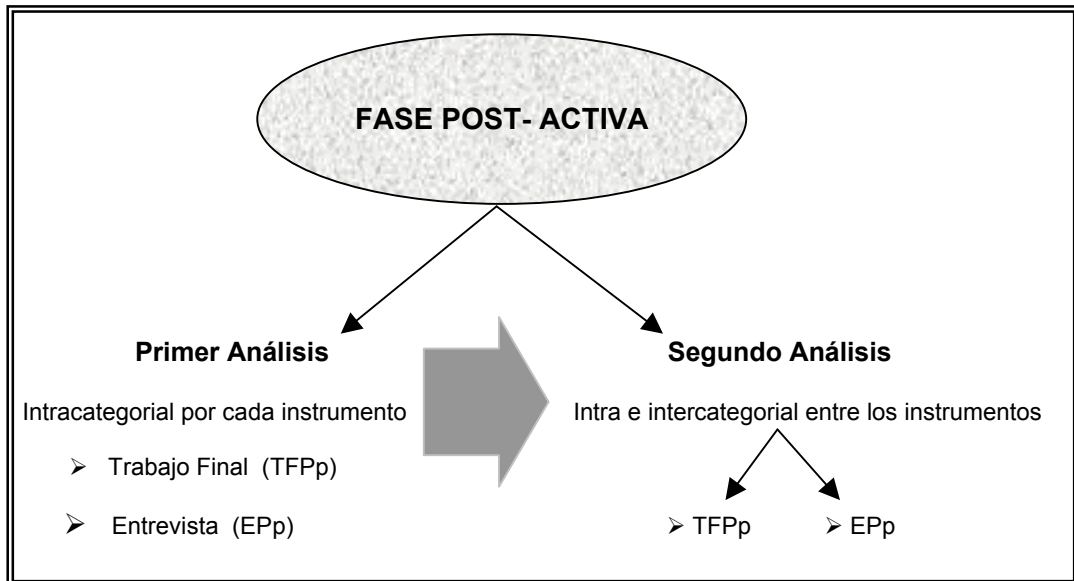


ESTUDIO INTENSIVO
B.2: FASE POST-ACTIVA DEL TALLER IV

La fase post-activa se desarrolló en base al siguiente esquema o diseño:



El **primer nivel de análisis** (intracategorial) de esta fase post-activa, se desarrolló indagando las categorías o unidades de sentido que emergieron de cada uno de los dos instrumentos de recogida de información: el trabajo final (TFPp) y la entrevista en profundidad (EPp). Uno y otro instrumento fueron analizados - primeramente - por separado.

Posteriormente (**segundo nivel de análisis**) se buscó la interpretación intercategorial que permitiera relacionar todas las categorías generadas a partir de los trabajos finales y de las entrevistas de los profesores principiantes, con el objeto de profundizar la red de relaciones entre las unidades de sentido de la fase post activa.

Justificación del por qué de la inclusión de los profesores principiantes para el estudio de la fase post- activa del Taller IV

Que las alumnas hayan desarrollado sus prácticas pre-profesionales y que promocionen el Taller IV no significa necesariamente que hayan finalizado su carrera académica y que su graduación sea inminente. En algunos casos se adeuda la aprobación de algunas asignaturas del 3º ciclo de formación y excepcionalmente de alguna materia del ciclo troncal. Además, deben cumplir con el requisito de presentar y aprobar su Trabajo Final de Profesorado en una instancia final de evaluación que por lo general se demora entre 6 a 12 meses en ser cumplimentada.

Dado el tiempo incierto de la presentación y concreción de esta instancia evaluativa por parte de las alumnas del caso, se tomó la decisión de hacer una revisión de todos los Trabajos Finales presentados por alumnos de promociones anteriores cuyos ejemplares constan en la Hemeroteca de la Facultad de Humanidades. Esta revisión permitió tener una mirada panorámica de los informes realizados por los ahora profesores de Ciencias de la Educación, todos ellos formados con el Plan 1985.

Este paso permitió tomar la decisión de incorporar a los **profesores principiantes**¹ como eje de la fase post-activa, y en función de esta decisión seleccionar aquellos que –desde el momento de su aprobación y graduación hasta la fecha- comprendieran un desarrollo profesional de entre 2 y tres años.

De los 41 profesores en Ciencias de la Educación graduados con el Plan 1985, desde 1990 a inicios de 2000, se seleccionaron 4 graduados, en base a los siguientes criterios:

- Que su graduación date de 1998
- Que se incorporen al grupo a indagar, varones y mujeres
- Que su permanencia en la carrera haya sido entre 5 y 8 años

¹ Se tomó en cuenta a Nias (en Fernández Cruz;1994, 1998) quien considera al *profesor principiante* como aquel que está al inicio de su desarrollo profesional, en la fase de “preocupación por sobrevivir” y luego, a partir del 2º año, de “búsqueda de sí mismo o identificación”.

- Que el título secundario sea diverso
- Que su procedencia de formación previa y su experiencia laboral hayan sido diversas: con y sin estudios superiores anteriores; con y sin antecedentes de inserción laboral

Luego del análisis de los Trabajos Finales de los cuatro profesores principiantes seleccionados, surgió la necesidad de profundizar la indagación a partir de entrevistas personales que permitieran ahondar con mayor riqueza en datos que no emergían de los informes.

Es necesario destacar que entre la presentación y aprobación del Trabajo Final y el desarrollo de las entrevistas hubo un período de aproximadamente tres años, de modo tal que esta fase post-activa pudo verse desde:

- una *perspectiva pre-profesional*, del momento previo inmediato de la graduación (en la que se hace una valoración de la formación y una proyección del futuro profesional), con datos que emergieron de los Trabajos Finales (TFPp)
- una *perspectiva profesional*, desarrollada a partir del 3º año de la graduación, con datos que emergieron de las entrevistas en profundidad (EPp)

El grupo de los 4 profesores principiantes seleccionados quedó conformado de la siguiente manera:

	EPp-1	EPp-2	EPp-3	EPp-4
Edad	28 (F)	26 (F)	33 (F)	30 (M)
Título Secundario (año egreso)	Bachiller en Comunicaciones Sociales 1990	Bachiller con orientación docente 1992	Bachiller con orientación docente- 1985	Bachiller común 1987
Elección post-secundario	-Prof. Ciencias de la Educación	Como intención: Abogacía y/o Ingeniería Agronómica -Prof. Ciencias de la Educación	-Profesorado en EGB con orientación en Educación Rural (completa: 1988) -Maestra catequista (completa) - Ciencias de la Educación	-Ciencias Económicas (1º año incompleto) -Ciencias Naturales (1º año incompleto) -Profesorado EGB

				(completo) -Prof. Ciencias de la Educación (1992)
Permanencia en la carrera	6 años 1992-98	5 años 1993-98	8 años 1990-98	6 años 1992-98
Estudios posteriores a la graduación en Ciencias de la Educación	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (incompleta)	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (completa)	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (incompleta)	1) Licenciatura en Ciencias de la Educación (incompleta) 2) Especialidad en Gestión Educativa (incompleta)
Trayectoria Laboral: Primeras experiencias de trabajo	-Profesora interina en Polimodal -Secretaria del Departamento de Postgrado de Facultad Humanidades en la Universidad -Profesora Adscripta en la Universidad	-Rechaza ofrecimiento como Profesora de Polimodal en zona rural -Capitadora en Programa de Formación Docente en Informática	-Maestra de EGB (1988, hasta la fecha) -Maestra catequista	Maestro EGB (1993, hasta la fecha) -Profesor suplente de Polimodal, durante dos meses -Integrante de un Programa Nacional de Reformas e Inversiones en Sectores Educativos (1998 a 2000)
Trabajo Actual: 2001	-Profesora Auxiliar en la Universidad (por concurso), desde 2000 -Coordinadora del un Centro de Innovación Educativa (por concurso)	-Capitadora en un Programa de Informática para Docentes de Polimodal (como adscripta)	-Maestra EGB -Profesora suplente en Nivel Polimodal, (por dos meses)	-Maestro EGB -Capitador (circunstancial)
Prácticas pre-Profesionales	- EF: Participación en Jornadas de Reflexión sobre "Violencia" a docentes de una institución de EGB - EnF: Pasantía rentada en una empresa privada en el área de Recursos Humanos, a la que se accede por convocatoria y selección.	EF: En una Institución Superior de Formación Docente, dando clases en un módulo - EnF: En un Proyecto de Investigación perteneciente a la Coordinadora del taller IV, en calidad de "alumna adscripta".	- EF: En una Institución Superior de Formación Docente, dando clases. - EnF: Coordinando un Seminario-Taller de capacitación para docentes rurales, en Iruya (perteneciente a la Coordinadora del taller IV).	EF: En un Aula Satélite de EGB, dando clases a alumnos adultos EnF: En un Proyecto Interdisciplinario, en Iruya (perteneciente a la coordinadora del Taller IV)

2.3.2.- DEL ESTUDIO INTENSIVO

C.- FASE POST- ACTIVA

2.3.2.C. a. PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS:

→ DEL TRABAJO FINAL DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES (TF)

El Taller IV culmina con la defensa del **Trabajo Final** del Profesorado, cuya presentación consta de dos informes, “los que contendrán un resumen de las actividades desarrolladas por el practicante, así como la reflexión y el análisis de su práctica, profundizando un tema a su elección que implique una elaboración conceptual del mismo. Por último, el Trabajo Final se cierra con la autoevaluación del estudiante y su aporte crítico a la carrera de Ciencias de la Educación” (Resolución N° 396- 96 de la facultad de Humanidades de la U.N.Sa)

El análisis del Trabajo Final partió de la siguiente precaución:

- *como instrumento de evaluación en la instancia final del Profesorado*, su presentación podría correr el riesgo de constituirse en una formalización más que de una narrativa o de una reflexión genuina acerca de la práctica y de la evaluación de la propia trayectoria académica de los futuros profesores

En ese sentido, se tuvo especial cuidado en la categorización de las descripciones, aseveraciones y estimaciones realizadas por las alumnas en un contexto de valoración, evaluación y promoción por parte del equipo de docentes del Taller IV.

