

X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2018.

Los inicios en la docencia de estudiantes de los profesorados de la U.B.A.

Nanni, Silvina Inés.

Cita:

Nanni, Silvina Inés (2018). *Los inicios en la docencia de estudiantes de los profesorados de la U.B.A.* X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-122/104>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewym/kSd>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LOS INICIOS EN LA DOCENCIA DE ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS DE LA U.B.A.

Nanni, Silvina Inés

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La formación de profesorado en Argentina conforma un mosaico muy complejo de instituciones que no logran constituir un sistema formador propiamente dicho dado sus diferencias en cuanto a la dependencia, niveles de autonomía y a los diseños curriculares. En principio se pueden distinguir dos sectores: universitario y terciario. El presente trabajo analiza el primero de los circuitos de formación: el universitario y se toma un caso en particular, el de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se realizará una caracterización de los estudiantes de los Profesorados de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social, Ciencia Política, Relaciones del Trabajo, Trabajo Social (todos ellos cursan en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA) y de Psicología (ellos cursan en la Facultad de Psicología). Se da cuenta de los rasgos comunes de las experiencias iniciales que poseen estos estudiantes, en tanto docentes, en diversos contextos laborales. Se tomaron 295 encuestas y 14 entrevistas. En las encuestas se tomaron datos poblacionales y se recolectó información relacionada con la experiencia docente. En las entrevistas se formularon preguntas tendientes a describir los aspectos fundamentales de las experiencias de los inicios en la docencia.

Palabras clave

Docentes - Inicios - Formación - Profesorados

ABSTRACT

THE BEGINNINGS IN THE TEACHING OF STUDENTS OF THE TEACHERS OF THE U.B.A.

The training of teachers in Argentina forms a very complex mosaic of institutions that fail to constitute a training system proper given their differences in terms of dependency, levels of autonomy and curricular designs. In principle, two sectors can be distinguished: university and tertiary. The present work analyzes the first of the training circuits: the university and a case in particular, the one of the University of Buenos Aires (UBA). There will be a characterization of the students of the Teaching Staff of Media and Higher Education in Social Communication Sciences, Political Science, Labor Relations, Social Work (they all attend the Faculty of Social Sciences of the UBA) and Psychology (they they attend the Faculty of Psychology). It realizes the common features of the initial experiences that these students have, as teachers, in various work contexts. 295 surveys and 14 interviews were taken. In the surveys, population data were collected and information related to the teaching experience was collected. In the interviews, questions were asked to describe the fundamental aspects of the experiences of the beginnings in teaching.

Keywords

Teachers - Beginnings - Training - Teaching staff

1. Planteo del problema de estudio, preguntas y objetivos

La formación docente en la Argentina se cursa en el nivel superior. Dentro de dicho nivel existen dos posibles circuitos para la obtención del título. Uno de ellos se efectiviza en los Institutos de Formación docente (no universitario) y el otro en las Universidades. Ambos circuitos tienen la posibilidad de ser transitados en instituciones privadas o públicas, depende del lugar del país en el cual se encuentre. La formación docente no universitaria, depende de las autoridades jurisdiccionales y cuenta, en la actualidad, con Diseños Curriculares basados en contenidos básicos productos de acuerdos celebrados en el marco del Consejo Federal de Educación. Estos Diseños fueron elaborados atendiendo a los Diseños Curriculares de los niveles para los cuales forma, es decir, que se encuentran en vinculación con normativa específica del nivel inicial, primario o secundario. Se buscó a una coherencia entre la formación y el sistema educativo para el cual se forma.

Mientras que las universidades nacionales cuentan con autonomía institucional y académica en virtud de lo establecido por la Constitución Nacional. Esto las habilita a elaborar sus propios proyectos de formación, que no se necesariamente se ajustan a las regulaciones vigentes para las demás instituciones educativas del país. Podemos decir que el sistema formador en la Argentina se caracteriza por la diferenciación vertical de los órganos de orientación y conducción generada por la descentralización de los servicios educativos; y por la diferenciación horizontal, ya que encontramos dos circuitos diferenciados: la formación en universidades o en institutos de formación docente, según las conceptualizaciones de Braslavsky, (1985). Se podría hablar de circuito segmentado puesto que el pasaje del circuito universitario al terciario implica una falta de reconocimiento, mientras que el pasaje del circuito universitario al profesorado da cuenta de un reconocimiento parcial de las instancias aprobadas.

