

### 2.3.2.- DEL ESTUDIO INTENSIVO

#### B. UN EMERGENTE EN EL ESTUDIO INTENSIVO: “LA TRAMA AUTORIZADA” DEL TALLER IV

Desde el primer análisis de los datos, correspondiente al *estudio extensivo* – *exploratorio de la investigación*, fue tomando cada vez más fuerza una serie de reflexiones y preocupaciones que modificaron el diseño metodológico original y que llevaron a privilegiar las datos que los profesores proporcionaron a través de los diferentes instrumentos de recogida de información, integrando el cuestionario inicial y el documento Propuesta 2001 del estudio extensivo (fase pre-activa) con las entrevistas en profundidad realizadas durante la *fase interactiva del estudio intensivo*.

La relación de los datos permitió conformar lo que en un principio se denominó la “**trama autorizada**”, entendida como aquel “espacio” de cultura profesional propia del Taller IV *conformada a partir de lo que se reconoce como instituido, legitimado y autorizado institucionalmente, por entender que los juicios, disposiciones, razonamientos y creencias del equipo docente del Taller de Residencia configuran una serie de representaciones posibles de interactuar como un “marco” o matriz.*

Con la palabra “trama”, además, se alude a un entretelado en el que se inscriben los propósitos del Taller de Residencia, la normativa y los requisitos propuestos y aceptados por el equipo de docente, las instancias de evaluación, las recomendaciones referidas a la presentación de los diarios de campo y de los trabajos o informes finales, los criterios utilizados para la selección y evaluación de las prácticas pre- profesionales, y fundamentalmente el discurso de los docentes a partir de las entrevistas en profundidad.

Sin pretender tomar esta **trama autorizada del Taller IV** como un prototipo representacional fijo, unívoco, puramente determinante y determinista, se consideró que podía ejercer... *“un impacto regulador sobre el ejercicio profesional en tanto representan el peso de lo instituido...inscribiendo en la conducta cierto margen de regularidad, previsibilidad y continuidad...”*

(Andreozzi; 1991; 76), siempre y cuando se hable de configuraciones relativamente estables y contextualizadas.

Del mismo modo, y tomando como propia la consideración de Marrero (1993) *“las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el curriculum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc”* (pág. 244)

La afirmación de Mc Diarmid (cit. en Biddle, 1990; 105) acerca de las *creencias iniciales* de los alumnos de magisterio y de la tendencia que adoptan sus profesores al respecto, que confluyen por lo general a *centrarse en aspectos en los que ellos y sus estudiantes están de acuerdo* (...) permite reflexionar acerca de que *en consecuencia, la mayor parte de los futuros profesores acaban el programa de formación del profesorado sin haber examinado las premisas de sus creencias más fundamentales sobre el papel del profesor, la Pedagogía, la diversidad de estudiantes, el aprendizaje, la materia de las asignaturas y la influencia del contexto. Los estudiantes de magisterio rara vez son conscientes de las asunciones a partir de las cuales operan. Por el contrario, o bien configuran nuevamente las ideas y la información que consideran que encajan con sus creencias iniciales o ignoran aquello que no encaja.*

La **“trama autorizada del Taller IV”** se asocia, en este sentido a una serie de enunciados o afirmaciones que operan como postulados de carácter pre- teórico y teórico<sup>1</sup> de diferentes niveles de formalización y abstracción, como un conjunto de saberes legitimadores (por ser emergentes, justamente, del discurso de los docentes responsables de la formación en el último año de su carrera y de sus prácticas pre- profesionales).

---

<sup>1</sup> Esta afirmación surge de los hallazgos de Glazer (en Andreozzi, 1992: 35) , quien señala al menos tres niveles de afirmaciones y postulados que funcionan como “un magma de saberes institucionalizados en el campo de pertenencia profesional” configurando el sentido práctico de los profesores.

De allí, de la consideración de estos aportes, del posicionamiento que fue fortaleciéndose por la “entidad” que fueron tomando los datos emergentes de este **campo autorizado del Taller IV** para esta investigación – tanto en el estudio intensivo como extensivo - se plantearon los siguientes interrogantes:

- *¿Es posible considerar que estas concepciones, disposiciones profesionales, valoraciones y en general los esquemas habituales en el ejercicio profesional de los profesores responsables de las prácticas pre-profesionales representen, por el peso de lo instituido y lo legitimado, un impacto decisivo en la configuración de la representación de campo profesional de sus alumnos durante el ciclo de formación profesional de la carrera?*
- *Cuál es el modelo de profesional que subyace en el equipo de profesores de Taller IV?*
- *Qué fines persiguen las prácticas elegidas y propuestas por el equipo de profesores?*
- *¿Cómo actúa la relación que los docentes tienen con el conocimiento y con el objeto mismo de su práctica profesional, con aquella que se va constituyendo (o confirmando) en los alumnos?*
- *¿De qué modo participan los docentes en la configuración de representaciones sobre la profesión y el quehacer profesional que van construyendo los alumnos?*
- *¿Hay una suerte de mimetización<sup>1</sup> por parte de los alumnos con los esquemas habituales que son desarrollados en esta instancia del Taller, que repercuta en sus propias concepciones, percepciones,*

---

<sup>1</sup> Se usa el término “mimetización” en el sentido de adaptación, imitación e inclusive de la adopción de un “disfraz” o enmascaramiento que se utiliza para pasar desapercibido u ocultarse

