 escuela. Vayan y enseñen. Como puedan y con los recursos que tengan. Y si no
176 tienen buenos resultados, no pidan más salario. Los culpables son ustedes.” La
177 gente no discrimina entre el maestro y el profesor universitario.

178 **-¿Volviendo a este último año que valoras de la formación?**

179 -En el 5º año nos dieron la posibilidad de ponernos en situación de buscar trabajo,
180 de anticiparnos en la inserción, de hacer dramatizaciones, de prepararnos para una
181 entrevista, de confeccionar el curriculum, de ponernos en situación. Es muy

182 valorable, que al menos nos hayan dicho: “chicas, el mundo es así” . En realidad sí
183 que lo conocíamos pero no en situación de una expectativa, de saber cómo actuar,
184 como encarar la situación de búsqueda y reconociendo las propias capacidades.

185

186

187

188

1 **ENTREVISTA GRUPAL A ALUMNAS (EA*) - Noviembre de 2001**

2 **-Estas tarjetas representan imágenes que podrían corresponder a ciertas**
3 **profesiones. Seleccionen entre todas las tarjetas aquellas que les parezca**
4 **representan al profesor en Ciencias de la Educación en su quehacer**
5 **profesional.**

6 -Pero ¿como nosotros pensamos, como pasa realmente o como nos ven o creen
7 los demás?

8 **-Pensemos entre todas qué criterios tomar, para ver qué nos interesa**
9 **seleccionar primero**

10 -Esta no, parece que está vendiendo ropa (57)

11 -Acordate de la formación de recursos humanos que podemos hacer, y de la
12 estación de servicio.

13 -Esta! El panadero está haciendo pan(45). Creo que podría ser un ámbito de
14 trabajo profesional, no desde la panadería o de la venta, sino desde la
15 organización, la puesta en práctica, el trabajo en equipo.

16 -Esta, porque muestra un trabajo en interacción (79). Parece un trabajo
17 interconsultivo con otras disciplinas. Parecen personas de distintas profesiones y
18 de distintas disciplinas.

19 -La 92, parece un estudio de un abogado o de contadores, también un trabajo
20 interconsultivo o interdisciplinario que podríamos hacer con ellos.

21 -La 82 y la 90. son imágenes muy típicas, con instrumentos como la tiza, el
22 pizarrón, los alumnos...

23 -Yo elegí la 30 , la 34, la 57 y dejo en el fondo otra: todos trabajando con gente, en
24 el ámbito de la comunicación, en asesoría o relaciones humanas, y también esta
25 otra en una onda ejecutiva, trabajando con herramientas como la estadística. En el
26 fondo elegí la tarjeta del payaso, porque la felicidad tiene que estar en el trabajo.

27 -Yo elegí la guitarra, en relación a algo que habíamos hablado ayer en el aula,
28 cuando modelábamos con plastilina un elemento figurativo y no figurativo que
29 reflejara ese profesor en Ciencias de la Educación que estábamos terminando de
30 armar. Un grupo hizo una guitarra y todos nos reímos. La guitarra, la sanata a lo
31 largo de toda la carrera...pero ellos habían encontrado una simbología particular.

32 -La guitarra vendría a ser un proyecto, con una partitura, música, cuerdas que
33 forman parte de nuestras herramientas para ir tocando, experiencia.

34 **-La carrera ¿les enseña a tocar la guitarra, o la tocan de oído?**

35 -No seremos grandes concertistas pero nos vamos a defender.

36 -Y no está mal ser intuitiva en tocar la guitarra, porque mucho de lo nuestro es
37 parte de uno. Las creaciones también son buenas.

38 -Somos como artesanos

39 **-Este crear, modelar, plasmar tiene que ver con ser artista?**

40 -Si .Si

41 -Si

42 -Artista

43 **-Han hablado de lo artístico, de lo relacional, de lo humano, pero hasta ahora
44 no han hablado de lo científico...**

45 -Podemos prescindir de lo científico

46 **-¿Por qué?**

47 -Trabajando en los ámbitos específicamente sociales, aunque la Sociología es una
48 ciencia, pienso que desde ese lado uno no le encuentra un lenguaje así, o lo tan
49 científico a las Ciencias de la Educación.

50 -Yo creo que si tiene una base científica. No cumple con todos los requisitos del
51 positivismo, pero no quiere decir que no se pueda hablar de un objeto científico, o
52 de que se pueda investigar científicamente.

53 -No podemos pretender intervenciones muy adecuadas si no tenemos un respaldo
54 de un reconocimiento científico. Porque ahí hay bases, hay elementos como para
55 que uno tome decisiones en base a esas cuestiones. Pero a veces eso se choca
56 con lo que la realidad es.

57 -A veces uno se vale de intuiciones y de sentimientos para tomar decisiones y no
58 es tan científica en su hacer diario. Esto de estar con otros seres, con otras
59 subjetividades, bueno...el hecho de ser un quehacer muy relacional, muy social...

60 **-Cómo definirían el objeto específico de nuestro quehacer profesional?**

61 -La formación

62 -Si, la formación

63 -La formación en todos los aspectos. Ese es nuestro objeto

64 **-Un profesor en Historia también forma, pero qué es lo que nos hace distintos**
65 **de ese otro profesor?**

66 -Creo que el nivel de análisis de las situaciones didácticas, sobre las formas de
67 enseñar y sobre las estrategias en particular que podemos hacer. Y por el
68 contenido.

69 **-Quizá esta característica también pertenezca al profesor, por ejemplo de**
70 **EGB, pero qué nos podría diferenciar de él?**

71 -El profesor en EGB está específicamente en el ámbito formal. Nosotros no. Por
72 eso decía la formación en todos sus aspectos.

73 -Es como que es muy amplio. Es como que somos un pulpo que queremos agarrar
74 todo aunque no tengamos muy en claro qué.

75 -Estamos sobre lo social, lo humanístico, lo educativo. En todos los contextos, que
76 incluso nos sobredetermina.

77 -Es como que buscamos intersticios en el contexto, insertándonos laboralmente.

78 -Es como cuánto que queremos abarcar y que por medio de los tentáculos se nos
79 escapan cosas.

80 **-Queda claro que tiene que ver con “el adentro” de la formación y con el**
81 **“adentro” de cada uno de nosotros. Pero desde “el afuera”, desde el**
82 **contexto ¿cómo podemos articular este deseo y necesidad de llenar**
83 **intersticios, con las ofertas del entorno?**

84 -Primero, hacer un estudio de mercado

85 -Si, porque está todo tan saturado!

86 -Pero también hacer ofertas

87 -Si, hay una demanda, pero mientras no haya una iniciativa por crear nuevas
88 ofertas, esa demanda no va a ser muy firme o no va a durar tanto tiempo.

89 -Esta sensación de que podemos abarcar montones de cosas también tiene que
90 ver con una decisión de ver si yo mínimamente creo que puedo asumir ciertos
91 lugares, pero bueno, elijo uno. Y en éste trato de especializarme.

92 -Como que ahora tengo abierta la gama para hacer muchas cosas, pero que en
93 algún momento voy a tener que especializarme. Vamos a tener que tomar esas
94 decisiones. Porque si no somos..

95 -Somos nada

96 -Sobre todo pensando en que lo formal está saturado y tenemos que pensar en lo
97 no formal.

98 **-Esto que acaban de decir respecto de lo formal y de lo no formal, es una**
99 **aseveración que se repite en las distintas entrevistas. ¿Es un discurso que**
100 **reciben en la carrera (risas) o es una construcción desde ustedes mismas?**

101 -Para mí, no. Con la Ley Federal se han sacado los espacios para trabajar como
102 profesor. El campo pedagógico se ha reducido para nosotros. Entonces como que
103 lo no formal es necesario para crear nuestro propio espacio y especializarnos.

104 **-¿De qué modo podemos legitimar estas ganas de trabajar, de crear**
105 **libremente nuestro propio campo laboral, según ustedes? ¿Podemos ofrecer**
106 **“espacios” desde lo que deseamos, casi como si fueran ofertas personales?**

107 -Si!!

108 -Si. Está permitido.

109 -Yo disiento. No está permitido. No podemos como profesoras ocuparnos de
110 cuestiones que están fuera de Ciencias de la Educación. No está permitido. No sé
111 si por celo profesional o porque no tenemos incumbencias, o porque no tenemos
112 conocimientos...

113 -No, pero hay casos. Por ejemplo la Prof. S.B. que es profesora en Ciencias de la
114 Educación y se dedica a la salud y específicamente a la nutrición. Pero está en un
115 ámbito educativo y combina las dos disciplinas

116 -Pero ella no podría trabajar como nutricionista. No puede recetar ni dar dietas. No
117 se puede. Pero sí trabajar interdisciplinariamente.

118 -Se puede negociar si uno quiere trabajar en otros campos que no sea
119 específicamente de la educación, con alguien más y aprender de la otra persona.

120 -O hacer postgrados

121 **-¿Estamos hablando de “negociar” con otra persona, con otro profesional o**
122 **con otra área profesional?**

123 -Ah! Estamos hablando de la ética.

124 -Yo jamás en la carrera he tocado el problema de la ética profesional. En ninguna
125 materia. Yo no sé. La primera vez que hablamos de regulación del campo
126 profesional fue en la entrevista que nos hizo a principios de año.

127 -Pero en Filosofía y Epistemología lo vimos el año pasado

128 -Yo no

129 -Yo tampoco

130 -Se lo dijo. No sé si se puede hablar del ejercicio ilegal del profesor en Ciencias de
131 la Educación.

132 -O sea que no sólo podemos hablar de si nosotros invadimos el campo de otros,
133 sino también otros nos invaden a nosotros.

134 **-¿Conocemos acerca de los límites que tenemos para nuestro ejercicio?**

135 -El límite lo pone la especificidad

136 **-¿Y cuál es la especificidad del profesor en Ciencias de la Educación?**

137 -Esa palabra!

138 -Nosotros somos tan generalistas!

139 -Lo nuestro es todo.

140 -Las Ciencias de la Educación. Ahí está el problema. En las Ciencias

141 -Pero ¿cuál es el problema? Si hablamos de LA CIENCIA, ¿cuál es la ciencia?

142 -La pedagogía

143 -O la Didáctica

144 -Ninguna de ellas solas abarcan el fenómeno educativo

145 -Son una pluridisciplina porque convergen muchas disciplinas en una.

146 **-Pasaron años desde que ingresaron a la carrera ¿cómo se ven ahora
147 respecto de cuando entraron?**

148 -Yo volvería a elegir la carrera. Y tengo otra perspectiva, porque yo vengo de una
149 ingeniería, con expectativas distintas, pero lo mismo elegiría nuevamente la carrera

150 **-Justamente, todas ustedes han elegido la carrera como una segunda
151 alternativa, por distintos motivos. Es como una carrera de “segunda mano”, y
152 casualmente para las seis.**

153 -La ingeniera frustrada, la ecónoma, la doctora, la psicóloga...(risas)

154 -Es lo que pasa con el ámbito educativo hoy, no? No sé cuánta gente sigue
155 eligiendo ser docente por elección genuina. Es porque no puede elegir una carrera
156 larga, por la inserción rápida, por ser una carrera no muy numerosa, qué sé yo

157 -Yo volvería a elegirla, pero sabiendo todo lo que sé ahora (risas)

158 **-Supongan ahora que están frente a alumnos ingresantes a la carrera ¿qué**
159 **les dirían?**

160 -No la cursen porque nos quitan el campo ocupacional! (risas)

161 -Sufran igual que nosotros!

162 -Piensen bien antes de inscribirse. Si creen que van a hacer plata con la carrera
163 están equivocados.

164 -Yo creo que los chicos que ahora ingresan tienen otra visión distinta que la
165 nuestra antes. Ahora saben que cualquier carrera que sigan tiene dificultades para
166 insertarse laboralmente. Son concientes.

167 -Así es

168 -No creo que nadie tenga certezas

169 -Yo les diría que aparte de la carrera, vayan haciendo simultáneamente otras
170 cosas: computación, idiomas, relaciones humanas, educación especial, recursos
171 humanos, que se den tiempo para ir a charlas de psicoanálisis, de política, que se
172 den una vuelta por Grand Bourg y conozcan como se mueven los papeles, que se
173 interesen en participar en proyectos de investigación. O sea que no se queden con
174 el plan de estudios y digan "ya la, ya la", "me saqué dos materias más". No! A ese
175 plan de estudios enriquecerlo. Porque nuestro campo no se queda en el plan de
176 estudios.

177 **-¿Qué le dirían ahora al conjunto de los profesores de la carrera, si pudieran**
178 **hablarles anónimamente?**

179 -¿Ellos no saben quiénes somos nosotros? No nos reconocerían?

180 **-No lo saben**

181 -Que sean más coherentes con su propia práctica. Que busquen alternativas. Que
182 muestren a sus alumnos una devolución de los procesos. Porque nunca supimos
183 cómo fue nuestro proceso

184 -Nunca, nunca de los jamases

185 -Al menos que desde algún parámetro, con algún criterio nos evalúen

186 -Que practiquen lo que enseñan. En las materias psicológicas por ejemplo nos
187 dicen cómo es el aprendizaje, cómo tiene que ser la evaluación, pero después
188 hacen lo convencional, lo mismo que en otras carreras. Por ejemplo yo vengo de
189 una ingeniería y nos hacen los mismos trabajos, nos evalúan de la misma manera.

190 -Salvo en el último año, vivimos otra experiencia, lo que se predica

191 -Exactamente

192 -No podemos hablar en general. Así como hay algunos que me parece les falta un
193 poquito de ética , hay otros que yo les diría muchísimas gracias por todo lo que
194 aprendí, porque fueron coherentes entre el ser, el decir y el hacer. Otros porque
195 realmente los admira por la cantidad de cosas que saben y lo que transmiten.

196 -Hay profesores que me marcaron positivamente, y hay otros que puedo decir que
197 no me sirvieron para nada. Lamentablemente.

198 -Yo diría que hay profesores a los que tengo que agradecer por la formación que
199 me dieron, pero también hay otros que les diría gracias por lo que NO quiero
200 repetir de ellos.

201 -Claro, aún por lo negativo de algunos modelos, me han mostrado lo que no quiero
202 repetir, lo que no debo hacer.

203 -Siempre decimos y valoramos sobre los trabajos en equipo, interdisciplinarios.
204 Pero yo percibo que las cátedras son estancas, que no hay un trabajo de compartir
205 criterios por ejemplo, sin conexión. Recién este año pude comprender cómo un

206 mismo fenómeno puede tener distintas miradas. Antes nunca lo hicimos, porque
207 veíamos el fenómeno desde la Psicología Educacional, por ejemplo, pero sin
208 establecer relaciones con otras disciplinas. El hecho de ver cuestionamientos sobre
209 la realidad, o de plantear seminarios quizá nos sirva para ver múltiples
210 complementariedades, consensos o contradicciones entre los distintos enfoques o
211 miradas de un mismo fenómeno.

212 **-¿Se sienten casi profesionales, se sienten alumnas, se sienten profesoras**
213 **mientras practican?**

214 -Un poco de todo. Uno no alcanza a desprenderse de ser alumna y trata de asumir
215 un nuevo rol, en la medida en que el contexto lo va permitiendo.

216 -Con las prácticas yo no me siento todavía profesional. Es como que la gente que
217 está fuera te mira como practicante o como residente. Como que uno todavía no
218 tiene suficiente espectro para hacer cosas, para decidir.

219 -¿No les pasa que a veces nos escudamos en esta cuestión de ser practicantes?

220 -Sí!!

221 -De decir bien clarito “miren, ojo, que yo soy practicante” por las dudas uno se
222 equivoque.

223 -Puede ser...

224 -A mí si me pasa.

225 -Yo siento que el ser profesora no es que empezó ahora en 5º año. Empecé 5º año
226 y dije: oh!, sino que me pareció una cuestión de formación constante. A pesar de
227 vivir la carrera, siendo estudiante, de cada cosita, contenido, tareas, fui captando
228 esto de ser profesora.

229 -El otro día yo estaba en mi casa. Abro el placard y digo: ah! Este trajecito, ya voy
230 a poder ponérmelo (risas). Es como que hay cosas en las que uno empieza a

231 situarse, a pensarse en otro ámbito. Como que va a dejar la vestimenta de
232 estudiante y ahora empieza a pensarse con la de profesora.

233 -A mí me pasa lo mismo. Cada vez que pienso cómo vestirme pasa la facultad,
234 desordeno todo, y pienso ¿cómo hacen mis otras compañeras? La ropa es
235 importante

236 -Si, yo creo que para todas

237 -Como si la ropa hiciese al monje, no?

238 -Y el portafolios....

239 -Como yo ya soy docente y estoy trabajando, para mí este espacio es como un
240 "tranquito". Bueno, ya tengo, ya estoy enfrentada a una situación laboral completa.
241 Pero también me implica un intento de buscar otros lugares donde insertarme. Me
242 pregunto mucho ¿dónde podré canalizar esta nueva formación? Por supuesto que
243 me puedo pensar en el ámbito en el que ya me desempeño, pero me pregunto,
244 "bueno, y ahora qué?"

245 **-Imaginen cómo sería la tarjetita profesional que ustedes diseñarían para su**
246 **presentación, a partir de mayo del 2002. Y piensen a quién se la darían**
247 **primero...**

248 -A mis padres

249 -A mi papá!

250 -Como evidencia

251 -Pondría "Profesora en Ciencias de la Educación", y entre paréntesis : "especialista
252 en..."

253 **-¿Especialista en? (risas)**

254 -Matrícula...?

255 **-¿Podremos poner matrícula?**

256 -No. No podemos

257 -¿Por qué no? (con asombro)

258 -Porque, ¿quién te la da?

259 -¿Por qué otros la tienen y nosotros no?

260 -Y se buscará...

261 -¿En Buenos Aires tampoco se puede otorgar una matrícula?

262 -Ni en el resto del país, creo

263 **-Volvamos a la especialización que querías que figure en tu tarjeta**

264 -“Especializada en diversos ámbitos”

265 -“Multidisciplinaria”

266 -“Flexible”

267 -“Abierta al cambio” (risas)

268 -“Creativa”

269 -“Por favor, llame y comuníquese con el pulpo” (más risas)

270 -A mii me interesan las relaciones humanas, y pondría esa especialidad.

271 **-¿A dónde presentarías esa tarjeta?**

272 -Por ejemplo, donde haya mucha concentración humana: en un hospital público,
273 en un supermercado, en una organización.

274 **Recuerden que esta tarjeta la confeccionan para mayo del 2002. ¿Pondrías ya**
275 **esa especialización y acudirías a estos sitios?**

276 -No, en mayo no. En julio quizá (risas)

277 -Yo pregunto esto porque a mí me interesa. ¿quién de nosotras va a continuar en
278 el ámbito universitario? ¿quién tiene interés en continuar quedándose y participar,
279 de seguir en la universidad?

280 -Yo no tengo interés de quedarme para ser docente en la universidad, para ejercer
281 la docencia. Pero estar en la universidad, actualiza. Uno está en contacto con lo

282 nuevo, y desde esa perspectiva sí me interesa estar en la universidad. Si.
283 Adscribirme a alguna cátedra. Ese tipo de cosas. Pero no me interesa la docencia
284 -A mi me gustaría insertarme en algún proyecto de investigación dentro de la
285 Universidad.
286 -Y dentro de 20 años?
287 -Ser psicóloga! No renunciar a mi elección original. Y cuando nos encontremos
288 dentro de 20 años...
289 -En el consultorio. Yo voy a ser tu paciente
290 **-Más de una de ustedes ha dicho: lo no formal es lo que quiero hacer. Este va**
291 **a ser mi campo. Pero al ponerse en situación de imaginarse cómo empezar a**
292 **buscar trabajo, dicen “voy a una escuela, a presentar el curriculum” ¿qué**
293 **dicen a ésto?**
294 -Porque es la perspectiva con que nos formaron
295 -Y aparte porque la carrera tiene esa perspectiva
296 -Toda la teoría que uno ve está orientada a lo formal
297 -Creo que es menos difícil adaptarse a ese ámbito que pensar en el no formal
298 -Pocas materias focalizan o están orientadas a mostrarnos lo que se puede hacer
299 en lo no formal
300 -Yo creo que la formación se enfoca hacia un profesorado, porque el título es
301 profesorado. Y de pronto se abre el ámbito para múltiples actividades pero
302 nosotros seguimos siendo formadas y preparadas para el aula
303 -Es que hay un imaginario social, que ve al profesor trabajando sólo en el aula. Y el
304 profesor también puede trabajar en una organización distinta a la escuela.
305 -Nosotras mismas tenemos esa representación. La hemos adquiriendo en la
306 formación.

307 -¿Será cuestión del título? ¿No será que por ser profesores nos situamos ahí,
308 como limitados por el título? (risas)

309 -Yo personalmente caí en el Profesorado porque no pude hacer la Licenciatura,
310 porque se me iba a alargar mucho la carrera. No elegí el profesorado en primera
311 instancia. Pero me parece que el que elige el profesorado es porque quiere
312 circunscribirse más a lo áulico. En cambio me parece que la Licenciatura es como
313 una cuestión más orientada....

314 -Quizá más específica por las orientaciones que te da, ya sea en Psicopedagogía,
315 en Planeamiento, en tecnología

316 -No sé si en cuanto a las orientaciones, sino más bien que habilita para más
317 funciones. Pero no sé si es por el alcance del título o por la representación que
318 tiene el título de licenciado.

319 **-Les agradezco muchísimo. Creo que ha sido muy rico todo lo que hablamos.**

320 -Esto de que uno dice algo, y los demás podemos ampliar o retrucar es mucho más
321 rico que si habláramos a solas. Uno habla y lo comparte y lo hace solidario.

1 **ENTREVISTA PROFESORA TALLER IV: 17 de mayo/2001 (EP-1)**

2 **-Cuáles son los motivos personales de por qué estás en esta carrera, por**
3 **qué la elegiste?**

4 -No voy a contarte cuáles fueron los motivos históricos de la elección de esta
5 carrera, de por qué en esos momentos la elegí, pues creo que lo más
6 importante es ver cómo uno va renovando el compromiso, los intereses.
7 Realmente, uno con el tiempo va andando y va relacionándose profundamente
8 con lo que hace, no? Lo que analizo constantemente es esto que vengo
9 trabajando desde hace tanto tiempo, que es el campo de la formación, que
10 cada vez más sale de lo educativo para extenderse más allá de... lo
11 educativo, entre otras cosas por una serie de decisiones y de las políticas del
12 achicamiento del campo educativo.

