

La trayectoria profesional de los graduados de las carreras docentes de la UART-UNPA entre 1990 y 2015: Conocer para comprender y reflexionar sobre los 25 años de formación docente en la Cuenca Carbonífera

The professional development of the graduates in the teaching careers of the UART-UNPA between 1990 and 2015: Learn to understand and reflect on the 25 years of teacher training in the Carboniferous Basin

Mónica A. ASSAT, mo_assat@yahoo.com.ar
Sonia R. BAZÁN, soraba_ar@yahoo.es
Daniela B. CIANCIA, danielaciancia@hotmail.com
Griselda SANDOVAL, griselsan2006@yahoo.com.ar

Unidad Académica Río Turbio - Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Av. de los Mineros 1260 - Río Turbio - Santa Cruz - Argentina

Recibido: 09/07/2018. Aceptado: 10/12/2018

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo básico comunicar a los lectores los resultados del Proyecto de Investigación 29/C060 “La trayectoria profesional de los graduados de las carreras docentes de la UART-UNPA entre 1990 y 2015: Conocer para comprender y reflexionar sobre los 25 años de formación docente en la Cuenca Carbonífera”, radicado en el Instituto de Educación y Ciudadanía de la Unidad Académica Río Turbio, sede de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Comenzando por una mirada retrospectiva a través de la historia de la institución universitaria, luego se presentan las principales categorías de análisis que se han tenido en cuenta en la investigación. Posteriormente, se explica la metodología utilizada en el proceso de investigación, que consistió fundamentalmente en la construcción y aplicación de diversos dispositivos a fin de indagar en los diferentes trayectos laborales-profesionales de los graduados universitarios. A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir de dichos dispositivos constituidos por los talleres de docentes, la reflexión, la encuesta – presencial y mediada por TICs-, y la interpretación de un cortometraje, hasta arribar a las conclusiones a modo de palabras finales.

Palabras clave: Trayecto Profesional; Graduados; Docentes; UNPA-UART.

ABSTRACT

The main goal of this article is to inform the readers of the results of the Research Project 29/C060 "The professional development of the graduates in the teaching careers of the UART-UNPA between 1990 and 2015: Learn to understand and reflect on the 25 years of



teacher training in the Carboniferous Basin", located in the Institute of Education and Citizenship of the Río Turbio Academic Unit, headquarters of the National University of Austral Patagonia.

Starting with a retrospective look through the history of the university institution, the main categories of analysis that have been taken into consideration in the research are presented. Subsequently, the methodology used in the research process, which consisted mainly of the construction and application of various devices in order to investigate the different career paths the graduates, is explained. Next, the results obtained from said devices constituted by the teachers' workshops, the reflection, the survey -presential and mediated by TICs-, and the interpretation of a short film are displayed, to finally reach the conclusions as final words.

Key words: Professional Trajectory; Graduates; Teachers; UNPA-UART.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo nos proponemos presentar los resultados del Proyecto de Investigación 29/C060 denominado “La trayectoria profesional de los graduados de las carreras docentes de la UART-UNPA entre 1990 y 2015: Conocer para comprender y reflexionar sobre los 25 años de formación docente en la Cuenca Carbonífera”, radicado en el Instituto de Educación y Ciudadanía de la Unidad Académica Río Turbio de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, el cual tiene por objeto principal estudiar la realidad profesional de los egresados de las carreras de educación de dicha Unidad Académica.

Los graduados se constituyen en actores fundamentales, tanto para estudiantes de los profesorados como para docentes formadores de formadores, dado que sus trayectos profesionales en con-formación en diversas instituciones educativas ponen de manifiesto aquellos ejes estructurales para la construcción de la identidad profesional. Por tal motivo, consideramos importante comenzar a construir espacios de acercamiento de los graduados con su institución formadora a fin de crear lazos que fortalezcan la formación inicial y el ejercicio profesional en una tarea compartida.

De lo expuesto, se derivan los siguientes objetivos generales: a)- conocer la realidad académica-laboral de los graduados de las carreras Profesorado en Nivel Inicial, Profesorado para la Educación Inicial, Profesorado en Educación General Básica, Profesorado para la Educación Primaria y Licenciatura en Educación Básica entre los años 1990 y 2015; b)- lograr una mayor participación de dichos graduados en la vida universitaria cotidiana de la UNPA-UART.

Para poder conocer dicha realidad, se requiere el reconocimiento de una multiplicidad de factores que inciden en el proceso de construcción de la identidad docente, por lo tanto, ello exige admitir que la perspectiva metodológica de estudio debe ser variada en búsqueda de la triangulación entre enfoques cualitativos y cuantitativos, bajo el supuesto que la realidad de los graduados se convierte en “objeto” de miradas posibles.

