

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.*

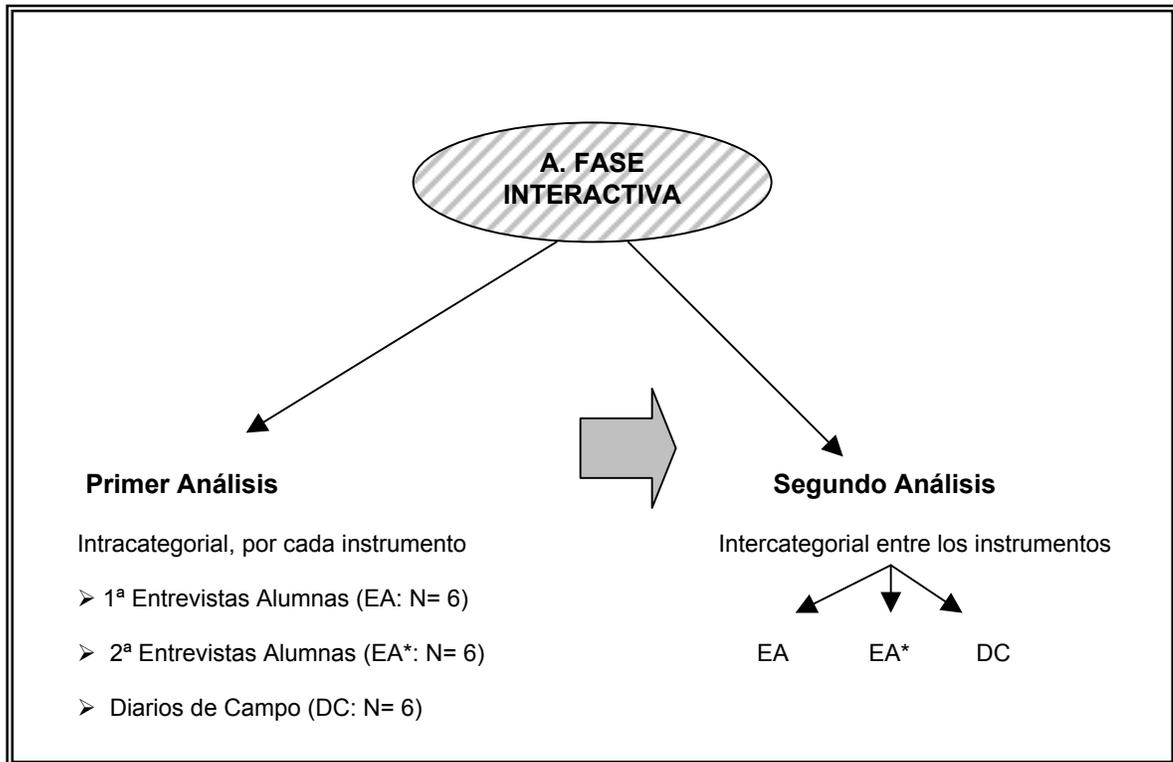
➤ **“Alumna 6: “Celeste”:** 23 años; Bachiller común egresada en 1995; proviene de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la U.N.Sa., inconclusa, habiendo ingresado en el Profesorado en el año 2000; permanencia en la carrera de 6 años; no trabaja

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

<p>A. ESTUDIO EXPLORATORIO: A.1.-FASE PRE- ACTIVA Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <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> 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 	<ul style="list-style-type: none"> -Previo a la iniciación de Taller IV: marzo/ abril del año 2001 - Abril de 2001 - Abril – Junio de 2001
<p>B. ESTUDIO ANALÍTICO- INTERPRETATIVO B.1.- FASE INTERACTIVA DEL TALLER IV Objetivo :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <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 prácticas pre-profesionales en la construcción de las representaciones sobre campo profesional: Tercer Nivel de análisis</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -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 	<ul style="list-style-type: none"> -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
<p>B. ESTUDIO ANALÍTICO- INTERPRETATIVO B.2.-FASE POST- ACTIVA DEL TALLER IV Objetivo :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocer los cambios y persistencias en las representaciones sobre CP, a posteriori de la graduación</i> • <i>Encontrar las relaciones que permitan advertir los procesos de configuración de las representaciones durante el período de formación</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -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 	<ul style="list-style-type: none"> -Noviembre 2001- Marzo 2002