13 **- Te rereferís al achicamiento del campo educativo. En un principio, y en**
14 **relación a la propuesta de tu equipo acerca de la Residencia, al hablar de**
15 **ámbitos de educación y no formal, plantean que de acuerdo a nuevas**
16 **categorizaciones, es necesario hablar de prácticas convencionales y**
17 **prácticas no convencionales. Mi pregunta es ¿hay una suerte de relación**
18 **entre el ámbito formal con las prácticas convencionales y del ámbito no**
19 **formal con las prácticas no convencionales?**

20 -No, lo que nos sucede es que, en muchos de los alumnos que ya son
21 docentes, y como ellos llevan al ámbito de la práctica, se acuerdan de la
22 práctica tal como cuando ellos daban clases. Entonces lo convencional está

23 relacionado con dar clases y lo no convencional con otro tipo de prácticas que
24 pueden ser en contextos formales pero que no sea dar clases.

25 **-Qué competencias se ponen en juego tanto en una como en otra**
26 **práctica? Qué competencias son necesarias para formar en los futuros**
27 **desempeños profesionales?**

28 -Nosotros no hacemos un análisis en términos de competencia. Trabajamos
29 en campo de una capacidad estratégica, de una capacidad situacional y de las
30 posibilidades de un análisis contextual, como relaciones que están implicadas
31 en cualquier desarrollo profesional. Y ahí es interesante esto, no? Porque
32 aunque uno a veces , este, lo más convencional, ...lo que trae quizá como
33 expectativa el alumno es dar clases en una institución, ni siquiera esto
34 coincide muchas veces con las ideas previas, con las formas en que ellos se
35 han acercado – como alumnos o como docentes a dar clases. Primero, porque
36 los ponemos en el rol de observar y de auto- observarse. En este momento
37 casualmente estamos viendo lo que filmamos con ellos. Primero soy yo la que
38 me filmo dando clases, y ellos vuelven a ver esto y hacen las críticas y las
39 observaciones, pero también es como que tienen el primer choque cuando se
40 ven ellos actuando como alumnos, porque van entendiendo cómo esta
41 manera de tomar la clase enfatizando la interacción, no solamente con el
42 conocimiento sino entre las personas que forman la clase, les hace ver otras
43 cosas. Y también ellos han dado sus clases de ensayo y las hemos filmado y
44 están viéndolas entre los mismos compañeros. Ponemos primero el énfasis en

45 la observación y después en las actividades de interacción. Y después pueden
46 volver a pensar en lo que ello hacen y cómo lo hacen. Es muy interesante.
47 Entonces decimos que es una posibilidad de un desarrollo que es situacional y
48 que es contextual. Y ahí es que se relaciona mucho con el planteo de la
49 materia Estrategias, porque en la definición de estrategias la tomamos mucho
50 de ¿Moren?, cuando él habla de pensamiento estratégico y de la acción
51 estratégica y hace un análisis en que entra un elemento de planificación, un
52 elemento de querer hacer, de voluntad, pero tratando de advertir siempre que
53 ahí está la contingencia, que ahí está el azar y que ahí está nuestra posibilidad
54 de prepararnos para las cosas que...

55 **- Prepararlos para la incertidumbre?**

56 -Sí. Al principio creo que los asusta un poco, y después empiezan a
57 arriesgarse un poco ellos y a sentir placer en crear y en proponer.

58 **- Respecto de la formación a lo largo de toda la carrera, hay como un**
59 **consenso, a partir de los cuestionarios, (tanto de los alumnos y del**
60 **equipo del Taller) de que es el Taller IV la instancia más importante de**
61 **socialización profesional. ¿Se trabaja desde el taller, en las instancias**
62 **previas a éste, a la formación inclusive?**

63 -Sí. Es notable como ha ido cambiando la propuesta del taller, y la situación, la
64 manera en cómo los alumnos van viendo la práctica. Se han ido fortaleciendo
65 los talleres en la carrera, no?

66 Si tengo que hacer una comparación con el taller que comenzamos hace más
67 de 10 años, ahora los alumnos llegan mejor preparados para la instancia de la
68 práctica. Ellos van reconociendo que en otros talleres han hecho un
69 acercamiento: reconocen materias. En relación a la preparación docente es
70 ...diferente el tipo de relación de las experiencias docentes que ellos han
71 tenido afuera y las que van teniendo en la carrera y cómo se relaciona eso con
72 el taller. En general, cómo será la disposición de una maestra de años,
73 después de ser docente por mas de 10 o 15 años iniciar nuestra carrera.
74 Cómo será esta disposición realmente diferente de la de los chicos más
75 jóvenes que apenas terminaron su profesorado de nivel inicial o de EGB o en
76 Educación Especial, que se insertan en la carrera de Ciencias de la Educación
77 como una continuidad. Aquí hay una continuidad quizás de estudios, y aquí
78 hay una necesidad de reflexionar y de volver a ver cosas sobre su propia
79 práctica. Entonces se hace mucho más rico el trabajo con las personas que
80 teniendo experiencia docente están abiertos a indagar sobre esto, no?. Ese es
81 la experiencia más rica.

82 Muchas veces yo pensaba que esta propuesta de trabajo en taller se parece
83 mucho a una propuesta de formación en servicio y por eso es que nosotros
84 peleamos tanto para que tengan una práctica, una inserción profesional antes
85 que lleguen al 5º año,. Porque el 5º año se presenta como una reflexión sobre
86 lo hecho. Es mucho más rico para los que ya tienen esa experiencia, por su
87 disposición a revisar lo anterior.

88 En el caso de los alumnos que no tienen experiencia docente, ellos son los
89 que valoran más las instancias que les da el Taller I, II o III, lo que le dan las
90 asignaturas que los hacen ir a la realidad. Ellos nombran esas continuidades,
91 no? Como que satisfacen las expectativas de esos alumnos, de entrar más
92 prontamente a todos esos espacios.

93 **-En el caso del Taller IV, son los mismos alumnos los que buscan sus**
94 **espacios de prácticas, o es el Taller es el que le proporciona**
95 **vinculaciones, problemáticas, instituciones y espacios posibles?**

96

97 - Nosotros siempre les ofrecemos un detalle, pero ellos también hacen sus
98 propuestas. Todos los años hay grupos que trabajan en las propuestas que
99 nosotros les hacemos, y grupos que siguen trabajando en proyectos que
100 ellos tienen. Por ejemplo en la materia Planeamiento Educativo, les hacen
101 hacer una propuesta de planeamiento. Cuando los alumnos realmente se
102 involucran en esto, por ejemplo, quieren llevarlo a cabo. Entonces pueden
103 llevarlo a cabo en el Taller. De Pedagogía Social también pueden
104 desprender alguna propuesta que continúen.

105 En algún momento algo que se inició como una propuesta de investigación
106 en Metodología de la Investigación, también lo llevaron a cabo en el
107 taller. Las mejores propuestas son las que vienen trabajadas desde años
108 anteriores, no? Tienen mucho más tiempo para poder reflexionarlas, para
109 poder analizarlas y para poder hacerlas efectivas en el trabajo final.

110 **-Ya en la inserción institucional y durante las prácticas, ¿cómo ven**
111 **ustedes las expectativas que sobre ellos se tiene desde los diferentes**
112 **centros?**

113 Ha ido cambiando. Hay instituciones que demandan y hay casos que se
114 ofrecen. Cuando el espacio surge a partir de una demanda hay muchas
115 expectativas y muy favorables para los alumnos. En cambio, cuando son
116 escasos emergentes o nuevos ámbitos...Este movimiento de ir hacia las
117 instituciones es complejo según los ámbitos (hablamos de las instituciones
118 educativas que las hay mas tradicionales y más innovadoras) y entonces
119 en las primeras también hay como una expectativa ya prevista de que
120 estos alumnos que vienen de la Universidad a hacer la práctica van a ir a
121 dar clases en determinada materia y. En cambio, en otras instituciones y en
122 otras problemáticas que los alumnos van analizando en este ámbito, es
123 posible hacer propuestas que atañen a cuestiones extra-curriculares, o a
124 necesidades que la institución tenga. En general, en esta situación de 5º
125 año en que llegan a un desconcierto, el hecho de que la gente –en los
126 otros ámbitos- los reciba tan bien, les pida cosas, los va poniendo a ellos
127 en una situación de dar cuenta. Al principio reina ansiedad por el temor, y
128 luego un temor por no poder cumplir con todas las demandas.

129 **-Cuando los alumnos hacen sus prácticas, crees que ellos sienten que**
130 **están en una situación de simulación, o más bien crees que ellos se**
131 **sienten en situación de tomar decisiones, de revertir socialmente**

132 **ciertas situaciones? En una palabra ¿cómo crees que ellos vivencian**
133 **las prácticas?**

134 --También es diferente. No todos viven lo mismo. También exigimos
135 mucho, por eso es que en las prácticas ellos pueden optar y ellos pueden
136 proponer porque nosotros insistimos permanentemente en que...si ellos
137 están frente a un próximo egreso con unas prácticas profesionales amplias
138 y no hacen una elección a lo que ellos realmente consideran importante e
139 interesante... Digamos lo primero que pregunta una de las chicas:
140 *Profesora, nosotras ya no somos alumnas, no? Entonces qué somos?* Esto
141 pasó, es jocoso, por esta problemática que casualmente yo les estaba
142 presentando. Yo les digo *Ustedes son cuasi- profesionales, cuasi*. Al año
143 de practicantes, hablamos de cuasi –profesores. Yo les digo *colegas*
144 .constantemente, y ellos se ponen en situación.

145 La idea es, con los recursos que podemos disponer, que casualmente no
146 tomen esta práctica como un requisito curricular, sino que la asuman como
147 un aproximarse a su situación de profesores ya, y asumir en ese sentido el
148 riesgo. Las posibilidades de intervención son muchas, en ningún momento
149 tratamos que sientan al equipo de docentes como alguien que está ahí
150 para ...¿enjuiciarlos?. Los criterios de evaluación se tratan de explicitar.
151 Que ellos sepan cuál es el criterio de evaluación del proyecto en la
152 práctica, analizando con ellos cuáles son las pautas, devolviéndoles
153 constantemente a ellos. Entonces los procesos de evaluación de las

154 intervenciones se les devuelve para que ellos asuman esto, más allá de la
155 situación del taller. Ellos son alumnos de la Universidad, van a hacer
156 prácticas en distintas instituciones: es la Universidad la que también se
157 juega en lo que ellos realmente están haciendo y realmente los hacemos
158 comprometerse de otra manera. En general, va a estar dado por esta
159 preparación previa que vos nombrabas antes. Hay chicos, los más jóvenes
160 que tienen entre 21, 22 años, y personas mucho mayores. Entonces el
161 posicionamiento, el modo de involucrarse es diferente. Todos los años
162 tenemos que trabajar sobre esto, de que todos quieren hacer el taller
163 aunque no todos estén en las condiciones que el plan de estudios
164 establece. Este año, como otros, con todas las profesoras del Profesorado
165 hablamos de esto con ellos, porque hay una pequeña proporción de
166 alumnos que no tienen experiencia práctica, no sólo docente, sino en el
167 mundo del trabajo ni experiencias de vida, que no han rendido las materias.
168 Me dicen: *Profesora, nosotros vamos a terminar de cursar, y después*
169 *vamos a ..._¡¡No!! Quieren terminar de cursar, y terminar de cursar es*
170 *hacer la práctica también.* Entonces lo tomamos como conversación. Por
171 una parte que no pueden inscribirse (en el Taller) porque no tienen la
172 condición de regular. Que quieren un plazo para terminar de rendir. Pero
173 las características del cursado es muy intenso: son las tres materias del
174 5º año más la práctica. Entonces no tienen tiempo para prepararse para
175 rendir. Conversar de esto todos los años es una tensión impresionante.

176 Hay una chica que debe una introductoria del 1º año, está cursando
177 Política, tiene que rendir Idiomas, tiene materias para rendir, más las tres
178 materias de 5ª y la práctica... Hasta que se dan cuenta, es así...Además
179 con la cuestión del conocimiento : no es lo mismo tener regularizada una
180 materia que tenerla aprobada.

181 - **De todas maneras llama la atención, cuando vemos el perfil de**
182 **alumnos que están inscriptos en el Taller, que hay alumnos que hace**
183 **12 años o más que están inscriptos en la carrera, y hay otros que**
184 **ingresaron en el 97 o 98...la diversidad de experiencias laborales,.....**

185 - Fin de la cinta

186

1 **ENTREVISTA A PROFESORA - E-P2- Mayo de 2001**

2 **-¿Hace cuánto que estás en esta área Elizabeth?**

3 Hace 14 años, en esta Universidad , en esta actividad y en esta área: en
4 Estrategias y sin moverme del taller.

5 **-¿Por qué elegiste la carrera de Ciencias de la Educación?**

6 -Por desgaste....Me fui a estudiar a Santa Fe Abogacía, que es mi carrera del
7 alma y la carrera que ahí dejé guardada y que en algún momento la
8 retomaré. No me pude quedar en Santa Fé ni en Rosario. Me volví a Salta y
9 busqué una carrera donde “meterme” en la Universidad.

10 En esos momentos yo era maestra, tenía el título para la enseñanza primaria
11 de la Escuela Normal. Quería algo que se complementara con mi trabajo. Mi
12 hermano estaba estudiando Ciencias de la Educación y me dice: *-mirá,*
13 *metete, es lindo, tiene ciertas cosas ...y* empecé con la universidad, me
14 encontré con un excelente grupo, de 1º a 5º año con el mismo grupo. Me hice
15 muy amiga de la gente, y a partir del 1º año empecé a abrazar y a amar la
16 carrera, al punto que creo que no me iría. Yo amo mucho todo lo que hago:
17 me encanta, me fascina estar y meterme en los papeles, pero no dar clases.
18 Cuando digo dar clases, digo esta relación docente – alumno que se ve a
19 nivel secundario y a nivel terciario.

20 Cuando pude darme cuenta de que no solo podía dedicarme a eso, sino
21 mejorar mis prácticas profesionales dentro de lo que era el trabajo en el aula
22 en mi condición de maestra, cuando pude trabajar en formación de
23 formadores y cuando ingreso como coordinadora a una institución de nivel
24 superior, digamos que para mí fue muy interesante.

25 Comencé a estudiar, a perfeccionarme, al punto de conformar una serie de
26 proyectos pedagógicos dentro de la formación docente de 3º nivel de la
27 enseñanza y dentro de la formación de formadores con los grupos regionales
28 de perfeccionamiento, que bueno, me fascinaron... La posibilidad de hacer,
29 me fascinó, desde la carrera de Ciencias de la Educación. Pero nuestro plan

30 de estudio (1980) era muy teórico: la residencia era sólo dar clases en el
31 nivel secundario y superior. Yo di clases en el Profesorado de Jardín de
32 Infantes y en la Escuela Normal, como que nuestra profesión aparentemente
33 se reducía a eso.

34 Como alumna todavía de la Universidad, y por orientación de un profesor, me
35 metí de lleno en lo que es la formación de formadores y vi ahí otra realidad
36 de las Ciencias de la Educación: la vida de la gestión, de la dirección de la
37 elaboración de proyectos, planes y programas, y de allí ya sí me metí de
38 lleno en lo que es la formación de formadores y sobre todo en el nivel
39 superior.

40 **-¿Qué expectativas crees que tienen los alumnos que se están**
41 **formando ahora respecto de los ámbitos de inserción?**

42 -Tratamos desde el taller de darle un abanico de posibilidades: por ejemplo
43 medios de comunicación masiva, tanto en radio, como en diario y TV; en
44 programas de asesoramiento y de gestión profesional (como en el caso de la
45 Escuela del Cerro y Antillas, en su momento) o de tantas otras que nos piden
46 ayuda. Vamos hacia ellos con los alumnos para que vean otra realidad
47 también. No nos quedamos en la capital, sino que salimos también al medio.
48 Un medio bastante adverso a veces (como Iruya, Aguaray o Antillas).

49 Otra de las problemáticas que contemplamos es la posibilidad de trabajar con
50 fundaciones como Lapacho, para ver el problema de la discriminación, de la
51 mujer, todo lo que tenga que ver con violencia, la drogadicción, y sobre las
52 madres precoces

53 **-En relación a toda esta impresionante variedad y cantidad de**
54 **problemáticas que exceden las funciones que ustedes llaman**
55 **convencionales, del profesor en Ciencias de la Educación ¿cómo es que**
56 **ustedes ven, desde el Taller, a los alumnos en cuanto a su preparación**
57 **previa, a su formación anterior, a su capital previo desde las otras**

58 **instancias como asignaturas y talleres anteriores de base? ¿Cómo**
59 **hacen ustedes el puente?**

60 -Nosotros vemos que los chicos vienen con un gran capital teórico pero no
61 “deglutido”. Saben, conocen de autores, hablan de esto y de aquello y de
62 más allá, incluso de todas estas problemáticas, pero es como que no se han
63 apropiado del conocimiento. Están totalmente “externos” de lo que les dio la
64 Universidad. La Universidad les dio mucho, lo reconocen: marcos teóricos,
65 bibliografía, muchísimos elementos como para analizar. Pero se quedan ahí,
66 ni siquiera se detienen en la bibliografía para analizar el contexto. En los
67 talleres previos, ellos van, observan, hacen un informe que de última es como
68 una reproducción del marco teórico que tienen a la par, pero sin meterse en
69 la problemática.. O sea que la problemática pasa por el costado. Y esto lo
70 vimos claramente con las algunas alumnas que trabajaron en Pedagogía
71 Social en la Liga de Amas de Casa. Ellas hacen un informe para el Taller III,
72 y cuando inician el Taller IV, se las ve como desequilibradas, como que
73 entran en conflicto con la cátedra, comienzan a ver otra realidad que se
74 amplía, que está más allá de dar clases en lo formal.

75 Este es uno de los graves errores: nosotros no hablamos de formal y no
76 formal. Sino de convencional y no convencional. Porque el trabajo
77 convencional en la Residencia es establecer esta relación docente-alumno.
78 El trabajo “no convencional” sería establecer esta misma relación en otras
79 circunstancias que sería con maestros, hablando de drogas, con familias
80 marginales hablando de violencia, o con diarios, en modos de informar de
81 determinadas cuestiones que quizá no tengan que ver con lo educativo.

82 De hecho, cuando llegan al taller, les decimos *Ustedes ya no son más*
83 *alumnos. De aquí en más son profesores que van a tener la mismas*
84 *responsabilidades y los mismos derechos y deberes que cualquier*
85 *profesional de Ciencias de la Educación. Si ustedes están en una institución,*
86 *deben responder a esa institución con la toda la responsabilidad del mundo.*

87 **-¿Y cómo sería ese profesional, ese profesor que ustedes están**
88 **formando? ¿Podemos hablar de perfil de profesores?**

89 -Nosotros tratamos de hacer las cosas lo mejor que podemos. Pero a veces
90 muchas cosas quedan ahí. En un año no se puede hacer demasiado. Lo que
91 hacemos es mostrarle la realidad y a partir de allí, si se sienten cómodos, si
92 quieren, creemos que lo podrán seguir haciendo.

93 **-Es como que el equipo intenta abrir la perspectiva de lo que ustedes**
94 **llaman las prácticas no convencionales?**

95 -Si nosotros nos ponemos a ver la perspectiva laboral del profesor en
96 Ciencias de la Educación cada vez mas el mismo sistema educativo está
97 cercenando las posibilidades del profesor para insertarse laboralmente en el
98 sistema formal. El profesor de Ciencias de la Educación que antes tenía una
99 inserción laboral en lo formal, cada vez más va perdiendo sus posibilidades.
100 Entonces ¿qué es lo que se abre para el profesor en Ciencias de la
101 Educación. Y que la Universidad todavía no se ha dado cuenta? Es una
102 posibilidad de acceder a otros lugares. Por ejemplo colaborar con equipos
103 interdisciplinarios para armar programas o trabajos en Internet, para elaborar
104 una guía de trabajo para formación laboral, o que puede armar proyectos
105 como promotor social, u otras cosas que la Universidad no visualiza.

106 Si vemos que la perspectiva laboral especializada se amplía, un profesor
107 puede verse en otro campo que no sea la escuela.

108 El Plan de estudios 85 no satisface las demandas sociales, sobre todo por la
109 movilidad social: el tiempo que antes teníamos para hacer tal o cual cosa,
110 cada vez es menor, todo es tan vertiginoso que no podemos siquiera
111 sentarnos a ver cómo ha sido un proceso, como lo retroalimentamos, o sea
112 todo es como demasiado rápido. Eso también se traduce por ejemplo, en la
113 rapidez que urge a la gestión y la organización.

114 **-¿El profesor de Ciencias de la Educación es un profesional? Te**
115 **pregunto esto porque en el cuestionario anterior así lo consideraste,**
116 **pero en forma simultánea dijiste que era también un burócrata**

117 -El ser un profesional es como una pretensión. Pero hoy el profesor de
118 Ciencias de la Educación es un burócrata, que está tratando de hacer
119 determinadas cosas que le dicta un “hermano mayor”, que podrá ser el
120 sistema educativo o no. Esta esperanza de ser un profesional que pueda
121 gestionar su propia práctica y poder decir “mi práctica vale tanto”, no por una
122 cuestión económica sino de valor social es lo que le permitiría abrir más su
123 campo: gerontología, medio ambiente, tiempo libre, u otras áreas.

124 **-¿Crees que el campo profesional del profesor en Ciencias de la**
125 **Educación está regulado, supervisado, controlado?**

126 -Creería que es necesario una cuestión corporativa para defendernos
127 nosotros, para saber cuáles son los roles y funciones y no permitir que exista
128 una especie de mixtura de otras áreas que se inmiscuyen en lo que serían
129 las Ciencias de la Educación. Esto es no para cerrarnos sino para abrirnos
130 interdisciplinariamente.

131 **¿Será que no tememos una especificidad de campo y de objeto?**

132 -Yo creo que no hay y que no puede haber tampoco. Porque la especificidad
133 sería tan amplia como “la sociedad”, si entendemos la educación como un
134 proceso social, complejísimo, con lo cual estaríamos en punta con la
135 Sociología o la Política. Necesitaríamos una especie de “oasis” para de allí
136 poder pensarse como profesionales, porque todavía no lo somos, y poder
137 defender nuestro trabajo más que un campo o un objeto. Pero sí defendernos
138 nosotros mismos como personas.

139 **-Al no tener esta especificidad de campo y de objeto a la que aludes,**
140 **podemos decir que no hay una identidad profesional en el profesor de**
141 **Ciencias de la Educación?**

142 -No, yo no creo . Yo creo que hay una identidad con lo educativo desde lo
143 social. Perro no creo que se pueda hablar de identidad como producto de una
144 formación. Ni siquiera un médico la tiene, pues hay una serie de variables
145 que inciden en la profesión que antes eran mucho más sencillas.

