

A. ESTUDIO EXTENSIVO EXPLORATORIO

Fase pre-activa del Taller IV

2.3.1.c.- TERCER NIVEL DE ANÁLISIS

RELACIÓN INTERCATEGORIAL DE LOS CUESTIONARIOS (DE LAS ALUMNAS Y DEL EQUIPO DE PROFESORES), Y DE LA PROPUESTA ´ 2001 DE TALLER IV (CA-CP-LU)

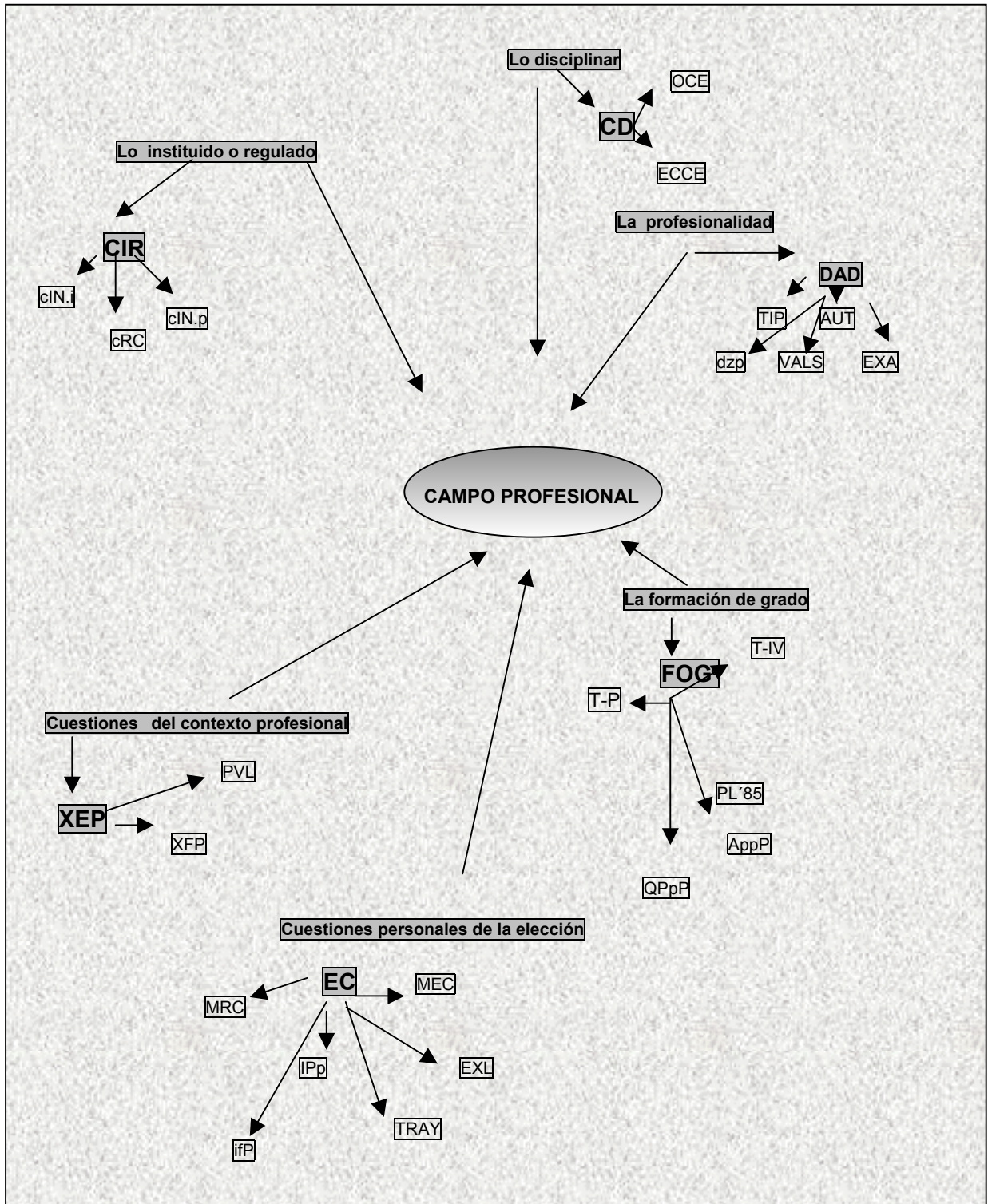
Este tercer análisis, denominado *análisis intercategorial* surge a partir de la “transversalización” de cada categoría (*intracategorial*) entre los diferentes sujetos e instrumentos del estudio exploratorio, correspondiente a la fase pre-activa del taller, y desarrollada anteriormente.

Para este tercer análisis, se entrelazaron las unidades de sentido de modo tal que pudiesen dar respuestas provisorias a los planteos iniciales del estudio exploratorio, formulados en forma de interrogantes abiertos, y con intenciones descriptivas.

- 1. *¿Quiénes ingresan al Profesorado en Ciencias de la Educación?***
- 2. *¿Por qué eligen el Profesorado en Ciencias de la Educación y cuáles son las imágenes profesionales que resultan de esa elección?***
- 3. *¿Cuál es el conocimiento profesional expectable del profesor en Ciencias de la Educación?***
- 4. *¿Cuál es la representación recurrente respecto de la función del profesor en Ciencias de la Educación en su quehacer y ejercicio profesional?***
- 5. *¿Cuál es la perspectiva de inserción laboral que tiene el profesor en Ciencias de la Educación?***

La red de relaciones de sentido que emergió en este tercer análisis permitió establecer el siguiente esquema en el que puede advertirse el desprendimiento y reagrupamiento de las categorías y sub- categorías iniciales.