El presente trabajo analizará el caso en particular, el de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ésta institución ofrece carreras de profesorado para los niveles secundario y terciario del sistema educativo argentino en cinco de sus unidades académicas: Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Derecho, Filosofía y Letras y Psicología. En esta presentación se realizará una caracterización de los estudiantes de los Profesorados de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social, Ciencia Política, Relaciones del Trabajo, Trabajo Social (todos ellos cursan en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA) y de Psicología (ellos cursan en la Facultad de Psicología). Se da cuenta de los rasgos comunes

de las experiencias iniciales que poseen estos estudiantes, en tanto docentes, en diversos contextos laborales (no nos referimos a las prácticas en la formación). Cabe aclarar que los estudiantes de estos profesados casi en su totalidad han culminado la licenciatura de la carrera que han elegido para formarse, a dicho título se lo considera habilitante o supletorio para el acceso a cargos docentes. Suelen ser reconocidos en el ámbito educativo por su alto nivel académico. A estos estudiantes, el profesado les ofrece una determinada cantidad de asignaturas que aportan la formación pedagógica a la carrera de origen.

En este trabajo se considera *docente principiante* a quién se encuentran en sus primeras experiencias como profesional en la enseñanza tanto en ámbitos del sistema educativo como en el ámbito de la educación no formal, siempre relacionados con el área específica de formación (con el título obtenido o transitando su formación docente). Intentaremos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué características tienen los estos estudiantes del profesado de la UBA? ¿Qué experiencias han tenido como docentes? ¿Qué problemas formulan a partir de su trabajo docente? ¿Cómo los abordan? ¿Quiénes han sido sus referentes? ¿Qué vinculación pueden establecer entre su experiencia docente con la formación, con el desarrollo profesional? Para responder a estas preguntas se tomaron 295 encuestas y 14 entrevistas al grupo poblacional delimitado anteriormente. Ambos instrumentos se aplicaron durante los años 2015, 2016 y 2017. En las encuestas se tomaron datos poblacionales y se recolectó información relacionada con la experiencia docente. En las entrevistas se formularon preguntas tendientes a describir los aspectos fundamentales de las experiencias de los inicios en la docencia. Los datos relevados corresponden a experiencias docentes en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de los distritos de la Provincia de Buenos Aires que conforman el área metropolitana de la ciudad, conocida como Gran Buenos Aires. Los entrevistados también respondieron a la encuesta.

2. Los docentes principiantes. Antecedentes y relevancia del tema

La preocupación por diversos aspectos que atañen a los docentes que se inician en la docencia data de mediados de la década de 1970. Algunas investigaciones se interesaron por conocer los problemas más representativos en las vivencias de los profesores principiantes, posteriormente se incluyó la preocupación por el proceso de socialización profesional. Lortie (1975), desde una perspectiva sociológica analizó el peso que la experiencia de escolaridad tiene para un aprendizaje por observación a los propios docentes, observación que intervendrá en la configuración de unas ciertas creencias sobre la profesión. Lacey (1977) reconoció a partir de sus estudios los tipos de estrategias mediante las cuales los profesores se integran en la cultura de la enseñanza: ajuste interiorizado, sumisión estratégica, redefinición estratégica. Veenman (1984) acuñó el concepto de “shock de la realidad” para dar cuenta de las situaciones personales del docente principiante en el ejercicio de su trabajo. También, afirmó que el desempeño de los docentes en sus primeros pasos profesionales, está basado principalmente en el principio de supervivencia y en una lógica práctica más que en una lógica reflexiva. Huberman (1989) aportó su caracterización

de los inicios como etapa de supervivencia y descubrimiento. Bullough (2000) destacó el peso de las creencias en el paso entre la formación inicial y las experiencias profesionales del primer año de trabajo.