146 **-¿Cuáles serían los momentos de socialización profesional? Cargar**
147 **todas las tintas en la formación inicial y particularmente en el Taller IV**
148 **es una de las respuestas que uniformemente lo afirman en el**
149 **cuestionario previo...**

150 -Lo que hacemos en el taller IV es socialización

151 **-¿Cómo van adquiriendo los alumnos las competencias o los**
152 **aprendizajes necesarios en este proceso de socialización del Taller?**

153 -El taller es un interjuego, que después se ampliará cuando empiecen luego
154 su inserción profesional. Es socialización porque a partir de los
155 acercamientos se dan cuenta que la realidad no es como se la pintaron en
156 ese mismo taller en el que trabajaron. Es como que se dan cuenta de que las
157 “realidades son muchas”. Este taller brinda la posibilidad de reinterpretar,
158 pero como a través de un interjuego

1 **ENTREVISTA A PROFESORA DEL Taller IV (EP- 3) - Mayo/01**

2 **-¿Qué título de base tienes?**

3 -Profesora en Ciencias de la Educación, recibida aquí en la UNS.a en el año 1990

4 **-¿Por qué elegiste esta carrera?**

5 -Cuando ingreso a la Universidad, no tenía claro qué estudiar. Me inscribo
6 simultáneamente el Profesorado en Letras y la Licenciatura de Nutrición. Hasta
7 mitad de año hago las dos carreras y luego abandono Nutrición, sobre todo por la
8 parte química de la carrera que me costaba mucho. De a poco me comienza a
9 atrapar más Humanidades. Como tenía materias comunes con Ciencias de la
10 Educación, me empieza a atrapar el Profesorado en C.E. Quizá por Historia de la
11 Educación, por la Prof. Spezzi, no sé, no sé por qué pero me pasé a Ciencias de
12 la Educación.

13 Me gustaba la metodología de trabajo, el abordaje de cosas que tenían que ver
14 con uno, con tu presente, con tus características, con tus realidades, en cuanto a
15 la enseñanza, en cuanto al aprendizaje. Y como yo vengo de un título de bachiller
16 con orientación docente, creo que eso también hizo que yo vea más vinculado a
17 cosas que yo ya sabía.

18 **-¿Estabas trabajando en el momento de ingresar a la Universidad?**

19 -No. No estaba trabajando. Cuando paso a 2º año, allí decido cambiarme.
20 Inclusive tratando de evaluar en qué medida podía ser yo una profesora en Letras
21 cuando en realidad no tenía mucha pasión por la lectura. Mi imagen era esa, no?

22 Que un profesor en Letras tenía que conocer todos los poetas todos los
23 escritores, y tener verdadera pasión por la lectura.

24 Vengo de una familia de docentes y me decían que en Letras había más campo,
25 que la carrera de Ciencias de la Educación no me convenía. Pero bueno, más allá
26 de eso me volqué a Ciencias de la Educación en 2º año.

27 Después reafirmé la elección a medida que fueron pasando los años. Como que
28 me gustaba, a pesar de que habían cosas que me molestaban, que no eran todas
29 flores. Pero me sentí que éste era el lugar donde debía estar.

30 **-A partir de 1990 en que recibes el título, cómo es tu itinerario profesional?**

31 -Comienzo a trabajar en 1988, muchísimo. Primero como maestra, a pesar de no
32 tener título de maestra, en una institución privada. Conocía a la directora, mi
33 mamá trabajaba ahí, bueno, por eso, como ya estaba avanzada en la carrera, me
34 ofrecen dar clases en un 5º grado y trabajo dos años allí. Simultáneamente
35 comienzo en el secundario con dos horitas, como suplente en Didáctica Especial
36 para Danzas Clásicas, en el Polivalente de Arte.

37 Cuando me recibo, dejo la primaria eso me permite acrecentar horas en el
38 secundario. Cuando lo recuerdo me veo muy comprometida, con muchas ganas
39 de hacer cosas e inclusive comienzo en el 90 a hacerme cargo de la práctica en
40 Bellas Artes, conjuntamente con un equipo de cátedra, en el que compartía
41 proyecto con otras materias.

42 **-¿Desde que te recibiste hasta ahora, tu función como profesora, siempre**
43 **estuvo en la docencia?**

44 -Trabajé en la docencia siempre. Aunque un año estuve en el Departamento de
45 Psicología, como asistente (1992 o 1993). Y hace dos años atrás estuve en el
46 PRISE (1998 o 1999), en el cargo de asistente técnico. Pero nunca dejé la
47 docencia.

48 **-¿Cómo ingresas a esta área y a este cargo en la Universidad?**

49 -En 1991, como Auxiliar docente por concurso. En 1990 rindo pero sale como
50 primera en orden de mérito la actual JTP. Al año siguiente me vuelvo a presentar,
51 y allí ingreso, casi sin perder el contacto con la Universidad. Me interesaba el tema
52 de la práctica, a pesar de que cuando yo cursé la materia fue para mi un poco
53 dolorosa porque es una materia que moviliza mucho, me interesaba volver al
54 ámbito universitario. Con la intención de seguirme formando porque me parece
55 que es uno de los ámbitos que mayores posibilidades da de tener esa formación
56 continua.

57 **-Las prácticas, tal como están planteadas desde el Taller IV, a qué formación**
58 **apuntan?**

59 -Yo creo que la formación apunta a, primero, que los alumnos se reconozcan
60 como profesionales, no sólo comprometidos con la tarea docente, sino también
61 tratar de descubrir cuáles son las otras posibilidades, los otros ámbitos en los que
62 uno puede insertarse. En ese sentido son importantes las propuestas que se
63 hacen desde la práctica, no? Para ver que los espacios hay que generárselos
64 desde cada uno, no? Más ahora con las condiciones laborales, económicas en
65 general, las posibilidades desde la docencia que cada vez más son menores. En

66 las instituciones terciarias, las horas para nuestros profesores son cada vez
67 menos. Y cada vez hay más docentes.

68 Esto implica que de alguna manera el profesional comience a tener una mirada
69 dura sobre la realidad, a descubrir o analizar cuáles son las demandas y
70 necesidades, y desde ahí elaborar sus estrategias para encontrar su campo de
71 acción.

72 **-¿Crees que las prácticas pre-profesionales son un dispositivo especial que**
73 **permiten modificar cierta perspectiva del campo?**

74 -Claro, operan como una fractura que les permite a los alumnos pensarse en un
75 lugar distinto que no sea la escuela. Es importante, porque hasta ahora se
76 formaron pensando en que trabajarán en un lugar en que lo necesitan, en donde
77 ya está establecido que allí podrán trabajar. Y no se forman pensando quizá que
78 es uno el que tiene que buscar cuál es la necesidad o generar esa necesidad de
79 alguna manera, de descubrirse en el rol, no?

80 **-¿Cuál es tu opinión del Plan 85, según la estructuración de los talleres?**

81 -Yo soy de la primera promoción del Plan 85 y tengo dos miradas. En los primeros
82 años, sentí que el Plan era rechazado por los docentes y que éstos lo vivían con
83 mucho malestar. Esa es la primer mirada, que es mala.

84 Pero ahora tengo otra mirada del Plan 85. Creo que tenía algo muy valioso, en
85 relación al plan 80 y al 2000, y que se ha perdido: es el espacio de los talleres,
86 que quizá no estuvieron bien instrumentados en práctica real, en práctica
87 concreta. El Taller IV siempre hizo, no sólo un acercamiento a la práctica sino un

88 acercamiento a partir de la reflexión, del análisis, del compromiso, de la
89 implicación. Que no sólo pasa por el hacer sino por el pensar, reflexionar, en un
90 trabajo verdaderamente formativo, que no sólo cumple con la necesidad de tener
91 un contacto con la práctica sino que también permite volver sobre los marcos
92 teóricos, redefinir cosas y verse. Eso es importante, y lamento que se haya
93 perdido el espacio de los talleres con este nuevo plan.

94 **-¿Cómo ves las expectativas que las diferentes instituciones tienen respecto**
95 **de los practicantes y de los futuros profesores en Ciencias de la Educación?**

96 -Es variado. Hay algunas instituciones con muchas expectativas, porque tienen
97 esa imagen de que el profesional en Ciencias de la Educación sabe mucho sobre
98 Pedagogía, sobre Didáctica, sobre técnicas, como que más o menos hace magia.
99 Y en otras, hay algunas resistencias, quizá porque le temen a la mirada más
100 aguda que pueda tener el profesional de CE de ciertas cosas en lo institucional. Es
101 como que se resisten un poco. Estoy hablando siempre de instituciones
102 educativas. Como que le temen, porque saben, porque tienen la posibilidad de
103 mirar lo que otros quizá no..., de hacer análisis muy ricos, que quizá los de otro
104 campo profesional no lo pueden hacer.

105 En la institución en la que yo también trabajo: la Escuela Normal, hay como una
106 cierta resistencia. Si, que entre, pero para dar clases. El hecho de dar clases
107 implica que el practicante entre al aula: no lo quieren circulando por otros espacios
108 que no tengan que ver con el aula, no?. Creo que esto pasa por este temor, de
109 que los practicantes puedan “develar” en la problemática institucional.

110 **-¿Qué opinas sobre la práctica laboral del profesor en cuanto a su control o**
111 **regulación?**

112 -Como en toda profesión, hay distintos tipos de profesionales en Ciencias de la
113 Educación. Lo que percibo desde mi trabajo en otras instituciones es como que
114 las cuestiones éticas... como que yo siento que muchas veces uno forma un
115 profesional, o cree que ese profesional se va formado de la Universidad con
116 ciertas disposiciones –más allá de los marcos teóricos- que tiene que ver con lo
117 actitudinal, que para mí es sumamente importante, que se quiebran, o porque
118 nunca existieron o porque son muy débiles al interior de las instituciones cuando
119 comienzan a trabajar.

120 Yo he podido constatar que estos ex alumnos, que ahora son colegas míos, acá
121 aparentaban o eran de una forma, y en el ámbito laboral, bueno, todo lo que acá
122 habían aparentemente elaborado se hace agua, no? No en cuestiones teóricas,
123 pero sí en cuestiones que tienen que ver con lo actitudinal, con lo ético, con la
124 responsabilidad, con el compromiso. O sea, he podido ver que pueden hablar muy
125 bien desde lo teórico, de la importancia del docente reflexivo, comprometido con
126 su práctica pero que en la realidad, en el campo, en la acción eso se hace agua.

127 **-¿Estás hablando desde dos ejes? ¿Desde el eje teoría-práctica, y desde el**
128 **eje temporal, del antes mientras eran alumnos, y del después, cuando son**
129 **profesores?**

130 -Esto tiene que ver no sólo con los alumnos sino también con nosotros los
131 docentes. Esto de hacer siempre “como si” estuviéramos dispuestos a , “como si”

132 pensamos de tal manera... bueno, estas actitudes es como que corroboran un
133 poco lo que pensamos en el equipo de Taller: la simulación, que está hecha carne
134 también en nosotros. O que nosotros también la nombramos en términos de
135 “máscaras”, no?. Una de las tareas que queremos generar es que mostremos la
136 cara de lo que verdaderamente somos, porque la formación no tiene que ver sólo
137 con la apropiación o con la reproducción de teorías, sino con esa formación sobre
138 uno, no? Con lo que tiene que ver con la persona, tratando de trabajar el tema del
139 compromiso y lo ético con seriedad. No digo que seremos los salvadores de las
140 situaciones sociales, pero el hecho de trabajar con personas, con otros que se
141 están formando me parece que es fundamental trabajarlo.

142 **-¿Cómo ves a los alumnos cuando llegan al Taller IV, en relación a sus**
143 **expectativas, a sus ideas previas, a lo que “traen” de su formación?**

144 -Es muy heterogéneo y es relativo. Hay quienes traen experiencia docente y sus
145 expectativas de campo es tener un título para legitimar su hacer en lo que ya
146 están trabajando. Ese compromiso con la tarea que quieren validar con estos
147 estudios que son universitarios, que son más teóricos, más profundos, más
148 completos, a veces es un compromiso relativo, porque necesitan del título para
149 legitimar su espacio laboral.

150 En cambio hay otros que traen su experiencia para complejizar, para tener una
151 mirada más crítica, más reflexiva, y eso se ve en sus aportes, en su compromiso.

152 Y están los nuevitos, que también son un grupo heterogéneo. Porque las
153 expectativas tienen que ver con muchas cosas: la situación económica de cada

154 uno, el lugar de procedencia, su biografía escolar previa. En lo inmediato
155 parecería que piensan en trabajar como docentes. Algunos se animan a verse en
156 otros espacios, pero son los menos. En el taller van a ver cuáles son los lugares
157 posibles que antes no veían.

158 Creo que las expectativas al llegar al taller IV son muy grandes, porque es como
159 que a lo largo de los 4 años anteriores, no se dice, no se nombra y como que en el
160 5º año, este espacio les va a develar las posibilidades más allá de trabajar en una
161 institución. No son ingenuos y creo que todos saben que las posibilidades de
162 inserción institucional cada vez son menores. Pero es el taller IV el que les va a
163 permitir verse en otros espacios, aún cuando ellos ya traen trabajos de campo de
164 otros talleres, o trabajos de salida al medio en otras asignaturas (trabajos en
165 comedores, con centros vecinales) No sé si tendrá que ver que se sienten en un
166 lugar distinto por el hecho de estar en el 5º año, pero ellos tiene mucho miedo y
167 mucha ansiedad. Y en ese sentido creo es por eso que algunos optan por
168 prácticas más convencionales y otros se animan a otras no tan convencionales.

169 **-¿Qué es lo que son las prácticas convencionales y qué las no**
170 **convencionales?**

171 -Es una categoría que nos cuesta mucho trabajarlas desde el taller. Antes
172 hablábamos de prácticas formales y no formales. Pensábamos que las formales
173 eran todas las que se hacían en las instituciones escolares. Después vimos que
174 no es tan así. Que habían prácticas formales que también podían darse en
175 ámbitos no formales. Ahora hablamos de prácticas convencionales y no

176 convencionales. Como que las convencionales son las que están instituidas, si? Y
177 las no convencionales, aquellas que vamos construyendo y que se relacionan con
178 otro tipo de instituciones. Se nos generan muchas dudas y a veces nos cuesta
179 “encasillarlas” en las categorías.

180 Rescato del Taller IV que me permite crecer. Lo mismo que a los alumnos, que
181 también les pasa eso. La diferencia es que mientras los alumnos sienten, temen,
182 se preocupan, se repliegan, se interesan, todo esto en un año, nosotros lo vivimos
183 año a año, con cada grupo.

184

185

186

187

188

1 **ENTREVISTA A “LUISINA”** (EPP1) **Noviembre de 2001**

2 **-Actualmente, a tres años de haber egresado como profesora de Ciencias de**
3 **la Educación ¿en qué estás trabajando?**

4 -En este momento estoy desempeñando dos actividades diferentes entre sí, pero
5 muy vinculadas con la carrera y con la formación. En este momento me ocupo
6 plenamente en mi tiempo en estas dos tareas. Me siento muy cómoda, muy
7 contenta con lo que estoy haciendo, aprendiendo muchas cosas en estas dos
8 actividades. Esto que estoy haciendo, que se me ha ido dando en estas ofertas de
9 trabajo tienen relación directa con lo que estudié, con mi formación en la
10 universidad, así que siento mis expectativas anteriores ahora las puedo ver
11 cercanas.

12 **-Cuáles son las actividades en las que estás trabajando ahora?**

13 -Una, en docencia, en la misma universidad, como jefe de trabajos prácticos en
14 una cátedra de Ciencias de la Educación (Psicología Evolutiva II) a la que accedí
15 por concurso el año pasado pero en la que venía trabajando en años anteriores.

16 La otra actividad es coordinando un Centro de Innovación Educativa que depende
17 del Ministerio de Educación de Salta al que accedí por concurso abierto
18 convocado por la prensa en marzo de este año. Estoy desde hace 4 meses, junto
19 con otras 8 personas que fueron seleccionadas. Mi trabajo gira en torno a la
20 gestión de distintas ofertas para docentes del nivel de EGB sobre todo y de
21 escuelas públicas y privadas. De gestión, porque abordamos distintas ofertas hacia
22 los docentes en un trabajo colaborativo con el Centro de Innovación, promoviendo
23 el intercambio de experiencias de distintas escuelas, de material de distinto tipo, de
24 proyectos, de información, de libros y videos, de servicio de Internet. Este Centro
25 integra una Red en todo el país, que brinda servicios a docentes de todos los
26 niveles, en forma gratuita y en múltiples actividades.

27 Durante el tiempo de la formación en la carrera fuimos viendo distintos aspectos
28 vinculados a las instituciones educativas, los docentes, la formación. Encuentro
29 que los elementos teóricos trabajados en la carrera, en este momento me sirven
30 como herramientas para trabajar con los docentes, trabajarlos, entender sus
31 discursos, sus planteos en relación a la práctica, a su trabajo áulico, institucional.
32 Si bien hay muchas cosas en las que me siento todavía limitada. Por ejemplo
33 cuando los planteos de los docentes apuntan específicamente a problemáticas de
34 áreas, vinculadas puntualmente a la tecnología, o a las matemáticas. Entonces
35 trabajamos juntos viendo bibliografía, textos que yo tengo en la biblioteca del
36 centro de Innovación: ahí siento que por momentos ellos me ayudan más a mí que
37 el aporte que yo les puedo dar. Pero en otros temas más amplios, como
38 evaluación, procesos de aprendizaje, temáticas más abarcativas de la práctica
39 docente, allí podemos trabajar muy lindo

40 **-¿Cómo les explicarías a esos docentes cuál es tu especificidad profesional,**
41 **lo que te distingue de otros profesores?**

42 -Siempre pensé, a partir de los últimos años de la carrera, y sobre todo en el 5º año
43 que fue muy fuerte (el Taller IV) que la especificidad del profesor en Ciencias de la
44 Educación está en formar a futuros docentes. Trabajar en la formación de los
45 profesores. Esto se me fue clarificando en los últimos años de la carrera, con la
46 posibilidad de la práctica de 1997. Hacia ahí apuntaría para mí la especificidad del
47 profesor en Ciencias de la Educación: poder colaborar, poder trabajar con los
48 docentes incluso en ésto de re-pensar su propia práctica de enseñanza. Trabajar
49 en la formación docente, en los institutos terciarios por ejemplo, pero también más
50 allá de ello, en la posibilidad de que los docentes en ejercicio puedan revisar,
51 mejorar y enriquecer su práctica.

52 **-Durante el transcurso de la carrera habías percibido esta posibilidad de**
53 **trabajar que tiene el profesor en Ciencias de la Educación?**

54 -Si lo pienso hacia atrás, me parece que fue más fuerte en el último año de la
55 carrera, porque de algún modo la elección de las prácticas en cuanto al lugar, la
56 institución, el grupo, etc, fue con mayor peso que las elecciones que uno realiza
57 para trabajar en los Talleres I, II o III. Yo noté una gran diferencia en ese último
58 año, y quizá eso me acercó más al campo, a la práctica, a meterme en la vida de
59 una institución que lo que había vivido hasta este momento.

60 **-Conocías mientras cursabas la carrera, cuáles eran las incumbencias**
61 **propiciadas por el plan 1985 en el que te estabas formando?**

62 -Muy poco. Algunas, por haberlas leído en grupo con mis compañeras, o por el
63 centro de estudiantes. Pero no acabadamente. También en algún momento, yo
64 misma tuve confusiones serias al respecto: creer que podríamos dictar
65 ampliamente materias en nivel medio como Psicología o Metodología de estudio.

66 **-Por qué elegiste la carrera de Ciencias de la Educación?**

67 -Al salir del secundario, no tuve demasiadas dudas al respecto. Creo que fue muy
68 rápida en mí la decisión de estudiar Ciencias de la Educación porque en mi
69 ambiente familiar, durante mi infancia y mi adolescencia fue dándose muy
70 naturalmente ésto de estar rodeada del trabajo docente. Hubo valores,
71 expresiones, vivencias que fui incorporando de mi entorno familiar desde muy
72 chica. Son influencias que tuve en mi decisión, al punto de que en el 2º año de la
73 carrera decidí también estudiar el Profesorado en EGB, y por otros motivos no lo
74 terminé (había un abismo de diferencia entre la universidad y el terciario, y decidí
75 quedarme con la universidad).

76 Me siento identificada con mi carrera y con mi elección de ser docente y de ser
77 profesora en Ciencias de la Educación. Incluso a veces pienso si tuviera que volver

78 atrás y después de estos poquitos años de trabajo, si tuviera la posibilidad de
79 volver a elegir, elegiría nuevamente Ciencias de la Educación, porque me gusta la
80 docencia, me gusta la enseñanza, y me siento cómoda en este quehacer.
81 También en esto de trabajar con otros, estar en contacto con otros, sean
82 docentes, sean estudiantes, eso me alimenta mucho y creo que me importó a la
83 hora de decidir. No me siento en otra posibilidad de hacer otra elección profesional
84 que no sea ésta, aunque la parte de Psicología me interesa mucho, entonces por
85 ahí podría pensar que la carrera de Psicología sería una posibilidad.

86 **-¿Tuviste otra influencia aparte de la familiar?**

87 -Quizá el colegio, los años que estudié en el IEM, digamos que me marcaron en
88 una fuerte formación humanística, y de hecho yo elegí la orientación de
89 comunicaciones sociales cuando tenía otras posibilidades de elegir (por ejemplo
90 perito en vivero). No sé siempre me gustó lo que tenga que ver con las
91 humanidades, la literatura y también la educación. Quizá esa experiencia en el
92 secundario marcó más mi inclinación: matemáticas, exactas siempre supe que no
93 me gustaban porque me cuestan mucho.

94 **-Respecto de lo que pensabas al momento de graduarte sobre las**
95 **perspectivas laborales ¿qué sabías del contexto y qué anticipabas como**
96 **inserción profesional propia?**

97 -Pensaba que podía insertarme laboralmente tomando horas en algún instituto
98 terciario, e incluso en algún colegio secundario. Esas eran las primeras visiones
99 que tuve respecto de mi inserción futura al momento de graduarme. En ese
100 momento no hubiese pensado que tenía la posibilidad de trabajar en esto que
101 estoy haciendo ahora, en tareas de coordinación o gestión.

102 **-¿Cuáles fueron tus primeras estrategias para conseguir trabajo?**

103 -Armé mi curriculum y una vez que tuve todos los datos, mis últimos cursos, saqué
104 varias copias y empecé a caminar y a presentarme en distintos terciarios, públicos
105 y privados, pero yo misma llevaba mi currículum. Aparte me anoté en la Junta de
106 Clasificaciones.

107 **-O sea que empezaste buscando en el sistema formal y en actividades**
108 **relacionadas a “dar clases”?**

109 -Sí. En donde yo me imaginaba mi inserción, ahí buscaba. En muchos terciarios,
110 sobre todo. Pero recién en el año 2000 me hablaron de una institución privada para
111 empezar a trabajar, en base al currículum que había presentado.

112 Y por otro lado seguí con mi participación en la cátedra de la Universidad, con los
113 contenidos y el trabajo de esa asignatura, como adscripta graduada. Esto no lo
114 dudé en ningún momento, me gustaba y seguí participando. Ante la posibilidad de
115 concursar me asusté muchísimo, pero me presenté porque lo deseaba. Y lo gané.