<p style="text-align: center;">INFORME FINAL</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Generar ideas para re-orientar el sentido de las prácticas pre-profesionales en nuevos planes de estudio</i>	<p>-Elaboración del informe final y de los alcances de futuro</p>	<p>-Segundo semestre Año 2002</p>
--	---	-----------------------------------

Cuadro n° 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 nº 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 construidos 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 nº 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 e 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 dedo 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 delinear 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	-----	-----
FOG^o	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	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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

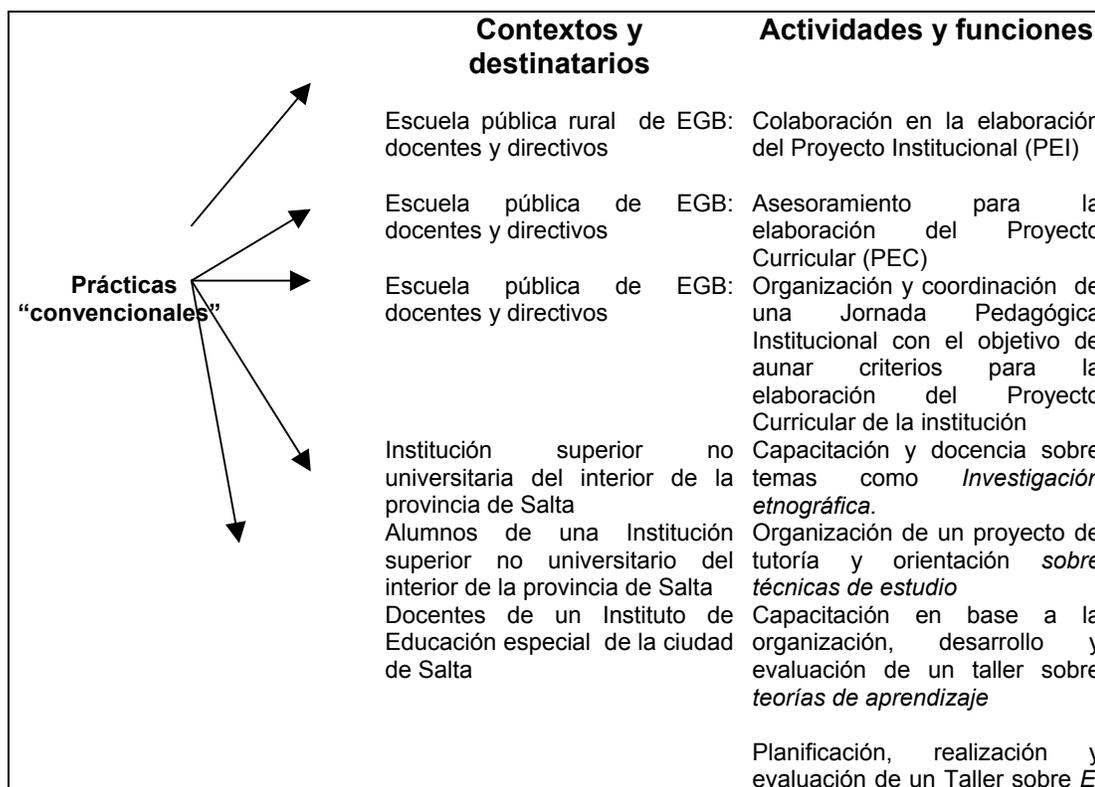
❖ Prácticas pre-profesionales

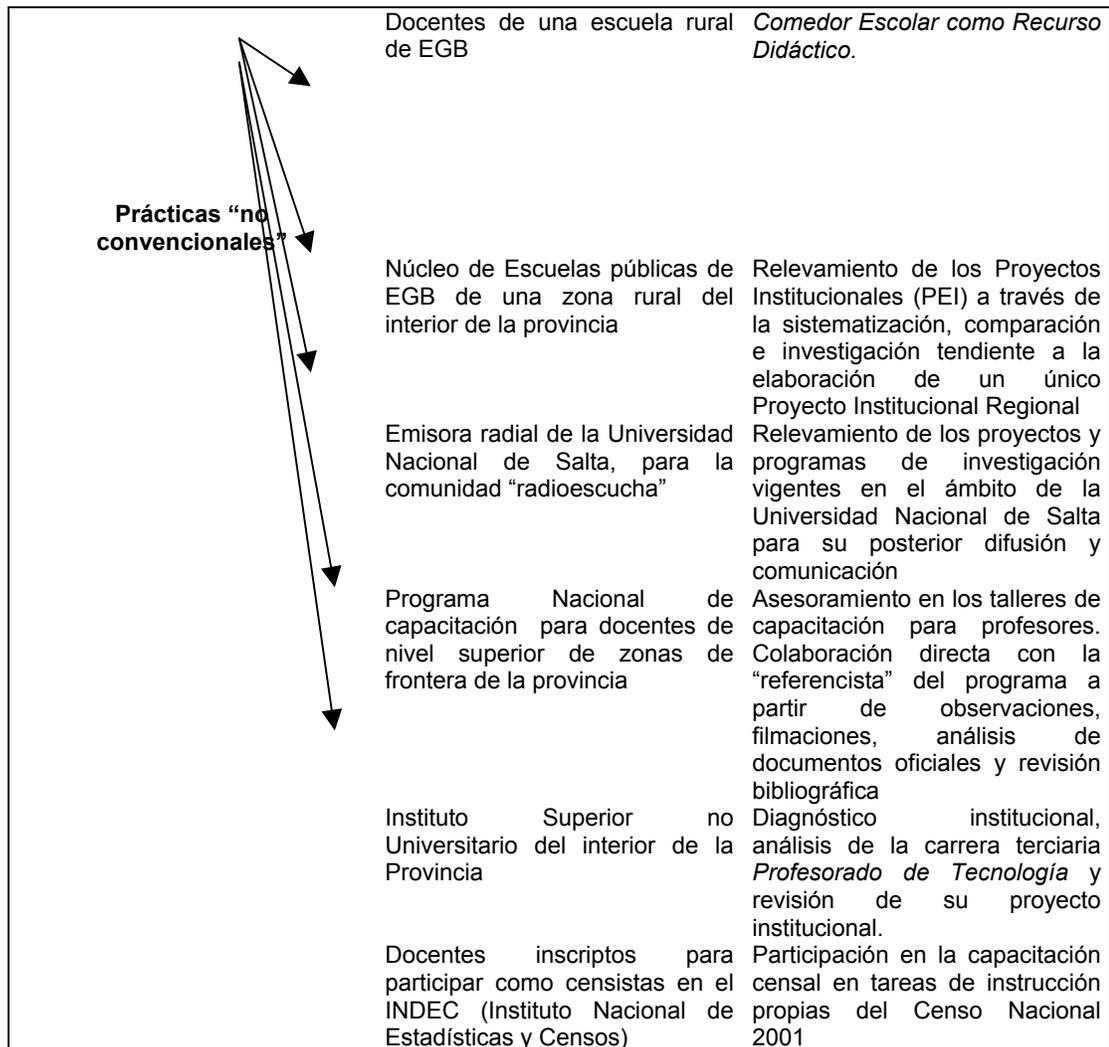
Las prácticas pre-profesionales son propuestas anualmente por el Taller IV, y puestas en conocimiento de los estudiantes al inicio de clases. En el momento de las primeras entrevistas (primer mes del inicio del Taller) las alumnas ya estaban al tanto de las ofertas, con la posibilidad de efectuar apreciaciones

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.*