SISTEMA DE CATEGORÍAS Y SUB- CATEGORÍAS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO- EXTENSIVO

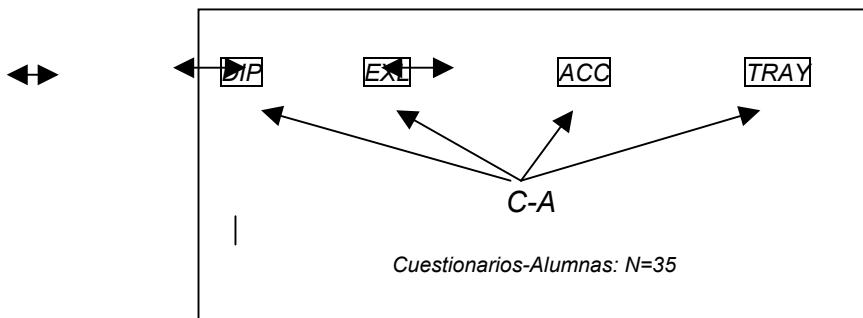


Cuadro N° 19

1. Perfil de los futuros profesores en Ciencias de la Educación

Incluir los datos de filiación personal, desde la perspectiva de una biografía escolar, permitió poner énfasis en una de las llaves de la socialización profesional: *el aprendizaje previo a la etapa de la preparación profesional si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas....es la escuela vivida que constituye una importante fuente de experiencia personal* (Alliaud, 1998; 3)

El perfil de los alumnos próximos a graduarse como profesores en Ciencias de la Educación pudo obtenerse a partir de las respuestas correspondientes al cuestionario inicial aplicado a los 35 alumnos inscriptos en el Taller IV, al inicio del cursado del último año del Profesorado en Ciencias de la Educación. Para la configuración del perfil de los futuros profesores, se tomaron en cuenta los datos que emergieron a partir de las siguientes subcategorías:



Cuadro n° 19

Al llegar al 5° año de la carrera, los alumnos inscriptos en el Plan 1985 tienen la opción de cursar el Profesorado o la Licenciatura en Ciencias de la Educación en cualquiera de sus orientaciones.

Quienes toman la decisión de continuar sus estudios en la carrera de Ciencias de la Educación, tanto en una como en otra opción, constituyen históricamente en la Universidad Nacional de Salta un grupo mayoritariamente femenino. El caso 2001 está conformado en su totalidad por mujeres, cuyas

edades oscilan entre los 21 y los 47 años, aún cuando la franja más sostenida es la que va entre los 22 y los 27 años.

Una vez iniciada la carrera, las alumnas permanecen en la universidad por espacios de tiempo que oscilan entre los 5 y los 12 años, lo que significa una dispersión importante, por parte de este grupo, en la permanencia de sus estudios.

Más de la mitad de las alumnas provienen de estudios secundarios con titulaciones relacionadas con la docencia (bachillerato con orientación docente) o con estudios terciarios completos o incompletos pertenecientes a profesados de EGB, Nivel Inicial o Educación Especial, lo que da cuenta de que la opción por la carrera en Ciencias de la Educación conlleva una continuidad en la línea y en la orientación de los estudios previos.

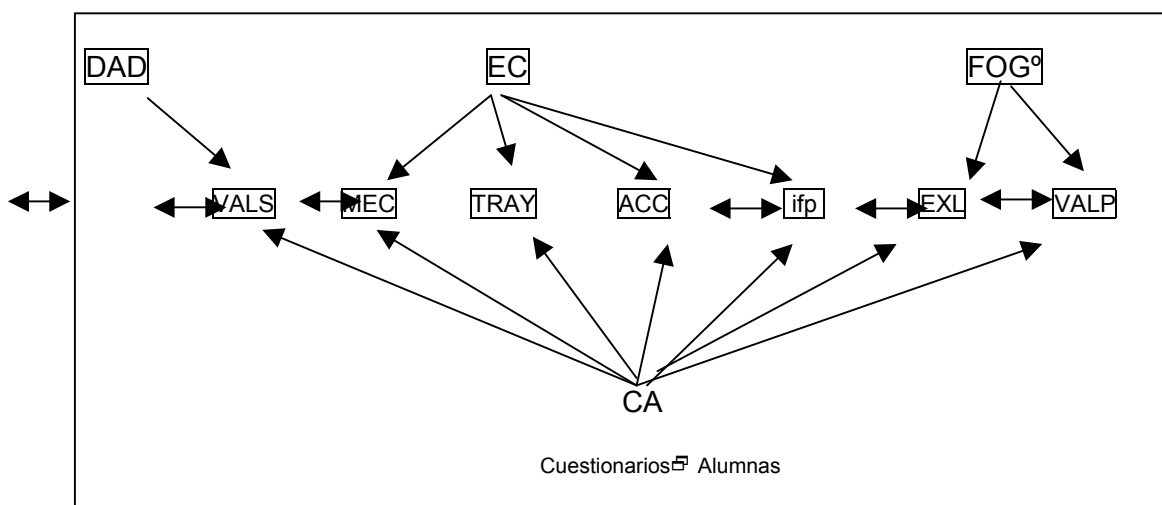
La mitad del grupo inscripto en 5º año manifiesta haber elegido el Profesorado en Ciencias de la Educación a posteriori de haberse inscripto y de haber iniciado otras carreras de nivel superior universitario o no universitario, en áreas afines a lo pedagógico (como Profesorado en Educación Diferencial, Profesorado en Letras, Profesorado en EGB, Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Psicopedagogía Institucional, u otras) , o en áreas pertenecientes a otros campos disciplinares (como Medicina, Ingeniería Agronómica o Nutrición).