116 **-Qué les dirías a los alumnos de la carrera respecto de su futura inserción**
117 **profesional?**

118 -En definitiva lo que cada uno va pasando es muy personal. Lo que yo pueda
119 transmitirles va a estar impregnado por mis sensaciones, mis percepciones. Podría
120 decirles que una vez que uno egresa, que uno tiene su título, es difícil encontrar
121 un ámbito de inserción. Pasan muchas veces cosas en el medio, ansiedades,
122 decepciones, los tiempos que no son los esperados, entonces uno ansía más de
123 lo que llega, pero bueno todo esto tiene que ver con mi proceso.

124 **-¿Qué les transmitirías respecto de la valoración que socialmente se hace la**
125 **profesión y de sus demandas?**

126 -Lo que fui recogiendo y escuchando de la gente con la que yo trabajo en este
127 momento es que hay muchas dudas acerca de qué hacemos los profesores en
128 Ciencias de la Educación. Y muchas veces me preguntan a mí ¿pero qué es lo que

129 hacen? ¿aparte de dictar materias qué hacen? Dan cursos? Dan asesoramiento?
130 Preparan alumnos? Hay una suerte de ideas difusas en cuanto a nuestra
131 especificidad, pero eso nos permite acercarnos a los docentes, a los alumnos y a
132 la gente con quienes podemos trabajar y encarar negociaciones con ellos, que es
133 lo que yo hago en las instituciones: escuchar y saber qué pueden demandar de mi
134 trabajo, y hasta qué punto yo puedo acercarme a lo que ellos están necesitando y
135 para ayudarlos, o decir, en ésto necesito leer o saber más.

136 **-Cómo definirías al profesor en Ciencias de la Educación?**

137 -Es un profesional. Definitivamente lo es porque tenemos un ámbito específico:
138 trabajar en la enseñanza y los aprendizajes. Trabajar con los otros desde ese
139 lugar, vinculándose en torno a lo que es la educación tanto formal como no formal ,
140 desde ONG, en trabajos interdisciplinarios. También porque tenemos marcos
141 teóricos desde donde abordamos el objeto de estudio de las Ciencias de la
142 Educación: el hecho educativo. Tenemos métodos de investigación para indagar,
143 analizar, estudiar los fenómenos educativos, metodologías de trabajo específicas,
144 pero enmarcadas en aquellas que se emplean en las ciencias sociales.

145 Tenemos un cuerpo de conceptos y de conocimientos sobre el quehacer educativo,
146 que se fue construyendo y se va ampliando y revisando como en toda producción
147 de conocimiento. Tenemos una particularidad, un núcleo fuerte que se supone
148 hemos recibido como formación profesional en nuestra carrera, que nos distingue
149 de otras profesiones y creo que es un saber específico. Creo que eso se vincularía
150 al manejo de las estrategias didácticas que tienen que ver con la enseñanza y con
151 el aprendizaje.

152 **-¿Cuáles serían los rasgos de nuestra actividad profesional?**

153 -Depende de los ámbitos institucionales, de los contextos en los que trabaja el
154 profesional: por ejemplo lo que yo hago ahora bajo la dependencia del Ministerio,

155 tiene una determinada lógica, su propias rutinas, las jerarquías y todo esto que uno
156 va aprendiendo en la práctica, de cómo tiene que proceder según las distintas
157 circunstancias, de cómo hacer o no ciertas actividades. Incluso la ética profesional
158 trasciende el ámbito contextual y esto no está reglado.

159 **-¿Cuáles son las instancias de socialización profesional que más te**
160 **marcaron, que fueron más significativas en la adquisición de conocimientos**
161 **profesionales?**

162 -Después de egresar de la carrera, en el momento en que uno se encuentra con la
163 necesidad de llevar a cabo su rol, de enfrentarse con situaciones concretas,
164 cuando se encuentra con situaciones que antes uno no se imaginó y en las que
165 uno no encontró en la formación algo al respecto. A mí me pasó en cosas muy
166 sencillas, y quizá muy tontas, pero que no sabía cómo resolverlas en mi trabajo, en
167 mi primera experiencia en la escuela media: no saber cómo llenar un libro de
168 temas, y haberlo hecho intuitivamente. La preceptora me dijo: no profesora, esto se
169 debe llenar así, y yo me preguntaba: ¿pero quién me enseñó a hacer o a llenar un
170 libro de temas, o un registro de asistencia? Aún cuando escapan a las tareas de
171 enseñanza en sí. También siento que no tuve la formación específica para este
172 nuevo rol en el que me desempeño, que es poder gestionar aspectos para las
173 instituciones, y me cuesta. A veces me siento como una promotora, que trata de
174 “vender” y de ofrecer una videoteca o un material, proyectos o libros para los
175 docentes. No aprendí en una materia específica a gestionar, o a trabajar con
176 docentes en la oferta y creación de servicios. Uno va aprendiendo en el día a día
177 cómo hacerlo mejor.

178 Pero eso que sentí en algún momento, respecto de la carrera, de lo que no me dio,
179 si lo pongo en la balanza, veo que me proporcionó la posibilidad y la capacidad de
180 analizar, de ver la realidad desde diferentes puntos de vista, de complejizar las

181 situaciones y de ver que no hay una sola manera de ver la práctica y de poder
182 saber qué cosas se expresan entre líneas cuando un docente se desempeña en
183 diferentes quehaceres.

184 La carrera sí nos dio elementos valiosos sobre estas capacidades. Creo que eso
185 es lo relevante y enriquecedor en la formación. Y seguramente esto es más
186 importante que aprender a llenar planillas.

187 **-Qué les dirías a las alumnas que están en este momento terminando el 5º**
188 **año, respecto de las perspectivas de inserción según los ámbitos formal y no**
189 **formal?**

190 -Tanto en uno y otro ámbito las opciones pueden ser interesantes. En la educación
191 formal, realizando tareas de enseñanza en el aula, coordinando una institución, o
192 en la gestión, o dentro de un gabinete interdisciplinario, en fin el ámbito donde uno
193 se mueve es interesante en la medida en que depende de lo que uno ponga en la
194 tarea, de lo que uno quiere encontrar, de sus propios intereses y propósitos. En el
195 ámbito no formal también. En este momento pareciera que se abre más la
196 posibilidad en lo no formal por la coyuntura social que estamos atravesando y que
197 demanda con urgencia la necesidad de pensar alternativas de educación y
198 capacitación para quienes están quedando cada vez más fuera, en los márgenes
199 de la educación formal.

200 A partir de los espacios que fui encontrando, y ahora, a los 3 años de haberme
201 recibido, veo las posibilidades que me han ido surgiendo, pero que no coinciden
202 con lo que yo había pensado originalmente al egreso. Aún así siento que todavía
203 tengo confusiones en lo que respecta a mi rol como profesora en Ciencias de la
204 Educación. No siento que acabadamente tenga claro lo estrictamente inherente al
205 profesional en Ciencias de la Educación, aunque diga ésto me gusta, ésto me
206 resulta placentero o no. Pero poder definirme en términos de comodidad o de

207 satisfacción no implica que pueda definir o clarificar las incumbencias
208 profesionales. Son mis sensaciones en estos pocos años de práctica y reconozco
209 que deben haber múltiples sensaciones y percepciones según las experiencias
210 laborales de cada uno.

211

212

213

1 **ENTREVISTA “RODOLFO” - EPp4 - Noviembre de 2001.**

2 **-En tu Trabajo Final de Profesorado hacías una reflexión acerca de tu**
3 **formación y de tus proyectos de futuro...**

4 -Hay algo de anticipación, no sé si es casualidad o si es destino, pero se está
5 cumpliendo. Yo decía que había que buscar nuevos roles, que hay que salir del
6 aula, porque los espacios se están cerrando y hay que generar nuevos espacios de
7 trabajo. En mi caso, fue una experiencia con la práctica de Taller IV, que pude
8 trabajar con comunidades coyas en Iruya. Fue como práctica no formal. Yo me
9 preguntaba qué hacía yo allí. La elegí como una práctica entusiasmado por poder
10 ir, me di cuenta que uno va conociendo la zona, las personas y que podía aportar
11 algo desde mi formación.

12 **-¿En qué consistía tu práctica?**

13 -Trabajé con las expectativas de los chicos de la zona que habían terminado la
14 EGB, coordinando grupos, buscando como objetivo evitar el desarraigo de ellos
15 respecto de su zona, brindándole otras alternativas. Coordinando con gente de
16 otras áreas, como ciencias naturales por ejemplo, veíamos de brindar alternativas
17 laborales como elaboración de dulces, y otras cosas que puedan servirles como
18 fuente de ingreso. Pude hacer esto, no formal, no estando en el aula. Me
19 preguntaba a partir de esto cómo me insertaría posteriormente en un trabajo.

20 **-¿Y las prácticas formales en dónde las desempeñaste?**

21 -La práctica formal la hice desde mi propio trabajo como maestro, en un aula
22 satélite de un Centro Vecinal.

23 **-¿Eras maestro cuando decidiste estudiar Ciencias de la Educación?**

24 -Estaba terminando la carrera de magisterio cuando decidí entrar a la universidad

25 **-Si tu título de secundario es bachiller común ¿por qué elegiste el**
26 **Profesorado de Primaria?**

27 -Para ser sincero lo elegí como una de mis últimas opciones. Lo ví como una
28 carrera corta, me convenía el turno nocturno porque me permitía trabajar a la
29 mañana (yo era empleado de comercio y trabajaba a la mañana y a la tarde). El
30 primer año fue algo...no lo viví. Lo hacía por inercia. Recién al 2º año, cuando entré
31 en contacto con los chicos, con la práctica, con la escuela, recién ahí me gustó
32 más. Tan es así que avancé muchísimo en la carrera y me recibí en el 92 y en el
33 93 empecé a trabajar como maestro.

34 **-Haber elegido ser profesor de primaria no fue entonces a partir de un fuerte**
35 **deseo, sino más bien por causas como lograr una salida rápida, por los**
36 **horarios...**

37 -Quizá un antecedente sea el que mis padres son docentes. Ambos son maestros
38 rurales. Para mí la experiencia familiar no fue muy grata, porque siempre
39 estuvimos disgregados por motivos de trabajo. Mientras uno estaba en una punta
40 de la provincia, el otro estaba en la otra punta y nosotros estábamos en el medio, y
41 nos veíamos de vez en cuando. Seguí en esa línea con la idea de recibirme e irme
42 a trabajar lejos. Sin embargo, alguien me comentó de esta carrera de Ciencias de
43 la Educación. Yo no tenía idea. Me llamó la atención la denominación del título
44 "Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación". Como en ese momento
45 me gustaba mucho el tema de la práctica docente, los chicos, la escuela, etc,
46 empecé la carrera.

47 Estaba haciendo el 3º año del magisterio e iniciaba el 1º año de Ciencias de la
48 Educación

49 **-Si hoy tuvieras que elegir nuevamente una carrera ¿qué elegirías?**

50 -Creo que haría lo mismo. Pero esa no fue mi primera elección. Terminé el
51 secundario a los 16 años y empecé Ciencias Económicas. En realidad no la elegí
52 sino que seguí a un amigo que quería ingresar. Me fue muy mal y a mitad de año

53 dejé. Empecé a trabajar en un lado y en otro. Me fui a Buenos Aires intentando
54 jugar al fútbol, no tuve suerte. Volví y empecé a estudiar magisterio.

55 **-¿Qué edad tienes ahora?**

56 -30 años. Después de mi peregrinaje me dije: algo tengo que hacer, y entré al
57 magisterio. Volvería a hacer lo mismo.

58 **-Al entrar a la carrera de Ciencias de la Educación, tenías dos opciones: o**
59 **seguir el profesorado o seguir la Licenciatura. ¿Por qué elegiste el**
60 **profesorado?**

61 -Porque era lo que más conocía y sabía que los graduados se insertaban como
62 profesor, que trabajaban. Sin embargo también quería hacer la licenciatura y de
63 hecho hice varias materias, aunque no la terminé.

64 **-Cuando entraste a la carrera de Ciencias de la Educación ¿ingresaste con**
65 **alguna información previa de lo que ibas a encontrar en ella?**

66 -Yo entré más que nada para profundizar con mi formación previa. Algo de
67 información me dieron en los folletos que repartían en el Centro de Estudiantes, en
68 el que figuraba la posible inserción del egresado. Sin embargo, haciendo el 4º año
69 de la carrera entré en una crisis, no sé si en una crisis de fin de carrera: quería
70 dejar porque veía que la realidad era muy cruel. Que mis compañeros graduados
71 no conseguían trabajo, que la Ley Federal cerraba espacios...Sin embargo, me
72 repuse y dije: aquí termino y después veo.

73 Ahora, si pudiera estudiar otra cosa sí lo haría, pero sin volver atrás. Estudiaría de
74 acá en adelante, por ejemplo Abogacía. Y creo que lo voy a hacer en Tucumán,
75 porque sé que puedo tener algunas equivalencias de materias y porque puedo
76 hacerlo libre. Pero más que nada por un logro personal, no para conseguir trabajo
77 o porque me haya gustado desde siempre. No, ahora me gusta. Uno va
78 descubriendo otros gustos a lo largo de los años.

79 **-Mientras estabas cursando la carrera ¿qué imágenes de la profesión se te**
80 **presentaban?**

81 -Básicamente en las aulas, en los colegios, enseñando materias pedagógicas y
82 psicológicas. Sin embargo me llamaba la atención el trabajo de algunos profesores
83 de la universidad. Por ejemplo el docente que trabajaba en forma extra-áulica, en
84 animación socio-cultural. En otra materia me entusiasmaba la docente que podía
85 coordinar grupos que no eran del ámbito formal. No era explícito, pero yo pensaba
86 que quizá si estos docentes estaban haciendo ésto era porque se podía. Pero
87 básicamente durante mi formación yo me perfilaba para insertarme en el aula.
88 Cuando terminé no conseguía trabajo de ninguna forma

89 **-Te recibiste en el 98. ¿Qué es lo primero que hiciste para conseguir trabajo?**

90 -Tengo unos amigos en el sur del país. Mi proyecto era irme allí; mis amigos me
91 decían: apenas llegues ya tenés trabajo seguro. Ya había presentado mi curriculum
92 y todo, pero en mi vida personal yo me había casado y tenía una hijita. Desistí.

93 En ese intermedio me llamaron telefónicamente por una posibilidad laboral para un
94 Programa de Reformas e Inversiones en sectores educativos. Me aferré a esa
95 posibilidad para no irme.

96 Accedí por una mezcla de relaciones personales y de llamado a concurso. Al
97 principio me rechazaron de plano por no tener experiencia previa, pero como yo
98 soy muy perseverante, hablé un montón de veces e insistí.

99 **-¿Sabías qué tenías que hacer en el Programa?**

100 -No. Para nada. Hice una propuesta de trabajo, todo en el aire, la presenté, me la
101 aprobaron y al final quedé en una terna. Desconozco el procedimiento pero
102 finalmente esa terna se decidió en Buenos Aires y así entré a trabajar, contratado,
103 en Mayo de 1998. Lo comento con gran satisfacción. Entré sin saber qué hacer .
104 Para trabajar en un proyecto dentro de ese Programa, en relación a EGB3 en

105 zonas rurales, yo me preguntaba ¿cuál es mi función dentro de este programa? Ya
106 al final de año estaba muy cargado de trabajo, al punto que al año siguiente
107 tuvieron que contratar a una profesora más de Ciencias de la Educación.

108 **-¿Qué tipo de actividades realizabas en el Programa?**

109 -Si bien en el contrato estaban especificadas algunas acciones, yo me encaminé
110 para la práctica docente y del asesoramiento, de cómo ayudarlo al docente sobre
111 sus estrategias, del impacto de su enseñanza, de sus evaluaciones. Mi trabajo era
112 visitar las escuelas, una a una, hablar con los maestros, observarlos, dialogar con
113 ellos en cuanto a su práctica. Por supuesto que tenía que buscar el momento, pues
114 al docente no le gusta que uno vaya al aula. Hacía jornadas, trataba temas
115 relacionados con el aprendizaje de los alumnos, sobre cómo optimizar las
116 estrategias de enseñanza.

117 Mientras tanto seguía trabajando como maestro. Eso no lo dejé nunca. Tuve la
118 suerte de seguir trabajando hasta el día de hoy, aunque siempre en calidad de
119 interino. Es mi trabajo “estable” aunque sea interino.

120 **-¿Cuánto tiempo trabajaste en el Programa?**

121 -Desde 1998 hasta el 2000. Al principio con 28 escuelas del interior (en 1998).
122 Conmigo trabajan profesores de áreas y lo hacían con alumnos y docentes, con los
123 nuevos contenidos, con estrategias de enseñanza.

124 **-¿Te sentías seguro trabajando en estas actividades?**

125 -Yo he sentido ese rechazo de los demás profesores de área ¿y qué venís a hacer
126 aquí? ¿cuál es tu función? Yo me molestaba un poquito. Con el tiempo me fui
127 dando las funciones y llegamos a coordinar buenos trabajos.

128 En 1999 el proyecto se amplió a otras provincias, y aparte del asesoramiento se
129 hacía capacitación en todas las áreas. En el año 2000 el proyecto cierra, pero yo
130 sigo en el Programa. Sorpresivamente, será por mi desempeño porque “padrinos”

131 nunca tuve, me llaman. Mientras tanto dejé currículum en todas las instituciones de
132 educación formal.

133 Me llamaron para continuar pero además con otras funciones: elaboración de
134 documentos de apoyo para el docente, selección de contenidos, elaboración de
135 cartillas, asesoramiento a escuelas de polimodal, y evaluación de proyectos de
136 capacitación. Esto último me abrió una puerta que me es lo que ahora me permite
137 hacer alguna propuesta de capacitación aislada. Todo se cortó en diciembre de
138 2000. Sabíamos que venían los recortes presupuestarios, y de 20 quedaron 3. En
139 agosto de 2001 se cerró todo.

140 Actualmente, este año lo que hice fue peregrinar con el curriculum, con propuestas
141 de algo que uno no conoce pero las hago, los presento en varios lugares: en
142 escuelas, en fundaciones, en capacitación. Como que el futuro se perfila más por
143 el lado de lo no formal, y sobre todo por el lado de la capacitación. Eso depende de
144 uno mismo. Siempre recuerdo las palabras de una profesora de la carrera: antes
145 uno se subía al tren y sabía a dónde iba; ahora uno lleva las vías consigo y las
146 dirige según sea el camino que tome.

147 Me ha costado al principio y ahí veo la formación, a los docentes que tienen ellos
148 mismos una representación de la inserción laboral en un solo lugar.

149 A mí me costó mucho estar frente a un grupo, dinamizarlo, elaborar un discurso y
150 mantenerlo. Me costó bastante pero lo superé y eso me permite seguir trabajando
151 animosamente.

152 Sería importante que eso lo contemple la carrera, que nos entrenen frente a
153 grupos, que nos permitan observar, dar clases ya desde el segundo año.

154 **-¿Qué instancias de la carrera te permitieron anticiparte a estos escenarios**
155 **en los que te enfrentaste al graduarte?**

156 -Mucho tuvieron que ver los talleres, no así las materias. El material teórico de las
157 asignaturas por ejemplo, prácticamente no me sirve para cuando tengo que
158 preparar una propuesta. Tengo que buscar bibliografía original porque los apuntes
159 no me sirven.

160 **-Ahora, a fines de 2001, estás trabajando sólo como maestro?**

161 -Sí, y circunstancialmente con algunas capacitaciones que salen por ahí. Esto es
162 impreciso, porque son demandas circunstanciales, como para tirar digamos. Una
163 cada dos meses por ejemplo.

164 **-Desde las distintas instituciones ¿cuál es la valoración que se tiene del**
165 **profesional de Ciencias de la Educación?**

166 -Por lo general veo respeto. Cuando me presento como profesor en Ciencias de la
167 Educación veo respeto. No sé si por desconocimiento por parte de los otros, o si
168 por valoración, o por la procedencia universitaria del título. Aunque no sepa de qué
169 se trate lo que sabemos o para qué servimos.

170 **-¿Cuando saliste de la universidad tenías una respuesta para esa pregunta?**

171 -Al salir de la universidad me sentía útil de haber trabajado en mis prácticas pre-
172 profesionales no formales del Taller IV. En ese momento me sentía satisfecho y
173 amparado por la institución, por la universidad. Pero después, solo, pensando en
174 algo que además sea rentable, sentía mucha inseguridad. Era como que extrañaba
175 el estar bajo la institución.

176 De todas maneras he tenido la experiencia de estar trabajando con otros
177 profesionales, como ingenieros y abogados, que me han preguntado y yo he
178 podido responder en función de lo que ellos necesitaban. Por ejemplo, para ver el
179 aprovechamiento del agua para el riego y de su impacto en la comunidad, yo me
180 sentí en condiciones como profesor en Ciencias de la Educación para darle un
181 asesoramiento. Pero esta disposición no la tomo como proveniente de la formación

182 en la universidad sino de la experiencia laboral que he ido teniendo en estos
183 últimos años. Con la abogada lo mismo. Todo pasa en saber en qué me siento útil,
184 en cuáles son mis fortalezas y en ese sentido creo que es sobre todo en la
185 participación y en la elaboración de proyectos educativos y comunitarios.

186 **-¿Cuál es el objeto de nuestra profesión?**

187 -Muchas cosas. Cuando tuve que hacer una suplencia breve en un instituto privado
188 terciario, empecé de cero. Yo no sé si es cosa mía o de todos los egresados.
189 Empecé de cero a leer toda la bibliografía para dar las clases y sentía que no tenía
190 el recuerdo de nada de lo que había estudiado en la carrera. Lo que tengo
191 actualmente es fruto de la autoformación posterior a la carrera, pero no durante la
192 formación.

193 De la formación me queda la “chapa” que me acredita a hacer las cosas que hago.
194 Es lamentable pero es así.

195 **-Las actividades que mencionas en relación a la coordinación de grupos, a la**
196 **participación en proyectos, es propia de un graduado en Ciencias de la**
197 **Educación, o también puede realizarla otro profesional desde la formación**
198 **que traen?**

199 -Creo que todo depende de la actitud de desafío, de las ganas y de la dinámica
200 que cada uno ponga en la tarea, no tanto de la formación

201 **-¿Pero entonces, qué es lo sustantivo de nuestra profesión, que no puedan**
202 **realizarlo otros profesionales?**

203 -A nivel general a nosotros nos distingue nuestra formación en lo psicológico, en lo
204 social, en lo histórico, lo político pero eso lamentablemente no vuelve. ¿Será que
205 no me tocó trabajar en instituciones donde haya tenido que poner en juego esos
206 saberes? Por eso digo que lo fuerte es la experiencia que uno va adquiriendo
207 mientras es alumnos, como coordinador de grupo, en los trabajos en talleres. Veo

208 que a mí me sirve una mínima parte de lo que vi en mi formación de grado. Lo que
209 más me sirve es la acreditación. Y bueno, también los hábitos de estudio, el
210 análisis crítico de la información, el ritmo de estudio, en una palabra las técnicas de
211 trabajo intelectual y también las técnicas grupales que aprendí. Pero aparte de
212 eso, no.