A partir del análisis de los Trabajos Finales de los profesores principiantes (TFPp) se fue desarrollando el sistema de categorías similar al generado en las instancias anteriores de la investigación. Esto es:

- ❖ **Cuestiones personales acerca de la elección de la carrera**, en las que se incluyó información relacionada con los motivos e intereses que los llevaron a inscribirse en el Profesorado en Ciencias de la Educación, la experiencia laboral previa y actual, los motivos de reconfirmación de la elección de carrera y la autopercepción de sí mismos o autoconcepto.
- ❖ **Conocimiento del contexto laboral de la profesión**, que incluyó básicamente la perspectiva laboral y la proyección personal de inserción profesional.
- ❖ **Profesionalidad**, que tuvo en cuenta aquellos datos relacionados con la valoración social de la profesión y el conocimiento profesional expectable
- ❖ **Formación inicial o de grado**, a partir de información sobre la valoración que los profesores principiantes realizaron sobre el plan de formación, los talleres en general y el taller IV en particular .
- ❖ **Prácticas pre-profesionales**, en las que se incluyó la descripción, valoración, expectativas y sentimientos generados por las prácticas pre-profesionales desarrolladas durante la formación inicial.

El desarrollo y las relaciones que se pudieron establecer para cada una de estas categorías o unidades de sentido, fueron las siguientes:

- ❖ **Cuestiones personales acerca de la elección de la carrera**

En todos los casos, es de destacar la influencia familiar como fundante y marcada en la decisión de elegir la carrera de Ciencias de la Educación, a lo que se debe agregar la valoración de la experiencia escolar previa del secundario, en el área social, en uno de los casos. Padres, tías y hermanas dedicados a la enseñanza, más un ambiente familiar dedicado a la docencia en general, son considerados por los mismos profesores principiantes como de gran influencia a la hora de decidir la profesión, por ser una opción familiar (por

lo conocida) , valorada y compartida por la familia. En cuanto a los motivos, se acompaña la mención del por qué de la elección de la carrera, con una pobreza argumental que alude

- al “gusto” evidenciado por todos los profesores, respecto de las humanidades, la educación, la práctica docente, los chicos, “dar clases” y estar frente a los alumnos.
- la necesidad de profundizar la formación terciaria previa (en el caso de los dos graduados como Profesores en Enseñanza Primaria) y de completar la formación. *Aún sigo viendo que la formación me resulta incompleta, sigo buscando por distintas razones, sigo buscando algo. No lo completo. Y por eso decido entrar a Ciencias de la Educación, para poder completar mi formación (EPp-3)*
- la formación humanística en el secundario considerada como una “marca” que favoreció la elección de la carrera universitaria (una respuesta)
- la búsqueda de satisfacer intereses socio-comunitarios y religiosos más que intelectuales: *las cosas que busco no son necesariamente remunerativas, sino que prima la ayuda al otro. Yo vi siempre la cuestión socio-comunitaria más que la parte intelectual (EPp 3).*
- la posibilidad de tener una salida laboral inmediata y ser una carrera corta y “conveniente” *La ví como una carrera corta, me convenía el turno nocturno porque me permitía trabajar a la mañana (yo era empleado de comercio y trabajaba a la mañana y a la tarde).Epp-4*
- dificultades económicas que impidieron la consecución de otra carrera y que “obligaron” a seguir Ciencias de la Educación, o en su defecto el Profesorado en primaria

Es necesario aclarar, que salvo una excepción, los profesores principiantes tomaron al profesorado en Ciencias de la Educación como una elección de segundo o tercer orden.

Relacionando con los motivos de re-confirmación de la carrera, todos consideraron que volverían a elegir el Profesorado en Ciencias de la Educación, en una imposibilidad de ver-se en otra carrera o en otra profesión que no sea la elegida. Pero a la vez, se animan a proyectar-se y ver-se en el futuro con la posibilidad de inscribirse en carreras como Psicología, Abogacía o en la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Tecnología Educativa o en Psicopedagogía Institucional. Aluden nuevamente al gusto por la docencia y por la enseñanza, al interés por la perspectiva que se abre a la investigación y a la capacitación, y también al gusto por la capacidad crítica y relacional que posibilita la carrera en su formación.

La elección de la carrera prácticamente prescindió de una información previa que sea fundamentada e intencionalmente “buscada”. Fueron los folletos del Centro de Estudiantes y las imágenes docentes familiares las fuentes que básicamente incidieron en la elección.

Al momento de la inscripción en el Profesorado, es escasísima la información sobre Ciencias de la Educación que manifiestan haber tenido, por lo que se puede afirmar que las primeras imágenes de la carrera estaban asociadas con el “dar clases” en materias pedagógicas o psicológicas en el sistema educativo formal, con la adquisición de herramientas para “mejorar la enseñanza” o con la posibilidad de “fundar un colegio”.

En el caso de los dos profesores principiantes que se inscribieron en Ciencias de la Educación como una continuación del Profesorado en Primaria es necesario destacar que continuaron trabajado ininterrumpidamente hasta la fecha como maestros de EGB y que consideran a éste como “el trabajo estable”, aún cuando lo ejerzan - todavía hoy - en calidad de interinato.

❖ **Conocimiento del contexto laboral de la profesión:**

De los trabajos finales es verdaderamente escasa la alusión que los ahora profesores principiantes realizaron en forma directa y explícita sobre esta unidad de sentido.

Pero vale la pena subrayar este hecho pues a partir de ello surgió el interrogante de por qué éstos no mencionan ni anticipan su proyección profesional en esta instancia de trabajo final, quedándose más bien en una valoración retrospectiva de su formación y de su trayectoria personal académica, con una clara elusión de su perspectiva de inserción futura que conlleve el reconocimiento de los contextos de inserción profesional.

De todos modos, la perspectiva avizorada se refiere más bien al panorama que en el momento de la redacción del trabajo final se percibía y que pudo sintetizarse en "*la restricción de inserción de los profesores en Ciencias de la Educación, en los ámbitos formales sobre todo*" (TFPp-2).

❖ **Profesionalidad**

La valoración de la profesión atribuida al otro social permite percibirla - desde los trabajos finales- como un quehacer *desvalorizado, desprestigiado* (TFPp-1) y *restringido fundamentalmente a dar clases en el aula, en cualquier nivel del sistema educativo* (TFPp 4), con una demanda social reducida a un *pedido de recetas y respuestas generales, únicas, acabadas hacia nosotros* (TFPp-1).

Pero a esta valoración atribuida a lo social se contrapone una valoración personal de la profesión que permite percibirla en otras funciones y contextos, aún cuando a la hora de describirlos lo hagan con ambigüedad. Entre las funciones mencionadas está la *docencia y formación de formadores*, el *asesoramiento institucional*, la *elaboración, diseño, planificación y seguimiento de proyectos*, la *formación y consolidación de grupos en el proceso de reconocimiento y revalorización cultural*, y la *investigación* (TFPp-1,2,3,4)

Los contextos profesionales mencionados son: *el sistema educativo en todos sus niveles- tanto en lo urbano como en lo rural-*; y *diversas instituciones y organizaciones no educativas* (sin especificar).

Respecto del conocimiento profesional, en los trabajos finales surge que las destrezas profesionales “adquiridas” durante este período de socialización profesional previo a la graduación, fueron:

- conocimientos metodológico- técnicos: referidos a *cómo enseñar e intervenir didácticamente; a la selección de estrategias de enseñanza; a la organización y planificación de clases, reuniones, talleres y otras actividades de docencia y de intervención didáctica.* (TFPp-1,2,4) y en general a *todo el arsenal de saberes prácticos para poner en práctica en situaciones concretas.*(TFPp-2)
- conocimientos instrumentales: que se derivan de haber aprendido a lo largo de la carrera y que están relacionados a *qué es el aprendizaje, qué son los factores inconscientes de las relaciones humanas, el conocimiento de los dispositivos pedagógicos, saber qué es el conocimiento* (TFPp-1) conocimientos relacionales: *sobre todo aquellos referidos a grupos e instituciones* (TFPp-1) que se relacionan con la posibilidad de intervenir pedagógicamente en una *dinámica de interacción y comunicación.*

No se mencionan en esta instancia los conocimientos derivados de *lo actitudinal*, percibiéndose una valoración de los saberes profesionales adquiridos durante las prácticas pre-profesionales que resaltan los conocimientos instrumentales y los técnico- metodológicos.