Esto nos permite decir que para la mitad de las alumnas inscriptas en el 5º año, el Profesorado en Ciencias de la Educación constituye una decisión de segundo orden.

La mayoría de las alumnas que están trabajando actualmente, lo hacen en áreas afines a la docencia, constituyendo una experiencia laboral significativa que de alguna manera “marca” la elección y la continuidad de los estudios del Profesorado, sobre todo en aquellas alumnas que presentan una antigüedad considerable en la docencia.

2. Motivación de los futuros profesores en Ciencias de la Educación

A partir de las diferentes categorías y subcategorías correspondientes al cuestionario inicial, se pudo responder al interrogante de cómo y por qué las alumnas próximas a graduarse eligieron el Profesorado en Ciencias de la Educación. En el siguiente cuadro se percibe la procedencia de los datos y las relaciones que permitieron promover las afirmaciones que a continuación de presentan:



Cuadro n° 20

La elección de la carrera profesional se imbrinca en profundas raíces relacionadas con la historia personal que permiten avanzar hacia una toma de decisiones basadas en la expresión y explicitación de los motivos e intereses subyacentes.

Decidir acerca de los estudios universitarios implica no sólo elegir una carrera, sino también encontrar un sentido compatible con los ideales, valores y proyectos vitales personales (Müller, 1994). Las alumnas manifiestan en el cuestionario aplicado al inicio del 5º año, una serie de motivos de elección, que pueden ser sintetizados por su frecuencia en dos grandes tipos de motivos:

- **gustos o intereses:** por la docencia, por la educación, interés por trabajar con niños o jóvenes, o intereses relacionados con el servicio a la sociedad.
- **motivos “funcionales”,** relacionados con: el reconocimiento del valor formativo y humano de la carrera, por considerar que el nivel de

formación es superior al de los estudios terciarios, por la posibilidad de profundizar la formación ya recibida, por una mayor preparación profesional, por falta de medios para continuar estudiando en otras regiones del país o por no poder cursar la carrera preferida.

- Es prácticamente nula la consideración, en esta instancia de la encuesta, de “la tradición familiar hacia la docencia” o la “influencia de los profesores del secundario”

Si relacionamos los **motivos de elección** con las **imágenes profesionales previas** que las alumnas tenían al momento de inscribirse en la carrera, con la **información** acerca del Plan de Estudios en el cual se formarían y con la **valoración** que en ese momento atribuían al otro social respecto de la profesión y del quehacer profesional, se advierten ciertas contradicciones y un punto de partida verdaderamente precario en el proceso de elección profesional.

La carrera fue elegida, *a pesar* de advertir una perspectiva laboral y una inserción profesional restringida. La valoración personal se contrapone a la valoración social de la profesión y la decisión de cursar el profesorado de Ciencias de la Educación es justificada desde intereses personales y funcionales.

Es interesante destacar que las respuestas en relación a la **información previa de la carrera**¹, es abordada mediante estrategias directas e indirectas no siempre convergentes, ya que en las últimas se “eufemizan” los datos que se dicen conocer y en las primeras se “declara” francamente un desconocimiento del Plan de estudios 1985 y de sus incumbencias profesionales.

Las alumnas que dicen haber estado informadas respecto del plan '85, tenían un conocimiento muy general y somero acerca de datos como: duración de la carrera, cantidad de materias que incluidas en el plan, existencia y cantidad de talleres y su relación con la práctica, como así también alguna referencia acerca del sistema de correlatividades. Pero también debemos

tener en cuenta a quienes reconocen no haber tenido información previa de relevancia respecto del plan de estudios en el cual se inscribieron, lo que implica haber tomado una decisión frente al ingreso de la carrera, basada en la desinformación y en una actitud casi indiferente frente a los requerimientos del plan, de las incumbencias y del perfil de su formación y de las modalidades de cursado de la carrera.

Es importante sacar a luz cuál era también la información de la que disponían respecto de la perspectiva de trabajo, de las condiciones laborales de la profesión y de la proyección y anticipación profesional a realizar en el momento de iniciar la carrera.

Prácticamente la visión previa del profesor en Ciencias de la Educación estuvo directamente asociada con la *docencia en el ámbito formal de la educación* y con la promoción de un estatus socio- profesional legitimador de la experiencia laboral en ejercicio

El análisis de los motivos de elección llevó a considerar al menos dos concepciones subyacentes en las respuestas de las alumnas:

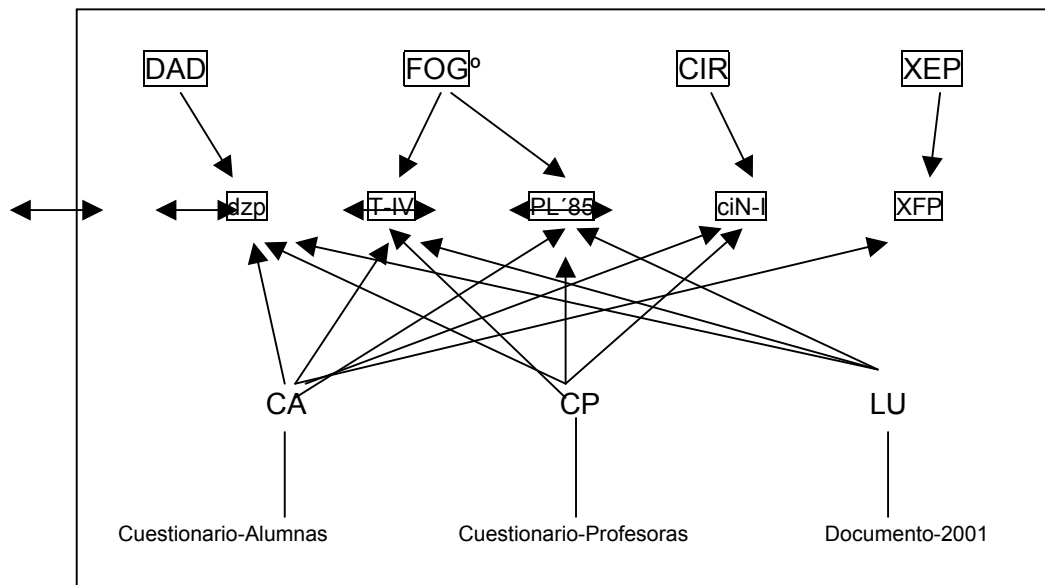
- la carrera universitaria como “trampolín” (al ascenso social), o como “paracaídas” (de sostén para un descenso más lento) para el mantenimiento socio- laboral (Gallart, cit. Filmus: 1994), con una valoración significativa del título y de la credencial universitaria.
- la asociación definida entre “gustos- intereses y elección de carrera”, que permite considerar desde esta perspectiva que existe una relación directa de causa y efecto, pero que no permite vislumbrar la intervención de otros factores subjetivos, biográficos y relacionales que den cuenta de un modo menos “ajustado”¹ de percibir la elección de una carrera (Bohoslavsky, 1974).

¹ Siguiendo a Norris (en Rodríguez Moreno, 1998) entendemos por **información de la carrera** el conjunto de datos válidos acerca de todos los tipos de oportunidades y exigencias educativas actuales y prospectivas, incluyendo ofertas curriculares o no curriculares, requisitos de ingreso y problemas de la cultura profesional.

¹ Se toma la elección “ajustada” en el sentido de una elección anclada en la negación y control de los conflictos; basada en el conocimiento de lo que se puede y de lo que no se puede, pero sin que se supere el conflicto de lo que el conocimiento y la información supone para una toma de decisión “madura”

3. El conocimiento profesional expectable para el profesor en Ciencias de la Educación

Las expectativas acerca del conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación que tienen las alumnas del Profesorado, antes del cursado del 5º año de la carrera, aluden a un repertorio de saberes “deseables”. Conocer cuáles son estos conocimientos profesionales, en qué instancias de formación profesional se adquieren, para satisfacer qué expectativas y en el marco de cuáles incumbencias profesionales, fue posible mediante una red de relaciones que se establecieron entre las siguientes categorías y subcategorías de los cuestionarios de alumnos y docentes, como así también del análisis del Documento 2001.



Cuadro nº 21

El conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación abarca una serie de saberes y destrezas que están referidas a:

- lo **técnico - metodológico**: relacionado fundamentalmente con todas las competencias necesarias para *saber interpretar la realidad e intervenir sobre ella; saber enfrentar y resolver situaciones didácticas*

diarias; elaborar, ejecutar y evaluar proyectos, planes y programas e integrar teoría y práctica.

Este conocimiento también está referido, aún cuando es mencionado con menos frecuencia, con *el saber enseñar (planificar, seleccionar estrategias metodológicas y contenidos); con saber investigar y diseñar y evaluar propuestas curriculares. Saber asesorar y orientar* es otro de los saberes mencionados, aún cuando merezcan una ponderación muy pobre en relación al resto de los conocimientos profesionales.

La compilación de “saberes” que aluden a lo técnico-metodológico tiene gran consideración tanto para las alumnas como para el equipo de profesores, constituyendo el conocimiento expectable más mencionado tanto en forma directa como indirecta por uno y otro colectivo.

➤ lo **socio- relacional** : referido a aquellas *destrezas profesionales que involucran el saber manejar las relaciones interpersonales, coordinar y manejar grupos y equipos y comunicarse.*

En sí, constituyen el conocimiento básico relacionado con la comunicación y con la coordinación de equipos de estudio y de trabajo.

La mención de estos saberes constituyen una 5ª parte del total de las respuestas, lo que da la pauta de que, si bien ocupan el segundo lugar en el repertorio del conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación, tienen una consideración muy baja.

➤ lo **teórico- instrumental**: referido a todos aquellos *saberes generales y específicos basados en lo disciplinar, ligados al desarrollo conceptual de un campo de conocimiento y que requieren de un proceso concreto de formación.*

Se asocian a estos saberes al conocimiento en particular de determinadas asignaturas de la carrera, consideradas como “*instrumentales*”.

Los conocimientos teórico- instrumentales son escasamente considerados, tanto por las alumnas como por los docentes, lo que hace que se constituyan, según la frecuencia de las respuestas, en el tercer aspecto del conocimiento profesional.

➤ lo **actitudinal** : relacionado con ciertas *predisposiciones consideradas como necesarias en la práctica del profesor en Ciencias de la Educación y que son: el saber ser crítico, innovador, comprensivo y respetuoso frente a la diversidad, y tener una actitud de reflexión permanente hacia la propia práctica.*

También se considera el “saber aprender” como una disposición expectable del conocimiento profesional. Lo actitudinal constituye una visión del conocimiento profesional escasamente considerada.