213 **-¿Hiciste cursos de perfeccionamiento o de postgrado?**

214 -Empecé la Especialidad sobre Gestión Educativa pero lo dejé al inicio nomás por
215 problemas de horario. Tenía saturada la agenda, trabajaba en el Programa y en la
216 escuela como maestro, más mi hobby que es el fútbol, no tenía tiempo.

217 **-Cuando egresaste, te sentiste EL profesor en Ciencias de la Educación?**

218 -Me sentí profesor sólo porque había conseguido el título, pero no para empezar a
219 trabajar. Siempre supe que debía empezar de cero. Me gustaría hablar con algún
220 ex-compañero para ver si tuvieron que estudiar todo de nuevo, o ver qué les había
221 servido de la carrera para su trabajo. Sería interesante saber de eso-

1 **ENTREVISTA A MAMI - EPp 3- Noviembre de 2001-**

2 **-Me llamó la atención el seudónimo que elegiste para esta oportunidad**

3 -En mi casa todos tenemos un apodo que tienen que ver con los roles. Todos me
4 dicen mami. Yo tengo un hijito de 6 años y todos me dicen mami. Así mi hijo se
5 acostumbra a decir a su abuela, abuela: a mi hermana: tía; a mi hermano: tío-
6 padrino. Cada uno nos llamamos por los roles, y como yo soy la más chica de los
7 hermanos, siempre he sido mamita, hijita y de allí ya siempre me dijeron “mami”.

8 **-¿cuántos años tenés?**

9 -Tengo 33 años.

10 **-¿Cómo fue tu trayectoria académica?**

11 -Egresé en julio de 1998 como Profesora en Ciencias de la Educación y
12 previamente me recibí en el Profesorado de Enseñanza Primaria con orientación
13 en Educación Rural en 1988.

14 **-¿Por qué elegiste el Profesorado en Primaria?**

15 -No lo elegí yo. Me lo eligieron, porque egresé del Colegio de Jesús como bachiller
16 con orientación docente, y mi padre me dijo que no tenía posibilidades económicas
17 para costear otra carrera que no sea terciaria. Él veía que este Profesorado tenía
18 una salida laboral rápida y, bueno, en la misma institución seguí con el terciario.
19 Efectivamente, al día siguiente de haberme recibido como Profesora de Primaria,
20 estaba trabajando. De ahí decidí seguir estudiando la universidad.

21 **-Ese primer trabajo, estaba totalmente relacionado con tu título de Profesora
22 en Educación Primaria con orientación en Educación Rural?**

23 -Sí con la educación primaria. No con el ámbito de la educación rural. Siempre me
24 llamó la atención la escuela rural; mi papá tenía una finca en el campo y mi sueño
25 siempre fue ir a trabajar en el campo, pero nunca se dio.

26 **-¿Cómo fue que entraste a tu primer trabajo? ¿Mediante qué mecanismos de**
27 **acceso?**

28 -La Directora de la escuela en que entré era amiga de la Secretaria del Colegio en
29 el que me recibí. Ella siempre pedía nombres de las chicas que se recibían para
30 que vayan a la escuela de ella. A partir de allí no dejé de trabajar en la escuela
31 primaria, aunque en diferentes establecimientos. Me titularizaron en 1991. Todavía
32 sigo trabajando como Profesora de nivel primario.

33 **-¿Por qué decidiste ingresar al Profesorado de Ciencias de la Educación?**

34 -Mi idea era, como siempre, trabajar en el campo, y veía que lo que sabía era algo
35 incompleto. Siempre había algo más por saber. Ingresé a la parroquia y al ICA y
36 me recibí como maestra catequista. Aún sigo viendo que la formación me resulta
37 incompleta, sigo buscando por distintas razones, sigo buscando algo. No lo
38 completo. Y por eso decido entrar a Ciencias de la Educación, para poder
39 completar mi formación.

40 **-¿Cuál era tu idea sobre la carrera y la profesión cuando te inscribiste?**

41 -Yo lo veía como una herramienta para ser mejor docente. Saber más, por
42 ejemplo, sobre problemas de aprendizaje, buscar más información y formación
43 para poder brindar ayuda a los demás. Yo vi siempre la cuestión socio-
44 comunitaria, más que la parte intelectual. Es lo que busco, y por eso quizá me
45 inserté en la parroquia: las cosas que busco no son necesariamente
46 remunerativas, sino que prima la ayuda al otro.

47 **-¿Es como que la docencia está relacionada al esfuerzo, casi como al**
48 **servicio a los demás?**

49 -No tanto, pero si tengo en cuenta la veta social y religiosa de la docencia

50 **-Pero esto es en relación a la docencia. Y en cuanto al profesorado en**
51 **Ciencias de la Educación en particular?**

52 -Yo elegí la carrera por la parte docente, más que por lo de hacer proyectos o
53 hacer investigación. Me atraía el estar frente a alumnos, dar clases, aunque quizá
54 de una manera distinta a como siempre se hace.

55 **-Una vez que te recibiste en 1998, cuánto tiempo pasó hasta que empezaste a**
56 **trabajar como Profesora en Ciencias de la Educación?**

57 -Tres años. Desde 1998 hasta el 2001. Bien me recibí me inscribí en la Junta, para
58 poder trabajar en turnos vespertinos porque no quería dejar el trabajo como
59 maestra, que es un trabajo seguro. También me inscribí en colegios privados,
60 aunque sólo eso: me inscribí y esperé que me llamen. Recién hace un mes estoy
61 haciendo una suplencia con dos horas semanales: es mi primer trabajo como
62 Profesora en Ciencias de la Educación, dictando Administración Escolar.

63 **-¿Y allí cómo ingresaste?**

64 -En la escuela de EGB donde trabajo, hay un turno por la noche que funciona
65 como escuela técnica. La conozco a la directora de vista y ella me conocía a mí
66 como maestra de grado. El día que me presento como profesora para la suplencia,
67 porque ella me llama por teléfono, no me asocia con mi función de maestra. No
68 sabía que yo era la misma que trabajaba en la primaria y que ahora era Profesora.
69 Ahí entré por una lista de puntaje en la que me había inscripto el año pasado. Bien
70 empecé a trabajar me llevé algunas sorpresas. Por ejemplo, que la profesora que
71 estaba antes no dejó un programa con los contenidos, extravió o no presentó ese
72 programa. Tampoco está en la institución el programa de los años anteriores. Tuve
73 que recurrir a otra colega que me explicó cómo podía abordar el dictado de la
74 asignatura. Con el cambio de orientación que se le ha dado a esta institución
75 secundaria, parece que la asignatura ha perdido valor y sentido (antes el título era
76 de maestras de actividades prácticas). Tuve que hacer unas modificaciones y
77 hacer un reajuste para poder dictar la materia.

78 **-¿Cómo te sentiste con esta experiencia laboral?**

79 -Las dos primeras semanas, muy mal porque no sabía qué ni cómo hacer. Ahora
80 mejor, porque ya empecé a estudiar, a investigar, a leer. Me parece que la primera
81 vez que trabajaba como profesora me resultó de mucha inseguridad, por no tener
82 ningún elemento, nadie que me ayude, por lo menos dentro de la institución.

83 **-¿Qué te dio la carrera y la formación en general que te haya resultado**
84 **significativo para esta primer experiencia?**

85 -Yo creo que la formación es darnos la base, la estructura para hacer algo. No es
86 una formación completa y acabada que me permita decir: "bueno, yo termino, me
87 recibo y me inserto aquí porque tengo todo". Me parece que es como la base para
88 terminar algo. Me da una herramienta básica.

89 **-¿Qué es ser un profesor en Ciencias de la Educación?**

90 -Es muy amplio y tiene que ver con los demás. Me pasó a mí cuando me fui a
91 inscribir este año en los colegios, que me presentaba como Profesora en Ciencias
92 de la Educación. Pedía la caja curricular y preguntaba en qué materias me podía
93 inscribir. Me decían "no sé, no sé" y en todos me dijeron Orientación y Tutoría, pero
94 ninguna otra materia más. Porque ni siquiera ellos saben qué abarca nuestra
95 profesión. El concepto de educación es tan amplio, para ellos y para nosotros.
96 Quizá deberíamos tener una especialización para poder decir: "ah, podemos hacer
97 esto y esto" Al final nadie sabemos qué podemos hacer.

98 **-Lo que dices ¿tiene relación con las materias que podemos dictar en las**
99 **instituciones o también con otras funciones del Profesor en Ciencias de la**
100 **Educación?**

101 -Podemos trabajar en asesoramiento pedagógico, elaboración de proyectos, qué
102 más puede ser? Orientación y tutoría, orientación vocacional, recuperación de

103 problemas de aprendizaje, o insertarnos en una empresa para ver los recursos
104 humanos. Pero siempre necesitamos para ello una especialización.

105 **-Hasta ahora no mencionaste ningún deseo de insertarte en el ámbito no**
106 **formal...**

107 -No. Creo que esto está delimitado en parte porque todavía no me he
108 desempeñado totalmente como profesora en Ciencias de la Educación. Ahora
109 tengo solo dos horitas, pero al menos estoy un poco más satisfecha que un mes
110 atrás. Me planteaba recién, cuando venía a la entrevista ¿y ahora qué hago aparte
111 de dar clases?. Siempre mi idea fue dar clases, nada más, con chicos o con gente
112 adulta. Sé que hay otros campos para insertarse, pero no los he buscado

113 **-¿Este modo restringido de ver el campo, tiene que ver con el tipo de**
114 **prácticas que realizaste en tu 5º año en la universidad?**

115 -Mi práctica no convencional fue asesorar a maestros de Iruya, y en lo
116 convencional, dando una clase en el terciario de la Normal

117 **-¿Diste una sola clase como práctica?**

118 -No. Dos. Porque era según como nos desempeñábamos en la clase. Dimos, en
119 pareja con otra compañera, un tema en dos clases y según la profesora nos
120 desempeñamos bien.

121 **-¿Será que esta práctica en el ámbito formal fue muy acotada?**

122 -Puede ser. Nos habían dado a elegir, pero no solo dimos clases sino que también
123 hicimos un análisis de la institución. Vengo reflexionando por qué siempre elijo
124 trabajar en lo mismo. Estar en primaria, con niños, dando clases, que es lo que
125 más conozco. Es como un temor a lo desconocido y eso he visto que me ha
126 limitado mucho. Es como que yo me pongo una anteojera y digo “yo quiero esto y
127 nada más”, se me puede presentar quizá una oportunidad pero yo no la veo.
128 Incluso tengo aprobado mi tema para hacer la tesis de Licenciatura y se me vence.

129 Había elegido en relación a los fracasos escolares en el 1º ciclo, que es en lo que
130 estoy trabajando. Ahora es como que me he replanteado todo.

131 **_Por qué seguiste la Licenciatura (con orientación en Psicopedagogía**
132 **Institucional)?**

133 -Por lo mismo, por seguir en lo mismo. Y esto es lo que me estoy replanteando
134 ahora. Busco excusas para posponer mis decisiones. Son puro pretextos .

135 **-¿Volverías a elegir esta carrera?**

136 -Si, porque no me veo en otra cosa. Justamente cuando venía para la entrevista
137 pensaba ¿qué haría yo si no enseñaría? ¿a qué me dedicaría y qué estudiaría? Y
138 no me veía de otra forma. Tal vez cambiaría el tiempo dedicado al estudio, a la
139 forma en cómo he realizado la carrera, pero no la elección.

140 **-¿Volverías a ser profesora en enseñanza primaria?**

141 -Si. Creo que si. Lo que me gusta es enseñar y dar cosas a los demás. A lo mejor
142 no he dedicado mucho tiempo al estudio, en cuanto a la formación y atendiendo a
143 mis dificultades personales de sostén de la casa, pero lo haría de nuevo

144 **-¿Cómo te imaginas y en qué escenarios, dentro de 5 años?**

145 -Me veo en el futuro como profesora, dando clases. O si no quizá organizando un
146 proyecto socio-comunitario porque me preocupan mucho los problemas que vemos
147 en la parroquia como las madres solteras, el suicidio, qué sé yo, brindando
148 soluciones, dando apoyo

149 **-No por nada te dicen “mami”...**

150 (risas)

151 **-¿Cuando te inscribiste en Ciencias de la Educación, conocías el plan de**
152 **estudios?**

153 -No. No conocía pero me suponía que era algo parecido a lo que había visto en el
154 terciario. Yo me inscribí y cursé las materias sin que me resulten particularmente
155 difíciles porque me eran familiares.

156 **-Durante tu formación ¿fuiste conociendo y discutiendo en alguna instancia**
157 **sobre las incumbencias profesionales?**

158 -Si. En las materias específicas las fuimos viendo

159 **-¿En qué ámbitos hay más demanda hoy para el profesor en Ciencias de la**
160 **Educación?**

161 -En lo no- formal. En cuanto a elaboración de proyectos o en la inserción en
162 distintas empresas. El profesional de Ciencias de la Educación debe buscarse un
163 espacio. Si vemos el ámbito formal, nos damos cuenta que está mucho más
164 limitado: es dar clases, o presentarse a un concurso o hacer un proyecto, pero si
165 no hay mucho más.

166 **-Esta perspectiva ¿la ves ahora, luego de que han pasado 3 años de tu**
167 **graduación, o ya la traías desde la universidad?**

168 -Ya lo pensaba cuando hacía las prácticas en el Taller IV. Y ahora lo sigo
169 pensando. Pero es que es así. Es como que uno va y busca el espacio, y el que no
170 lo busca tiene que seguir esperando... a que lo llamen.

171 **Este “hay que buscarse el propio espacio” es una aseveración que les**
172 **transmitió la carrera o lo fuiste pensando a posteriori?**

173 -No lo escuché decir antes. Es como que en la carrera nos dicen “ustedes pueden
174 hacer esto” y nos dan la formación para que podamos elegir y nos insertemos en
175 distintos ámbitos. Pero siempre con alguna especialización por delante. Pero lo
176 que yo veo ahora es que si me siento a esperar que alguien me llame para trabajar
177 no me van a llamar. Es así.

178 **-¿Cuál es el objeto de las Ciencias de la Educación?**

179 -El objeto es el hombre en su proceso de enseñar y aprender, ya sea en lo formal
180 como en lo no formal.

181 **_Ese objeto ¿podría ser compartido por otros profesores: de primaria, de**
182 **Educación Física, especial?**

183 -Es que el objeto nuestro es más amplio que el de otros profesores porque no se
184 recorta por la edad, o por un área de contenidos, o por el ámbito formal o no
185 formal. También puede insertarse en una ONG, en una empresa y eso supera la
186 inserción en una escuela.

187 **-¿Hay algo que nos distinga como Profesores en Ciencias de la Educación?**

188 -Respecto de otros profesores, es como que el profesor en Ciencias de la
189 Educación puede hacer más cosas. Si hay que hacer un proyecto institucional está
190 el profesor en Ciencias de la Educación para apoyar, para hacer o para, a lo
191 mejor, organizar las Jornadas que preparen para ese proyecto. Si hay un curso de
192 capacitación, está el profesor en Ciencias de la Educación para apoyar, para
193 colaborar, no así quizá el profesor en Geografía o en Biología.

194 **-¿Nuestro ejercicio profesional está regulado o supervisado por algún**
195 **organismo o alguna entidad?**

196 -Creo que no. Creo que cada profesional tiene su propia ética, pero no hay quien
197 nos regule. Tampoco hay una organización que nos agrupe.

198 **-¿cuándo se adquieren los conocimientos y las destrezas propias de nuestro**
199 **ejercicio profesional?**

200 -Creo que hay distintas etapas. En la formación vamos adquiriendo las
201 herramientas básicas. Pero cuando uno se inserta en un trabajo, sufre un choque
202 con la realidad y va poniendo en juego esas herramientas. A medida que va
203 trabajando va adquiriendo más experiencia y puede decir “quiero hacer esto y
204 busco esto”.

205 **-¿Qué son las Ciencias de la Educación?**

206 Mientras estuvimos estudiando vimos que las Ciencias de la Educación constituyen
207 una ciencia: por su objeto de estudio, por su metodología propia. Es una ciencia,
208 que tiene una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica se refiere a todo lo
209 que tiene que ver con el hombre en su proceso de enseñar y aprender, y con todas
210 las disciplinas que nos permiten abordar ese objeto de estudio, desde lo
211 sociológico, psicológico, pedagógico, político. Y con todas las estrategias que
212 podemos emplear para llegar a ese objeto.

213 La parte práctica de las Ciencias de la Educación es la que vimos en los talleres de
214 la carrera, y que nos permite aplicar por ejemplo a través de las técnicas grupales
215 en una institución o en un grupo de clases.

216 **-¿Cuál es la rutina, el modo de trabajar que distingue a un profesor en
217 Ciencias de la Educación y que te permita decir que es absolutamente
218 nuestro?**

219 -No sé. Quizá en la parte de la metodología de trabajo nos distinguimos. Sabemos
220 más que otros profesores sobre el modo de participación de los alumnos, o de
221 poder interpretar ciertos conflictos en clase, o de diagnosticar las ideas previas.
222 Somos más que cualquier profesor que sólo da clases. Ahí estaría la distinción.

223 **-¿Nos falta algo especial para ser profesionales?**

224 -En la parte de la formación somos tan profesionales como cualquier otro. Lo que
225 sí es importante es cómo nos ve la sociedad a nosotros. Decir que uno es profesor
226 en Ciencias de la Educación no tiene tanto estatus como decir soy médico o soy
227 abogado. Nos ven así porque no tienen idea de qué somos y para qué servimos. Ni
228 nosotros mismos podemos definirnos claramente, los demás menos.

229 **-¿Que tendríamos que hacer para revertir esta imagen social?**

230 -Y ...creo que a través de una Asociación que tenga una personería jurídica y que
231 nos permita mostrarnos como que sí existimos. Porque nadie sabe para qué
232 estamos, y nos ven como maestros universitarios porque esa es la idea de la
233 mayoría.

1 **ENTREVISTA A MARY - EPp2- Noviembre de 2001**

2 **-Desde que te graduaste como profesora, hace 3 años ¿cómo fue tu**
3 **experiencia laboral?**

4 -La verdad es que todavía no he accedido “formalmente” al campo del trabajo,
5 porque básicamente, luego del Profesorado me he dedicado a mi tesis de grado de
6 la Licenciatura. Como que no me urgía trabajar inmediatamente, dado además el
7 apoyo económico que tengo todavía de mis padres. Me he concentrado
8 básicamente en hacer mi tesis en la licenciatura con orientación en Tecnología
9 Educativa . Si bien en este año he comenzado a trabajar en un curso de
10 capacitación.

11 **-¿Por qué motivo decidiste continuar la licenciatura después del**
12 **profesorado?**

13 -La verdad es que yo ya tenía pensado seguir esta orientación porque era el
14 campo que más me gustaba, pero me parecía hacer el profesorado antes como
15 para tener una mayor formación de las dos perspectivas: tanto la formación
16 docente como la investigación y la capacitación; y el área de la tecnología
17 educativa me parecía un campo muy propicio para mi desarrollo profesional y a mí
18 me interesaba sobremanera trabajar allí.

19 **-Y qué motivos tuviste para inscribirte en el profesorado cuando terminaste**
20 **el secundario?**

21 -Yo tenía el título de bachiller con orientación docente. Cuando cursaba el 5º año
22 de la escuela, quería hacer Abogacía. Mi idea era ser abogada. Pero como no
23 quería hacerlo en la Universidad Católica, por lo oneroso y por las
24 representaciones que circulaban acerca de su nivel académico dudoso, tampoco
25 podía hacerlo en Tucumán por lo económico (mi papá quedó en ese momento sin
26 trabajo y mi hermano ya estaba estudiando) Para mí era muy difícil poder irme,

27 entonces vi qué opciones tenía yo aquí en la Universidad Nacional de Salta.
28 Además también influyó el que mi mamá es docente, maestra normal nacional, y
29 ella trabajó todos estos años en la docencia. No veía yo otro ámbito. Me fui a
30 averiguar Ingeniería Agronómica, pero no pegaba con la orientación que yo tenía
31 y con lo que me gustaba. Quería algo de Humanidades y dentro de ellas elegí
32 Ciencias de la Educación porque me parecía que era más amplio el campo que
33 Historia o Literatura.

34 **-Al momento de inscribirte en Ciencias de la Educación ¿Qué te imaginaste**
35 **que era la carrera y la profesión?**

36 -En líneas generales Ciencias de la Educación me sonaba como muy abarcadora.
37 Justamente el nombre de Ciencias de la Educación es bastante amplio. Sabía que
38 iba a abarcar temas de educación, que iba a salir como profesora, que podía tener
39 o formar un pequeño colegio. Incluso mi hermana también sigue Ciencias de la
40 Educación y pensábamos que juntas podíamos tener ese colegio. Todavía no
41 hemos renunciado a ese proyecto, pensamos que todavía se puede, pero hay que
42 ver si es viable y si tiene posibilidades económicas actualmente.

43 **-¿En qué instancias de tu formación has ido adquiriendo ese conocimiento**
44 **profesional que es específico del profesor en Ciencias de la Educación?**

45 -No podría decir en qué asignatura o en qué taller específicamente. De todas
46 saqué un poquito.

47 **-¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor en Ciencias de**
48 **la Educación?**

49 -Creo que es el *campo pedagógico* específicamente. Justamente tendría que ser
50 las Didáctica... materias como Política...también las materias del profesorado
51 propiamente dicho: Estrategias, Taller IV. Serían tanto los conocimientos como las
52 destrezas prácticas. Pero sería quizá interesante establecer un sistema de

53 pasantías, no sólo para el ámbito docente sino también para otras inquietudes
54 como investigación, o como nos decían en Dinámica de Grupos, para ingresar a
55 trabajar en una empresa. Pero esa cuestión práctica la veo muy difícil, como que
56 no está muy abierto para que uno pueda ingresar, no?

57 **-Si tuvieras hoy que hablar con los alumnos que recién se inscriben en**
58 **Ciencias de la Educación, ¿qué les dirías respecto de lo que es la carrera, la**
59 **profesión y su futura inserción laboral?**

60 -Habría que abrirle los ojos a los chicos y mostrarles la difícil situación en la que
61 está hoy la educación en general, y del rol que hoy tendría justamente el
62 profesional en Ciencias de la Educación. Crisis tal que se están cerrando institutos,
63 no hay más cátedras, no podemos insertarnos como antes que podíamos dictar
64 directamente al recibirnos, materias en el secundario. Cuando estaba haciendo mi
65 Trabajo Final ya veía que el campo estaba muy restringido. Que no era como antes
66 que me contaban los que se habían recibido años atrás en la carrera, que salían y
67 encontraban un montón de materias para dictar en los colegios. Ahora esa realidad
68 ya no está más. Quizá está en una crisis como en la que están todas las
69 profesiones.