A principios del corriente siglo fue creciendo la cantidad de conocimiento producido en torno a los docentes principiantes. Esto se vio reflejado en las producciones presentadas en los congresos de 2008 realizado en Sevilla, de 2010 en Buenos Aires, de 2012 en Santiago de Chile, de 2014 en Curitiba, y de 2016 en Santo Domingo. Estos encuentros y otros ámbitos de producción dieron lugar a un gran aumento de contribuciones científicas, relatos y reflexiones sobre experiencias, ensayos, entre otros.

Consideramos relevante el tratamiento de este tema ya que, en primer lugar, la mayoría de las situaciones de los inicios presentan condiciones que le son propias. Por un lado, las zonas geográficas donde habitualmente hay puestos vacantes suelen coincidir con las zonas de mayor complejidad educativa, es decir, donde existen mayores niveles de repitencia, deserción, sobre edad. Esto sucede por una lógica laboral que habilita a aquellos docentes con más puntaje (por más antigüedad o mayor formación) a tener la posibilidades de elegir primero su escuela destino. Suele suceder que las zonas de mayor complejidad educativa son las que primero se abandonan cuando existen otras posibilidades de elección. Entonces, los docentes con menor experiencia suelen obtener los cargos de las zonas donde se hace más complejo enseñar.

En segundo lugar, los docentes noveles, usualmente, disponen de una formación que está basada en pensar sobre un alumno al que se le atribuyen características generales y en las escuelas se encuentra con niños y jóvenes que expresan condiciones singulares de existencia e inserción escolar. En los profesados es común estudiar desde los libros las características generales que suelen tener los niños, adolescentes, jóvenes o adultos, pero en las aulas los docentes se encuentran con niños concretos que no necesariamente cumplen con la generalidad. Además, sus condiciones singulares se presentan y conjugan de muy diversas maneras, con lo cual la caracterización del niño conocido/estudiado, no se corresponde necesariamente con los niños concretos.

En tercer lugar, les lleva tiempo, a los noveles, reconocer que hay diferentes posibilidades para intervenir en una situación, y al principio les resulta difícil estar en un aula solos y tomar decisiones. Suele suceder que los docentes principiantes tienen menos cantidad de opciones frente a la resolución de una situación de aula, mientras que sus colegas más experimentados han desarrollado una gran cantidad de opciones posibles para una misma situación. Además, estos últimos reconocen una gradación en la resolución de las situaciones. Por ejemplo, si un alumnos actúa inadecuadamente en un aula puede suceder que un docente novel decida que el niño “vaya a dirección”, mientras un docente con más años de ejercicio profesional presenta diversas instancia antes, por ejemplo: primero le llama la atención, luego le advierte que le solicitará el cuaderno de comunicaciones para enviar una nota a sus padres y finalmente le indica que, en la próxima situación, le solicitará que “vaya a dirección”. A los noveles les suele resultar positivo tener la posibilidad de conversar con otro sobre estas situaciones y ver como colegas con más experiencia las resuelven.

En cuarto lugar, los docentes principiantes deben hacerse cargo de la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural en situaciones que muchas veces les resultan poco asibles y demandan ser ayudados, sostenidos y apoyados. Las escuelas de los inicios, habíamos dicho que, frecuentemente, coinciden con las de mayor complejidad educativa y que, al mismo tiempo, acostumbran estar en zonas de vulnerabilidad social. Estas situaciones resultan difíciles de ser tratadas y suelen impactar al docente ajeno a ellas. En quinto lugar, en las escuelas de todos los niveles, suele recibir a los nuevos profesores y maestros como un docente más sin reconocer las condiciones del novel. Se los incorpora a la tarea diaria de la escuela y del aula como si estuvieran habituados al quehacer cotidiano, sin mediar mayores aclaraciones y recomendaciones. En sexto lugar, desde el 2003 al 2015 en Argentina, se desarrollaron diversos programas socioeducativos para reducir la repetición, la deserción escolar y promover la reinserción. En ese período era habitual realizar las primeras experiencias como docentes en dichos programas. Los docentes principiantes suelen asumir un compromiso profesional en espacios nuevos y de fragilidad, con escasas herramientas y bajo nivel de acompañamiento. En séptimo lugar, en ocasiones, el proceso de inserción a la docencia les resulta tan complejo que suelen alejarse tempranamente del trabajo de enseñar para sumir tareas sin relación con la docencia, por lo que esa inversión se ve desaprovechada. Por todo lo expuesto consideramos que la inserción profesional a la docencia es un tema relevante a ser trabajado en un contexto de ampliación de la cobertura escolar.