Las competencias, los saberes y las funciones asignadas al profesor en Ciencias de la Educación constituyen un espectro amplio, en coincidencia con las incumbencias a las que alude el plan 1985 con el que se están formando actualmente.

Pero esto no permite afirmar que haya una correspondencia directa entre la *amplitud y variedad* de las funciones posibles del profesor que emerge del conocimiento de las incumbencias del Plan 1985 y lo que las alumnas consideran como el conocimiento profesional del Profesor en Ciencias de la Educación, ya que es necesario insistir en la ponderación que éstas hacen de determinados aspectos de los saberes profesionales expectables en detrimento de otros.

En relación a las expectativas previas, a la información que se tenía antes del ingreso y a las anticipaciones de futuro profesional manifestadas al momento de la inscripción, se evidencia una modificación de las representaciones acerca de la práctica profesional y de los saberes expectables del profesor en Ciencias de la Educación en el sentido de una ampliación y diversificación de sus funciones y de sus conocimientos y destrezas profesionales.

Estos saberes son aprendidos, según las alumnas, mayoritariamente durante la inserción laboral- profesional “in situ”, en el período de socialización profesional que corresponde al momento posterior de la formación inicial, o sea en el momento de la inserción concreta a los escenarios y contextos laborales.

Del mismo modo, aunque en menor medida se piensa que el perfeccionamiento y la capacitación post- título constituyen una instancia de aprendizaje de estos saberes.

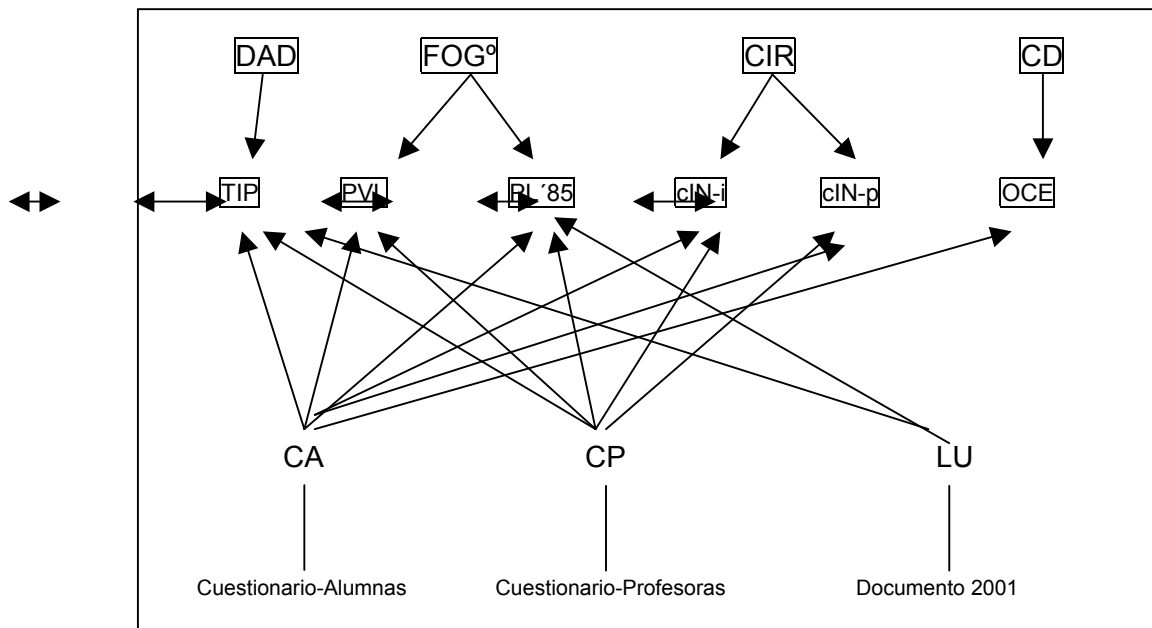
Pero también es reconocida la formación de grado como una instancia en donde se adquieren los conocimientos, destrezas y habilidades complejas del “saber hacer” profesional, en materias específicas, consideradas como instrumentales, y especialmente durante el último año de la carrera con énfasis en el Taller IV.

Es el 5º año del Profesorado el considerado crucial para la adquisición de las habilidades profesionales, teniendo esta percepción no sólo las alumnas sino también las docentes del equipo de taller, quienes lo afirman explícitamente a través de sus respuestas en el cuestionario y en el documento Propuesta 2001.

4. El ejercicio profesional: funciones del profesor en Ciencias de la Educación

Las ideas previas sobre el ejercicio profesional, referidas fundamentalmente al tipo de funciones y contextos que desarrolla el profesor en Ciencias de la Educación, y relacionadas con las incumbencias legitimadas desde su formación y con la apreciación de una demanda laboral, pudieron ser extraídas a partir del análisis del Documento 2001 y de los cuestionarios iniciales de alumnas y profesores.

En la siguiente red se puede apreciar las categorías y subcategorías que alimentaron las relaciones que a continuación se desarrollan.



Cuadro Nº 22

Según las alumnas las *incumbencias* propias del profesor en Ciencias de la Educación están referidas a ciertas *funciones* (prácticas y actividades) que se corresponden con los diferentes ámbitos de intervención, según sea la educación formal o no formal y con ciertos *contextos* dentro de estos ámbitos. Esta afirmación está en relación al conocimiento que las alumnas dicen tener del Plan 1985, al momento del cuestionario.