70 Hay muchos profesores que están haciendo cursos y especializaciones, pero esto
71 no garantiza ni inserción ni calidad. Entonces, yo les diría a los ingresantes que
72 tienen que conocer esta realidad, saber cuáles son las condiciones del docente en
73 Argentina, y con respecto a Ciencias de la Educación hablarles de la
74 *desvalorización social* de la profesión y generar prácticas para superar estas pre-
75 concepciones. Por ejemplo en Ciencias Exactas es muy comentada la mirada
76 hacia el profesor en Ciencias de la Educación, porque nos ven que sólo podemos
77 decir palabras bonitas, pero que en el fondo no sabemos nada. Es como una

78 desvalorización de lo que podemos llegar a ser y también una desvalorización de
79 lo pedagógico propiamente dicho.

80 **-¿Tenemos un núcleo que nos identifique en lo profesional?**

81 -Desde la vista de los otros, no tenemos un núcleo que nos identifique. Tendríamos
82 que fortalecer la idea de que nosotros tenemos un conocimiento (que abarca lo
83 pedagógico y hay que saber potenciarlo) que quizá otros profesores no lo tienen
84 porque no hicieron nuestra carrera. Desde fuera, piensan que cualquiera puede ser
85 profesor en Ciencias de la Educación y hacer lo que hacemos. Será que yo tengo
86 esta idea por lo que siento y lo que he vivido, no?

87 **-¿Qué diferencias hay entre lo que te habías imaginado al ingreso a la carrera
88 y ahora, en relación a lo que son las Ciencias de la Educación?**

89 -Me parece difícil volver y pensarlo, recordar cuáles eran mis representaciones
90 sobre la carrera. Quizá yo no tenía tan claro lo que eran las Ciencias de la
91 Educación, salvo que estaban relacionadas con la docencia. Tenía la imagen
92 familiar de lo que era un docente: a mi mamá le encanta la docencia, aunque yo
93 en realidad nunca estuve tan inclinada por "lo" docente. Quizá uno pensaba que
94 estaba adquiriendo durante el cursado de las materias todo un bagaje teórico y
95 que sólo eso iba a servir para enfrentar las situaciones en la vida real, ya no
96 abstracta ni teóricamente, pero yo no encontraba al principio demasiadas
97 herramientas para mi futuro trabajo docente. Mas que la docencia ahora me
98 interesa la investigación y la capacitación para docentes o la docencia universitaria.

99 **-Al momento de graduarte ¿tuviste alguna oportunidad u oferta laboral?**

100 -Si. Me recibí a fines del 98 y a principios de 1999, por una compañera, me
101 llamaron por teléfono y me ofrecieron una oportunidad para trabajar en Cachi, en
102 un colegio secundario con veintitantas horas. Pero en ese momento estaba muy
103 abocada a mi tesis. Lo rechacé porque era lejos, porque tenía que ir a vivir allá,

104 porque quería continuar con mi tesis, porque no me interesaba la experiencia rural.
105 Si bien hubiese ganado un buen sueldo, sabía de las falencias de los contactos y
106 las limitaciones para el desarrollo profesional, y a mi me quedaba en claro que me
107 interesaba mucho trabajar en el ámbito académico universitario. Como no tenía
108 esa exigencia económica de “tener” que trabajar, no lo pensé mucho y dije que no.
109 Quizá en algún momento me arrepentí y pensé ¿ si no consigo más horas?...

110 **-Si ahora vuelven a ofrecerte la misma propuesta ¿qué harías?**

111 -Quizá lo pensaría más. Pero eso de irse tan lejos, no me cabe

112 **-¿Cuál sería tu trabajo ideal?**

113 -Trabajar en capacitación, y tener un proyecto propio de trabajo autónomo. Pero
114 entiendo que primero es necesario adquirir experiencia, insertarse en ese campo
115 laboral y recién, con esa experiencia, pensar en montar ese proyecto autónomo.
116 Podría ser crear un establecimiento privado, de EGB. Pero creo que ahora me tira
117 más un centro de capacitación, me parece mucho más viable, flexible e innovador
118 (sobre todo para trabajar en las nuevas tecnologías) y quizá trabajar en educación
119 a distancia, porque me encanta internet, tecnología, educación telemática.

120 **-Estas experiencias laborales que has tenido en capacitación, cómo han
121 repercutido personalmente?**

122 -La verdad es que el trabajo de capacitación me parecía al principio como más
123 difícil que trabajar con alumnos, pero yo he trabajado en esta instancia, en
124 capacitación en informática, y me parece que ciertamente es diferente de cuando
125 uno trabaja con alumnos. Es otro tipo de relación, más satisfactoria para mí y sobre
126 todo mucho más creativo y de mayor responsabilidad y desarrollo de capacidades.
127 Yo veía que mis compañeros podían aceptar cualquier oferta, dictar cualquier
128 materia, pero yo no. Quiero centrar mi formación, los cursos de perfeccionamiento
129 que hago, las experiencias laborales en un proyecto profesional relacionado con la

130 informática y la tecnología educativa. A veces pienso y me cuestiono ¿por qué me
131 cierro tanto en eso? Supuestamente debemos ser polivalentes, pero es el ámbito
132 que más me gusta.

133 **-En este momento, continúas pasándote lo mismo en relación a la no**
134 **urgencia de una inserción laboral?**

135 -La verdad que no tanto. Se va cambiando un poco el panorama porque a uno
136 mismo le entra la culpa y piensa: no, no puedo seguir así. Pero es mucho más que
137 eso, es una mayor madurez, es la necesidad de generar un proyecto personal que
138 me permita anclar las bases de mi propia profesionalidad y mi crecimiento y
139 afianzamiento como profesional. Incluso quería seguir alguna especialización
140 “afuera” pero también sé que no puedo seguir cargando mi formación a mis
141 padres. Sé que quiero trabajar en algo, tengo 26 años.

142 **-¿Tuviste modelos profesionales en tu formación?**

143 -Básicamente me atraen los modelos profesionales que detentan características
144 como: una buena formación teórica y práctica, sistematicidad, organización,
145 innovación, responsabilidad, coherencia, entre otras. Uno siempre está integrando
146 o desechando cosas y aspectos de sus profesores, de los autores, de las materias.
147 Al principio yo trabajaba con cierto tipo de profesores en la carrera, y veía que no
148 era lo más propicio para mí. Como que las influencias recibidas no eran propicias
149 para mí, positivas para mi formación, como que yo quería otras cosas. No me
150 gustaba trabajar en una nebulosa, en donde no estaba claro hacia dónde íbamos y
151 para qué lo hacíamos. Como que no teníamos normas ni tampoco coherencia de lo
152 que hacíamos, era como una postura “light” que no venía bien con mi postura
153 analítica, con mi forma de ser que busca planificar de antemano, ser organizada.

154 **-Te sientes hoy una profesional?**

155 -Si. La posibilidad de poder desenvolverme de manera autónoma y responsable, y
156 tener las capacidades que antes pensaba que no tenía, o mejor dicho de haber
157 afianzado las capacidades que requiere un profesional en ciencias de la
158 Educación. A partir de esta experiencia de capacitación me ví de otra manera y
159 pude ver las respuestas de la gente con la que estaba trabajando. Es como una
160 mayor valorización de lo que estoy haciendo, porque básicamente es parte de lo
161 que me gusta hacer.

162 **-Como profesional ¿puedes incidir en las otras personas? ¿en qué medida**
163 **repercute tu acción sobre los otros?**

164 -Creo que puedo provocar, si no cambios (por una cuestión de humildad
165 profesional porque creo que los docentes no podemos cambiar a las personas pero
166 sí modificar a partir de objetivos precisos relacionando con las intencionalidades
167 del proceso educativo), influencias en los otros. Se establece una relación
168 bastante positiva, guiando y orientando. De allí la satisfacción de lo que hago en mi
169 experiencia de capacitación, cuando veo las respuestas de las personas.

170 **-¿Qué información tenías sobre las incumbencias profesionales al momento**
171 **de inscribirte?**

172 -La verdad es que a través del centro de Estudiantes, por un papelito en el que
173 había algo de información. En el momento de la inscripción, no nos dieron nada.
174 Además se hizo un curso de ingreso, más focalizado a la Literatura, a la Filosofía,
175 porque era el ciclo común a las Humanidades, sin una clarificación de cuál era el
176 campo y las incumbencias del profesional en Ciencias de la Educación. Incluso
177 ahora tenemos la confusión acerca de lo que podemos hacer, como que el campo
178 difuso, a diferencia de otros que sí saben a qué se van a dedicar, como en la
179 Filosofía por ejemplo.

180 Es como que no tenemos un campo propio, podemos estar en todos lados y al
181 mismo tiempo en ningún lado.

182 **-Esa idea ambigua, ¿fue acompañándote durante toda tu formación?**

183 -Creo que si, porque las materias son como recortes, como parcelas. Aún cuando
184 sean correlativas entre sí. O algunas que son muy repetitivas y reiteran los
185 mismos contenidos.

186 **-¿A qué se puede dedicar un profesor en Ciencias de la Educación, desde tu
187 perspectiva de hoy?**

188 -Creo que está muy cerrado el ámbito del profesor que dicta materias pedagógicas,
189 en el ámbito formal. Creo que hay que buscar otras alternativas. Creo que una
190 posibilidad sería la capacitación, trabajos de gestión, de desarrollo de proyectos
191 pedagógicos, de asesoramiento. Básicamente lograr una mayor y mejor autonomía
192 profesional.

193 **-O sea, de lo difuso que veías el campo durante tu formación, ahora ves que
194 el campo sigue siendo incierto pero que es posible abrirlo más?**

195 -Si. Pero esa idea yo ya la tenía antes, durante el cursado del profesorado. O sea
196 como que teníamos ideas pero no las había visto en la práctica. Como que ahora
197 ya veo que es posible hacerlo: tengo los componentes, los indicadores reales de
198 que son factibles.

199 **-¿Cuál es el objeto de las Ciencias de la Educación?**

200 -Pienso que son los procesos de enseñanza y aprendizaje que interactúan en una
201 situación didáctica, porque creo que en todo momento está presente. Quizá esto es
202 abarcativo pensando no solo en una situación de enseñanza en el aula o en el
203 ámbito meramente formal, sino también en toda otra situación de enseñanza.

204 **-¿Cómo caracterizarías a las Ciencias de la Educación, desde el punto de
205 vista disciplinar?**

206 -Creo que constituyen o deberían constituir un conjunto de conocimientos
207 científicos en permanente construcción . De todos modos, es contradictorio que si
208 constituyen una ciencia, estén en permanente construcción, no?

209 **-¿Cuál te gustaría que sea tu inserción laboral más inmediata?**

210 -Sigo pensando que tengo un rechazo de insertarme en el colegio secundario. No
211 quiero trabajar en lugar como ese y convertirme en famoso profesor taxi.. Quizá
212 algo de otra envergadura como la investigación, y por ahora seguir con la
213 capacitación.

214 **-Los profesores en Ciencias de la Educación, supuestamente configuran una**
215 **comunidad profesional ¿qué cosas nos identifican como un colectivo**
216 **profesional?**

217 -Qué puede ser? Quizá el alto sentido crítico de lo que sucede a su alrededor. Eso
218 es algo que también me gustaría decir, porque la he ido adquiriendo a lo largo de
219 mi formación. Antes, era como que uno no tenía esta capacidad, y fui adquiriendo
220 la capacidad de crítica constructiva. Esto lo sé por mis compañeros y por los que
221 se fueron graduando, pero también hay que destacar que esta capacidad crítica se
222 ha institucionalizado, de tal modo que TODO pasa por la crítica. Lo que es
223 importante, es hacer algo constructivo con esa crítica.

224 **-Qué hay tuyo que tiene mucho que ver con ser profesor?**

225 -Hay cosas muy más. El tema de trabajar y de poder posicionarme frente a un
226 grupo de gente y poder tener esas competencias necesarias para trabajar con
227 ellas, para poder incidir sobre ellas, tener una capacidad relacional y una
228 capacidad pedagógica organizada.

229 **-¿Qué organismo regula o controla nuestro ejercicio profesional?**

230 -No conozco ninguna entidad que nos regule. Si hay mala praxis, no tenemos
231 sanción, creo. Quizá eso sea porque no tenemos un reconocimiento social de que

232 lo que hacemos constituye una *profesión*. Parece que habría que trabajar para
233 revertir esta falta de identificación profesional, no? Creo que falta integración con el
234 resto de la gente de Ciencias de la Educación, no sé si hay lazos que nos unen o
235 no los hay, hay un individualismo y cada uno está por su lado. Quizá lo que los
236 nuclea es la institución en que trabajan, o las personas más cercanas con las que
237 trabajan, y esos sean los límites. Tendríamos que tener un sentido que nos haga
238 sentir unidos e identificados entre sí con la profesión, más allá de los límites
239 institucionales, una organización supra-individual, no? pero no sé si existe. Sí es
240 necesario, pero no sé cuál ni cómo.

241

242

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TALLER IV - Abril de 2001-

El Taller IV del Profesorado en Ciencias de la Educación es el lugar previsto por el plan 85 de la carrera de Ciencias de la Educación, para que los alumnos ensayen diferentes prácticas profesionales.

De acuerdo al documento curricular, que les invitamos a consultar, el taller IV del Profesorado se subdivide en dos partes: de docencia e investigación y residencia; es decir que es un ámbito complejo, donde intentamos integrar la teoría y la práctica, la investigación y la acción, propiciando la reflexión desde una perspectiva comprensiva y prospectiva, que posibilite una intervención profesional y comprometida.

Disponemos las reuniones de taller en la UNS.a. como una situación deliberativa, ya que la reflexión no es sólo una forma individual de trabajo manual sino que se enriquece grupalmente. Por otra parte, estimulamos a las/os estudiantes predispuestos a participar en alguna pequeña actividad transformadora que ayuda a construir sentidos y posicionarse en la vida profesional y social, porque entendemos “....la práctica como una forma de poder, una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad como del cambio social...” (Kemmis, 1995).

Las diversas formas de intervención y de campos para los Profesionales en Ciencias de la Educación se han ido modificando históricamente, al punto que la clásica división entre ámbitos formales y no formales, resulta insuficiente para dar cuenta del campo educativo del siglo XXI.

A modo de nuevos intentos de categorización, utilizamos provisoriamente la denominación de prácticas CONVENCIONALES y NO CONVENCIONALES, para organizar los campos de actuación que podrán encontrar u ofrecer en sus prácticas de ensayo (Taller IV), pero también en relación con las demandas emergentes en el contexto educativo y social.

Los recorridos que cada futuro profesional va realizando, son reflexionados desde una teoría comprensiva de la práctica, favoreciendo su capitalización como bagaje teórico experiencial de cada profesor. Es importante que cada integrante del Taller IV registre en su **cuaderno de campo** ("Diario"), los aspectos significativos de las prácticas, de las reuniones y del proceso que cada uno siente y puede reflexionar.

Finalmente realizan un informe exhaustivo de las instituciones observadas y de las prácticas en que han participado, lo que se expresa en el **Trabajo Final**, cuyo reglamento también tienen que consultar.

Si bien el equipo del Taller hace propuestas de donde realizar las prácticas, entre las cuales los alumnos pueden elegir, también es posible que de acuerdo a sus inquietudes o experiencias, propongan otras. En todos los casos, las prácticas implican una gran responsabilidad, ya que en ellas se ponen en juego personas e instituciones, y se expone el prestigio formador de la Universidad Nacional de Salta.

Las propuestas de trabajo del Taller IV, ofrecen la posibilidad de "encarnar" en la acción todo lo aprendido en la carrera, como así también poner a prueba las propias hipótesis, creencias, saberes, aptitudes y habilidades. A fin de ir intentando comprender la complejidad de la profesión elegida.

Para incorporarse a los campos de actuación, los alumnos forman grupos: se sugiere no menos de dos y no más de cuatro integrantes, a fin de posibilitar

una verdadera dinámica de trabajo, quedando el número definitivo de participantes sujeto a la naturaleza de la institución y/o proyecto en cuestión.

En cada grupo de trabajo y en los campos de intervención se ensayarán distintas competencias profesionales, tales como: enseñar, capacitar, organizar, diseñar y/o implementar y/o evaluar proyectos en los medios de comunicación, en instituciones públicas y privadas: asesorar, investigar, coordinar grupos y trabajos comunitarios, etc.

Al concluir el primer cuatrimestre, se evaluará la primera experiencia práctica. Si ha sido suficiente se preparará para cumplimentar la segunda experiencia, residencia o pasantía, en un ámbito diferente. Los alumnos realizarán otra intervención que les brinde una nueva experiencia, pensando en sus posibles salidas en el ámbito laboral, para lo cual se considerarán las pautas de trabajo ya mencionadas acordes a la institución elegida.

PRIMER MOMENTO

Preparación: Período confuso y tensionante, donde convergen miedos y deseos, saberes y dudas en la preparación para la acción. Oferta de prácticas, somera indagación sobre sus posibilidades.

Consulta bibliográfica y/o de los apuntes de otras materias que ayuden a entender la problemática del grupo, de la formación, de la práctica en general y del ámbito elegido en particular. Lectura y reflexión sobre Trabajos Finales de alumnos ya egresados.

Integración de grupos con un docente coordinador responsable del mismo. El criterio para la formación de los grupos será el ámbito de la práctica elegida en primera instancia.

Adecuación, de ser necesario, de las pautas de trabajo de acuerdo al ámbito y a la acción a realizar por el grupo de alumnos.

SEGUNDO MOMENTO: INGRESO A LA INSTITUCIÓN

-Autorización de ingreso a la Institución (*Nota dirigida a las autoridades elaborada por el grupo de alumnos, visada por el docente responsable a cargo*)

-Condición de alumno regular

-Participación en las reuniones de Taller en la UNSa

-Observación institucional:

*Permanencia en la Institución por los menos (2) dos días a la semana, en horario completo, durante (2) dos mese

*Relevamiento de la arquitectura institucional

*Indagación sobre: Proyecto Educativo Institucional, proyecto Curricular, Normativa vigente, Dimensión organizacional y administrativa, vinculación de la Institución con el contexto... (análisis de documentación y entrevistas)

*Entrevistas y observación de la vida cotidiana, relaciones, espacios informales, reuniones...

◄ *Se sugiere clarificar con anterioridad el o los objetivos de las entrevistas y/o encuestas, consultando de ser necesario la estructura de las mismas al docente responsable del grupo*

-Presentación y elaboración de un pre-informe institucional grupal, considerando datos relevados y análisis e interpretación de los mismos

◄ *Dicha presentación es imprescindible en todos los casos para iniciar el segundo momento de acuerdo a este documento de trabajo.*

TERCER MOMENTO. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

-Observación y registro de datos del grupo de destinatarios de la acción prevista

-Elaboración de una propuesta de intervención en base al análisis, interpretación y reflexión de los datos recogidos. La misma podrá ser institucional, áulica o extra-áulica y de acuerdo a ello constarán los siguientes aspectos:

*Fundamentación (abordaje teórico- metodológico)

-Propósitos -Estrategias de acción (incluyendo tareas alternativas)

-Contenidos y/o temáticas a abordar (adjuntando esquema conceptual con bibliografía)

-Tiempo -Recursos

-Criterios e instrumentación de evaluación

Para pasar al cuarto momento, se deberá tener todo revisado y/o aprobado por los Coordinadores del taller IV, la Propuesta de intervención en forma completa, *en caso contrario el docente responsable suspenderá el inicio del cuarto momento hasta completar los requisitos previos.*

CUARTO MOMENTO: DE LA INTERVENCIÓN IN SITU

-Implementación de la acción prevista (el proceso es acompañado permanentemente por un par, realizando registros a lo largo del mismo)

-El docente responsable del grupo acompañará la implementación de la propuesta

-Al concluir las distintas instancias de la intervención se reunirán los/s alumno/s responsable/s de la misma con el compañero que acompañó dicha experiencia y el docente responsable del grupo, intercambiando impresiones y vivencias sobre lo sucedido en la intervención, posibilitando así la hetero y auto evaluación.

‘ Una vez que el grupo de residentes ha terminado su experiencia, deberá presentar en un plazo no mayor de 15 días, un breve informe dirigido a las autoridades de la institución, detallando las acciones realizadas- logros y dificultades- y reflexión sobre el posible impacto de las mismas en el proceso formativo profesional.

Dicho informe será evaluado por el docente coordinador del grupo, y llevará la firma de los integrantes de grupo y los docentes del taller IV, siendo presentado

por triplicado: uno para la institución, otro para la Universidad y para la coordinación del Taller IV.

QUINTO MOMENTO: DE LA EVALUACIÓN

-Hetero y auto evaluación del desempeño de cada uno de los responsables de la Propuesta de Intervención

-Informe de análisis y reflexión de los diferentes momentos que implicaron la intervención de su práctica en el campo formal.

Producción del Informe para el Trabajo Final

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 1. Resultados de la investigación**
- 2. Relación de resultados**
- 3. Conclusiones**

IV - RESULTADOS FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Resultados de la investigación
2. Relación de los resultados
3. Conclusiones

Este capítulo condensa el recorrido final de la investigación, del que se desprenden los *resultados*. Éstos son presentados en forma de “cuadros de situación” en donde se aprecia la evolución de los nudos de representación, organizados bajo un criterio principal: la preocupación temporal de la incidencia de las prácticas pre- profesionales en la configuración y re- configuración de las *representaciones sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación*.

A posteriori, se condensa la *relación de los resultados* que ofrece un más alto nivel de generalidad, a partir de la interrelación e interpretación de los resultados precedentes y que permitirá desprender las *conclusiones*, en las que se ofrecen los hallazgos fundamentales de la investigación, que se constituyen en *elementos para una posterior reconstrucción y revisión del ámbito teórico*.