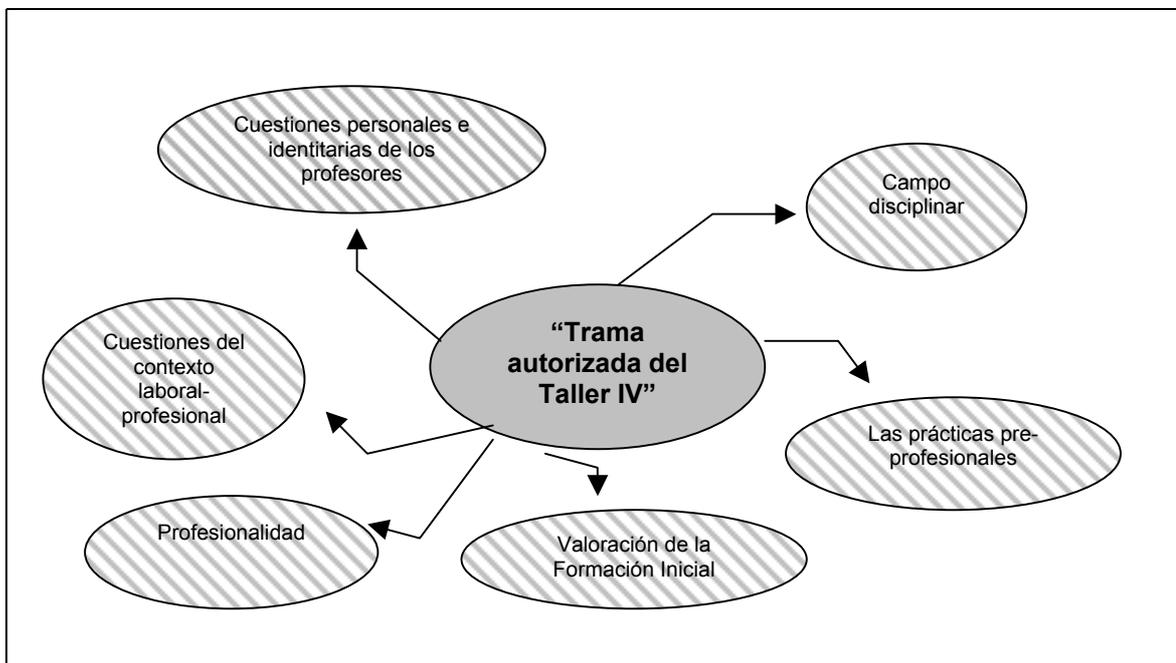
*anticipaciones, valoraciones acerca de la profesión y del quehacer profesional? O podría hablarse de una posibilidad de configuraciones re-activas frente a los enfoques y/o estructuras que rigen en el Taller?*

Todos y cada uno de estos interrogantes fueron formulados cuidadosamente teniendo en cuenta algunas precauciones como:

- entender la **trama autorizada del Taller IV** como un aspecto de la trama más amplia y abarcativa proporcionada por todo “el conjunto de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales procedentes de la experiencia curricular en el centro universitario de formación”, legitimada y autorizada institucionalmente, tanto desde lo manifiesto como de lo latente. (Montero, 1994: 14)
- Incluir en la **trama autorizada del Taller IV** la perspectiva de su potencial contribución a la construcción y re- construcción de las representaciones del campo profesional que configuran los futuros profesores
- Tomar un punto de partida de relativización en el sentido de no adjudicar de antemano a la práctica institucional y a la formación impartida desde la carrera, el peso total de lo que acontece en la formación de los futuros profesores.

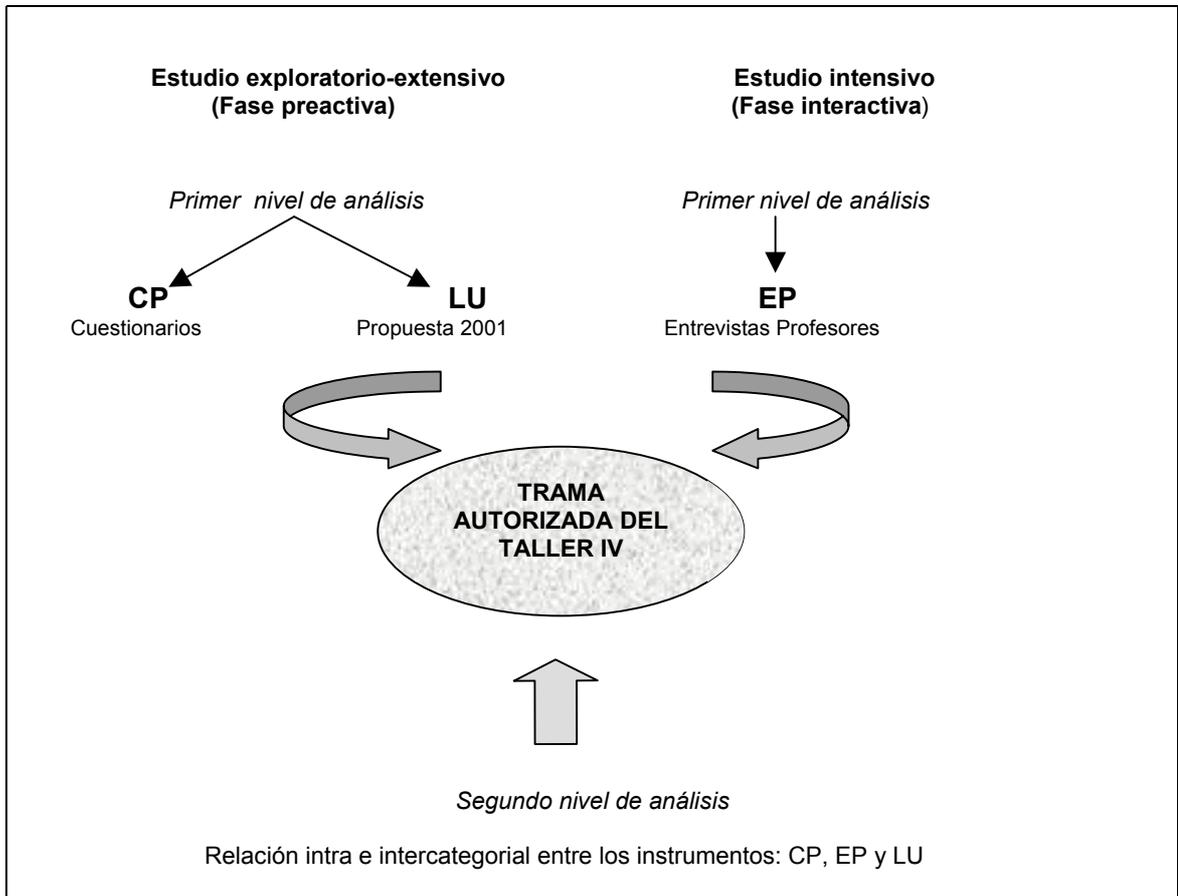
No se puede ignorar que las categorías clasificatorias que sustentan los procesos representacionales de los futuros profesores se concertan también en la interacción, en los ensayos, en las expectativas y en las trayectorias biográficas, entre otros dispositivos, que van mucho más allá de la experiencia del 5º año del profesorado. La reiterada salvedad acerca de los límites y riesgos que implican la consideración de una **trama autorizada**, parcializada y referenciada sólo al equipo del 5º año del Profesorado, exige tomarla con ciertos recaudos que permitan advertirlo en su complejidad.