3. Discusión de los resultados: los estudiantes de profesorado de la UBA y sus inicios en la docencia

Para recibir el título de profesor, los estudiantes de la UBA deben cursar y aprobar alrededor de 35 asignaturas específicas de la carrera de origen (depende de cada plan de estudios en particular). Ello les permite acceder al *área de formación pedagógico-didáctica*, que está integrada por 6 ó 7 instancias curriculares más, 1 de ellas incluye las prácticas docentes, y en algunos casos se suman 3 niveles de 1 ó 2 idiomas extranjeros y se deben acreditar una determinada cantidad de horas de investigación en diferentes proyectos que cada unidad académica organiza.

Se estima que los Profesorados de la UBA poseen en promedio una duración de 6 años según los respectivos planes de estudio, aunque ello no siempre es así dado que pueden sumarse más años de cursada real. Se observa, entonces que se trata de una formación pedagógica breve (si comparamos la cantidad de asignaturas de la formación pedagógico-didáctica con la cantidad de cursos requeridos para acceder a este último tramo de formación). Además, se trata de un conjunto de materias que se ofertan al finalizar el acceso al conocimiento del campo específico (comunes a las licenciaturas de origen), donde las prácticas de enseñanza pueden resultar escasas y se encuentran al completar la totalidad de instancias de estudio. Se trata de un enfoque de las prácticas docentes como campo de aplicación de métodos, contenidos y procedimientos técnicos (Davini, 2015: 45) y donde el conocimiento disciplinar resulta esencial y casi suficiente para enseñar.

Caracterización de la población. El promedio de edad de los en-

cuestados es de 32 años. Según las carreras de origen distinguimos 32 de ciencias de la comunicación, 14 de ciencias políticas, 6 de trabajo social, 3 relaciones del trabajo y 240 de psicología. Entre los 295 solo 22 no han finalizado la licenciatura de la carrera de origen, pero se encuentran cursando las materias finales. El resto ya ha obtenido su título y ha cursado las instancias del profesorado. En el total de los encuestados encontramos 11 desocupados. El resto estudia y trabaja. Un 76.5 % son mujeres. Se trata de una población mayoritariamente femenina, adulta, que estudia, trabaja y consolidaron una vida familiar autónoma. Unos pocos no tienen trabajo. Se encuentran en una etapa de la vida donde intentan mejorar sus condiciones laborales o crear nuevas posibilidades.

Formación obtenida. Del total, 295, algunos poseen doble titulación. 4 de ellos son profesores en nivel inicial, otros 3 son profesores en enseñanza primaria, uno 1 profesor de francés, 1 es licenciado en diseño gráfico, 1 es técnico en rayos X, y 1 es licenciado en enfermería. Además, otros 3 están cursando un postgrado, y uno ya finalizó una especialización y una maestría. Quienes poseen doble titulación son, en su mayoría, estudiantes del profesorado en Psicología.

Trabajo actual. Entre los 284 que tienen trabajo, 52 se desempeñan en espacios no específicos del campo de su formación, ni de la educación. Algunos de ellos son empleados administrativos, otros recepcionistas, secretarías, etc. De los 232 que trabajan en algún ámbito de desarrollo profesional específico, 54 personas dicen tener más de un trabajo, en algunos pocos, casos hasta tres empleos. En el grupo de los que tienen empleo, encontramos que un 65% trabajan o trabajaron en tareas de enseñanza en su mayoría en el ámbito de lo no formal. En la actualidad, la docencia ocupa el 2º lugar dentro de los trabajos de los licenciados encuestados. Entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias sociales, encontramos que el 75% tiene experiencia docente, algunos como parte de su militancia (es habitual que se inicien como docentes en bachilleratos populares, donde la docencia se concibe como una tarea de dos formadores en interacción con el grupo de aprendizaje) y otros como una salida laboral posible. Entre quienes asisten al profesorado están los que descubren en sus primeros años de egresados que la licenciatura les provee escasa salida laboral.