El campo profesional en Ciencias de la Educación que emerge en la última fase de la investigación, queda perfilado según las siguientes categorías, muy relacionadas con los ámbitos de análisis delimitados al inicio del proceso de indagación:



1. RESULTADOS FINALES

El campo profesional de Ciencias de la Educación desde las cuestiones personales e identitarias

Momentos Categoría	Antes de las prácticas pre-profesionales	Durante las prácticas pre-profesionales	Después de las prácticas pre-profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
Cuestiones personales e identitarias	✓ La carrera universitaria en general y Ciencias de la Educación en particular, constituye una plataforma que permite el ascenso y el desarrollo personal y profesional ✓ El profesorado en Ciencias de la Educación, para las alumnas que tienen experiencia laboral previa y otros estudios en áreas afines a la docencia, es el escalón que afianza su posición en el trabajo en primer lugar, y que profundiza su formación, en segundo lugar. ✓ Al momento del ingreso, el profesorado en Ciencias de la Educación está fuertemente asociado al magisterio en donde la figura del profesor y del maestro constituye una asociación difusa, lo que conlleva una expectativa de inserción inmediata. ✓ Hay una sinonimia de funciones entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, de la que dan cuenta tanto la opinión personal y la familiar como la social.	✓ Haber elegido el profesorado en Ciencias de la Educación permite afianzar y "legitimar" la experiencia laboral y la formación docente previa ✓ El gusto por la educación y la docencia es determinante para elegir el Profesorado de Ciencias de la Educación ✓ Hay cuestiones "sanguíneas" y de influencia familiar en la docencia, que son determinantes en la elección del Profesorado ✓ La carrera de Ciencias de la Educación "atrae" aún cuando la imagen previa sea ambigua y se conozca muy poco sobre ella ✓ Hay una asociación directa de funciones entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, atribuida a la opinión familiar y social en general, en donde no se reconocen las fronteras de cada ejercicio y alcance profesional.	✓ El gusto por las humanidades, la educación, los chicos, "dar clases" constituyen motivos determinantes para reconfirmar la elección de la carrera de Ciencias de la Educación ✓ No es necesario profundizar en informaciones o datos, ni desarrollar una actitud de búsqueda de información previa a la elección de la carrera pues en sí, Ciencias de la Educación con su nombre asocia imágenes claras ligadas a la docencia y a la educación. ✓ La carrera de Ciencias de la Educación satisface las expectativas personales previas a la elección, tanto al momento de graduarse como al momento de ejercer la profesión. Es más, es casi imposible ver- se o percibir- se profesionalmente fuera de ella. Se siente una implicación en la cultura profesional aún cuando no se perciba con claridad en qué consiste.	✓ Es "natural" elegir el profesorado de Ciencias de la Educación como una carrera asociada a la experiencia docente previa en EGB: se da por sentada la relación directa entre el título de base, la experiencia docente y la elección definitiva. ✓ La influencia familiar, en la elección de una carrera asociada al magisterio, es privilegiada en relación a otros factores o motivos de elección. ✓ Una vez "adentro" del campo de las Ciencias de la Educación, la carrera "atrapa" y "enamora" ✓ La profesión es fuente de satisfacciones, aún más que las expectativas al momento de elegir la carrera. ✓ La carrera de Ciencias de la Educación constituye un elemento especular, a partir del cual es posible sentirse (singularmente) reflejado como "un profesional" a gusto con las expectativas y las necesidades y exigencias del medio, aún cuando este medio sea hostil.

El campo profesional en Ciencias de la Educación desde la referencia al contexto socio-profesional

Momentos Categorías	Antes de las prácticas pre-profesionales	Durante las prácticas pre-profesionales	Después de las prácticas pre-profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
El contexto socio-profesional	✓Ser profesor (y no licenciado) permite tener más oportunidades de inserción laboral, sobre todo en el futuro inmediato. ✓Si bien al inicio de la carrera la anticipación de inserción es casi segura e inmediata, en el 5º año el Profesorado en Ciencias de la Educación es considerado una carrera “sin salida laboral” para el ámbito formal de la educación, ✓Sólo siendo creativo e innovador en las prácticas profesionales y recurriendo al ámbito no formal de la educación, habrá posibilidades de inserción laboral. ✓Hay un “achicamiento” del campo profesional en Ciencias de la Educación, debido fundamentalmente a la reforma educativa que ha restringido los espacios de inserción en el ámbito formal ✓La actividad profesional en Ciencias de la Educación no está regulada, salvo en el ejercicio de la docencia.	✓El campo laboral del profesor en Ciencias de la Educación está “amenazado”: por causas externas e internas al sistema educativo ✓En educación formal: la perspectiva es incierta y cada vez más reducida ✓En educación no formal: la perspectiva es más esperanzada, con más posibilidades de trabajo. ✓ La inserción laboral depende más de las oportunidades coyunturales que de la elección deliberada de un itinerario o de una especialización profesional ✓La esperanza de trabajo y de inserción profesional está puesta fundamentalmente en el ámbito no formal de la educación, el que es visto como el espacio propicio para desarrollar prácticas profesionales no convencionales e innovadoras	✓Como los escenarios formales son los más conocidos, los que ya están “dados” y los más familiares, los profesores principiantes apuestan a una inserción insatisfactoria pero “posible” en la educación formal, a partir de diferentes funciones ✓El ámbito no formal, en “prácticas no convencionales” es el que tiene futuro “más promisorio”, pero la inserción laboral: depende más de la suerte y de lo ocasional. ✓En el ámbito no formal de la educación, conseguir trabajo depende del esfuerzo individual, de las habilidades personales y de la creatividad de cada profesor. ✓ El ámbito formal de la educación es el más “seguro” para iniciar la búsqueda de trabajo, aún cuando su acceso es casi imposible por la saturación que presenta. ✓El ejercicio profesional del profesor en Ciencias de la Educación no está regulado. Los profesores no están nucleados en ninguna asociación que proteja su profesión.	✓El ejercicio profesional no tiene regulación en el contexto argentino y provincial, razón por la cual el profesor en Ciencias de la Educación está “desprotegido” y siente amenazado su campo frente al ejercicio de profesionales de áreas afines ✓La perspectiva laboral para los futuros profesores en Ciencias de la Educación está “cercenada” en el ámbito de educación formal. ✓Hay mejores perspectivas de futuro en la educación no formal, por constituir este ámbito un espacio inexplorado. ✓Para cualquier ámbito, la inserción laboral depende del esfuerzo personal e individual que conlleve a generar espacios propios, con ingenio y creatividad. ✓No hay espacios laborales establecidos, permanentes: el profesor en Ciencias de la Educación debe ganarse su espacio profesional personalmente, desde “cada uno”, generando las propias posibilidades

El campo profesional desde la perspectiva de la formación inicial o de grado

Momentos Categorías	Antes de las prácticas pre- profesionales	Durante las prácticas pre- profesionales	Después de las prácticas pre- profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
Valoración de la Formación inicial	✓La carrera, la formación inicial y la profesión en general están "devaluadas", desde la imagen que los docentes de la carrera ofrecen a lo largo de toda la formación. ✓La mayoría de las alumnas manifiesta no conocer el plan con el cual iniciaron su carrera, lo que lleva a afirmar que actualmente una gran cantidad de alumnas están cursando y terminando sus estudios de Profesorado con un plan que desconocen. ✓El plan de estudios 1985 prepara "medianamente" a los futuros profesores para satisfacer los nuevos requerimientos socio-laborales, para la mayoría de las alumnas. Pero hay un grupo que afirma que el plan no forma satisfactoriamente. ✓La valoración positiva de la formación inicial se centra en la atención a la formación crítica que aporta al profesor y a la satisfacción de ciertas necesidades sociales, como los "proyectos sociales y comunitarios". ✓La valoración de los aspectos negativos de la formación inicial se refieren a falta de creatividad, de actualización, de flexibilidad, de reflexión sobre la	✓Los docentes de la carrera ofrecen una visión muy negativa de la profesión y del ejercicio profesional en las diferentes asignaturas ✓La frase que más resuena durante toda la formación inicial, atribuida directamente a los mismos docentes de la carrera, es: "Esta profesión no tiene salida laboral" ✓Hay una valoración consensuada acerca de que lo más importante durante la formación es aprender las destrezas técnicas profesionales. ✓La formación inicial pone el acento en "lo teórico", descuidando y postergando la "práctica" ✓En la carrera, las asignaturas dan cuenta de la "teoría" y los Talleres de la "práctica". ✓Los talleres se asocian a la acción y a lo real, pero verdaderamente y desde el punto de vista de su funcionamiento, <u>no</u> tienen una valoración positivamente consensuada. ✓El taller IV tiene un sitio privilegiado en las expectativas y en la valoración: constituyen la posibilidad de condensar el aprendizaje del conocimiento	✓La formación inicial proporciona: - Desde lo positivo: la "teoría" y las herramientas básicas (hábitos de estudio, técnicas grupales, capacidad crítica y estrategias metodológicas) - Desde lo negativo: una visión contrapuesta entre teoría-práctica; y entre forma-contenido. ✓Durante la formación inicial, los talleres sólo se acercan parcialmente a "la realidad", en tareas de observación, descripción o relevamiento, pero sin posibilidad de "intervenir operativamente" con prácticas significativas. No obstante, los talleres se asocian a "la práctica" y las asignaturas a "la teoría" ✓El Taller IV es la instancia más importante de la formación inicial en el aprendizaje de la rutina profesional ✓En la formación inicial, las asignaturas brindan la "teoría" y los talleres la "práctica". ✓Las prácticas pre-profesionales, desde un punto de vista retrospectivo y evaluativo, proveen de una riqueza de	✓El plan de estudios de la formación inicial no favorece la constitución de profesionales autónomos, con poder de decisión e incidencia social, y tampoco satisface los requerimientos sociales. ✓La posibilidad de revertir, en parte, esta disrupción entre la formación inicial y las demandas profesionales está depositada en el espacio de formación del 5º año del Profesorado. ✓El Taller IV es el espacio formativo privilegiado para la iniciación y el ensayo pre-profesional, y también la primera y más significativa incursión en los escenarios "reales" de la práctica pre-profesional. ✓La carrera y el plan de estudios no dan respuestas a la futura inserción laboral de los profesores en formación.

	propia práctica y de conocimientos de "marketing" profesional.	profesional. ✓Las expectativas sobre las prácticas pre- profesionales coinciden con lo desempeñado y aprendido a través de ellas. Constituyen un ensayo que permite "probarse" a sí mismas en la "acción" y en los escenarios reales.	experiencias que relacionan al futuro profesor con la imprevisibilidad, la anticipación de los roles profesionales y de los escenarios futuros, el conocimiento del contexto profesional, la provisión de estrategias y la implicación personal en la tarea.	

El campo profesional en Ciencias de la Educación desde la perspectiva del reconocimiento del campo disciplinar

Momentos Categorías	Antes de las prácticas pre- profesionales	Durante las prácticas pre- profesionales	Después de las prácticas pre- profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
Conocimiento del campo disciplinar	✓ Las Ciencias de la Educación constituyen, por definición consensuada, un conjunto de ciencias (sociales y humanas), y también (pero en menor medida) una interdisciplina, un cuerpo científico en construcción y una praxis. ✓ No hay un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar: las Ciencias de la Educación estudian la educación como práctica social en forma general, pero también los procesos de enseñanza y aprendizaje que interactúan en la situación didáctica, el sujeto de la educación, la acción y la práctica pedagógica y la formación.	✓ Hay una asociación de la disciplina con la carrera, lo que hace que sus respuestas aludan más bien a cuál es el objeto de estudio de la carrera y de la profesión. ✓ El objeto considerado unánimemente como propio y específico de las Ciencias de la Educación es la "enseñanza", la educación y la práctica docente. ✓ No obstante intentar denominar y reconocer el objeto disciplinar, éste es visto como inacabado, amplio y difuso. ✓ Prevalece la duda respecto de si las Ciencias de la Educación constituyen una ciencia o una praxis. De hecho, no se adjudica un estatuto científico disciplinar	✓ No obstante, tanto desde la mirada pre-profesional como profesional, no es posible afirmar con precisión cuál es su objeto disciplinar ✓ Las Ciencias de la Educación se abocan al estudio del hombre (en su proceso de enseñar y aprender), al hecho educativo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. ✓ La amplitud y la inespecificidad del objeto es contradictoria con las prácticas acotadas y limitadas (a "lo convencional" y en escenarios de educación formal) que se ofrecen durante la formación inicial. ✓ No hay un núcleo especial, un objeto disciplinar ni una experticia que permita definir y delimitar a la profesión.	✓ El objeto de estudio de las Ciencias de la Educación es tan amplio, difuso y complejo como "lo social": no obstante, puede decirse que el objeto es "la educación" (como práctica social) y "la formación". ✓ El corpus científico de las Ciencias de la Educación es ambiguo y con contradicciones internas: no hay consenso en afirmar si constituye una ciencia, una disciplina, una praxis, una interdisciplina o un cuerpo científico en construcción. ✓ Al objeto de Ciencias de la Educación no es necesario explicitarlo. Queda sobreentendido a partir de la amplitud de su nomenclatura. ✓ El carácter interdisciplinario y abierto de las ciencias de la educación implica el riesgo de una mixtura de otras disciplinas que amenazan la unidad del campo disciplinar, llevando implícita un alerta en contra de la fragmentación y a favor de autonomizarse de las "ciencias auxiliares" constitutivas de las Ciencias de la Educación.

El campo profesional en Ciencias de la Educación desde la perspectiva de la profesionalidad

	Antes de las prácticas pre-profesionales	Durante las prácticas pre-profesionales	Después de las prácticas pre-profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
La profesionalidad	✓El profesor en Ciencias de la Educación, desde su quehacer profesional, carece de especificidad. ✓El “saber aprender” es una disposición expectable del conocimiento profesional, que alude a un aprendizaje inacabado sobre todo de las destrezas técnicas y metodológicas. ✓Las funciones profesionales posibles para el campo de las Ciencias de la Educación, en el ámbito formal, la constituyen la docencia y el asesoramiento; y en menor consideración la gestión y la participación, elaboración y evaluación en proyectos y programas educativos. ✓La “docencia” es la función profesional por excelencia del profesor en Ciencias de la Educación, tanto para el ámbito formal como no formal de la educación ✓El conocimiento profesional expectable del profesor en Ciencias de la Educación está referido preponderantemente a las destrezas técnico-metodológicas que se aprenden durante la formación inicial ✓En el ámbito no formal de la	✓El profesor en Ciencias de la Educación es un agente de cambio social, un trabajador social de la enseñanza, un científico, un teórico y un intelectual ✓Los profesores en Ciencias de la Educación deben prestar mucha atención a la forma de presentación de los contenidos: la “forma” condiciona al contenido, agrega un plus a lo que queremos enseñar o generar como aprendizajes ✓El conocimiento del contenido está condicionado al conocimiento de “cómo enseñar”. ✓El conocimiento sustantivo y experto del profesor en Ciencias de la Educación está más relacionado con lo “técnico” que con los saberes teóricos acerca del contenido. ✓Las instituciones en las que se insertan laboralmente los profesores en CE, tienen una opinión de él, de su quehacer y funciones profesionales relacionadas con “lo fabuloso”, con el discurso vacío de contenido y con la falta de respaldo científico. ✓ La habilitación profesional reconocida unánimemente para el profesor en	✓La profesión es poco conocida y reconocida socialmente. ✓El quehacer profesional de Ciencias de la Educación es visto socialmente como un ejercicio desvalorizado, desprestigiado y mal remunerado. ✓Desde la óptica de “los otros sociales”, el desempeño profesional del profesor en Ciencias de la Educación está asociado a “dar clases en el aula” ✓No obstante, el profesor es incuestionablemente “un profesional”, en funciones como: la formación de formadores en diferentes ámbitos y contextos, el asesoramiento, la investigación, la participación en proyectos educativos y comunitarios, la orientación y tutoría, la capacitación y reconversión de recursos humanos y la recuperación de problemas de aprendizaje ✓El conocimiento profesional subraya los saberes y destrezas relacionados con lo “técnico metodológico”, tanto desde la mirada pre profesional como profesional de los profesores principiantes, ponderándolos por encima de otros conocimientos expectables, incluso del conocimiento	✓El conocimiento “del contenido” y todos aquellos conocimientos relacionados con su materia y con los que sustentan teóricamente su accionar, tienen una escasísima consideración en el campo autorizado. ✓Autoreferencialmente, los profesores de Ciencias de la Educación se consideran a sí mismos como profesionales ✓No obstante, no todos los profesores en Ciencias de la Educación son considerados “profesionales”. Salvo por su prolongada formación inicial y su permanente actualización, la falta de autonomía en la toma de decisiones, y la imposibilidad de gestionar su propia práctica, no les permite una consideración valorativa de su profesionalidad. ✓Según la valoración social y en relación a las demandas y posibilidades del macro- contexto, los profesores en Ciencias de la Educación no son profesionales. ✓La profesionalidad del profesor en Ciencias de la Educación refleja un “enmascaramiento”: “parece” un profesional, pero no lo es. ✓La simulación es una característica

	formal de la educación, el profesor en Ciencias de la Educación puede desempeñarse fundamentalmente en la elaboración y evaluación de proyectos y en programas educativos y socio-comunitarios.	Ciencias de la Educación, tanto por las alumnas como por los docentes – es la docencia.	sustantivo profesional.	relativamente constante en la profesión docente: el profesor “es como” un mago, “como si” portase permanentemente una máscara que lo oculta y sólo muestra lo aparente. ✓El conocimiento profesional es situacional y contextualizado: no debe plantearse en término de competencias prescriptas ✓No obstante, al momento de caracterizar el conocimiento profesional expectable, la trama autorizada privilegia los saberes relacionados con lo “técnico-metodológico” y con el conocimiento didáctico del contenido, como las destrezas profesionales más ponderadas en la formación.

2. RELACIÓN DE RESULTADOS

En la *relación de los resultados* se intenta entretejer una serie de proposiciones discursivas (Strauss, 1989, cit. en Gallart, 1999; Glaser y Strauss, 1967), en base a la información arrojada y sintetizada en los resultados desplegados anteriormente. En otras palabras, esta *relación* se constituye en el hilo argumental que permite situar, comprender e interpretar la trama representacional que fuera plasmada en los esquemas precedentes.

La relación de los resultados a que dio lugar el laborioso proceso investigativo, retoma la preocupación acerca de los planteos iniciales- esto es- **la incidencia de las prácticas pre- profesionales en la configuración de las representaciones de campo profesional en Ciencias de la Educación, según:**

❖ ***las cuestiones personales e identitarias de los profesores y futuros profesores***

➔ La **elección en el ingreso** a la carrera de Ciencias de la Educación está basada en informaciones precarias y en datos muy pobres acerca del plan de estudio, de las incumbencias profesionales y de la perspectiva de inserción laboral- profesional en general, lo que lleva a suponer que el proyecto profesional ha sido elegido –mayoritariamente- por causas fortuitas o por motivos de “gusto e interés” muy primarios y simplificados. En el momento del ingreso a la carrera no se perciben ni se manifiestan indicios de procesos de “exploración” o de búsqueda de información que complementen o amplíen las anticipaciones, imágenes y datos estereotipados.

➔ Ciencias de la Educación es una carrera elegida a posteriori de otras inscripciones, y de otros estudios superiores completos o incompletos, lo que la constituye en una **decisión de segundo orden**, tanto para las alumnas como para los docentes del equipo y los profesores principiantes.

➔ Las elecciones más frecuentes en Ciencias de la Educación se corresponden con aquellas que adoptan la característica **forcluida**, ya categorizada por Marcia (1966; cit. en Casullo, 1996: 24) y que alude a la asunción de proyectos profesionales predeterminados que se asumen como propios, con escasa información previa y con un estilo electivo dependiente.

➔ Indiscutiblemente, la **elección** de proseguir estudios en Ciencias de la Educación conlleva una continuidad en la línea y en la orientación de los estudios previos, tanto de nivel secundario como terciario. La experiencia laboral previa en áreas relativas a la docencia, está muy relacionada con la elección del Profesorado en Ciencias de la Educación, y esa experiencia “marca” la continuidad de los estudios en una suerte de “**elección por inercia**” que es vista como la opción natural, sin mas consideraciones.

➔ Las representaciones sociales sobre la carrera y la profesión, previas al ingreso al Profesorado en Ciencias de la Educación, están relacionadas con la docencia, la educación, la enseñanza, el magisterio, y en general con lo “pedagógico y lo psicológico”, sin una anticipación ni descripción de funciones ni de contextos.

➔ Si bien en el inicio de la carrera las **expectativas profesionales** se centran en la práctica de “dar clases”¹ en el ámbito formal, durante el transcurso de la formación inicial los futuros profesores amplían considerablemente su visión de los escenarios y contextos profesionales

¹ Se toma el “dar clases” como la tarea de la enseñanza que socialmente se asocia a la rutina que se centra en la acción en el aula, a partir de la actuación automatizada de experiencias acumuladas y de habilidades aprendidas en las que pocas veces juega la disponibilidad de conocimiento fundamentado para desarrollar la enseñanza (Montero, 2001)

como así también de las funciones del profesor.

➔ La **anticipación de la inserción profesional** en el futuro inmediato que hacen las alumnas antes y durante su último año de estudios, está fuertemente atravesada por la incertidumbre, no sólo de la que interpretan que surge de los escenarios y condiciones laborales del contexto nacional y regional, sino también de las dudas y temores que surgen a partir de su propio desempeño personal y profesional.

➔ Se presentan **imágenes profesionales** relacionadas con lo mágico, lo ficcional y lo escénico cuando se alude a la función docente del profesor de Ciencias de la Educación que permiten ser significadas desde los aportes de Esteve (1994) y de Baudrillard (1988, cit. en Hargreaves, 1994) sobre la conformación de las imágenes especulares, enmascaradoras y simuladoras de la realidad. Están muy relacionadas también con la imagen de “lo fabuloso y espectacular” atribuida a la opinión social, con la falta de contenido y con el **vacío del discurso pedagógico** que porta el graduado en Ciencias de la Educación.

❖ **el conocimiento del contexto profesional que tienen los profesores y futuros profesores.**

➔ La **inserción laboral** anticipada por los alumnos en el momento del ingreso a la formación inicial se circunscribe a “dar clases” en el ámbito formal de la educación, sobre todo en el nivel de EGB y Polimodal, en calidad de una inserción casi inmediata a la graduación.

➔ Contradictoriamente, al momento del inicio del 5º año, la lectura que las alumnas hacen de “lo social”, de lo institucional, de los profesores de la carrera, y desde su propia apreciación personal, les permite afirmar que el Profesorado en Ciencias de la Educación “es una carrera sin salida laboral”, tanto actual como prospectivamente. La encrucijada en la que las alumnas

sitúan la profesión y el quehacer profesional, durante el 5º año pero antes de las prácticas pre- profesionales, vislumbra una mayor apertura en el ámbito no formal de la educación y en prácticas y funciones “no convencionales” de **inserción profesional**.

➔ Existen diferencias en las **anticipaciones** entre el futuro inmediato y el mediano. El futuro mediano y a largo plazo es visto con más esperanza, y sobre él se proyectan imágenes más ricas y expectables referidas a funciones y a contextos variados, en espacios propicios para el despliegue de “prácticas innovadoras e inexploradas”. Pero el futuro inmediato, que exige el desafío de una implicación inminente dados los plazos de una graduación próxima y de la necesidad de una inserción laboral precisa, es visto desde “lo posible”, con características muy restringidas.

En este futuro inmediato, las imágenes y las anticipaciones son pobres y restrictivas, expresando dificultad en la proyección personal dentro del campo profesional.

➔ El ámbito no formal de la educación se asocia recurrentemente con *lo innovador*, y por añadidura, se le atribuye un valor de significatividad y valía que se vincula con *lo promisorio*.