Así considerada la **trama autorizada del Taller IV** es tomada como *un núcleo de relaciones que permita constituirse en un “organizador” del análisis de las diferentes fases pre, inter y post-activa del Taller IV*, y conformada por las siguientes categorías emergentes del Documento 2001 y de los cuestionarios y entrevistas a los profesores del equipo:



**Gráfico N° 1:** La trama autorizada del Taller IV: Ámbitos de Análisis

Para comprender el análisis metodológico desarrollado sobre la **trama autorizada del Taller IV** se presenta el siguiente esquema (gráfico n° 2), que permite advertir su emergencia a partir de cada una de las fases: preactiva, interactiva y post-activa correspondientes a los estudios extensivo e intensivo:



**Gráfico N° 2: Fases de investigación en la Trama Autorizada del Taller IV**

## **ESTUDIO INTENSIVO**

### **Fase Interactiva: B.- LA TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV**

#### **2.3.2.B. a.- PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS**

- De los cuestionarios de las profesoras**
- De las entrevistas a las profesoras**
- De la Propuesta 2001**

Es necesario aclarar que en este primer nivel de análisis se parte de los datos ya aportados y examinados durante el estudio exploratorio, sobre todo en lo relativo a los datos de los cuestionarios de las profesoras y del análisis del Documento Propuesta 2001.

A fin de no caer en una duplicación, en este apartado sólo se desarrollará el análisis de las entrevistas a las profesoras, teniéndose en cuenta que en el **segundo análisis** de la **trama autorizada del Taller IV**, se incorpora la relación intra e intercategorial entre los datos de los tres instrumentos.

Si bien el grupo de profesores que participó del cuestionario antes del inicio de las clases correspondió al total del equipo docente de Taller IV (seis en total), los profesores entrevistados fueron sólo 3. La decisión de tomar esta muestra se fundamentó en los siguientes criterios intencionales:

- *de permanencia*: ya que por pertenecer a la planta docente rentada, su continuidad quedaría garantizada a lo largo de todo el proceso de indagación.
- *de antigüedad* en el Taller IV, no menor de 5 años, lo que supuso encontrar una línea de continuidad y de cohesión entre los integrantes del equipo y también en relación a la tarea y las funciones profesionales.

El grupo docente sujeto a las entrevistas en profundidad estuvo conformado por:

- la profesora adjunta, a cargo de la coordinación del equipo
- la jefa de trabajos prácticos
- la auxiliar docente de primera categoría<sup>1</sup>

todas ellas graduadas en la Universidad Nacional de Salta como profesoras en Ciencias de la Educación.

A continuación se presenta el *primer nivel de análisis* correspondiente a las entrevistas en profundidad de las profesoras del equipo, para luego- en el próximo apartado – proseguir con el *segundo nivel de análisis* que integrará intra e intercategorialmente a la ***trama autorizada del Taller IV***.

---

<sup>1</sup> Estas denominaciones se corresponden con el escalafón docente propio de las universidades nacionales de la República Argentina

### **2.3.2.B. a.- PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS**

#### **➔ DE LAS ENTREVISTAS A LAS PROFESORAS (EP)**

Desde el primer análisis de la entrevista surge un dato que es compartido y valorado por las tres docentes del equipo y es que, desde la graduación como profesoras en Ciencias de la Educación, han tenido una inserción laboral-profesional inmediata.

La trayectoria profesional consensuada es la inserción inmediata dentro del campo educativo y la permanencia prácticamente ininterrumpida en el área o “campo de la formación docente” (EP1:9), tanto dentro como fuera del ámbito universitario (EP1; EP2; EP3).

El ámbito universitario como escenario laboral y como espacio de formación continua y de desarrollo profesional, es una aspiración de la que dan cuenta EP2 y EP3, reconociendo explícitamente, además, que el bagaje de experiencias personales y profesionales acumulado en los niveles primario, secundario y superior no universitario fue de gran significación personal.

La antigüedad docente que cada uno de los profesores ha desarrollado en el Taller IV de la carrera de Ciencias de la Educación es de varios años, y hubo una continuidad en la conformación del equipo que resulta un dato relevante por el significado que le asignan.

#### **❖ Cuestiones personales de elección de la carrera**

No todas las docentes de Taller hacen referencia directa a cómo y por qué eligieron ser Profesoras en Ciencias de la Educación. Es el caso de una de las docentes, que prefiere relatar los motivos que le permiten re-confirmar su elección, más que los que la incitaron inicialmente a elegir ser profesora, no obstante reconocer que su elección en Ciencias de la Educación fue una decisión a posteriori de haber cursado otra carrera de nivel superior no universitario relacionada con la formación docente.

De las dos docentes que hacen su relato al respecto, emerge que el Profesorado en Ciencias de la Educación no constituyó la primera elección. Mientras en una la carrera “del alma” era Abogacía (EP2: 9 a 13), en otra la opción era más incierta y compartía inscripción entre el Profesorado de Letras y la Licenciatura en Nutrición (EP3: 9 a 12).

En el caso de la primer docente, el haber ingresado como alumna al Profesorado en Ciencias de la Educación constituyó un modo de aunar la necesidad de “complementar el trabajo” que tenía como maestra de primaria y la necesidad de “meterse en la universidad” (EP2).

En el caso de la segunda docente, el haber transitado un año entre dos carreras pertenecientes a dos Facultades diferentes, le permitió ir evaluando sus intereses, sus posibilidades y sus expectativas personales, quedando “atrapada” por Ciencias de la Educación a partir de cursar una asignatura pedagógica que era común a la carrera de Letras. (EP3).

Un indicador significativo del sentimiento de pertenencia e identificación con la carrera, lo constituye el *“ver como uno va renovando el compromiso. Realmente, uno con el tiempo va andando y relacionándose profundamente con lo que hace”* (EP1: 5 a 8). Es necesario resaltar, a pesar de la brevedad de la reflexión efectuada por la docente, el significado que para ésta adquiere:

- el compromiso con la tarea y con el objeto profesional
- la interacción y profundización de la práctica profesional con los intereses personales
- el reconocimiento del trayecto personal en la identidad con la carrera.