Motivo por el cual comienzan a cursar el Profesorado de la UBA. El grupo mayoritario, que contó con un 38% de respuestas, lo constituyen quienes ingresan al profesorado buscando una salida laboral, lo siguió el grupo que pretende buscar formación (más formación o formación para enseñar) estos fueron el 32% de los encuestados. El grupo minoritario 30% lo constituyen quienes afirman que les gusta la docencia.

Expectativas en relación con la formación. Un 39% espera recibir herramientas que le sirvan para la enseñanza. El 28% de respuestas apuntaron a poder ampliar la formación teórico-práctica en relación a la enseñanza. El siguiente grupo está interesado en que le provean lo necesario para ejercer el rol docente. El que le sigue pretende reflexionar sobre la enseñanza. Un 4% espera obtener una inserción profesional. Un 3% aspira conocer nuevas formas de abordaje de la tarea docente, y un porcentaje que no resulta significativo quiere recibir el título.

Inserción a la docencia. Dijimos que el 65 % de los estudiantes de

los profesorados posee experiencia docente. Ahora si analizamos dónde se han iniciado, primero según niveles educativos y luego según modalidad, podemos identificar las siguientes inserciones profesionales:

- La mayoría de los estudiantes de la Facultad de Psicología lo han hecho en el nivel superior (54 personas) como auxiliares de la docencia en la misma Universidad (con cargos no rentados), y luego han accedido a cargos de ayudantes, jefes de trabajos prácticos de la carrera de base (la licenciatura).

- Una muy pequeña minoría tiene experiencia en los Institutos superiores de Formación Docente. Entre este último grupo suelen mencionar que resulta dificultoso acceder a la información necesaria para la realización de las inscripciones y la preparación de los proyectos que acostumbran solicitar los llamados a concurso.

- El siguiente grupo, con 84 personas, lo constituyen quienes han tenido experiencia en el nivel secundario, en proyectos de inserción de estudiantes, como en el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) y en los denominados bachilleratos populares (que constituyen ofertas educativas del sector privado). Entre quienes acceden a cargos docentes en el nivel secundario, los suelen hacer en suplencias y les resulta más fácil el ingreso en las instituciones de gestión privada, donde habitualmente alguien de la institución los conoce. El ingreso al sistema de gestión pública suele resultar engorroso por los aspectos burocráticos de la inscripción. La mayoría de los que acceden a este nivel educativo antes de obtener el título de profesor suelen hacerlo en la zona del conurbano bonaerense.

- Los niveles superior y secundario son quienes han brindado la mayor cantidad de espacios para el desarrollo de las primeras experiencias docentes. Los estudiantes de la Facultad de Psicología se insertan más rápidamente en el nivel superior, mientras que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales en el nivel secundario. Los primeros suelen hacerlo en su mayoría en el ámbito de lo formal, mientras que los segundos lo hacen con gran frecuencia en el ámbito de lo no formal.

- Entre los encuestados, han sido 57 quienes declaran haber trabajado en educación no formal, 20 en integración escolar, 13 en clases particulares, 10 como profesoras de idioma, 8 en enseñanza primaria, 5 en educación especial, 4 en nivel inicial, 3 en capacitación laboral, 1 en adultos, 1 entrenadora deportiva, 1 en capacitación docente.

- Estos profesionales suelen tener un período de transición que dura entre 3 y 6 años donde van incorporando de manera paulatina horas cátedra de la disciplina de formación, entre los licenciados en psicología hay quienes ingresan a trabajar en equipos de orientación.

- Algunos de los que ingresan al profesorado lo abandonan por motivos laborales (consiguen más trabajo de la profesión de base) o familiares (básicamente por el cuidado de personas).

- Hay quienes aún con el título tardan en acceder a un cargo docente. La principal causa suele ser porque no emprenden la búsqueda porque ya tienen trabajo.