➔ Al momento de graduarse, los profesores en Ciencias de la Educación evidencian conflictos en la **inserción laboral**, a partir del siguiente dilema: el deseo es desempeñarse en “prácticas no convencionales” en ámbitos no formales de la educación, pero las estrategias de búsqueda se abocan al ámbito formal como “más seguro”, en lo que ellos llaman “prácticas convencionales” por ser consideradas como de oferta muy restringida.

Incuestionablemente la posibilidad de inserción se avizora (tanto en la mirada pre- profesional y profesional) en el ámbito no formal, como de “más futuro”. Esta afirmación tiene un doble sentido, pues no sólo se alude a que los escenarios no formales tienen más posibilidades *per se*, por ser más bien inéditos, sino también porque permite que cada profesional pueda ser

el artífice de su propio espacio laboral a partir de la propuesta de prácticas innovadoras.

➔ Las **expectativas** actuales (mirada profesional) de inserción profesional no coinciden totalmente con las expectativas que se tenían al momento de elegir la carrera, y tampoco se corresponden con las propias de la mirada pre- profesional que tienen los profesores principiantes. Al inicio de la carrera la anticipación profesional se circunscribe a “lo conocido” y esperado: “dar clases” en la educación formal.

Al graduarse, los escenarios, contextos y funciones profesionales espectados se relacionan con “prácticas no convencionales” en el ámbito no formal de la educación. Al 3º año de la graduación, los profesores principiantes se debaten entre lo deseado y lo posible, proyectándose laboralmente desde tres puntos de vista diferentes: a) en las mismas funciones y contextos que los desempeñados actualmente (docencia en EGB, Polimodal o Superior); b) en el ámbito formal y no formal, en funciones relacionadas con las “prácticas no convencionales”; c) en cualquier ámbito y función que se ofrezca como oportunidad y posibilidad laboral.

Ya en la tercera instancia (correspondiente a la mirada profesional) el criterio de realidad es apabullante y tiñe la proyección personal con la incertidumbre y la desesperanza de los escenarios profesionales “posibles”

❖ **la valoración de la formación inicial de los profesores y futuros profesores**

➔ En el inicio del 5º año y antes de las prácticas pre- profesionales, las alumnas depositan en el **Taller IV** del Profesorado las mayores **expectativas**, de modo tal que le atribuyen la posibilidad de convertirlo en el dispositivo de mayor impacto para el aprendizaje y el ensayo del conocimiento profesional a lo largo de la formación inicial, perspectiva compartida por “la trama autorizada” del Taller.

➔ Antes, durante y después de las prácticas pre- profesionales, las alumnas manifiestan tener apenas una información somera acerca del plan de estudios con el que se están formando o con el que se graduaron: organización, perfil, alcances del título, incumbencias, estructura. Sin embargo, de él hay valoraciones positivas y negativas que plantean un panorama contradictorio de apreciaciones, aunque el consenso radica en asociar la formación inicial con “un cúmulo de teoría” divorciada de “la realidad”.

➔ A posteriori de la graduación, tanto desde una mirada profesional como pre- profesional retrospectiva, los profesores principiantes valúan la formación de grado como “vacía de contenido”, sin profundización del conocimiento sustantivo, ajena a la investigación, descontextualizada y carente de referentes empíricos, con falta de reflexión sobre los propios aprendizajes, suministradora de una visión “light” acerca de las incumbencias profesionales y sobre las posibilidades de inserción profesional, promotora del divorcio entre teoría y práctica y responsable de la demora de las prácticas pre- profesionales en la instancia final de la formación de grado.

➔ Pero desde una crítica positiva, los profesores principiantes aprecian en forma recurrente que de la formación “teórica” que la carrera brinda en las distintas asignaturas, puede rescatarse como muy valorable el desarrollo de la capacidad crítica y de análisis y la adquisición de herramientas básicas como hábitos de estudio, técnicas grupales y técnicas de trabajo intelectual.

➔ Surge, a modo de reflexión, lo que para los profesores principiantes es una contradicción: por un lado se menciona a lo largo de toda la carrera la “amplitud del campo profesional”, la apertura ambigua y no definida de las posibles inserciones, pero las prácticas desarrolladas durante toda la formación y *la representación misma que tienen los docentes de la carrera sobre la inserción en sólo un solo lugar posible*, hacen que la formación se

circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión, ausente de la inserción en ámbitos no formales de la educación.

❖ ***el reconocimiento del sustento disciplinar que tienen los profesores y futuros profesores***

➔ Al desconcierto sobre el objeto disciplinar que explicitan los actores del caso, se le añade la confusión sobre el objeto del quehacer profesional y de la profesión. Ni uno ni otro objeto, ni disciplina ni profesión, pueden reconocerse en sí mismos (intrínsecamente), ni en relación a otras áreas y quehaceres profesionales afines, consideración sustentada por categorizaciones compartidas por todos los actores del caso.

➔ El temor a la confusión, invasión e invalidación del objeto de las Ciencias de la Educación (Sanjurjo, 1977) está estrechamente relacionado con la advertencia de aquellas áreas del conocimiento que, como la Psicología, la Sociología y la Antropología, lograron un mayor grado de reflexión y producción teórica, de sistematización y de reconocimiento social, atentatorio del objeto y del campo disciplinar propio de las Ciencias de la Educación.

❖ ***la consideración de la profesionalidad que tienen los profesores y futuros profesores***

➔ Antes de las prácticas pre- profesionales los alumnos creen que el profesor en Ciencias de la Educación es un profesional y un agente de cambio social, por encima de otras consideraciones. Durante las prácticas, la consideración se amplía considerándolo además un trabajador social, un científico de la educación, un teórico y un intelectual, en base a “rasgos” o “atributos” muy simples, con pobreza argumentativa que raya en lo tautológico

➔El profesor y su ejercicio profesional está desprotegido. En forma consensuada, los profesores principiantes y los docentes de la “trama autorizada” manifiestan la necesidad de una resolución corporativa para la defensa del campo profesional y de los derechos laborales, que se constituya en un **núcleo identificador** de la profesión, al modo de una Asociación o de un Colegio Profesional, con lo que pareciera que la adhesión y pertenencia a la cultura profesional se proyecta “al exterior” más que “al interior” del campo.

➔La “trama autorizada” del Taller hace un reconocimiento de la **profesionalidad** del profesor en Ciencias de la Educación anclada en un “como si”, en la apariencia, promoviendo imágenes relacionadas con lo ficcional y la simulación. Quizá la desconfianza por el campo diluido, con condiciones laborales precarizadas, con un objeto fragmentado, con una imagen social desvalorizada permita a los docentes del equipo justificar la aparición de este rasgo con tanta recurrencia.

➔ En la trama autorizada del Taller IV coexisten dos concepciones acerca de la profesionalidad. Por un lado, la *profesionalidad desarrollada* que considera las destrezas profesionales derivadas de una reflexión entre teoría y experiencia; y por otro una *profesionalidad restringida*, en la que el conocimiento profesional se deriva fundamentalmente de las experiencias y en la que la enseñanza es vista como una actividad intuitiva. (Hoyle, 1974, cit. en Imbernón, 1994).

3. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los hallazgos que se desprenden de *los resultados* y de la *relación de los resultados* desarrollados anteriormente, permiten trazar las *conclusiones* de esta investigación.

En su redacción se intentó responder a los planteamientos iniciales y a las reflexiones contextuales y situacionales que se fueron abriendo a lo largo del proceso, reconociendo que si bien los aportes son modestos, fueron desentrañados con honestidad a partir de una laboriosa artesanía, propia del *bricoleur* al que aluden Denzin y Lincoln (1994) cuando se refieren al investigador cualitativo.

Asimismo, en la lectura de las **conclusiones** ha de tenerse en cuenta que éstas intentan constituir una unidad comprensible y clara, que se desprende del análisis de *los resultados*, y según un recorrido ascendente, de los *avances de resultados* de cada una de las fases pre, inter y postactiva y de cada uno de los *niveles de análisis* desarrollados en los capítulos anteriores.

No obstante, y dada la intención y el compromiso de “elucidar, completar y apoyar una posición conceptual” (Rodríguez Gómez, 1996: 317), en su redacción se intenta un gradual ascenso de lo particular a lo abstracto, con un “desprendimiento” progresivo del referente empírico. A ello se suma el *distanciamiento temporal de los datos* que permitió reconstruirlos e interpretarlos, edificando así **las conclusiones**.

El campo profesional en Ciencias de la Educación que se perfila a continuación, advierte sobre la inscripción, configuración, cambios, persistencia y resignificaciones de las representaciones que tienen los alumnos, los profesores principiantes y los docentes del equipo de taller, de modo que cada núcleo de sentido que a continuación se desarrolla, envuelve, interacciona y se imbrica íntima y

progresivamente en el próximo, mostrando un campo profesional desde una triple existencia, a partir de las siguientes dimensiones:



Cuadro N° 2: El Campo profesional, articulado entre lo estructural y lo singular

Visto así, el campo profesional de Ciencias de la Educación representado y compartido, se configura como *una articulación entre lo singular y lo estructural*, siendo la identidad profesional la inscripción y la actualización más subjetiva de la internalización de la cultura profesional y de la preocupación por la legitimación epistemológica del campo disciplinar.

Parafraseando a Bolívar (2001) -cuando se refiere a la narrativa biográfica- **las representaciones sobre el campo profesional se constituyen en un organizador privilegiado, al modo de una mediación entre la historia individual y la historia social**, en donde “lo social se constituye en lo personal y la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido” (pp124)

3.1. Las Ciencias de la Educación: un campo amenazado y sin fronteras

La dificultad en precisar el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, como así también de considerar su estatuto científico, lleva a

reflexionar sobre una **concepción disciplinar** impregnada de una *fragmentación* y de una *pérdida de especificidad* del objeto de conocimiento, e inclusive advierte sobre una *deslegitimación*, por el hecho de considerarla una ciencia “sumativa”¹.

Esta representación es compartida por todos los actores , en todos los momentos: antes, durante y después de las prácticas pre- profesionales, incluso desde la mirada profesional de los profesores principiantes y de los docentes del equipo.

Tanto desde la mirada pre- profesional como profesional, las Ciencias de la Educación no constituyen un campo propio y delimitado dentro de las ciencias sociales ni tampoco en el concierto de los otros profesorados; por ende, esta orfandad compartida acerca de un estatus disciplinar y de un objeto que le sea propio y no compartido, permite “trasladar” el desamparo del campo disciplinar al campo de la profesión, y afirmar que **el profesor en Ciencias de la Educación es contradictoriamente omnipresente y ausente**: puede estar en todos lados y al mismo tiempo, en ninguno.

Resulta difícil separar las dos caras de una misma moneda: disciplina y profesión, y tal como afirma Toulmin (1977; cit. en Montero, 2001) “una de las características propias del proceso inacabado de constitución de este campo disciplinar reside en la fina trama que ha terminado por unir estas dos dimensiones de manera que sería difícil señalar los límites entre una y otra” (pp 14)

Si la disciplina o la materia proporciona un sentido de seguridad en los profesores principiantes (Lyons, 1981; cit. en Fernández Cruz, 1999), en la medida que su reconocimiento en el contexto profesional revierte en un posicionamiento y en una seguridad que “ofrece una identidad al profesor” (pp 192), cabe afirmar que la incertidumbre acerca del objeto y del estatuto disciplinar de las Ciencias de la Educación revierte en la profesionalidad y en la identidad profesional del profesor.

¹ “Las Ciencias de la Educación acogen una ingente cantidad de pequeñas teorías carentes de una coherencia y una deductibilidad internas. Esta apreciación puede explicarse por la simple razón de que las ciencias de la educación han nacido al amparo de otras ciencias auxiliares, pero no han integrado esas aportaciones interdisciplinares en un esquema teórico propio” (Gimeno Sacristán, 1978: 158)

3.2. La profesionalidad difuminada (Los profesores en Ciencias de la Educación o “los especialistas en nada”)

El perfil profesional difuminado está en estrecha consonancia con la indefinición del objeto y la especificidad disciplinar. Tanto los futuros profesores como los profesores principiantes consideran, desde sí mismos y desde la mirada social, que al profesor en Ciencias de la Educación se le atribuye una imagen asociada a la *no experticia*, en el sentido de que está formado en una ambigüedad que no le permite ser *especialista en nada*.

Hay un escepticismo que se reproduce tanto en la mirada que las alumnas hacen al principio de sus prácticas pre- profesionales como la que hacen durante su ejercicio: *las condiciones externas del objeto profesional se imponen a la percepción de las exigencias internas*. Esto es, que la inserción profesional dependerá más bien de las oportunidades y de los “huecos a llenar” que de sus condiciones personales, su título, su experticia o su perfeccionamiento. No obstante, si hay alguna incidencia personal que modifique el futuro, ésta se reduce a la iniciativa, la capacidad innovadora y la creatividad personal para “inventar” espacios laborales.

Desde la mirada pre- profesional, las prácticas pre- profesionales y el último año de la formación de grado son las instancias fundamentales para la adquisición del conocimiento profesional. Pero desde la perspectiva profesional, la *práctica en terreno* es la instancia más significativa de la socialización profesional.

Durante las prácticas pre- profesionales, se le adjudica a la formación inicial en general, y a los profesores de la carrera en particular, la responsabilidad de contribuir a una apreciación devaluada de la carrera y del ejercicio profesional, tanto al interior como al exterior de lo institucional.

Quizá la poca referencia manifestada por los profesores, durante la formación inicial respecto de los marcos teóricos, las tendencias y la

estructura interna de la disciplina, permita situar a la *trama autorizada* en el “paradigma perdido” respecto del conocimiento sustantivo².

Vinculado al conocimiento profesional expectable, se perfila en la “trama autorizada” del Taller una coexistencia de estructuras de racionalidad que subyacen a las prácticas pedagógicas: a) desde *las inferencias* que emergen de lo *declamativo*, una racionalidad crítica y constructivista en el aprendizaje del conocimiento profesional; b) desde un *análisis indirecto*, que emerge a través de las voces de los alumnos y de los profesores que ya se graduaron, la concepción subyacente es más bien técnica e instrumental.

En los profesores principiantes coexiste una concepción del conocimiento profesional expectable ligado tanto a una *racionalidad práctica* como a una *racionalidad técnica* en el que se valoriza (declarativamente) no sólo la acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico, sino también la preocupación por la comprensión y aplicación de ciertas rutinas profesionales, en las que están implícitas los propios procesos deliberativos. No obstante, los aspectos actitudinales del conocimiento profesional no son considerados desde la *mirada profesional*.

No se evidencia una consideración ponderada respecto del *conocimiento sustantivo* del profesor en Ciencias de la Educación en ninguna de las instancias de la formación inicial y del proceso de socialización profesional.

Mientras en otros campo disciplinares, los profesores en formación tienden a hacer una consideración “hipertrófica” del contenido de su disciplina (Fernández Pérez, 2000; Britzman 1991, cit en Marcelo, 1994) en desmedro del conocimiento didáctico del contenido y de su disponibilidad actitudinal y relacional, en los sujetos del caso se percibe una actitud de “trivialización” del conocimiento sustantivo en aras de una ponderación de las destrezas técnico-metodológicas.

² Fue Schulman (1986, cit. en Montero Mesa, 2001) quien denominó como “paradigma perdido” a la escasa atención que el papel del contenido tiene en la formación del profesor, sobre todo en lo relativo al “contenido sustantivo” (marcos teóricos, tendencias y estructuras internas disciplinares) y el “sintáctico” (los medios para su indagación)

3.3. *La identidad profesional: la tensión entre el deseo y la carencia*

Antes de las prácticas pre- profesionales no se percibe un sentimiento claro de pertenencia y filiación profesional, desde el momento que no se reconoce una especificidad en el quehacer profesional, como tampoco un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar.

Esta representación de campo profesional lleva a plantear una amenaza significativa en la conformación de la **identidad profesional**, que no les permite – en el último año de la carrera- poder percibir una “comunidad profesional” (Schulman, 1998, cit. en Fernández Cruz, 1999) e identificarse con ella, con dificultad en el reconocimiento de ciertas responsabilidades públicas compartidas y cierta “garantía” colectiva en la cual inscribir las prácticas profesionales individuales.

En ese sentido es dable reflexionar sobre una constitución identitaria propia del campo de las Ciencias de la Educación, eminentemente atravesada por una múltiple **carencia**¹ que se infiere del caso:

- a) *de elección* (ya sea porque es constitutiva de una segunda opción, o porque surge de un descarte, o porque emerge de un vacío a llenar mediante compensaciones de diverso orden);
- b) *de informaciones previas a la toma de decisión del ingreso*, acerca de la carrera, de sus alcances y exigencias
- c) *de percepción de un objeto disciplinar específico*, al ingreso y a lo largo de la formación inicial
- d) *de reconocimiento social*, percibido como una devaluación especular
- e) *de anticipación y expectativas de inserción laboral*
- f) *de conocimiento sustantivo y de experticia profesional* privativos del profesor en Ciencias de la Educación

¹ El proceso identitario, desde los aportes psicoanalíticos, se construye, “en la tensión entre lo que quisiera ser, lo que otros creen que es y lo que él cree que es” (Edelstein, 1999), en base a anteponer y negar imágenes, en relación a la **carencia, el vacío, la falta**, movilizand mediante la angustia el *no sé*, el *no puedo*. El “vacío” es constitutivo de la identidad, tanto personal como profesional, y en ese sentido es interesante reflexionar sobre los aportes de K. Gergen (1992) acerca del “yo” relacional, saturado, indeterminado, fragmentado y multifrénico, propio de los escenarios socio-institucionales del postmodernismo, que colonizan y difuminan la identidad, sin ejes que la sostengan.

Durante el desarrollo de las prácticas pre- profesionales se perciben **indicios de pertenencia y filiación profesional**.

Aún cuando no se reconoce una experticia que distinga al profesor en Ciencias de la Educación de otros profesionales o profesores de áreas sociales, ni pueda definirse cuál es su conocimiento profesional ni qué caracteriza a su conocimiento sustantivo, ni haya un reconocimiento del objeto y del estatuto que pueda dar sustento a la disciplina, las futuras profesoras acuden permanentemente a **emociones y sentimientos** (amor, pasión, encanto) para reafirmar la identificación con la carrera y la profesión, pero esta filiación profesional no se “ancla” en el objeto de elección desde aspectos más cognitivos o racionales.

Hay sentimientos muy fuertes durante todo el cursado del profesorado que hacen de vínculo con el objeto elegido, como el *enamoramiento*, la *pasión*, el *amor*, la *atracción*, el *encanto* y el sentimiento de *completud* que les da la carrera.

Estos sentimientos, tal como son expresados por las alumnas, “remiten a mecanismos sublimatorios y proyectivos mediante los cuales hacen una *derivación* en función de objetos con alto valor social” (Casullo, 1996) que llevan a “mejorar la sociedad” y a otras intenciones revestidas de altruismo y filantropía (Gil, 1996).

La percepción del **sí mismo profesional**, durante las prácticas pre-profesionales, está obstaculizada por el modo en cómo advierten la cultura profesional colectiva a la que consideran como difusa y poco “contenedora” del ethos profesional.

Los profesores principiantes aluden a un fuerte sentimiento de implicación personal en la profesión, “declamativo” de la **pertenencia a la cultura profesional**, valorando tanto los aspectos emocionales como otras razones de índole práctica, ligadas fundamentalmente a mantener la trayectoria laboral docente actual.

Entre los motivos personales que reafirman su compromiso profesional aluden a la necesidad de perfeccionamiento y mejoramiento de la práctica profesional para acceder a nuevos puestos de trabajo, como así

también del “gusto” personal por la problemática y objeto profesional. Sin embargo, se advierte también en estos profesores principiantes, un anclaje identificador con la cultura profesional más relacionado con lo afectivo y lo emocional que con lo cognitivo y argumentativo.

Con las prácticas pre- profesionales y a posteriori de ellas emerge un **sentimiento de desprotección profesional** de los futuros profesores, de los docentes del equipo y de los profesores principiantes (al que aluden tanto en forma directa como indirecta) asociado con las dificultades de definición del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación. Quizá la confusión, fragmentación y ambigüedad que aprecian en el objeto disciplinar, sumado a la estimación de una demanda laboral cada vez más precarizada e incierta, les permita pensar que una organización con marco legal pueda servir de núcleo de identidad profesional.

Se le atribuye a la *experiencia y al desempeño profesional* el valor de dispositivos reforzadores de **identificación con la comunidad profesional**.

Esta asignación de sentido emerge con fuerza a partir de las prácticas pre- profesionales. Incluso puede afirmarse que, tanto el modo de acceso (por concurso público) al puesto de trabajo, como la pertenencia institucional (en planta permanente o temporaria), refuerza el sentimiento de un *sí mismo profesional colectivo*¹.

La inserción laboral efectiva y la inclusión institucional (remunerada y reconocida) ofrecen una “garantía” necesaria para el sentimiento de pertenencia e inclusión a la cultura profesional. Esta afirmación toma en cuenta uno de los supuestos básicos indagados por Fernández Cruz (1994), en el sentido de que las historias personales de los profesores en general, y la trayectoria y las experiencias laborales en particular, proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes.

¹ El *sí mismo profesional colectivo* se va organizando y asegurando a partir del sistema de leyes y normas reconocidas y aún escondidas en la cultura, el orden simbólico y el orden imaginario. Ada Abraham (1993: 37) incluso afirma que “hay una verdadera y consistente cultura profesional que condiciona a los individuos que ejercen el rol profesional y de la cual las instituciones se constituyen en celosas guardianas”

Francamente no se evidencian diferencias relevantes en los diferentes núcleos representacionales de los actores respecto del campo profesional en Ciencias de la Educación, según hayan pasado por las distintas instancias: pre, inter y pos- activa del taller. Podría advertirse inclusive una recurrencia y una persistencia que sostiene el sistema de patrones o marcos, antes, durante y luego de haber desarrollado las prácticas de residencia.

Las prácticas pre- profesionales no modificaron sustancialmente las valoraciones, presunciones y conocimientos previos acerca del campo profesional que habían construido las alumnas en su trayectoria anterior al 5º año (Barquín , 1993; cit. en Blanco, 1999), aún cuando se perfilen ciertos cambios o virajes de perspectiva respecto de las funciones profesionales o de la ampliación de escenarios profesionales.

Llama la atención incluso, que a tres años de haberse graduado, los profesores en Ciencias de la Educación persistan con el desconcierto que provoca situarse e implicarse en un campo profesional que sigue manifestándose como difuso, incierto, fragmentado y amenazado, en el que los límites borrosos de la disciplina se confunden con los que advierten sobre el ejercicio y la cultura profesional.

En ese sentido, emerge, aún en los profesores principiantes, una dificultad en el delicado equilibrio entre su transacción biográfica y la transacción relacional (Dubar, 1992, cit. en Fernández Cruz, 1999), íntimamente relacionada con la percepción compartida por el grupo profesional de pertenencia, de la legitimidad de las aspiraciones personales.