A estos indicadores se le agregan, en el caso del resto del equipo docente:

- gusto, interés y placer por el contenido disciplinar durante la formación (EP2 y EP3)
- posibilidad de perfeccionamiento y de desarrollo personal y profesional (EP2 y EP3)

Las profesoras auxiliares del equipo docente dan por sentada la relación directa que personalmente prevaleció entre el título de base (sea secundario –

EP3- o terciario –EP2) y la elección definitiva en el profesorado en Ciencias de la Educación , como un modo de continuación de lo que resultaba conocido o de lo que se tenía como familiar. A lo que se agrega la necesidad de “complementar el trabajo” docente que ya se desempeñaba en el caso de una de ellas:EP2.

❖ **Formación inicial o de grado**

La percepción convergente que surge acerca del Taller IV está referida a considerarlo como “*un espacio de práctica*”, de “*socialización*”, e “*interjuego*” sumamente valioso (EP1; EP2; EP3) dentro de la formación inicial o de grado. Es considerado:

- una instancia de socialización (EP2: 150/ 153) verdaderamente relevante, pues a partir de él se promueven “*acercamientos a la realidad*” (EP2: 153 a 158), y se constituye en “*la continuación, en algunos casos y la iniciación en otros, de un acercamiento real –aunque acompañado- en su futura función docente*” (EP2:159 a 160).
- una oferta muy parecida a una propuesta de formación en servicio (EP1: 64)
- un espacio formativo en que no sólo “se hace”, sino que se piensa, se reflexiona, se vuelve sobre los marcos teóricos y se re-definen cosas (EP3: 84 a 93)
- un “interjuego” (¿?) que a posteriori de la graduación se ampliará (EP2:153)
- un acercamiento a la práctica a partir de la reflexión, del análisis, del compromiso y de la implicación (EP3:84 a 93)
- un espacio en el que “*se develan las posibilidades más allá de trabajar en una institución*” (EP3: 156 a 161), permitiendo una anticipación pre-profesional y un “*ver-se*” en otros espacios laborales.

Atribuir al Taller IV la función de “acercamiento a la realidad” o de “acercamiento real”, que conlleva un “mostrar la realidad”, es una apreciación interesante. Más, si se agrega esta explicación: “*a partir de estos*

*acercamientos se dan cuenta (los alumnos) que la realidad no es como se la pintaron en ese mismo taller en el que trabajaron. Es como que se dan cuenta de que las realidades son muchas” (EP2:156-158).*

Emerge, a partir de la valoración eminentemente positiva del Taller IV, una reflexión que es necesario destacar, y que está referida a la desaparición de este “*espacio de práctica*” a partir de la nueva propuesta de plan de estudios. (EP3: 84 a 93)

Es muy interesante la visión del Plan 1985 de quien lo hace desde la doble perspectiva: a) de haberse formado y graduado en la primera promoción a partir de este plan de estudios; y b) de haber iniciado su práctica profesional como auxiliar docente de planta en la carrera de Ciencias de la Educación con el Plan '85. Como ex alumna, destaca el rechazo de esta propuesta en los profesores de la carrera, del malestar que percibía y que le permite decir “*esa es la primer mirada, que es mala*”.

Como integrante del equipo docente del Taller IV, tiene otra perspectiva del plan, al que considera que tiene “*algo muy valioso en relación al plan 80 y al 2000...y que se ha perdido: el espacio de los talleres*” (EP3: 108 a 112).

Como aspectos negativos del plan de estudios, se remarca una doble consideración:

- de que éste “*no satisface las demandas sociales, sobre todo por la movilidad social*” (EP2: 108 a 112).
- que la formación es eminentemente teórica, y no favorece “*la apropiación del conocimiento*” (EP2: 60 a 66), aunque se reconozca positivamente el valor de ese “*gran capital teórico*”.

Emergen dos perspectivas en relación a los Talleres I, II y III desarrollados en el ciclo troncal de la carrera:

- 1) una apreciación que les adjudica valor por “*el acercamiento a la realidad*” que éstos proporcionan, sobre todo en el caso de aquellos alumnos que no tienen ni han tenido experiencias docentes previas que son los que, a juicio de esta opinión, son los más satisfechos por las prácticas desarrolladas en estos espacios (EP1: 65 a 69/ 88 a 92)

- 2) Los talleres I, II y III son *“una reproducción del marco teórico que tienen a la par, pero sin meterse a la problemática: o sea que la problemática pasa por el costado”* (EP2: 66 a 71)

❖ **Prácticas pre-profesionales**

El concepto construido y compartido de “práctica pre-profesional” que emerge de las entrevistas de los docentes de Taller admite decir que estas permiten:

- *“la aproximación a su situación de profesores”* (EP1:148) y el anticipo y consideración de sus posibles roles (EP3: 156 a 161), constituyendo una *“posibilidad de un desarrollo que es situacional y que es contextual”* (EP1: 47).
- Favorecer el auto reconocimiento de los alumnos como profesionales (EP3: 59 a 62) en todas las funciones y ámbitos posibles de inserción futura.
- Superar la condición de simple requisito, para constituir un verdadero trabajo comprometido tanto al *“interior del grupo como al exterior institucional”* en donde se insertan (EP2: 159 a 162).
- Constituirse en “ofertas” que desde el ámbito formal y no formal de la educación son amplias (*“un abanico de posibilidades”*: EP2:42) y electivas (EP1: 135 a 139).

Al referirse a las prácticas pre-profesionales emergen- en forma concurrente- los atributos de “convencional” y “no convencional”.

Las prácticas convencionales son las que se asocian con *“dar clases y las no convencionales con otro tipo de prácticas que pueden ser en contextos formales pero que no sea dar clases”* (EP1: 20 a 24). Si bien años atrás, en el Taller se hablaba de “prácticas formales y no formales”, hoy el equipo reconoce que ha adoptado los criterios de “convencional y no convencional” . Justifican estas categorías de este modo: *“Ahora hablamos de prácticas convencionales*

*y no convencionales. Como que las convencionales son las que están instituidas, sí? Y las no convencionales, aquellas que vamos construyendo y que se relacionan con otro tipo de instituciones. Se nos generan muchas dudas y a veces nos cuesta “encasillarlas” en las categorías”* (EP3: 175 a 179)

Las prácticas pre-profesionales generan, al inicio, una serie de temores y de sentimientos en los alumnos. La elección de prácticas convencionales o no convencionales de la oferta del Taller, está estrechamente relacionada con esos sentimientos y ansiedades (EP3:165 a 168)

¿Cómo es el alumno practicante desde la perspectiva de los docentes de Taller? Lo que emerge con fuerza, en la imagen que los profesores tienen del alumno de las prácticas, son sus primeras expectativas al inicio del taller: “*dar clases en una institución*” (EP1: 32 a 36) en el caso de los alumnos sin experiencia docente previa; y “*tener un título para legitimar su hacer en lo que ya están trabajando*” en el caso de los alumnos que tienen antecedentes en docencia (EA3:144-146).