- Muchos de los que tienen trabajo en su profesión de base aspiran a un cargo docente como espacio seguro de inserción laboral.

- Una de las consultas que habitualmente formulan quienes comienzan a estar en un cargo docente con la responsabilidad del

ciclo lectivo es ¿cuáles son todas las tareas que le competen al docente y cómo debe ejercerlas? Más específicamente las consultas suelen ser: cómo completar un libro de temas, cómo controlar al grupo, a quién consultar ante dudas que surjan en el avance de la materia, cómo organizar los contenidos, cómo evaluar, etc. Para resolver estas inquietudes habitualmente consultan a colegas más antiguos de la institución y en caso de no tener quién colabore, resuelven desde el sentido común. Podemos seguir sosteniendo, como lo ha hecho Veenman (1984) que el primer año de ejercicio de la profesión docente es de un intenso aprendizaje y habitualmente se realiza por ensayo y error.

- Quienes hace tiempo que ingresaron a la docencia suelen recordar sus inicios como momentos complicados, porque les requirió adquirir los conocimientos necesarios para el ejercicio del rol e insertarse en la institución, incluirse en el cuerpo docente, saber cómo manejarse ante conflictos internos, entre otros.

Huberman (1989) ha incidido significativamente en la interpretación de los inicios de la profesión docente y en el abordaje de diversas investigaciones mediante su muy difundida caracterización de dicha etapa como: de supervivencia y de descubrimiento. El primer aspecto asume lo que habitualmente se llama “choque con la realidad”: el titubeo la preocupación por sí mismo “¿podré dar la talla?”, la diferencia entre los ideales y las realidades cotidianas de la clase, etc. En cambio, el segundo aspecto asume el entusiasmo de los comienzos, la experimentación, el orgullo de tener al fin su propia clase, sus alumnos, su programa, y de formar parte de un cuerpo profesional constituido. Este segundo aspecto también se refleja en las entrevistas a través de las expectativas, las propuestas e ideas que quieren llevar adelante. Ambos aspectos (supervivencia y descubrimiento) fluctúan según la situación laboral. Ante las dificultades propias del trabajo prima el de supervivencia y en momentos donde todo parece encaminarse prima el de descubrimiento.

Muy pocos estudiantes de la Facultad de Psicología tienen unos cuantos años de trabajo en la docencia y en estos casos se observa que han llegado a la fase de estabilización. La describe Huberman (1989) como aquella en la que se alcanza un compromiso definitivo (tanto por parte del individuo como de la institución), la liberación de una vigilancia estricta, la pertenencia a un grupo de iguales, así como la consolidación de un repertorio base en el seno de la clase.

4. Conclusiones preliminares

Un primer dato a destacar es que los egresados de los Profesorados de esta universidad poseen, en el mercado laboral, un alto reconocimiento por su formación académica, respecto de los saberes que constituyen el campo de acreditación de su licenciatura. Han tenido en su formación una fuerte socialización como estudiantes universitarios. Esta matriz resulta fuerte y duradera y suele primar a la hora de confeccionar sus primeros diseños didácticos. Las primeras clases suelen elaborarlas de manera básicamente expositiva, con escasos recursos y con uso de material académico. No les resulta fácil realizar adaptaciones del contenido para organizar la enseñanza destinada a los adolescentes. También les cuesta manejar los tiempos, específicamente ajustar los contenidos a la agenda educativa. Esto va de la mano de la toma de decisión en relación a la extensión y profundidad, si se ahonda en algunos temas no se

alcanzan a dar en variedad.

Las asignaturas del profesorado suelen resultar escasas para amortiguar el impacto de la lógica de la formación universitaria y relativizar su utilización. Desde una perspectiva sociológica, tanto Lortie (1975) como Bullough (2000), han analizado el peso que la experiencia de formación tiene para un aprendizaje por observación en los propios docentes. Por su parte, Veenman (1984) destacó tres elementos que inciden en los inicios profesionales, entre ellos, el ámbito formativo donde el docente accedió a sus credenciales profesionales: incluye no solamente los conocimientos adquiridos sino también las oportunidades de desarrollar habilidades interpersonales que tuvieron lugar durante la formación y la relación con el conocimiento que construyó como futuro docente.