➤ Para la educación formal:

- Es la “**docencia**” (en la que además de la enseñanza en cualquiera de los niveles del sistema educativo, se incluyen prácticas de “formación, capacitación y perfeccionamiento”) la función del profesor de Ciencias de la Educación que la totalidad de las alumnas reconocen como propia y específica de la educación formal, totalmente coincidente con la visión que proporcionan los profesores del equipo de Taller IV.
- también el “**asesoramiento**” (en el que se han incluido la “orientación y tutoría”) es una función del profesor muy reconocida en el ámbito formal

- en menor medida se considera a la **“gestión”** (en la que se ha incluido la “dirección y la coordinación en todo sentido”)
- la participación del profesor en la **“elaboración y la evaluación de planes, proyectos y programas educativos”**
- mientras que la de **“investigación”** constituye una función muy poco considerada.

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

Para el ámbito formal los contextos que también se mencionan son los gabinetes psicopedagógicos y los equipos institucionales interdisciplinarios, refiriéndose en forma aislada a los organismos de gobierno como centros de inserción posible para el profesor

➤ Para la educación no formal:

La función profesional por excelencia en este ámbito es la:

- **“participación en la elaboración y evaluación de proyectos, planes y programas”**, tanto en proyectos socio-comunitarios como en proyectos en general (en los que no se especifican el área de acción).
- la **“capacitación docente, profesional y laboral”** es una función que también se ha considerado, y que si la asociamos a la **“docencia”** tiene una consideración muy importante dentro del grupo
- la **“investigación”** y el **“asesoramiento, orientación y tutoría”** constituyen otras de las incumbencias tenidas en cuenta por las alumnas, aunque su consideración es bastante aislada.

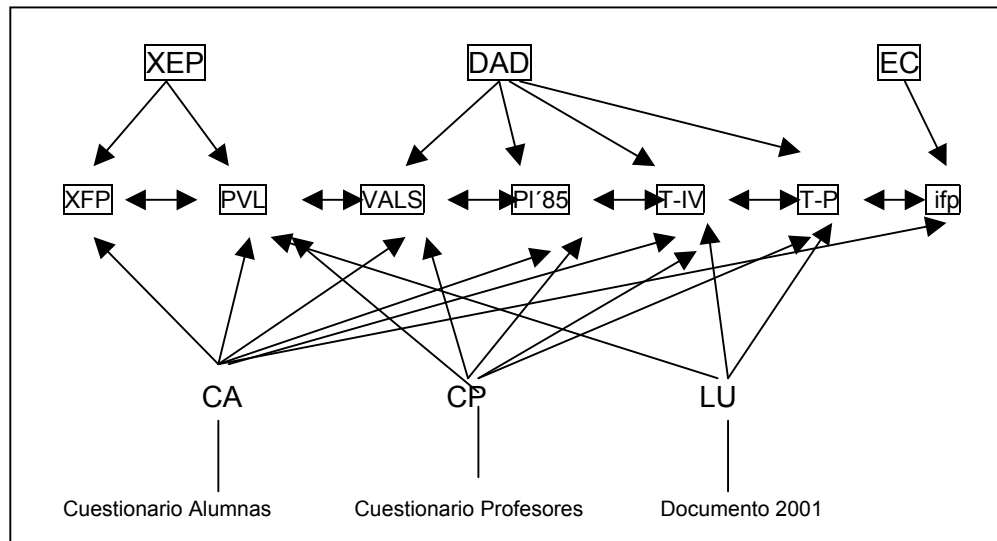
En cuanto a dónde se han contextualizado estas funciones, se destaca la inserción en ONG, en equipos interdisciplinarios (relacionados con salud, ecología y comunicación), en empresas privadas (relacionadas a los recursos y a las relaciones humanas), en la iglesia, en órganos de gobierno, en institutos asistenciales y en la familia.

Esta percepción de las funciones y los contextos de intervención profesional permite apreciar un desplazamiento de la perspectiva, diferente y ampliado, respecto de las primeras anticipaciones realizadas por las alumnas al inicio de la carrera, según las respuestas retrospectivas. Mientras en el ingreso había una asociación directa y sencilla entre la carrera y “lo educativo” o “la docencia”, en el inicio del 5º año hay una referencia situacional que permite anticipar prácticas, actividades y funciones en escenarios de inserción profesional bien delimitados.

Coincide este panorama con la visión proporcionada por las profesoras del equipo de Taller en la Propuesta 2001, y en sus propias opiniones al respecto, lo que lleva a afirmar que no hay una disonancia básica entre los dos colectivos al momento actual, pero sí en relación al ingreso a la carrera.

5. Perspectiva de inserción laboral del profesor en Ciencias de la Educación

La perspectiva de trabajo para el profesor en Ciencias de la Educación que se tiene antes del desarrollo del Taller IV, es una compleja y a veces contradictoria anticipación de lo que serán los escenarios laborales y profesionales. Desde la valoración de la profesión atribuida a “lo social”, hasta el conocimiento que se tiene del plan de estudios, como así también las imágenes personales-profesionales proyectadas hacia el futuro, se desprende el siguiente análisis, que permitió integrar y comparar las respuestas de las alumnas y de los docentes:



Cuadro nº 23

Cuando retrotraen sus respuestas al inicio de la carrera, la perspectiva de inserción laboral avizorada por las alumnas se circunscribe mayoritariamente a *dar clases en educación formal*. Prácticamente fuera de este ámbito no se percibían otras funciones y es de destacar que hay una asimilación de la docencia con “dar clases”. Además, la asimilación se extendía a lo disciplinar en el sentido de asociar las Ciencias de la Educación con “la educación”, con lo que la ambigüedad del objeto disciplinar percibido posiblemente haya incidido en la consideración de los espacios y funciones que en ese primer momento tenían las alumnas.