Según las profesoras del equipo de Taller, y dada la experiencia acumulada, los primeros sentimientos que acompañan el inicio de las prácticas de taller por parte de los alumnos, son: susto, ansiedad, preocupación, repliegue, quizá por “*el temor de no poder cumplir con todas las demandas*” (EP1: 127) o por “*sentirse en un lugar distinto por el hecho de estar en 5º año*” (EP3: 165-167). Pero también se aprecia el fortalecimiento posterior de actitudes de interés, preocupación, placer por crear y proponer, y también de implicación personal (EP1; EP3).

Hay una distinción que hacen los docentes respecto de los alumnos según las experiencias profesionales- docentes previas y según su título secundario y/o terciario de procedencia: A) están los que habiendo recién egresado del nivel medio ingresan a la carrera de Ciencias de la Educación: B) los que son graduados de profesorado de nivel superior no universitario (EGB, Inicial u otros) y no tienen experiencia docente; y C) los que tienen título terciario en educación y antecedentes profesionales en la docencia.

Las expectativas de los alumnos están relacionadas con las experiencias laborales actuales y precedentes, pero también “*tienen que ver con muchas*

*cosas: la situación económica de cada uno, el lugar de procedencia, su biografía escolar previa*” ( EP3:150 a 156).

Desde la mirada de la coordinadora del Taller, las expectativas institucionales hacia los alumnos son variadas y dependen no sólo del centro en la que particularmente se inserta el practicante, sino también desde la relación oferta- demanda. Pareciera ser que si la práctica se realiza a partir de una demanda institucional específica “hay muchas expectativas y muy favorables para los alumnos” aunque hay que distinguir en esa demanda si los requerimientos institucionales son tradicionales o innovadores, lo que conlleva una complejidad en su tratamiento y en su satisfacción. (EP1: 113 a 121)

El reconocimiento de las expectativas institucionales hacia sus prácticas pre-profesionales son significativas para los alumnos practicantes, pues le permiten “ponerse en situación de dar cuenta”, al modo de una anticipación de práctica profesional en ejercicio. (EP1: 124 a 128)

### ❖ **Profesionalidad**

No se podría afirmar que hay una percepción convergente respecto de si el profesor en Ciencias de la Educación es profesional o no.

Sí lo es “como una pretensión” (EP2:117), como una “esperanza” (EP2:120 y 135) desde la perspectiva de una de las docentes, pero no es cabalmente un profesional desde el momento que no puede gestionar su propia práctica, no sólo desde el punto de vista económico sino también social. Este modo de considerar al profesor en Ciencias de la Educación le permite categorizarlo como “burócrata” (EP2:119) porque no decide por sí mismo el valor social de su profesión, y tiene una relación de dependencia con lo que llama “el gran hermano” que podría ser el sistema educativo o no. Por ende, desestima la autonomía en la toma de decisiones del profesor en Ciencias de la Educación como rasgo de su profesionalidad.

Un modo complementario y singular de considerarlo al profesor en el sentido de su profesionalidad, es cuestionar y poner en la superficie un rasgo considerado como particular: la “simulación” (EP3:130 a 134). “*Esto de hacer siempre como si estuviéramos dispuestos a..., como si pensáramos de tal*

*manera, ...bueno , estas actitudes es como que corroboran un poco lo que pensamos en el equipo de Taller: la simulación...*". Parecería que esta actitud de simulacro y de apariencias que se asocia en este caso al profesor, promueve imágenes relacionadas con:

- ✓ “la máscara”: *“una de las tareas que queremos generar es que mostremos la cara de lo que verdaderamente somos”* (EP3:135-136) en el sentido de que la formación no tiene que ver sólo con la apropiación o reproducción de teorías, *sino con esa formación sobre uno, no?* (EP3: 136 a 138) relacionado con el compromiso y con la ética.
- ✓ “el hacer agua”: que alude a los aprendizajes “actitudinales” ( de responsabilidad y compromiso) y a disposiciones adquiridos, como alumnos, durante la formación inicial, y que una vez que se insertan como profesores en el campo laboral se desdibujan y “hacen agua” (EP3: 121/126)
- ✓ “la simulación hecha carne”: en una expresión sintetizadora del simulacro encarnado en los profesores (EP3:133-134)
- ✓ “la magia”: por las expectativas que institucionalmente hay sobre su “saber” casi omnicomprendido, tanto disciplinar como metodológico (EP3:96 a 98), que lo hacen semejar a un profesional que “todo lo puede”.

#### ❖ **Conocimiento del contexto del ejercicio profesional**

La perspectiva de inserción profesional de los profesores en Ciencias de la Educación para el futuro inmediato que perciben las docentes auxiliares del Taller IV, permite apreciar la siguiente mirada:

- el ámbito formal de la educación, en el nivel Polimodal y terciario fundamentalmente, restringe cada vez más las posibilidades de inserción de los profesionales en Ciencias de la Educación. Es más, hasta se habla de “un cercenamiento de las posibilidades” desde las instituciones de educación formal (EP2: 95 a 99; EP3: 66 a 70)
- El ámbito no formal está prácticamente inexplorado y es tan amplio que abarca la posibilidad de acceder a proyectos como promoción social,

integrar equipos interdisciplinarios para armar programas en la red o en Internet, participar en formación laboral u otras actividades fuera del campo escolar (EP2:102 a 107)

- La universidad y la carrera todavía están ajenas a estas perspectivas laborales, puesto que no visualizan las demandas, no han tomado conocimiento de esta realidad y prácticamente no han dado respuesta al respecto. (EP2: 100 a 107)
- Los espacios laborales “*hay que ganárselos desde cada uno*”...(EP3:64), pues han dejado de ser espacios ya establecidos, permanentes y estables. De allí que la formación de grado es una instancia que favorece la visión y futura anticipación profesional en el sentido de : ...”*formarse pensando que es uno el que tiene que buscar cuál es la necesidad o generar esa necesidad de alguna manera, de descubrirse en el rol...*” (EP3:77 a 79)