❖ **Formación inicial o de grado**

En términos generales, la valoración de la formación que realizan los profesores principiantes al momento de redactar sus trabajos finales, puede analizarse

➤ desde una perspectiva positiva:

- *formación sólida, sobre todo en lo relativo a la formación teórica y a la posibilidad de adquisición de una capacidad crítica y analizadora de la realidad en general, y de los contextos educativos en particular* (TFPp-1)

- *la posibilidad general de haber adquirido las herramientas necesarias para el desempeño de futuros roles (TFPp-4), como así también la posibilidad de una comprensión de la complejidad del hecho educativo (TFPp-2)*
 - *la acreditación de un estatus social (TFPp-4)*
- y desde una perspectiva negativa:
- *formación vacía y ajena al campo de la investigación (TFPp-1)*
 - *formación descontextualizada y carente de referentes empíricos (TFPp-1).*
 - *falta de reflexión sobre el propio aprendizaje y de experiencias personales de narración (TFPp-1)*
 - *demora de las prácticas pre-profesionales en la instancia final de la formación inicial (TFPp- 3)*
 - *focalización de la formación en un pensamiento disyuntor, que separa la teoría de la práctica (TFPp-1), en una especie de fractura, de divorcio que trae aparejada...una formación a medias....” (TFPp-2), una distancia inexorable entre teoría y práctica (TFPp-4)*

En esta valoración se incluye el conocimiento del Plan 1985 como así también la estimación que se hace de los talleres de la carrera en general y del Taller IV en particular. De los talleres I, II y III hay una valoración negativa coincidente, por ser considerados como instancias y/o requisitos de la carrera que *en la mayoría de los casos no pasaban de ser una mera recabación de información o de descripción del funcionamiento de otras instituciones (TFPp-3)...pero sin ofrecer un sustancial contacto con la realidad (TFPp-2)*

Del Taller IV, la valoración es altamente coincidente desde el momento que se lo percibe como la instancia de socialización profesional que *permitió cuestionar, reflexionar y aprender desaprendiendo, rompiendo por así decirlo con algunas estructuras arraigadas de pensamiento y de maneras de actuar antes no puestas en tela de juicio (TFPp- 2), con la posibilidad de reflexionar y cuestionar sobre el propio lugar, desempeño y función docente (TFPp-3)*

❖ **Prácticas pre-profesionales:**

De la totalidad de las prácticas descritas en los trabajos finales (tanto en ámbitos formales como no formales) por los profesores principiantes, surge que las intervenciones se realizaron en programas y proyectos personales y/o institucionales pertenecientes a los profesores del equipo docente del Taller IV. También es significativa la valoración coincidente que los profesores principiantes hacen de las prácticas pre-profesionales desarrolladas en el ámbito no formal de la educación, considerándolas *una de las experiencias más valiosas y significativas ...disfrutadas a lo largo de la formación de la carrera* (TFPp-1)

Mencionan como sentimientos generados por y a partir de estas prácticas pre-profesionales:

- *dudas, temores, desconcierto, nervios, ansiedad* (TFPp-1,2,3,4)
- *ánimo de no abandonarlas, contención e integración personal* (TFPp-1)
- *la posibilidad de superar preconceptos, dicotomías incorporadas, miedos infundados, actitudes prejuiciosas aprendidas atrás* (TFPp-1)
- *posibilidad de descubrir, indagar y apropiarse de todas aquellas dimensiones que se cruzan en un proceso de investigación* (TFPp-2)
- *comodidad... dada la experiencia previa como maestra* (TFPp-3)
- *tener en cuenta la imprevisibilidad de las situaciones profesionales* (TFPp-3)
- *comenzar a verse como un profesional...un desafío al protagonismo de ser profesor...* (TFPp-4)
- *posibilidad de apertura de horizontes profesionales acordes con las actuales expectativas laborales* (TFPp-2)

2.3.2.C.a.- PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

➔ DE LAS ENTREVISTAS DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

Luego del análisis de los Trabajos Finales de los cuatro profesores principiantes seleccionados, surgió la necesidad de profundizar la indagación a partir de entrevistas personales que permitieran ahondar con mayor riqueza en datos que no emergían de los informes.

Es necesario insistir con lo aclarado precedentemente, en el sentido de destacar que entre la presentación y aprobación del Trabajo Final y el desarrollo de las entrevistas hubo un período de aproximadamente tres años.

De este modo la fase post-activa pudo verse desde:

- una *perspectiva pre-profesional*, del momento previo inmediato de la graduación (en la que se hace una valoración de la formación y una prospección del futuro profesional), con datos que emergieron de los Trabajos Finales y que fueron considerados en el apartado anterior.
- una *perspectiva profesional*, desarrollada a partir del 3º año de la graduación, con datos que emergieron de las entrevistas en profundidad, y que a continuación se presenta.

Los profesores principiantes fueron entrevistados en noviembre y diciembre de 2001. Los tópicos a indagar en las entrevistas en profundidad fueron delineados con anticipación, en un guión estrechamente correlacionado con el de las entrevistas a las alumnas y que permitió ahondar en una serie de cuestiones generativas de las siguientes unidades o categorías de análisis:

- ❖ **Cuestiones personales acerca de la elección de carrera**
- ❖ **El campo disciplinar**
- ❖ **Cuestiones del contexto laboral de la profesión**
- ❖ **El desempeño y la trayectoria profesional**
- ❖ **Profesionalidad**
- ❖ **Formación inicial o de grado**

❖ **Prácticas pre-profesionales**

A continuación se presenta el primer nivel análisis de contenido del discurso de las entrevistas a los profesores principiantes:

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

En las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores principiantes, se puso especial énfasis en ahondar los motivos de elección que llevaron a éstos a elegir ser profesores en Ciencias de la Educación. Los motivos e intereses mencionados se relacionan con:

- influencias familiares (padres, tías, hermanas que ya ejercían la docencia por lo general en el nivel primario. *...en mi infancia y mi adolescencia fue dándose muy naturalmente ésto de estar rodeada del trabajo docente.* EPp1; *...influenciada por lo que mi mamá es docente, aunque ella es maestra y no profesora...*EPp2; *...quizá un antecedente sea el que mis padres son docentes,* EPp3;
- influencias escolares previas (haber cursado el bachillerato con orientación docente o en el área social *...El colegio, los años que estudié en el IEM, digamos que me marcaron en una fuerte formación humanística,* EPp1; EPp3)
- estudios precedentes de nivel terciario (Profesorado en EGB) a lo que se agrega la intención de *profundizar la formación previa* (EPp3; EPp4)
- necesidades personales (*gusto por la docencia y la enseñanza* (EPp1; EPp2; EPp3; EPp4) y otras necesidades *de tipo social y/o religiosa* (EPp3)
- por avizorar una salida laboral pronta y segura (EPp3)

Salvo para uno, el resto de los profesores principiantes se refiere a la elección del Profesorado en Ciencias de la Educación como *una decisión de segundo orden*, devenida a posteriori de otras intenciones o de otros estudios

previos. En todos, la alusión a las influencias familiares y al “gusto por los niños” o “gusto por la docencia” es recurrente.

Pero es de hacer notar que al momento de la inscripción en el profesorado no hay mención alguna a la búsqueda personal de datos específicos sobre la carrera, lo que lleva a reflexionar sobre la precariedad de la información disponible de base. Más bien aluden a ideas e imágenes previas que relacionan la carrera con la provisión de *herramientas para ser mejor docente* (EPp 2; EPp-3), o como la continuación de los estudios terciarios anteriores (EPp-3; EPp-4), o la *preparación para algo tan general como el nombre mismo de las Ciencias de la Educación: la educación* (EPp-1)

Como un modo de reconfirmar la elección de la carrera, todos los profesores principiantes se refieren a las Ciencias de la Educación como la carrera con la cual hoy se sienten comprometidos, y en la que se consideran implicados por poder desarrollar a través de su quehacer profesional su *“fuerte inclinación y gusto por la enseñanza y por la docencia”* (EPp-1; EPp-3) . Es más, todos ellos suponen que frente a la posibilidad de reeditar su elección, volverían a elegir el Profesorado en Ciencias de la Educación: *si tuviera la posibilidad de elegir, de volver atrás y elegir, elegiría nuevamente Ciencias de la Educación* (EPp-1); *No me veo en otra cosa...volvería a elegirla* (EPp-3); *Volvería a hacer lo mismo...*(EPp-4)

En cuanto a la imagen profesional con la que se proyectan en el futuro, hay dos puntos de vista diferentes:

- quien se percibe prospectivamente en la misma tarea en la que se viene desempeñando desde hace 13 años: como docente de EGB (EPp-3) y también con el deseo de “ampliar” el campo a la docencia en el nivel polimodal o superior.
- quienes se proyectan en el futuro percibiéndose en:
 - la gestión y coordinación de centros educativos o no educativos y docencia universitaria (EPp-1)

- la capacitación profesional en nuevas tecnologías, en la educación a distancia y en proyectos de innovación (EPp-2)
- la capacitación y la formación de formadores y la integración en proyectos educativos y socio- comunitarios (EPp-4)

Es de hacer notar que quienes conforman el grupo de profesores que se proyectan en ámbitos y funciones diferentes a las que tenían en sus expectativas previas, manifiestan explícitamente no desear trabajar en lo que consideran “prácticas profesionales convencionales”, como la docencia en los niveles de EGB y Polimodal, aún cuando la docencia universitaria sí se constituye en un campo expectable.

❖ El campo disciplinar

La visión del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación que hoy analizan los profesores principiantes no es consensuada. Aprecian que el objeto disciplinar es:

- un *saber específico*, teórico- conceptual *sobre el hecho educativo*
- *procesos de enseñanza y aprendizaje* que interactúan en una situación didáctica
- *el hombre* en su proceso de enseñar y aprender

En las entrevistas se advierte un desconcierto consensuado en los profesores principiantes, que reconocen que aún a dos o tres años de haberse graduado no pueden definir el objeto disciplinar. Justifican sus expresiones por la específica complejidad metodológica y también por la amplitud del contexto en el que se inserta *la educación*.

Emerge de las entrevistas otro elemento en esta categoría de análisis: la definición de su estatuto científico. Si bien el grupo general considera que las Ciencias de la Educación constituyen *una ciencia*, no están seguros que lo sea por su método o por la especificidad de su objeto.

Hay quien afirma que es *un conjunto de conocimientos científicos en permanente construcción*, expresión que no fue espontánea sino inducida por una serie de alternativas presentadas, dada la dificultad que presentaba uno de los entrevistados en poder tomar posición frente al corpus.

Incluso, en una de las opiniones, se percibe a las Ciencias de la Educación como conformada por *una parte teórica y una parte práctica*. *La parte teórica se refiere a todo lo que tiene que ver con el hombre en su proceso de enseñar y aprender, y con todas las disciplinas que nos permitan abordar ese objeto de estudio, desde lo sociológico, lo psicológico, pedagógico, político. Y la parte práctica con todas las estrategias que podemos emplear para llegar a ese objeto.* (EPp-3).

No sólo es el dato o respuesta dada lo importante para consignar, sino también la actitud de renuencia y hasta de sorpresa con que se abordó esta cuestión del campo disciplinar, dándose entidad como dato significativo aún cuando haya sido una respuesta aislada o disonante.