La apreciación de la perspectiva de inserción laboral al momento de iniciar el 5º año ofrece un panorama francamente diversificado según funciones y contextos. Si bien la docencia en el ámbito formal de la educación sigue siendo - por recurrencia - la función más reconocida y expectable, es de destacar que se percibe una ampliación de la mirada. Los escenarios posibles comprenden organismos gubernamentales y no gubernamentales, emprendimientos, programas y proyectos educativos y/ o socio-comunitarios, instituciones asistenciales, equipos independientes, MCM, TIC, en funciones que más allá de “la enseñanza”, mencionan la capacitación y formación de

formadores, el asesoramiento, la orientación y tutoría, la gestión y coordinación e incluso la investigación.

No obstante este repertorio de funciones y contextos expectables, se percibe un recaudo por parte de las alumnas y de los mismos profesores del equipo cuando juzgan en general la perspectiva de trabajo, tanto actual como prospectiva. De *buena* a *regular* es la consideración generalizada, y en estas respuestas está la justificación de que es el ámbito formal el que más restricciones ofrece y ofrecerá, mientras que la educación no formal es “más prometedora” en sus demandas laborales.

Si se relacionan las apreciaciones actuales que se hacen de la perspectiva laboral en un futuro próximo y en el contexto salteño, con la anticipación de la propia inserción profesional en un plazo de 5 años, hay una correlación directa: se anticipan personalmente en lo que más conocen: en *docencia y capacitación en el ámbito formal*, y no en lo que más desean o en las funciones y escenarios que más demanda promisoría advierten.

Resulta interesante relacionar lo precedente con la valoración que las alumnas hacen de la formación inicial. Consideran mayoritariamente que la carrera contribuye “medianamente” a satisfacer las demandas socio-profesionales, adjudicando al Plan '85 falta de actualización, de reflexión sobre la propia práctica y de capacidad de respuesta creativa, pero reconociéndole la formación crítica, participativa, democrática y abierta. En una valoración negativa de la formación, se responsabiliza al Plan de no responder a los desafíos de las TIC (nuevas tecnologías de la información), de no aportar una formación práctica y de no formar para el trabajo en la educación no formal, con lo que evidencian un divorcio entre las demandas laborales actuales y prospectivas y la formación recibida.

Las expectativas de superar esta disociación están puestas en el desarrollo del Taller, opinión convergente entre las alumnas, el equipo docente y la Propuesta 2001: la alta ponderación de las expectativas puestas en el 5º año en general y en el Taller IV en particular es unánime.

2.3.1.d.- RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

A modo de síntesis, y luego de un cuidadoso análisis que fue develando las construcciones de sentido emergentes de la compleja red de significados que evidencian las respuestas de los cuestionarios, se hace necesario presentar – a modo de esquema- el siguiente cuadro que sintetiza las representaciones más sobresalientes de la fase pre- activa correspondientes al estudio extensivo- exploratorio.

Mientras en la primera columna se aprecia el listado de las representaciones emergentes (a modo de una descripción panorámica del campo profesional de Ciencias de la Educación) en la segunda se vislumbra la argumentación que las sustenta, de modo que las “alumbras” permitiendo interpretar los primeros resultados de la investigación.

REPRESENTACIONES EMERGENTES DE LA FASE PREE- ACTIVA (ESTUDIO EXPLORATORIO)

✓ La carrera universitaria en general, y Ciencias de la Educación en particular, constituye una plataforma que permite el ascenso y el desarrollo personal y profesional

✓ El título universitario es un paracaídas que amortigua la caída y promueve el mantenimiento social

✓ El profesorado en Ciencias de la Educación, para las alumnas que tienen experiencia laboral previa y otros estudios en áreas afines a la docencia, es el escalón que afianza su posición en el trabajo en primer lugar, y que profundiza su formación, en segundo lugar.

✓ Ser profesor (y no licenciado) permite tener más oportunidades de inserción laboral,

RECONSTRUCCIÓN DE LA FASE PRE- ACTIVA

La **elección** de proseguir estudios en Ciencias de la Educación advierte la continuidad en la línea y en la orientación de los estudios previos, tanto de nivel secundario como terciario, lo que lleva a afirmar una vinculación directa entre los estudios orientados a la docencia con el Profesorado en CE.

Ciencias de la Educación es una carrera que, para la mitad de las alumnas inscriptas en el Profesorado, constituye una **decisión de segundo orden**

La mayoría de las alumnas que trabajan mientras estudian Ciencias de la Educación, lo hacen como maestras o profesoras en EGB. Para todas las alumnas que trabajan, la **experiencia laboral** en áreas relativas a la docencia, está muy relacionada con la elección del Profesorado en Ciencias de la Educación.

En el momento del ingreso a la carrera, las alumnas reconocen no haber profundizado en información sobre la carrera elegida.

La **anticipación de la inserción profesional** en un futuro inmediato que hacen las alumnas antes de su último año de estudios, está fuertemente atravesada por la incertidumbre.

sobre todo en el futuro inmediato.