### **3.2.B. b.-SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS**

#### **RELACIÓN INTRACATEGORIAL ENTRE EL CUESTIONARIO Y LAS ENTREVISTAS AL EQUIPO DOCENTE Y LA PROPUESTA 2001 DEL TALLER IV (CP, EP y LU)**

En la búsqueda de encontrar una red de relaciones y de tramas que permitiera traslucir las representaciones que los profesores del equipo de Taller IV evidenciaron a partir de sus respuestas y de sus propuestas, y advirtiendo que la descripción no debía descuidar los contextos de producción de los discursos, el segundo nivel de análisis permitió encontrar las siguientes relaciones:

#### **❖ Cuestiones personales que hacen a la elección de la carrera:**

Las problemáticas relacionadas con los intereses personales que motivaron a los docentes del equipo a elegir la carrera, integrados con su trayectoria académica y profesional, fueron considerados de importancia en el análisis del campo autorizado, dado que la perspectiva, las valoraciones y reflexiones personales que hacen los profesores respecto del acceso y de la permanencia en la carrera, tienen estrecha relación con su implicación dentro del ejercicio y de la cultura profesional.

Autoperibirse como un profesional, remite a una auto imagen, a una auto estima, a una autopercepción de las tareas profesionales, a la motivación en el trabajo y a las expectativas de futuro (Fernández Cruz; 1994), con lo que se hace necesario ahondar en esta problemática.

El equipo docente en pleno se reconoce y se percibe a sí mismo como profesor en Ciencias de la Educación. Quizá esta afirmación pueda parecer una perogrullada o una evidencia en sí misma, pero es importante ponerla de manifiesto como una primer aseveración pues *a partir de ella y a pesar de ella* se comprenderán las siguientes relaciones.

Los **motivos de elección** de la carrera que aducen los profesores del equipo docente de Taller, estrechamente vinculados con *factores de orden*

*familiar y económico*, y en la mayoría de los casos con *el título terciario previo y con la experiencia laboral* desarrollada en el ámbito educativo con anterioridad al ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación.

Haber elegido cursar el profesorado en Ciencias de la Educación, es una decisión que implica para los profesores del equipo de Taller haber desechado otras opciones e intenciones profesionales, constituyéndose la elección de la carrera en una alternativa de segundo orden.

También se hace necesario subrayar que, una vez inscriptos en el Profesorado todos los docentes del equipo se graduaron en la misma universidad en donde actualmente desempeñan su ejercicio profesional, y en donde todos iniciaron su carrera docente en el área y campo de la formación docente.

En todos los casos se percibe una concepción de desarrollo profesional que se construye y se desarrolla con el paso del tiempo y con la experiencia, lo que favorece el compromiso y la implicación personal. Manifiestan en su discurso un fuerte sentimiento de pertenencia al campo profesional que les permite pensarse “adentro” del mismo, totalmente incluidos y con la imposibilidad manifiesta de *imaginarse fuera del ejercicio profesional en Ciencias de la Educación*. Confirman este sentimiento de “inclusión profesional” aludiendo una serie de motivos que justifican la reconfirmación de su elección profesional, relacionados con:

- *mejoramiento de su práctica profesional*
- *perfeccionamiento*
- *acceso a proyectos de formación de formadores*
- *gusto por la “metodología de trabajo” desarrollada en el ejercicio profesional*
- *“gusto” por la enseñanza*
- *“gusto” por las posibilidades de abordar la propia realidad personal*

Es de destacar que al referirse al compromiso con el quehacer profesional, los profesores explicitan haber satisfecho sus expectativas previas y sus anticipaciones de futuro avizoradas al inicio de la carrera, e incluso superadas por las trayectorias y el desempeño. Esta apreciación es sostenida sobre todo por los profesores que accedieron a la docencia universitaria a través de

concursos y que pertenecen a la planta permanente del personal de la carrera; mientras que los profesores que hacen su adscripción ad-honorem y que recién se inician en el Taller IV no comparten este sentimiento de implicancia e inclusión profesional.

Poder percibir que hay una “comunidad profesional” e identificarse con ella, permite reconocer ciertas responsabilidades públicas compartidas, ciertas garantías colectivas en la cual inscribir las prácticas profesionales individuales (Shulman, 1998). Pero no todo el equipo docente está en condiciones de compartir este sentimiento: sólo lo hacen quienes tienen una inserción laboral efectiva y una inclusión institucional que está remunerada y reconocida.

#### ❖ **Cuestiones referidas al campo disciplinar**

El *objeto* de las Ciencias de la Educación es sin discusión *la educación*, abarcando esta afirmación que hacen los docentes, tanto a *la educación como práctica social* como a la *formación*. Este objeto es considerado por el equipo docente tan difuso, amplio y complejo como *lo social*, lo que dificulta su aprehensión y precisión.

No hay unanimidad en la consideración *del estatuto científico*<sup>1</sup> de las Ciencias de la Educación. Se refieren a ella indistintamente como una interdisciplina, una praxis, una ciencia social, una ciencia humana y también como cuerpo científico específico en construcción, manifestando desconcierto en la definición de su corpus.

La dificultad en precisar su objeto y su estatuto les permite decir que el carácter interdisciplinario y abierto de las Ciencias de la Educación implica el *riesgo de una mixtura* de otras disciplinas que amenazan la unidad del campo, lo que lleva implícita un alerta sobre la fragmentación disciplinar y la necesidad de autonomizarse de las “ciencias auxiliares” constitutivas de las Ciencias de la Educación

---

<sup>1</sup> Se entiende por **estatuto científico** el ordenamiento de un saber acerca de un objeto de conocimiento, que permite fijar límites, funciones y la construcción de modelos científicos para abordar el conocimiento de dicho objeto (Sanjurjo, 1997)

Surgen en el equipo docente, planteos sobre la concepción disciplinar que remiten a la teoría socio crítica cuando aluden a la historicidad de *lo educativo*, y a la posibilidad que le cabe a las Ciencias de la Educación en la transformación de la realidad educativa a partir de la reflexión crítica de y sobre las prácticas, tanto en su sentido amplio (lo educativo) como restringido (lo escolar).