❖ **Cuestiones del contexto profesional**

La opinión convergente de los profesores principiantes respecto de la perspectiva laboral que actualmente presenta la inserción profesional, es que al profesor en Ciencias de la Educación se le presenta hoy un panorama sumamente limitado.

Coinciden en que el ámbito formal de la educación ofrece restricciones, responsabilizando a la Ley Federal de Educación como la principal causa de que el profesor en Ciencias de la Educación no tenga una inserción en el sistema educativo. Afirman –consensuadamente- que las posibilidades laborales actuales en educación formal se reducen a:

- enseñanza en el aula
- coordinación y/o gestión de centros
- integración de servicios y/o gabinetes institucionales
- elaboración y desarrollo de proyectos educativos

También hay una coincidencia en advertir que las posibilidades presentes y futuras de inserción laboral están en el ámbito no formal de la educación, considerándolo como el que tiene un futuro “más promisorio” (EPp-3), pudiendo insertarse en

- proyectos socio- comunitarios
- en asesoramiento a organizaciones y empresas
- en gestión y/o coordinación de centros no educativos
- capacitación y formación profesional

No en todos los profesores principiantes hay coincidencia entre las expectativas profesionales correspondientes al momento de su inscripción en la carrera, con las expectativas personales que hoy tienen sobre la profesión y su futura inserción, aunque se puede afirmar que la visión actual y prospectiva es más amplia que la inicial. Podría suponerse que es así porque en el transcurso de la carrera se han ido familiarizando con otras imágenes y modelos profesionales, y con nuevas funciones y contextos laborales.

❖ **El desempeño y la trayectoria profesional**

No todos los profesores principiantes han desarrollado su trayectoria del mismo modo. Si bien ésta es una apreciación obvia, dada la coyuntura que contextualiza cada una de las experiencias, en base a las expectativas de inserción, a las oportunidades, a la aceptación de las exigencias y demandas, a las necesidades y contingencias personales, a partir de las entrevistas se advierten *trayectorias propias y trayectorias comunes*.

La inserción laboral realizada en el ámbito formal de la educación, en funciones de docencia (en EGB, como continuación de la experiencia laboral precedente, en polimodal y en el nivel superior), es el itinerario común a todos los profesores principiantes, en una trayectoria profesional más temprana o más tardía, pero que en todos los casos es desarrollada en calidad de interinos o temporarios.

Aparte de la docencia en los diferentes niveles del ámbito formal, los profesores principiantes tienen *itinerarios propios*, que devienen:

- de la búsqueda intencional
- de las oportunidades ocasionales

En relación al ejercicio profesional desarrollado a partir de la graduación, todos los profesores principiantes consideran que éste les ha proporcionado y les proporciona:

- una primera inseguridad por las “limitaciones iniciales”
- experiencias de satisfacción por “sentir-se profesionales” y por “haber-se probado” como tales
- promoción de aprendizaje y desarrollo de capacidades
- posibilidad de compatibilizar las expectativas previas con las actuales
- posibilidad de tomar una actitud crítica frente a la formación inicial
- reconocimiento de ciertas limitaciones personales y de formación
- entusiasmo por el desafío que implica
- temor frente a la incertidumbre de las demandas laborales y por el futuro de su desarrollo profesional

.Las *formas y estrategias personales* de estos profesores principiantes para acceder al trabajo profesional muestran en tres de los casos, que la primer búsqueda se concentró en el ámbito formal de la educación, tanto a nivel privado como público: nivel de EGB, polimodal y superior no universitario, por considerar que era *la forma más segura* (EPp-3) y porque *ahí donde yo me imaginaba mi inserción, ahí buscaba* (EPp-1)

El cuarto caso corresponde a una profesora principiante, que al graduarse toma la decisión temporaria de no trabajar para disponer de todo su tiempo y dedicación para dedicarse a proseguir con la licenciatura en Ciencias de la Educación, llegando inclusive a rechazar una oportunidad de trabajo en polimodal en una zona rural.

La búsqueda y acceso al ejercicio profesional fueron realizados a partir de:

- presentación espontánea del currículum vitae a diferentes centros de todos los niveles del sistema educativo
- adscripción ad-honorem a cátedras universitarias
- por relaciones personales y/o de amistad con directivos de centros
- por inscripción en la Junta de Calificaciones del Ministerio
- por presentación a llamado de inscripción de interesados en la docencia, en instituciones del ámbito formal
- por concurso y presentación de propuestas

Tanto la búsqueda del primer espacio profesional, como la primera inserción efectiva (temporal o interina) se corresponden, en el sentido de concretarse en el ámbito formal de la educación, aún cuando a posteriori de la primer experiencia haya otras incursiones personales que les permitan insertarse en otros espacios alternativos a la docencia y al sistema educativo.

❖ **Profesionalidad**

Durante las entrevistas, los profesores principiantes consideraron una serie de cuestiones que permitieron abarcar y profundizar esta unidad de análisis. Quizá sea la apreciación de los saberes constitutivos del conocimiento profesional una de las subcategorías que surgieron con más énfasis en el tratamiento de la profesionalidad.

El conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación está relacionado a:

- lo metodológico-técnico: *saber manejar destrezas prácticas en lo pedagógico* (EPp2,EPp3) y *cuestiones didácticas*, como estrategias y técnicas de enseñanza, *aún cuando no sepamos específicamente un contenido de un área curricular específica* (EPp-1)

- lo teórico- instrumental: *sobre todo los proporcionados por las materias del Profesorado: Estrategias y Taller IV, y también por la Didáctica...y materias como la Política.* (EPp-2)
- lo relacional: en relación al conocimiento de que dispone el profesor en Ciencias de la Educación *sobre el modo de actuar frente a la participación de los alumnos o de poder interpretar ciertos conflictos en clase* (EPp-3)
- lo actitudinal: en el que se remarca *el alto sentido crítico que caracteriza al profesor en Ciencias de la Educación...y la necesidad de hacer algo constructivo con esa crítica, pues la capacidad crítica se ha institucionalizado de tal modo que TODO pasa por la crítica.*(EPp-3)

La coincidencia se sitúa fundamentalmente en los conocimientos técnico- metodológicos, mencionándose el resto de los saberes en sólo una oportunidad por cada profesor principiante. Si bien la frecuencia no es el mejor criterio en el análisis cualitativo, es importante advertir que el conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación está definido fundamentalmente por los saberes y destrezas relacionados a lo técnico- metodológico.

Consideran, de modo convergente, al profesor en Ciencias de la Educación como *un profesional* . Lo es en la medida que ejerce una serie de funciones que le son propias.

La especificidad que le asignan a las funciones del profesor en Ciencias de la Educación están referidas a su desempeño como:

- formador de docentes, de profesores y de formadores en general en diferentes ámbitos y contextos: sistema educativo, ONG, empresas y organizaciones, equipos interdisciplinarios, y en la administración pública (EPp-1; EPp-2)
- asesoramiento pedagógico, elaboración y evaluación de proyectos, orientación y tutoría, recuperación de problemas de aprendizaje,

capacitación y reconversión de recursos humanos (EPp-2 y EP-p3), tanto en centros como en el ámbito no formal de la educación

Pero hay una afirmación recurrente que se podría sintetizar así: *Es como que no tenemos un campo propio, que podemos estar en todos lados y al mismo tiempo en ningún lado* (EPp-2) o *decir somos más que cualquier profesor que sólo da clases* (EPp-1) o *como que, respecto de otros profesores, el de Ciencias de la Educación puede hacer más cosas* (EPp-3)

La valoración de la profesión que estos profesores principiantes atribuyen a “lo social” es consensuada en lo que respecta a:

- la profesión es *poco conocida...hay una suerte de ideas difusas respecto de nuestro quehacer y de lo que hacemos.* (EPp-1)
- hay una *pre-concepción general y una desvalorización social* respecto de la profesión en Ciencias de la Educación, por la imagen de ser profesionales *dedicados a decir palabras bonitas, pero que en el fondo no sabemos nada* (EPp-2)
- *no hay un núcleo especial que permita identificar a la profesión y a los profesionales en Ciencias de la Educación* (EPp-3), lo que hace que no haya un reconocimiento social
- *quizá la valoración y el respeto social recaiga en la formación universitaria, pero en general hay desconocimiento de lo que es y hace el profesor en Ciencias de la Educación* (EPp-4)

❖ **Formación inicial o de grado**

Las apreciaciones acerca de la formación inicial o de grado que realizan los profesores principiantes a través de las entrevistas tienen obviamente una visión retrospectiva. Sus estimaciones pueden ser sintetizadas, desde una valoración positiva, en la:

- posibilidad de haber desarrollado la capacidad de analizar críticamente la complejidad de la realidad, como así también de haber adquirido “herramientas básicas”, como *hábitos de estudio, análisis crítico de la*

información, ritmo de estudio...técnicas de trabajo intelectual y técnicas grupales (EPp-4)

Desde una valoración negativa consideran:

- que la formación de grado proporciona una visión “light” acerca de las incumbencias profesionales y de las posibilidades generales de inserción laboral. Esta afirmación evidencia lo que para los profesores principiantes es una contradicción: por un lado, se menciona a lo largo de toda la carrera la amplitud del campo, la apertura de las posibles inserciones en el ámbito no formal, pero las prácticas desarrolladas durante toda la carrera y *la representación misma que tienen los docentes de la inserción en un solo lugar posible (EPp-4)*, hacen que la formación se circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión.

Salvo una de las profesoras principiantes (EPp-2), la totalidad de las entrevistas consensúan que el período de aprendizaje profesional más rico y fundamental es el que se desarrolla a posteriori de la graduación, en *el choque con la realidad laboral (EPp-3)*, *que permite la autoformación posterior a la carrera (EPp-4)*, *con el contacto directo con la experiencia (EPp-1)*. Es necesario aclarar que justamente la profesora principiante que se hace cargo de considerar a la formación inicial como la instancia más importante en la configuración del conocimiento profesional, es quien todavía no ha tenido una inserción laboral efectiva.