Otro aspecto que surge de las entrevistas es que les lleva tiempo reconocer las cualidades propias del rol docente. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes del Profesorado en Psicología, es común encontrar, en sus primeros diseños didácticos, intervenciones que son propias del psicólogo y no del profesor. En el caso de los estudiantes de la Facultad de Sociales, y a diferencia de los anteriores, es habitual encontrar rasgos de una militancia política en los diseños e intervenciones de las primeras clases.

En suma, es posible sostener que los estudiantes de los profesorados de la UBA suelen ser mujeres que transitan la adultez y ya tienen asumidas responsabilidades laborales y familiares, que concilian con su actividad de estudiante del profesorado. La mayoría posee el título de Licenciada en la carrera de origen. Se encuentran en un período de la vida donde buscan insertarse profesionalmente o mejorar sus condiciones laborales actuales. Muy pocos no tienen trabajo. Algunos se desempeñan en actividades no emparentadas con los conocimientos adquiridos durante la cursada de la carrera. Casi un tercio del total posee más de un trabajo. La docencia ocupa el 2º lugar dentro de los trabajos de estos estudiantes.

El 65% manifiesta tener experiencia de haber realizado actividades enseñanza en diversos niveles educativos y modalidades antes de obtener el título de profesor, este porcentaje aumenta para el caso de los estudiantes de la Facultad de Sociales. Quienes suelen trabajar como docentes en niveles para los que no habilita el título de la UBA (inicial y primario) suelen tener doble titulación. El grupo de docentes que se ha insertado en el nivel superior, mayoritariamente lo ha hecho en la propia facultad. Esto se da especialmente en la Facultad de Psicología. Los que se insertaron en el nivel secundario suelen hacerlo en planes de terminalidad como el FinEs, en los bachilleratos populares y quienes trabajan en escuelas secundarias (principalmente en el Gran Buenos Aires).

La formación universitaria de la licenciatura tiene una fuerte impronta en sus primeros desempeños como docente. Suelen iniciar el profesorado con la expectativa de que se los provea de herramientas que les sirva para la enseñanza y requieren el título pues los habilita a acceder más fácilmente a puestos de trabajo. Suelen ver a la docencia como actividad que provee cierta seguridad laboral. Los estudiantes perciben la formación en los profesorados analizados en el presente trabajo, con gran cantidad de bagaje teórico en la disciplina de origen y con dificultades para articular con la práctica de la enseñanza. El plan de estudio de cada profesorado presenta la materia Residencia, que implica el desarrollo de clases,

al final de la carrera; es decir que se formaliza en una lógica aplicacionista, de escaso tiempo. Tanto desde las opiniones de los estudiantes como desde la lógica formativa se evidencia una necesidad de fortalecer el vínculo de la formación con la práctica docente.

También es fundamental, en términos formativos, la socialización profesional, que nuestros estudiantes ya han tenido (en su mayoría) y la vida laboral para poder reconstruir y construir nuevos aprendizajes, saberes y prácticas docentes. La formación inicial resulta fundamental ya que al finalizar este período el futuro docente queda formalmente habilitado para el ejercicio de la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En Biddle, E., T. Good. T, y Goodson, I. (comp.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de Pédagogie*, 5-16.
- Lortie, D. (1975). *The School teacher. A sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Revino of Educational Kesearch*, 143-178.

NORMATIVA CONSULTADA

- Resolución 24. Consejo Federal de Educación (2007) Boletín oficial de la República Argentina, Argentina.
- Resolución 30. Consejo Federal de Educación (2007) Boletín oficial de la República Argentina, Argentina.
- Resolución 1863/1995. Consejo Superior. Universidad de Buenos Aires.
- Resolución 3647/2004. Consejo Superior. Universidad de Buenos Aires.
- Resolución 5850/2009. Consejo Superior. Universidad de Buenos Aires.
- Resolución 5982/2005. Consejo Superior. Universidad de Buenos Aires.
- Resolución 5892/2005. Consejo Superior. Universidad de Buenos Aires.