✓ **El profesorado en Ciencias de la Educación está fuertemente asociado al magisterio, en el momento del ingreso a la carrera.**

✓ **Hay una sinonimia de funciones entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, atribuida a la opinión familiar y social en general.**

✓ **El Profesorado en Ciencias de la Educación es una carrera “sin salida laboral” para el ámbito formal de la educación**

✓ **La carrera, la formación inicial y la profesión en general están “devaluadas”, desde la imagen que los docentes de la carrera ofrecen a lo largo de toda la formación**

✓ **Las Ciencias de la Educación constituyen, por definición consensuada, un conjunto de ciencias (sociales y humanas), y también (pero en menor medida) una interdisciplina, un cuerpo científico en construcción y una praxis.**

✓ **Las Ciencias de la Educación estudian la educación como práctica social en forma general, pero también los procesos de enseñanza y aprendizaje que interactúan en la situación didáctica, el sujeto de la educación, la acción y la práctica pedagógica y la formación.**

✓ **El profesor en Ciencias de la Educación, desde su quehacer profesional, carece de especificidad.**

✓ **Sólo siendo creativo e innovador en las prácticas profesionales y recurriendo al ámbito no formal de la educación, habrá posibilidades de inserción laboral.**

✓ **Hay un “achicamiento” del campo profesional en Ciencias de la Educación, debido fundamentalmente a la reforma educativa que ha restringido los espacios de inserción en el ámbito formal**

La falta de perspectiva en la **inserción laboral**, les permite afirmar que el Profesorado en Ciencias de la Educación “es una carrera sin salida laboral”. Esta afirmación consensuada, es corroborada por lo que consideran es la imagen que “la sociedad” y los mismos docentes de la carrera le transmiten a diario.

La **elección y el ingreso** a la carrera de Ciencias de la Educación está basada en informaciones precarias y en datos muy pobres acerca del plan de estudio, de las incumbencias profesionales y de la perspectiva de inserción laboral– profesional en general, lo que lleva a suponer que el proyecto profesional ha sido elegido – mayoritariamente– por causas fortuitas o por motivos de “gusto e interés” muy primarios y simplificados. Las representaciones sociales sobre la carrera y la profesión, previas al ingreso, están relacionadas con la docencia, la educación, la enseñanza, el magisterio, y en general con lo “pedagógico y lo psicológico”, sin una rica anticipación ni descripción de funciones ni de contextos.

El **objeto de Ciencias de la Educación** es tan amplio y difuso que no puede ser caracterizado unívocamente. No hay un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar, lo que lleva además a afirmar que su objeto no es privativo o específico sino compartido con otras ciencias sociales o humanas

El profesor en Ciencias de la Educación es visto como un **profesional** y un agente de cambio social, por encima de otras consideraciones. Hay un reconocimiento atribuido a la opinión “social” acerca de la sinonimia de **funciones** entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, justificado por la amplitud del perfil profesional y por la falta de especificidad de las funciones del profesor.

Una de las características atribuidas al profesional de Ciencias de la Educación es su falta de compromiso en la dinámica institucional de inserción laboral, corroborado por la visión del “otro social” y de los mismos alumnos, lo que conlleva una vivencia de “no inmersión” en el centro en donde se desempeña. No hay un **sentimiento de pertenencia y filiación** profesional, desde el momento que no se reconoce una especificidad en el quehacer profesional, como tampoco un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar. Esto lleva a plantear un **quebre significativo en la conformación de la identidad profesional**, en palabras de Schulman (1998)

La encrucijada en la que las alumnas sitúan la profesión y el quehacer profesional, vislumbra una mayor apertura en el ámbito no formal de la educación y en prácticas y funciones no convencionales de **inserción profesional**.

Las competencias, saberes y funciones asignadas al profesor en Ciencias de la Educación, al inicio del 5º año del Profesorado, constituyen un espectro amplio,

✓El “saber aprender” es una disposición expectable del conocimiento profesional

✓La “docencia” es la función profesional por excelencia del profesor en Ciencias de la Educación, tanto para el ámbito formal como no formal de la educación

✓Las funciones profesionales posibles para el campo de las Ciencias de la Educación, en el ámbito formal, la constituyen la docencia y el asesoramiento; y en menor consideración la gestión y la participación, elaboración y evaluación en proyectos y programas educativos.

✓En el ámbito no formal de la educación, el profesor en Ciencias de la Educación puede desempeñarse fundamentalmente en la elaboración y evaluación de proyectos y en programas educativos y socio- comunitarios.

en coincidencia con las incumbencias a las que alude el plan 1985, con el cual se están formando actualmente. Esto lleva a reflexionar, pues se manifiesta no conocer en profundidad los propósitos del Plan 1985 (perfil e incumbencias) y sin embargo hay una cierta familiaridad del alumno con las funciones y contextos expectables y permitidas desde lo profesional.

Hay una modificación de las representaciones acerca de la **práctica profesional y de los saberes expectables** del profesor en Ciencias de la Educación (entre las que se manifiestan antes del ingreso y las que se infieren al inicio del 5º año), en el sentido de una ampliación, diversificación y referencia situacional de sus funciones y de sus conocimientos y habilidades profesionales

Existen diferencias en las **anticipaciones** entre el futuro inmediato y el mediato.

En el **Taller IV** del Profesorado están depositadas las mayores **expectativas**, de modo tal que se le atribuye la posibilidad de convertirlo *en el dispositivo de mayor impacto para el aprendizaje y el ensayo del conocimiento profesional a lo largo de la formación inicial.*