❖ **Prácticas pre-profesionales**

Al analizar sus propias prácticas pre-profesionales previas a la graduación, los profesores principiantes valoran como las *más significativas y sustantivas* las desarrolladas en el ámbito no formal de la educación, por haberles permitido entrever otras posibilidades de ejercicio profesional, aún cuando en todos los casos manifiestan haber sentido que las limitaciones personales y de formación les obstaculizaba un mejor desempeño.

Esta apreciación de las prácticas pre-profesionales desarrolladas en el Taller IV de su formación inicial o de grado tiene un consenso total, lo que permite afirmar que la posibilidad de haber ensayado experiencias y prácticas en la educación no formal, les permitió entrever nuevos escenarios, aún cuando no hayan habido hasta el momento una vinculación directa entre las prácticas pre-profesionales y las prácticas actuales.

Pero en general, el sentimiento generado por estas prácticas que ellos mismos llaman *no convencionales* son muy valoradas y consideradas como una *marca* de su futuro profesional.

2.3.2.C.b.- SEGUNDO NIVEL DE ANALISIS DE LA FASE
POST- ACTIVA

Las categorías que emergieron en esta fase post activa, tanto en uno como en otro instrumento e instancia de la investigación, estuvieron referidas al siguiente sistema:

TFPp-1998-	Epp-2001-
Cuestiones personales acerca de la elección de carrera	Cuestiones personales acerca de la elección de carrera
	El desempeño profesional
	El campo disciplinar
Cuestiones del contexto laboral de la profesión	Cuestiones del contexto laboral de la profesión
Profesionalidad	Profesionalidad
Formación inicial o de grado	Formación inicial o de grado
Prácticas pre-profesionales	Prácticas pre-profesionales

A continuación del primer nivel de análisis en el que se indagó todo lo que fue emergiendo de cada una de las categorías por cada uno de los instrumentos, se procedió a un segundo nivel de análisis con la intención de relacionar los datos significativos entre las unidades de sentido de ambos instrumentos con sus consecuentes *miradas pre-profesional y profesional*.

Privilegiando las categorías que sirven de organizadoras para todas las fases de la investigación, se realizaron las siguientes relaciones:

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

En esta categoría se tomó en cuenta la inclusión de todos los datos relacionados con los motivos e intereses que los profesores principiantes manifiestan en forma directa e indirecta y que se relacionan con la inscripción a la carrera, con la toma de decisión de acceder al Profesorado, con su experiencia laboral docente y con su trayectoria de trabajo previa, como así también datos acerca de la percepción de sí mismos –actual, retro y prospectivo- y su anticipación de futuro inmediato en la profesión.

Tanto en los trabajos finales como durante las entrevistas, todos los profesores principiantes explicitan como motivos de elección de la carrera en Ciencias de la Educación los siguientes:

- *gusto por las humanidades, la educación, la práctica docente, los chicos, dar clases, estar frente a los alumnos*
- influencias familiares muy cercanas: padres, tías, hermanas que ya ejercían la docencia, por lo general en el nivel primario
- influencias escolares previas: haber cursado el bachillerato con orientación docente o en el área social, y que les permite considerar que esta formación precedente es una “marca” que favoreció la elección
- posibilidad de tener una salida laboral inmediata

También son motivos, pero no compartidos por todos, los siguientes:

- estudios precedentes afines de nivel terciario
- necesidad de profundizar y completar la formación superior no universitaria previa, como es el caso de los dos profesores graduados en el Profesorado de Enseñanza Primaria
- búsqueda de satisfacción de intereses socio-comunitarios y religiosos, más que intelectuales
- consideración de que la carrera es *corta y conveniente*
- dificultades económicas que impidieron la consecución de otra carrera y que indujeron a elegir el Profesorado como una carrera supletoria

Es necesario aclarar que salvo una excepción, los profesores principiantes tomaron al profesorado en Ciencias de la Educación como una elección de segundo o tercer orden, devenida a posteriori de otras intenciones o de otros estudios previos.

En el análisis entre uno y otro instrumento (Trabajos Finales y entrevistas en profundidad) y en la relación entre las perspectivas (pre-profesional y profesional), surge con fuerza que en la elección e inscripción de

la carrera los profesores principiantes prescindieron de información fundamentada e intencionalmente “buscada”, lo que lleva a reflexionar sobre la precariedad de la información disponible de base.

Aluden a ideas e imágenes profesionales previas que fortalecieron expectativas sobre la carrera de Ciencias de la Educación relacionadas con la provisión de *herramientas para ser mejor docente*, o la *preparación para algo tan general como el nombre mismo de las Ciencias de la Educación: la educación*. Las primeras imágenes asociadas con la carrera que los profesores principiantes recuerdan al momento de inscribirse están asociadas con el “dar clases” tanto en materias pedagógicas como psicológicas en colegios secundarios.

Al momento de reflexionar sobre su elección, todos los profesores principiantes consideran que ésta fue una buena opción y que actualmente, a tres años de haberse graduado, volverían a elegirla a pesar de la incertidumbre acerca de las condiciones de estabilidad laboral. Algunos lo harían porque:

- experimentan un sentimiento de compromiso con la profesión
- la práctica profesional les ha reforzado su gusto inicial por la docencia y la enseñanza
- les proporcionó las *herramientas adquiridas* durante la formación en relación a la capacidad crítica y relacional.

En general, ninguno se percibe fuera de la profesión elegida por lo que es posible afirmar que frente a la posibilidad de reeditar su elección, volverían a decidirse por el Profesorado en Ciencias de la Educación.

Esta aseveración no necesariamente permite ser considerada como una afirmación de identidad profesional, en la que se perciba un compromiso y una pertenencia a la cultura profesional. Más bien permite reflexionar acerca de otros sustratos argumentativos relacionados con la falta de elementos, de información y de perspectivas que permitan proyectarse en otra actividad, con la dificultad de *ver-se* y *anticipar-se* en otros espacios laborales ajenos a los escenarios conocidos y familiares.

Las imágenes profesionales proyectadas como anticipación de futuro permiten advertir dos puntos de vista diferentes:

- quien se percibe prospectivamente en la misma tarea en la que se viene desempeñando desde hace 13 años: como docente de EGB. Pero también con el deseo de “ampliar” el campo a la docencia en nivel polimodal o superior (o sea, mantener sus funciones pero desplazándolas a otros niveles del ámbito de educación formal)
- quienes se proyectan en el futuro percibiéndose en:
 - gestión y coordinación de centros educativos
 - participación, gestión y coordinación en centros no educativos
 - docencia universitaria
 - capacitación profesional en nuevas tecnologías, en la educación a distancia y en proyectos de innovación
 - capacitación y formación de formadores

Es de hacer notar que quienes conforman el grupo de profesores que se proyectan en ámbitos y funciones diferentes a las que tenían en sus expectativas previas, manifiestan explícitamente no desear trabajar en lo que consideran “prácticas profesionales convencionales”, como la docencia en los niveles de EGB y Polimodal, aún cuando la docencia universitaria sí se constituye en un campo expectable.

❖ **El desempeño y la trayectoria profesional**

En la trayectoria profesional de los profesores desarrollada a partir de la graduación en 1998, hay *itinerarios comunes e itinerarios propios*. Estos surgen a partir de las entrevistas realizadas a los 3 años de haberse graduado como profesores en Ciencias de la Educación, lo que permite tener una amplia mirada y una reflexión acerca de la trayectoria profesional realizada.

Lo que converge en el *itinerario común* está relacionado con la inserción laboral realizada en el ámbito formal de la educación, en funciones de docencia. Llama la atención que todos los itinerarios profesionales coinciden en la calidad de temporarios o de intineratos, aún cuando esta inserción sea una continuación de la experiencia laboral docente previa que pueda datar de más de 10 años de antigüedad.

Los profesores principiantes, que aparte de la trayectoria común en el ámbito formal tienen *itinerarios propios*, han conseguido concretar su inserción laboral según:

- búsqueda intencional
- oportunidades ocasionales

En relación al ejercicio profesional desarrollado a partir de la graduación, todos los profesores principiantes consideran que éste les ha proporcionado y les proporciona:

- una primera inseguridad por las “limitaciones iniciales”
- experiencias de satisfacción por “sentir-se profesionales” y por “haber-se probado” como tales
- promoción de aprendizaje y desarrollo de capacidades
- posibilidad de compatibilizar las expectativas previas con las actuales
- posibilidad de tomar una actitud crítica frente a la formación inicial
- reconocimiento de ciertas limitaciones personales y de formación
- entusiasmo por el desafío que implica
- temor frente a la incertidumbre de las demandas laborales y por el futuro de su desarrollo profesional

Las *formas y estrategias personales* de estos profesores principiantes para acceder al trabajo profesional muestran en tres de los cuatro casos, que la primer búsqueda se concentró en el ámbito formal de la educación, tanto a nivel privado como público: nivel de EGB, polimodal y superior no universitario, por considerar que era *la forma más segura*.

El cuarto caso corresponde a una profesora principiante, que al graduarse toma la decisión temporaria de no trabajar para disponer de todo su tiempo y dedicación y así dedicarse a proseguir con la licenciatura en Ciencias de la Educación, llegando inclusive a rechazar una oportunidad de trabajo en polimodal en una zona rural.

La búsqueda y acceso al ejercicio profesional fueron realizados a partir de:

- presentación espontánea del currículum vitae a diferentes centros de todos los niveles del sistema educativo
- adscripción ad-honorem a cátedras universitarias
- por relaciones personales y/o de amistad con directivos de centros
- por inscripción en la Junta de Calificaciones del Ministerio
- por presentación a llamado de inscripción de interesados en la docencia, en instituciones del ámbito formal
- por concurso y presentación de propuestas

Tanto la búsqueda del primer espacio profesional, como la primera inserción efectiva (temporal o interina) se corresponden, en el sentido de concretarse en el ámbito formal de la educación, aún cuando a posteriori de la primera experiencia haya otras incursiones personales que les permitan insertarse en otros espacios alternativos a la docencia y al sistema educativo.