1. MARCOS DE REFERENCIA: TEXTO Y CONTEXTO

1.1. Marco histórico: génesis de la UART-UNPA

Este apartado se centra en analizar la trayectoria de los graduados de las carreras docentes de la Unidad Académica Río Turbio tomando como período de estudio 1990 a 2015, pero es importante aclarar que la formación docente en el contexto de Río Turbio, provincia de Santa Cruz, tiene su origen en 1982 con la creación del Instituto de Formación Docente N° 1 (IFD N° 1) dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Cruz, institución que se constituyó en antecedente y base, conjuntamente con otras instituciones de educación superior con sede en Río Gallegos, Caleta Olivia y San Julián, del proceso de reestructuración de la educación superior llevado a cabo en todo el ámbito de la provincia. Por lo tanto, la formación docente es inherente a la génesis de la Unidad Académica Río Turbio (UART) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

En el año 1990, más específicamente el 6 de diciembre, a través de un convenio celebrado entre el Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Cruz y el correspondiente a la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, convenio que luego es ratificado por la Ley N° 2212, se crea la Universidad Federal de la Patagonia Austral, con cuatro sedes en Santa Cruz, en las que las instituciones preexistentes de nivel superior se constituyen en Unidades Académicas. Si bien la provincia de Santa Cruz logró el objetivo según lo planteado en el acuerdo con la provincia de Tierra del Fuego, esta última no lo logró, funcionando la UFPA hasta su nacionalización a partir del 1 de enero de 1996 con la nominación Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), creada mediante Ley Nacional N° 24.446, sancionada el 23 de diciembre de 1994 y promulgada el 11 de enero de 1995, realizándose la transferencia efectiva al ámbito nacional en el mes de enero de 1996.

1.1.1. Las instituciones preexistentes y la oferta académica

Río Turbio se constituyó como un enclave minero carbonífero desde 1942. La historia y evolución de Río Turbio estuvo desde sus inicios estrechamente ligada a la empresa Yacimiento Carboníferos Fiscales (YCF). Gestiones y debates surgidos desde la misma hicieron posible, en la década de los años '60 del siglo XX, la apertura de una escuela nacional de educación técnica, fundamentada su creación, por un lado, en el proceso de industrialización, y por otro lado, favorecer el asentamiento poblacional en la zona de frontera. Siguiendo en esta línea, en 1981 un grupo de profesionales de dicha empresa y de la comunidad se organizaron en asamblea con el propósito de analizar la creación de un ciclo terciario con orientación técnica, iniciativa que fue considerada por el Ministro de Cultura y Educación de la provincia, y de esta manera, las decisiones emanadas de dicha asamblea eran consideradas de interés provincial. En el seno de estos debates, que representaba a la comunidad, se incluyó posteriormente la propuesta de algunos asambleístas, la idea de generar también una carrera para la formación docente.

Con el objetivo de crear instituciones de nivel superior con orientación técnica y docente, las acciones realizadas lograron que en marzo de 1982 se abra en Río Gallegos una sede de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y la creación, por parte del gobierno provincial, del Instituto de Formación Docente N° 1 (IFD N° 1) para la enseñanza primaria, y en 1987 se suma a esa oferta la formación docente para el nivel inicial.

En 1988, el IFD N° 1 pasa a denominarse Centro de Estudios Terciarios (CET) de Río Turbio como parte del proceso de reestructuración del nivel superior en la provincia y bajo la consigna “Una Universidad para Santa Cruz”, lo que implicó modificar los criterios de designación de profesores formadores de docentes, de horas cátedras a ser nombrados en áreas para formación de grado, actividades de extensión y sistematización, y producción de conocimiento.

El cambio de estructura institucional dio apertura para sumar a la oferta de grado de formación docente una propuesta de capacitación de dos años de duración, organizada en diferentes cursos vinculados a la explotación del carbón, destinada a técnicos trabajadores del entonces YCF.

1.1.2. UFPA y UNPA

En 1991, en el marco de la creación de la UFPA, el CET Río Turbio pasa a denominarse Unidad Académica Río Turbio, prosiguiendo con la oferta académica inicial: Ciclo Básico en Ciencias Sociales -con continuidad en los Profesorados en Nivel Primario, en Nivel Inicial, y en carreras de otras unidades académicas del área- y Ciclo Básico en Ciencias Exactas -con continuidad en carreras de otras unidades académicas del área afines-. También, en esta sede, se propone la apertura de la Tecnicatura en Minas, que se mantuvo como oferta sólo por dos años, y Analista de Sistemas.

A partir de 1993 se incorporan a la oferta académica carreras del área administrativa contable: Técnico Contable con orientación pública, y Secretariado Administrativo Universitario. En 1997, luego de la creación de la UNPA, se da un proceso de modificación de planes de estudio y se abre la Tecnicatura Universitaria en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas, cambiando su nombre en el año 2001 por Tecnicatura Universitaria en Gestión de las Organizaciones (TUGO), título intermedio de la carrera de Licenciatura en Administración, siendo pionera la UART en el dictado de esta carrera en el sistema UNPA. En esta misma área se abre el Profesorado de Economía y Gestión de las Organizaciones (PrEGO).