❖ **Cuestiones relacionadas al contexto profesional**

La perspectiva laboral consensuada que los profesores del equipo docente avizoran para los profesores en Ciencias de la Educación, está diversificada según el ámbito al que se refieran:

✓ *En educación formal es muy restringida, pues está “cercenada” desde el sistema educativo. Las posibilidades de inserción son francamente escasas, pudiendo trabajar en docencia, formación de formadores, coordinación y asesoramiento.*

✓ *En educación no formal, por ser un ámbito inexplorado, presenta una mejor perspectiva de futuro (en proyectos de promoción social, equipos interdisciplinarios, MCM, Internet, formación laboral, actividades extra-escolar).*

A lo que se agrega la siguiente afirmación, convergente y persistente:

✓ *Para cualquier ámbito, todo depende del esfuerzo personal e individual por generar los propios espacios y las demandas laborales.*

✓ *La Universidad no se anticipa al conocimiento y resolución de esas demandas sociales*

✓ *La carrera y el plan de estudios no dan respuestas a la inserción laboral de los profesores en formación.*

Frente a la problemática de la *regulación profesional*, el equipo docente manifiesta contradicciones, no sólo al interior del grupo, sino también en sus propias afirmaciones realizadas ya sea en los cuestionarios o en las entrevistas.

En un principio la afirmación mayoritaria reconocía una regulación del ejercicio profesional en organismos del Ministerio de Educación y hasta en los

mismos gremios o sindicatos docentes. A posteriori y durante las entrevistas en profundidad, hubo un viraje de apreciación desde el momento en que el equipo docente en pleno afirma que *no hay regulación del campo ni del ejercicio profesional*. En forma consensuada se considera *la necesidad de una resolución corporativa para la defensa del campo profesional...*a lo que se agrega: *frente a las amenazas de otras disciplinas y de otros ejercicios profesionales que se inmiscuyen* en el campo.

La falta de una organización o asociación que nucleee a los profesionales graduados en Ciencias de la Educación como un modo de regular su accionar y de ofrecer además una respuesta frente a la defensa de sus derechos laborales, es una necesidad sentida y explicitada por todo el equipo docente.

Queda manifiesto un sentimiento de “desprotección profesional” ( a la que aluden tanto en forma directa como indirecta) que puede ser asociado con las dificultades de definición del objeto de estudio mencionado anteriormente.

### ❖ **Profesionalidad**

Es el conocimiento profesional una de las categorías que emerge con más fuerza en esta trama autorizada. Explícitamente, el equipo docente afirma que el conocimiento profesional expectable es situacional y contextualizado y que no debe ser planteado en términos de “competencias” prescriptas, sino de capacidades estratégicas.

Sería posible inferir, en un primer momento, que en la trama autorizada prevalecen características de una *profesionalidad desarrollada*, que considera las destrezas profesionales derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría, y en la que la enseñanza es vista como una actividad racional, por sobre las de una *profesionalidad restringida*, en la que las destrezas profesionales se derivan fundamentalmente de las experiencias y en la que la enseñanza es vista como una actividad intuitiva. (Hoyle, 1974, cit. en Imbernón; 1994)

No obstante, según el énfasis, la convergencia y la frecuencia de lo que emerge en su discurso, se aprecia un conocimiento profesional relacionado fundamentalmente con lo :

- **técnico-metodológico**, en destrezas como: saber planificar, diseñar, evaluar, conducir, seleccionar estrategias de enseñanza, administrar, proyectar, elaborar y evaluar proyectos, diagnosticar, asesorar, producir reflexión, manejar herramientas metodológicas, tener habilidades para buscar y procesar información y teorizar.
- **actitudinal**: Saber ser crítico, reflexivo, respetuoso de los demás, comprensivo de la realidad intra y extra- aula, intérprete de la realidad; tener una actitud favorable hacia la actualización profesional, y con menos énfasis se advierte una asociación del conocimiento profesional con lo:
- **relacional**: Saber conducir y coordinar grupos, comunicarse, relacionarse, tratar a los demás.
- **teórico-instrumental**: conocer de Informática, de Dinámica de Grupos, Organización Escolar, normativas. Conocer marcos teóricos pedagógicos y *conocimientos propios de las Ciencias de la Educación*.

¿Puede afirmarse a partir de esta inferencia que la trama autorizada privilegia un saber técnico- metodológico, con lo que hablamos de un profesional formado desde una perspectiva técnica?

Se perfila en la trama autorizada una coexistencia de estructuras de racionalidad que subyacen a las prácticas pedagógicas, según la frecuencia y ponderación que se hace del conocimiento profesional expectable: por un lado y desde las inferencias directas, una *racionalidad crítica y emancipadora*<sup>1</sup>; y por otro lado, desde las relaciones indirectas, emerge una concepción subyacente que es *técnica y práctica*.

Al referirse al estatus profesional del profesor en Ciencias de la Educación, surgen contradicciones internas: si bien es considerado un *profesional*, lo afirman desde el deseo y la esperanza, como un *“ideal”* más que de una consideración *“real”*. Es interesante analizar la argumentación que

---

<sup>1</sup> Se toman estos términos teniendo como base la descripción realizada por Habermas (1986) en relación a los tres intereses cognitivos básicos: *técnico, práctico y emancipador*, y que en relación a la práctica profesional se asocian con conceptos claves como “acción instrumental” y “control” para la racionalidad técnica; “comprensión” e “interacción” para la racionalidad práctica; y “autonomía”, “responsabilidad” y “autorreflexión” para la racionalidad crítica.

se hace sobre el estatus profesional del profesor en Ciencias de la Educación: lo es por su formación y su capacidad de acción, pero no por su reconocimiento social.

Se habla entonces de un *profesional en apariencia, como si fuera un especialista, un experto*; es decir se alude al profesor en Ciencias de la Educación enmarcado en una *simulación*, en la que coexiste simultáneamente una naturaleza genuina (dada por la formación y por *las capacidades individuales y personales de acción*) y una naturaleza espuria por la no convalidación social.

La dificultad en definir explícita y convergentemente las funciones profesionales, nos lleva a un “perfil difuminado” (Ortega, 1990. cit. en Imbernón (1994), sobre todo porque resulta difícil conciliar las funciones de técnico y burócrata con las de un profesional teorizador, reflexivo y socio-crítico. Al respecto, Imbernón considera que uno de los factores que atenta contra la cultura profesional “es la no definición explícita de sus funciones profesionales, lo que lleva a asumir una superresponsabilidad y la consiguiente falta de delimitación de funciones, eso es, un perfil profesional difuminado y ...una formación también difuminada” (1994: 32)

#### ❖ **Formación inicial o de grado**

El equipo docente, a través de su propuesta de Taller IV y de sus respuestas en el cuestionario y en las entrevistas, consideran unánimemente que en la formación inicial, el taller constituye una instancia fundamental de aprendizaje del conocimiento profesional, fuertemente relacionado con el “saber hacer” del profesor en Ciencias de la Educación.