❖ El campo disciplinar

Las referencias sobre el objeto disciplinar y sobre el corpus científico de las Ciencias de la Educación son francamente pobres en esta fase post activa. En sus trabajos finales, los profesores principiantes no hacen alusión directa que permita inferir valoración alguna al respecto. En las entrevistas, y desde su perspectiva profesional, se advierte una consideración acerca del campo disciplinar que es confusa y que no es consensuada por todos los profesores principiantes.

La visión del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación es:

- un saber específico, teórico – conceptual sobre el *hecho educativo*
- *el hombre*, en su proceso de enseñar y aprender
- los *procesos de enseñanza y aprendizaje* que interactúan en una situación didáctica

En esta apreciación reconocen que en general todavía no tienen en claro cuál es el objeto de las Ciencias de la Educación, dada la complejidad metodológica específica de abordaje que se utiliza para su estudio, como así también dada la complejidad y amplitud del contexto en el que se inserta *la educación*.

Tampoco hay precisión ni coincidencia en la definición acerca del estatuto científico de las Ciencias de la Educación. Si bien la consideran una ciencia, no están seguros que lo sea por su método o por la especificidad de su objeto, aún cuando hay quien afirma que es *un conjunto de conocimientos en permanente construcción*. Incluso, en una de las opiniones, se percibe a las Ciencias de la Educación como conformada por una “parte teórica” y una “parte práctica”.

La “parte teórica” se refiere a todo lo que tiene que ver con el hombre en su proceso de enseñar y aprender y con todas las disciplinas que nos permiten abordar ese objeto de estudio, desde lo sociológico, lo psicológico, pedagógico, político, y la “parte práctica” con todas las estrategias que podemos emplear para llegar a ese objeto, concepción que permite asociar la “práctica” con lo estratégico, con las destrezas instrumentales y técnicas; y la “teoría” con la suma de conocimientos provenientes de otras disciplinas que aportan a “lo pedagógico”.

❖ **Cuestiones del contexto laboral de la profesión**

La perspectiva laboral y las expectativas de inserción profesional relacionadas con el conocimiento de las demandas, de los espacios y de las

posibilidades profesionales emergen en esta fase post activa de un modo diferente según sea la *mirada pre-profesional* o *profesional* que hagan los profesores principiantes.

Al momento de su graduación, la alusión a esta problemática es verdaderamente escasa. No hay demasiadas referencias explícitas respecto de las posibilidades de inserción y de la anticipación de los escenarios laborales en los Trabajos Finales, lo que permitió plantearse el interrogante de por qué los profesores principiantes no mencionan ni anticipan su proyección profesional, quedándose más bien en una valoración retrospectiva de su formación y de su trayectoria personal académica, con una clara elusión de su perspectiva de inserción futura. De los pocos datos que emergen, la perspectiva avizorada se refiere al momento de la redacción del trabajo final, es decir al momento previo inmediato de la graduación. De ella se habla como *restringida*, sobre todo en el ámbito formal de la educación.

Pasados tres años de la graduación, y durante las entrevistas en profundidad, las referencias son más amplias y directas. Todos consensúan en la consideración de una perspectiva laboral *limitada*, y al igual que lo manifestado en los trabajos finales, señalan las reservas propias del ámbito formal, agregando que las posibilidades y las demandas del profesional en Ciencias de la Educación son cada vez más escasas y reducidas. Todos los profesores principiantes convergen en considerar que las posibilidades se “reducen” a:

- enseñanza en el aula
- coordinación y gestión de centros educativos
- integración de centros y/ o gabinetes institucionales
- elaboración y desarrollo de proyectos educativos

Es importante destacar también, la coincidencia en advertir que las posibilidades presentes y futuras de inserción laboral para el profesor en Ciencias de la Educación están incuestionablemente en el ámbito no formal de la educación, considerándolo como el que tiene un futuro “más promisorio”,

Las posibilidades que advierten en el ámbito no formal de la educación son:

- participación en proyectos socio- comunitarios
- asesoramiento en organizaciones y empresas
- gestión y/ o coordinación de centros no educativos
- capacitación y formación profesional

Durante esta fase post activa, y sobre todo en la *mirada profesional* realizada a posteriori de la graduación, emergen con fuerza estas ideas:

⇒ El trabajo en el ámbito no formal de la educación depende del esfuerzo personal, de las habilidades personales y de la creatividad de cada profesional. Subyace en esta idea una concepción individualista y artesanal de la inventiva, del ingenio y del esfuerzo en el desarrollo profesional.

⇒ “Conseguir” trabajo (en el ámbito no formal y en cualquier función) y mantenerse en él depende de uno mismo y de la capacidad de iniciativa para *buscarse e inventarse los espacios*.

⇒ En el ámbito formal de la educación, como ya están “dadas” las condiciones y los espacios laborales son restringidos, la inserción profesional depende más de la suerte y de lo ocasional. Esto permite evidenciar que el eje subyacente de la idea es que *lo posible es lo “dado”*.

❖ Profesionalidad

La valoración de la profesión que los profesores principiantes atribuyen al “otro social” en esta fase post activa es totalmente consensuada, tanto desde la mirada que hacen en el momento de su graduación como cuando han pasado tres años de desempeño profesional. Se refieren a una profesión *poco conocida y reconocida* socialmente, con una idea persistente de un quehacer profesional que es difuso. Emergen las siguientes consideraciones:

- el quehacer profesional de Ciencias de la Educación es visto socialmente como un ejercicio desvalorizado y desprestigiado
- el desempeño profesional está restringido, desde la óptica “de los otros” a *dar clases en el aula*.
- la demanda social a la profesión se reduce a *un pedido de recetas y respuestas generales, únicas, acabadas*.
- se le atribuye al profesor en Ciencias de la Educación una imagen profesional asociada a *la no experticia*, en el sentido de que está formado en una ambigüedad que no le permite *ser especialista en nada*.
- no hay un núcleo especial que permita identificar a la profesión y a los profesionales en Ciencias de la Educación
- quizá la escasa valoración y respeto social recaiga en la formación universitaria del profesor

No obstante esta apreciación atribuida a lo social, el profesor en Ciencias de la Educación es *un profesional*. Es una afirmación consensuada, que emerge de considerar las *funciones que le son propias*, y que se refieren a:

- formación de profesores y formadores en general en diferentes ámbitos y contextos: sistema educativo, ONG, empresas y organizaciones, equipos interdisciplinarios y en la administración pública.
- Asesoramiento pedagógico, investigación, elaboración y evaluación de proyectos, orientación y tutoría, recuperación de problemas de aprendizaje, capacitación y reconversión de recursos humanos, tanto en el ámbito formal (urbano y rural) como no formal de la educación.

No obstante esta consideración de las funciones y contextos “propios” del profesor en Ciencias de la Educación, hay una afirmación recurrente que se podría sintetizar así:

⇒ *No tenemos un campo propio, podemos estar en todos lados y al mismo tiempo en ningún lado*, expresión ésta que alude directamente a la problemática identitaria, ya que se infiere a partir de esta ambigüedad, de esta múltiple ubicuidad del rol, una confusión e indefinición acerca del *campo propio*, tanto al interior como al exterior del mismo.

Para los profesores principiantes, el conocimiento profesional está referido a lo *metodológico- técnico*; lo *teórico- instrumental*; lo *actitudinal* y lo *relacional*. Al momento de la graduación la referencia a este conocimiento profesional evidencia el reconocimiento de que las prácticas pre-profesionales del Taller IV de la carrera constituyen la instancia de socialización más importante, hasta el momento, en la adquisición de las destrezas profesionales y de los saberes adquiridos. Pero consideran que posiblemente sea el *choque con la realidad*, la inserción profesional in situ y “en terreno” la instancia más significativa; percepción e idea que prevalece, totalmente consensuada y corroborada a los tres años de la graduación.

Para los profesores principiantes, el conocimiento profesional expectable está referido a:

- lo metodológico-técnico: *saber manejar destrezas prácticas en lo pedagógico* e intervenir en *cuestiones didácticas*, como estrategias y técnicas de enseñanza, *aún cuando no sepamos específicamente un contenido de un área curricular específica*. Lo definen incluso como *el arsenal de saberes prácticos para poner en práctica en situaciones concretas*.
- lo teórico- instrumental: *sobre todo los proporcionados por las materias del Profesorado: Estrategias y Taller IV* en particular, y en general los que se derivan de lo aprendido a lo largo de la carrera y que se refieren a conocimientos sobre Didáctica, Política..., sobre los dispositivos pedagógicos, el aprendizaje y otros.

- lo relacional: que incluye el conocimiento de que dispone el profesor en Ciencias de la Educación *sobre el modo de actuar frente a la participación de los alumnos o de poder interpretar ciertos conflictos en clase* y que en general están referidos a saber manejar y poder intervenir en una dinámica de interacción y comunicación.
- lo actitudinal: en el que se remarca *el alto sentido crítico que caracteriza al profesor en Ciencias de la Educación...* como un conocimiento expectable y altamente valorado durante la instancia de la formación.

Es necesario destacar que la coincidencia se sitúa fundamentalmente en subrayar el aspecto técnico- metodológico como fundante del conocimiento profesional del profesor, tanto desde la mirada hecha en el momento de la graduación como a tres años del ejercicio profesional. En segundo y tercer lugar destacan el conocimiento teórico- instrumental y el relacional – respectivamente- como componentes del conocimiento profesional, dejando de lado la consideración de lo actitudinal en la instancia a posteriori de la graduación.

Coexiste en esta mirada una concepción del conocimiento profesional expectable ligada tanto a una *racionalidad práctica* como a una *racionalidad técnica*¹ en la que se valoriza no sólo la acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico, sino también la preocupación por la comprensión y aplicación de ciertas rutinas profesionales, en las que están implícitas los propios procesos deliberativos.

¹ El quehacer del profesor guiado *por intereses técnicos*, ha sido caracterizado por Grundy (1991; cit. en Kornblit, 1995) como un trabajo de tipo “artesanal”, en el que se supone que las destrezas pueden llevar al docente a dominar su

❖ **Formación inicial o de grado**

En la valoración de la formación recibida, están incluidas las estimaciones y el conocimiento que se dice tener sobre el plan de estudios en general, y sobre el 5º año de la carrera, en particular del Taller IV.

En términos generales, de las apreciaciones acerca de la formación inicial o de grado se infieren valoraciones positivas y valoraciones negativas.

➤ desde una perspectiva positiva, por:

- formación sólida, sobre todo en lo relativo a la formación “teórica”
- posibilidad de haber desarrollado una capacidad crítica y analizadora de la realidad, de su complejidad en general, y de los contextos educativos en particular
- posibilidad de haber adquirido “herramientas básicas” para el desempeño de futuros roles profesionales, como *hábitos de estudio, ... técnicas de trabajo intelectual y técnicas grupales*
- la acreditación de un estatus social por la posesión de un título universitario valorable.

➤ y desde una perspectiva negativa:

- formación “vacía” de contenidos
- formación ajena al campo de la investigación
- formación descontextualizada y carente de referentes empíricos .
- falta de reflexión sobre el propio aprendizaje y de experiencias personales “de narración”
- suministradora de una visión “light” sobre las incumbencias profesionales y sobre las posibilidades de inserción profesional
- demora de las prácticas pre-profesionales en la instancia final de la formación inicial

- focalización de la formación en un pensamiento disyuntor, que separa la teoría de la práctica, *en una especie de fractura, de divorcio que trae aparejada...una formación a medias....*, una distancia inexorable entre teoría y práctica.

Surge, a modo de reflexión, lo que para los profesores principiantes es una contradicción: por un lado se menciona a lo largo de toda la carrera la amplitud del campo, la apertura ambigua y no definida de las posibles inserciones, pero las prácticas desarrolladas durante toda la formación y *la representación misma que tienen los docentes de la carrera sobre la inserción en un solo lugar posible*, hacen que la formación se circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión, ausente de la inserción en ámbitos no formales de la educación.

En las valoraciones de la formación quedan incluidas las que se hacen sobre las instancias de los talleres.

De los talleres I, II y III hay una valoración negativa coincidente, por ser considerados como instancias y/o requisitos de la carrera que ofrecen sólo un acercamiento parcial a “la realidad”, circunscriptos a tareas como observación, descripción o relevamiento de datos institucionales, pero sin prácticas de intervención que permitan anticipar los espacios laborales y los requerimientos profesionales.

Emerge, no obstante, una idea recurrente que permite asociar:

- *la teoría*, con las materias y asignaturas de la formación inicial
- *la práctica*, con los talleres cursados en la carrera

Del Taller IV hay una valoración sustantiva, percibida tanto desde la mirada previa a la graduación como de la realizada a posteriori. En ese sentido, el Taller IV es considerado en forma coincidente, como la instancia de socialización profesional que permitió aprender “desaprendiendo”, reflexionar y cuestionar la formación en general.

❖ **Prácticas pre-profesionales**

Al analizar las descripciones de las prácticas pre-profesionales realizadas durante el Taller IV por los alumnos próximos a graduarse, surgió el interrogante acerca de si había una relación directa entre aquellas realizadas durante la formación y las desarrolladas durante la trayectoria profesional posterior a la graduación. La respuesta es negativa, desde el momento en que no hay una continuación directa entre una y otra, pero vale la pena preguntarse si esta situación se debe a una libre elección o más bien a las oportunidades del contexto laboral y a las posibilidades personales de cada uno de los profesores principiantes.

Es necesario destacar que las prácticas pre-profesionales desarrolladas durante el Taller IV por los profesores principiantes, se inscriben en proyectos y programas y/o institucionales pertenecientes a los mismos profesores del equipo de Taller (intra o extra- institucionalmente)

Cuando los profesores principiantes reflexionan sobre estas prácticas, tanto desde la mirada pre- profesional como profesional, se evidencia una valoración consensuada acerca de la riqueza de experiencias provistas por esta instancia. Pero a la hora de buscar una relevancia, son las prácticas desarrolladas en el ámbito no formal de la educación las que son apreciadas como las más significativas, valiosas y sustantivas.

La justificación de esta valoración está en el hecho de considerar que *lo no formal está directamente asociado con lo innovador*, y que haber intervenido en prácticas *no convencionales* suponen una *marca* de su futuro profesional. Esta es una aseveración que emerge con fuerza y recurrencia.

Los sentimientos generados por y a partir de estas prácticas pre-profesionales emergen de los trabajos finales de estos profesores principiantes, a partir de una reflexión retrospectiva que es muy reciente al desarrollo de esas prácticas. Mencionan:

- dudas, temores, desconcierto, nervios, ansiedad
- ánimo de no abandonarlas, contención e integración personal

- la posibilidad de superar preconceptos, dicotomías incorporadas, miedos infundados, actitudes prejuiciosas aprendidas atrás
- posibilidad de descubrir, indagar y apropiarse de todas aquellas dimensiones que se cruzan en un proceso de investigación
- comodidad... dada la experiencia previa como maestra
- tener en cuenta la imprevisibilidad de las situaciones profesionales
- comenzar a verse como un profesional...un desafío al protagonismo de ser profesor...
- posibilidad de apertura de horizontes profesionales acordes con las actuales expectativas laborales

Estos son sentimientos personales compartidos durante el momento de la graduación, asociados a la satisfacción de expectativas¹ acerca de las prácticas pre- profesionales, y que aluden a una sobrevaloración de anticipación y asunción de situaciones y funciones profesionales en terreno.

Al tercer año de la graduación, los sentimientos generados por las prácticas durante la formación inicial adquieren un estatus de relevancia, pero no se advierte una valoración retrospectiva de tanto peso como en la mirada pre- profesional.

¹ Se toma el concepto de expectativas según el tratamiento que Estebaranz y Mingorance (1995: 397) hacen en relación a las prácticas de enseñanza. Citando a Munné i Matamala (1989) las expectativas *son predicciones probabilísticas sobre lo que puede ocurrir, o sobre lo que uno puede hacer o aprender en base al conocimiento disponible en relación con las prácticas*

2.3.2.C.c.- RESULTADOS DE LA FASE POST- ACTIVA

De la relación del análisis de datos de los profesores principiantes, emergentes del trabajo o informe final y las entrevistas en profundidad

La relación entre los datos obtenidos y analizados de los *trabajos o informes finales* correspondientes a la instancia previa de la graduación y de las *entrevistas en profundidad* desarrolladas durante el año 2001, permite apreciar la mirada pre- profesional y profesional de los ahora *profesores principiantes*. Desde esa perspectiva, y dado el tiempo transcurrido entre una y otra mirada, en esta **relación de resultados de la fase post- activa** se evidencia un sistema de representaciones en el que coexiste, por un lado la permanencia de ciertas configuraciones de sentido, y por otro, atribuciones en las que se advierten un viraje o una modificación de esa persistencia.

A continuación, y siguiendo con la misma modalidad de presentación de los resultados de las distintas fases, se presenta la siguiente síntesis en la que se indican las representaciones emergentes en la primera columna; y en la segunda, aquellas relaciones que permiten reconstruir, argumentar e instrumentar las atribuciones de significado que los profesores principiantes hacen respecto de su campo profesional.

<u>REPRESENTACIONES EMERGENTES DE LA FASE POST-ACTIVA</u>	<u>RECONSTRUCCIÓN DE LA FASE POS-TACTIVA</u>
<p>✓ El gusto por las humanidades, la educación, los chicos, “dar clases” constituyen motivos determinantes para elegir la carrera de Ciencias de la Educación</p> <p>✓ La trayectoria personal y la influencia familiar ligadas a la experiencia docente de primaria, son determinantes en la elección del Profesorado en Ciencias de la</p>	<p>Los profesores principiantes se inscribieron en el Profesorado en Ciencias de la Educación por razones que evidencian una elección basada en motivos sustentados en una gran pobreza argumental: “gusto”, influencia familiar, expectativas iniciales basadas en una información previa francamente superficial y precaria, asociada a imágenes profesionales conocidas, familiares y no cuestionadas.</p> <p>Salvo una excepción, los profesores principiantes</p>