La visión sobre valorada del período de las prácticas pre-profesionales por parte de la trama autorizada, lleva a plantear si hay una correspondencia con lo que afirma Pérez Gómez (1999; 652): “esta percepción del período de prácticas como el componente prioritario en la formación profesional no supone, en general, un desprecio y rechazo de la formación teórica recibida en los centros universitarios, sino más comúnmente, la reafirmación de una

concepción técnica de la relación teoría/ práctica: la práctica es, en definitiva el refrendo, el crisol de la teoría”

Como un espacio de formación y de socialización profesional privilegiado, el taller les proporciona al futuro profesor un *acercamiento a la realidad, a la práctica concreta*, favoreciendo la reflexión sobre el *hacer profesional* y el *develamiento de las posibilidades del futuro laboral*. Desde la propuesta se define esta instancia de formación como la generadora de la posibilidad *de reflexión desde una teoría comprensiva de la práctica*. En ese sentido las prácticas pre-profesionales *posibilitan encarnar en la acción todo lo aprendido en la carrera*.

Pareciera que, desde la trama autorizada, la valoración del taller conlleva una mixtura de concepciones subyacentes a las prácticas pre-profesionales que en éste se desarrollan: desde la aproximación logística<sup>1</sup> de la profesión a la aproximación problemática y dialéctica.

Los otros talleres y espacios de prácticas de la formación inicial no son considerados, desde la perspectiva del equipo docente, una instancia significativa de aprendizaje del conocimiento profesional por cuanto *son una reproducción del marco teórico, que no involucra al alumno en la “realidad”*, aún cuando permitan un *primer acercamiento o apertura a la misma*. Pareciera sostenerse una asociación directa e incuestionable entre la “realidad del afuera” de la universidad (y de lo proporcionado y vivenciado en la formación inicial) como escenario de “la práctica”; y la “realidad del adentro” (propia de las clases y de las actividades de enseñanza en la formación de grado, con la “teoría”)

En relación a la opinión acerca del Plan 1985, hay que tener en cuenta que parte del equipo docente se graduó con este mismo plan y que, llamativamente, aducen tener un conocimiento superficial del mismo, o simplemente desconocerlo.

---

<sup>1</sup> Villar (1988) plantea un análisis de las posibles relaciones entre teoría y práctica, distinguiendo cuatro aproximaciones: 1) logística; 2) operacional; 3) problemática y 4) dialéctica. Para Cappell (1992), la aproximación logística es la concepción básica de la racionalidad técnica e implica considerar la práctica como una aplicación de la teoría. La aproximación problemática es el planteamiento adoptado por la investigación- acción y distingue entre los métodos de producción de conocimiento y los de resolución de problemas prácticos. Por último, la aproximación dialéctica plantea la relación teoría- práctica como indisoluble ( Cappell, 106; 114 )

No obstante afirman que el plan de estudios no satisface los requerimientos socio-laborales ni forma satisfactoriamente al alumno en pos de una inserción laboral.

### ❖ **Las prácticas pre-profesionales**

Es necesario analizar la perspectiva que tiene el equipo docente respecto de las prácticas pre-profesionales.

Las prácticas pre-profesionales son consideradas como:

- la oportunidad de poner a prueba *las propias hipótesis, creencias, saberes, aptitudes y habilidades adquiridas durante la formación inicial*
- la posibilidad de *enfaticar en las actividades de interacción, la observación, la crítica y la reflexión.*
- la posibilidad de *comprender la complejidad de la profesión elegida*
- el medio que posibilita la *asunción de la “situación profesional” y de los riesgos que ésta implica*
- la iniciación de un *“acercamiento y una inmersión a la realidad”<sup>1</sup>*
- la posibilidad de *un desarrollo profesional, que es situacional y contextualizado*
- la generación de *un reconocimiento de sí mismo como profesional*
- la visión y ampliación de los *escenarios profesionales, más allá de la educación formal*
- un medio de *posicionamiento en la vida social y profesional*
- la posibilidad de *encarnar en la acción todo lo aprendido en la carrera<sup>2</sup>*

A partir de esta caracterización que los docentes hacen de las prácticas pre-profesionales, se infiere una categorización entre :

- *prácticas pre-profesionales convencionales*
- *prácticas pre-profesionales no convencionales*

---

<sup>1</sup> Vuelve reiteradamente a surgir la preocupación por la “realidad”, asociada como perteneciente al contexto exterior de la Universidad

<sup>2</sup> Pareciera que en la universidad la “acción” se asocia a la práctica, y la reflexión y el “estudio” propiciado a través de las asignaturas, a la teoría.

Obedece esta denominación que hace el equipo docente a los campos de actuación e intervención en relación a las demandas emergentes en el contexto educativo y social, *y a que resulta insuficiente la clásica división entre ámbitos formales y no formales, o entre la educación formal y no formal*

Las prácticas convencionales están relacionadas con *dar clases* y en general son las prácticas *instituidas y relacionadas con el establecimiento de las relaciones docente-alumno en situaciones de aula o escolarizadas*

Las prácticas no convencionales están relacionadas con el *establecimiento de la relación docente-alumno en "otras circunstancias" extra-educacionales*, y con cualquier otro tipo de prácticas que no sea *"dar clases" en cualquier ámbito y contexto*.

Para el equipo docente, las expectativas que traen los alumnos al inicio del taller IV son las de *"dar clases" en educación formal*, aún cuando *no son ingenuos y saben que las que las perspectivas laborales en educación formal son cada vez menores*. Así es que los más jóvenes e inexpertos *se anticipan en la docencia en educación formal* y los que tienen experiencia laboral previa o estudios superiores anteriores, *presentan la experiencia más rica por la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica, buscando legitimar su hacer y animándose a ver-se en otros espacios no convencionales*.

En la formación del futuro profesor, se "naturalizan" ciertos criterios, juicios, creencias o razonamientos como cosas que todo el mundo sabe y hace, y por tanto no hay por qué dar una explicación, no precisan reflexión puesto que no se le presentan como problemáticos dada la frecuencia con que se le presentan y la familiaridad que con ellos ha establecido en su larga trayectoria en el mundo escolar, aunque sea en situación de alumno. (Feiman, 1988. Cit. en Capell, 1992:117).