<p>Educación.</p> <p>✓Al momento de la elección, la carrera está asociada directamente al magisterio, lo que conlleva además una expectativa de inserción laboral inmediata.</p> <p>✓No es necesario profundizar en informaciones o datos, ni desarrollar una actitud de búsqueda de información previa a la elección de la carrera pues en sí, Ciencias de la Educación con su nombre asocia imágenes claras ligadas a la docencia y a la educación.</p> <p>✓La carrera de Ciencias de la Educación satisface las expectativas personales previas a la elección, tanto al momento de graduarse como al momento de ejercer la profesión. Es más, es casi imposible verse o percibir- se profesionalmente fuera de ella.</p> <p>✓No obstante, tanto desde la mirada pre-profesional como profesional, no es posible afirmar con precisión cuál es su objeto disciplinar</p> <p>✓Las Ciencias de la Educación se abocan al estudio del hombre (en su proceso de enseñar y aprender), al hecho educativo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>✓La amplitud y la inespecificidad del objeto es contradictoria con las prácticas acotadas y limitadas (a “lo convencional” y en escenarios de educación formal) que se ofrecen durante la formación inicial.</p> <p>✓La profesión es poco conocida y reconocida socialmente.</p> <p>✓El quehacer profesional de Ciencias de la Educación es visto socialmente como un ejercicio desvalorizado, desprestigiado y mal remunerado.</p> <p>✓Desde la óptica de “los otros sociales”, el desempeño profesional del profesor en Ciencias de la Educación está asociado a “dar clases en el aula”</p> <p>✓No hay un núcleo especial, un objeto disciplinar ni una experticia que permita</p>	<p>eligen la carrera como una segunda alternativa, a posteriori de haberse inscripto o graduado en estudios superiores relacionados a la docencia.</p> <p>En la decisión de ser profesores en Ciencias de la Educación hubo una adecuación a las imágenes previas, sin profundización ni intención de búsqueda deliberada de datos. Las imágenes previas se corresponden con las atribuidas al “otro social” que asocian el profesorado en Ciencias de la Educación con el “dar clases” en el aula. Contribuye a alimentar esta imagen el hecho de la experiencia laboral previa y la trayectoria en docencia que “marca” la elección.</p> <p>Si bien en el inicio de la carrera las expectativas profesionales se centraban en la práctica de docencia en el ámbito formal, durante el transcurso de la carrera los profesores principiantes ampliaron considerablemente su visión de los escenarios y contextos profesionales como así también de las funciones del profesor.</p> <p>Al momento de graduarse evidencian conflictos en la inserción laboral: el deseo es desempeñarse en “prácticas no convencionales” en ámbitos no formales de la educación, pero las estrategias de búsqueda se abocan al ámbito formal como “más seguro”, en lo que ellos llaman “prácticas convencionales”, por ser consideradas como de oferta muy restringida.</p> <p>Incuestionablemente la posibilidad de inserción se avizora (tanto en la mirada pre- profesional y profesional) en el ámbito no formal, como de “más futuro”. Esta afirmación tiene un doble sentido, pues no sólo se alude a que los escenarios no formales tienen más posibilidades <i>per se</i>, por ser más bien inéditos, sino también porque permite que cada profesional pueda ser el artífice de su propio espacio laboral a partir de la propuesta de prácticas innovadoras.</p> <p>El ámbito no formal se asocia recurrentemente con <i>lo innovador</i>, y por añadidura, se le atribuye un valor de significatividad y valía que se vincula con <i>lo promisorio</i>.</p> <p>Las expectativas actuales (mirada profesional) de inserción profesional no coinciden totalmente con las expectativas que se tenían al momento de elegir la carrera, y tampoco se corresponden con las propias de la mirada pre- profesional.</p> <p><u>Al inicio</u> de la carrera la anticipación profesional se circunscribe a “lo conocido” y esperado: “dar clases” en la educación formal.</p> <p><u>Al graduarse</u>, los escenarios, contextos y funciones profesionales espectados se relacionan con “prácticas no convencionales” en el ámbito no formal de la educación.</p> <p>Al 3º año de la graduación, los profesores principiantes se debaten entre lo deseado y lo</p>
---	---

<p>definir y delimitar a la profesión.</p> <p>✓No obstante, el profesor es incuestionablemente “un profesional”, en funciones como: la formación de formadores en diferentes ámbitos y contextos, el asesoramiento, la investigación, la participación en proyectos educativos y comunitarios, la orientación y tutoría, la capacitación y reconversión de recursos humanos y la recuperación de problemas de aprendizaje</p> <p>✓El conocimiento profesional expectable subraya los saberes y destrezas relacionados con lo “técnico metodológico”, tanto desde la mirada pre profesional como profesional de los profesores principiantes.</p> <p>✓La formación inicial proporciona:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde lo positivo: la “teoría” y las herramientas básicas (hábitos de estudio, técnicas grupales, capacidad crítica y estrategias metodológicas) • Desde lo negativo: una visión contrapuesta entre teoría-práctica; y entre forma-contenido. <p>✓Durante la formación inicial, los talleres sólo se acercan parcialmente a “la realidad”, en tareas de observación, descripción o relevamiento, pero sin posibilidad de “intervenir operativamente” con prácticas significativas. No obstante, los talleres se asocian a “la práctica” y las asignaturas a “la teoría”</p> <p>✓El Taller IV es la instancia más importante de la formación inicial en el aprendizaje de la rutina profesional</p> <p>✓En la formación inicial, las asignaturas brindan la “teoría” y los talleres la “práctica”.</p> <p>✓ La perspectiva laboral avizorada, tanto al momento de la graduación como durante el ejercicio profesional es “restringida”y “limitada”, con muy pocas posibilidades, sobre todo si está circunscripta al ámbito formal de la educación.</p>	<p>posible, proyectándose laboralmente desde tres puntos de vista diferentes: a) en las mismas funciones y contextos que los desempeñados actualmente (docencia en EGB, Polimodal o Superior); b) en el ámbito formal y no formal, en funciones relacionadas con las “prácticas no convencionales”; c) en cualquier ámbito y función que se ofrezca como oportunidad y posibilidad laboral.</p> <p>Ya en la tercera instancia (correspondiente a la mirada profesional) el criterio de realidad es apabullante y tiñe la proyección personal con la incertidumbre y la desesperanza.</p> <p>En relación al ejercicio profesional desarrollado a partir de la graduación, todos los profesores principiantes consideran que éste les ha proporcionado y les proporciona: una primera inseguridad por las “limitaciones iniciales”, experiencias de satisfacción por “sentir-se profesionales” y por “haber-se probado” como tales, promoción de aprendizaje y desarrollo de capacidades, posibilidad de compatibilizar las expectativas previas con las actuales, posibilidad de tomar una actitud crítica frente a la formación inicial, reconocimiento de ciertas limitaciones personales y de formación, entusiasmo por el desafío que implica temor frente a la incertidumbre de las demandas laborales y por el futuro de su desarrollo profesional.</p> <p>No hay una correspondencia directa entre las prácticas pre- profesionales desarrolladas durante la formación inicial y las desarrolladas durante la trayectoria profesional.</p> <p>Tanto desde la mirada pre- profesional como profesional, las Ciencias de la Educación, desde la perspectiva disciplinar, no constituyen un campo propio y delimitado dentro de las ciencias sociales ni tampoco en el concierto de los otros profesorado; por ende, el profesor en Ciencias de la Educación es contradictoriamente omnipresente y ausente: puede estar en todos lados y al mismo tiempo, en ninguno.</p> <p>El perfil profesional se presenta difuminado, en consonancia con la indefinición del objeto y la especificidad disciplinar. Los profesores principiantes consideran, desde sí mismos y desde la mirada social, que a los profesores se les atribuye una imagen asociada a la <i>no experticia</i>, en el sentido de que está formado en una ambigüedad que no le permite ser <i>especialista en nada</i>.</p> <p>Coexiste en los profesores principiantes una concepción del conocimiento profesional expectable ligada tanto a una <i>racionalidad práctica</i> como a una <i>racionalidad técnica</i> en la que se valoriza no sólo la acción instrumental regida por</p>
--	---

<p>✓No obstante, como los escenarios formales son los más conocidos, los que ya están “dados” y los más familiares, los profesores principiantes apuestan a una inserción insatisfactoria pero “posible” en la educación formal, a partir de diferentes funciones: “enseñanza en el aula”, gestión, coordinación y participación en proyectos educativos- institucionales.</p> <p>✓El ámbito no formal, en “prácticas no convencionales” (asesoramiento, participación en proyectos comunitarios, gestión y coordinación, capacitación y formación profesional) es el que tiene futuro “más promisorio”, pero la inserción laboral depende más de la suerte y de lo ocasional.</p> <p>✓En el ámbito no formal de la educación, conseguir trabajo depende del esfuerzo individual, de las habilidades personales y de la creatividad de cada profesor.</p> <p>✓En la educación no formal, la iniciativa personal es fundamental para buscarse e inventarse los espacios laborales.</p> <p>✓Las prácticas pre- profesionales, desde un punto de vista retrospectivo y evaluativo, proveen de una riqueza de experiencias que relacionan al futuro profesor con la imprevisibilidad, la anticipación de los roles profesionales y de los escenarios futuros, el conocimiento del contexto profesional, la provisión de estrategias y la implicación personal en la tarea.</p> <p>✓ El ámbito formal de la educación es el más “seguro” para iniciar la búsqueda de trabajo, aún cuando su acceso es casi imposible por la saturación que presenta.</p>	<p>reglas técnicas basadas en el saber empírico, sino también la preocupación por la comprensión y aplicación de ciertas rutinas profesionales, en las que están implícitas los propios procesos deliberativos. Los aspectos actitudinales del conocimiento profesional no son considerados desde la <i>mirada profesional</i>. No se evidencia una consideración, y mucho menos una ponderación, respecto del <i>conocimiento sustantivo</i>.</p> <p>Desde la mirada pre- profesional, las prácticas pre-profesionales y el último año de la carrera son las instancias fundamentales para la adquisición del conocimiento profesional. Desde la perspectiva profesional, la <i>práctica en terreno</i> es la instancia más significativa de la socialización profesional.</p> <p>La valoración del plan de estudios con el que se formaron, permite afirmar a los profesores principiantes, y desde una mirada retrospectiva, que la carrera ofrece: una formación “vacía” de contenidos; ajena al campo de la investigación, descontextualizada y carente de referentes empíricos, falta de reflexión sobre el propio aprendizaje, suministradora de una visión “light” sobre las incumbencias profesionales y sobre las posibilidades de inserción profesional, un divorcio entre teoría y práctica, y una demora de las prácticas pre-profesionales en la instancia final de la formación inicial.</p> <p>Pero desde una crítica positiva, valoran en forma recurrente, la formación “teórica” que la carrera brinda en las distintas asignaturas, el desarrollo de la capacidad crítica y de análisis y la adquisición de herramientas básicas como hábitos de estudio, técnicas grupales y técnicas de trabajo intelectual.</p> <p>Surge, a modo de reflexión, lo que para los profesores principiantes es una contradicción: por un lado se menciona a lo largo de toda la carrera la amplitud del campo, la apertura ambigua y no definida de las posibles inserciones, pero las prácticas desarrolladas durante toda la formación y <i>la representación misma que tienen los docentes de la carrera sobre la inserción en un solo lugar posible</i>, hacen que la formación se circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión, ausente de la inserción en ámbitos no formales de la educación.</p>
---	--