Para el año 1996, comienza a desarrollarse una oferta de formación destinada a profesionalizar a auxiliares de enfermería (PRAXESAC) cuya oferta es base para la carrera de Enfermería Universitaria. En este mismo año, desde el área de educación, se presenta una propuesta de Licenciatura en Educación Básica dictada para una única cohorte destinada a egresadas del profesorado de nivel primario.

A partir de 2007 se realiza la apertura de carreras a distancia: Tecnicatura Universitaria en Turismo, Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Trabajo Social, y Tecnicatura en Recursos Naturales. En ese año también se suman a la oferta académica, de cursado presencial, la Tecnicatura en Seguridad e Higiene en el Trabajo, Tecnicatura en Energía y Tecnicatura en Minería, que se reabre luego de más de 10 años, con plan modificado.

1.1.3. Los planes de estudio

Una cualidad que ha caracterizado a los Profesorados de Nivel Inicial y de Nivel Primario es que fueron preexistentes a la UFPA y posterior UNPA, sus planes de estudio han sido modificados de acuerdo a diversas demandas, siendo los primeros de estos el resultado del proceso de cambio de estructura institucional, que pasan de ser formaciones de nivel terciario no universitaria a universitaria. Así, en el plan de estudio aprobado en 1991, tal como expresa

la Lic. Nelly Muñoz en un artículo publicado en la revista IICE, titulado La Formación de maestros en la Universidad. Reflexiones sobre el plan de estudio vigente en la UNPA: “a diferencia de los planes precedentes, se observa en primer año la existencia de tres materias comunes al conjunto de los planes de la Universidad”, materias que se conservan en los planes siguientes y en lo que a la formación docente se refiere, se destaca una fuerte presencia de la formación didáctica, y no se prevé espacios de articulación entre la teoría y la práctica. En cuanto al plan de 1999, algo que lo caracteriza es que rompe con la lógica anterior, en el sentido que incorpora desde el primer año espacios curriculares con el fin específico de integrar la dimensión teórica y práctica de la formación docente. Es importante destacar que en el plan de Profesorado de Nivel Primario algo más que varía es la denominación, llamándose Profesorado en Educación General Básica primer y segundo ciclo, de acuerdo a la reforma del sistema educativo en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Finalmente, el plan actual de ambos profesorados, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, modifica la duración formativa de tres a cuatro años, y pasan a ser carreras de grado.

1.2. Marco teórico: puntos de partida acerca del tema

La formación puede ser entendida como la “dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es descubrir las propias capacidades” (Ferry, 1997, p. 96). Elisa Spakowski (2006) plantea tres fases diferenciadas en la formación docente: a) la biografía escolar; b) el trayecto de la formación profesional inicial; y c) la socialización laboral. La primera hace referencia a “los aprendizajes y experiencias previas a la formación inicial... en contextos tanto sociales como culturales del ámbito familiar o escolar”; la segunda se refiere a la formación en el marco de la Educación Superior, ya sea en universidades o institutos terciarios; y la última se vincula al quehacer docente que se desarrolla en las instituciones educativas. En esta investigación, el énfasis estará en el tercer momento, sin perder de vista tanto el primero como el segundo, intentando encontrar las relaciones recíprocas significativas establecidas entre estos.

La formación docente en la UART es inherente a su génesis, por tanto, son estas carreras las que configuran un universo profesional que permitirá perfilar un recorte interesante de ser estudiado, que posibilite dar cuenta de la carrera de estos profesionales, conocer las distintas trayectorias y estrategias que el entorno ha permitido para su inserción laboral, y su carrera en el ámbito de cada institución que los contiene.

Sabemos que, en sentido general, la inserción laboral representa para quienes se inician como profesionales, una situación que asume particularidades específicas en vínculo con múltiples factores; de acuerdo a las personas, las ocupaciones, las formaciones de base, las posibilidades de acceso al trabajo para el que se formaron, entre otros. Estos factores están en relación directa con las representaciones que los sujetos portan desde su socialización primaria, es decir, el valor que los padres le dieron a la educación de nivel inicial y primario, como así también los comentarios y relaciones que se sostuvieron con los maestros de quienes hoy son, o fueron maestros. Esa concepción siempre está acompañada de modos y maneras de ser y de actuar, el rol, sumado a formas de entender, por ejemplo, qué es un alumno, cómo debe ser la relación entre familia y escuela, entre otras; y al mismo tiempo se suman nuevas tareas en función de los nuevos reclamos y expectativas de las comunidades en las que se encuentran las escuelas y jardines, donde los modos de actuar en las situaciones laborales actualmente se modifican a velocidades que en ocasiones resultan imperceptibles, generando

mutaciones en las demandas y en las necesidades en cuanto a perfiles y competencias requeridas. Recurrentemente, en las instituciones conviven concepciones diversas y antagónicas que presentan contradicciones entre el discurso y las prácticas, pero que al mismo tiempo generan fuerzas instituyentes que buscan generar nuevas estrategias que respondan adecuadamente al contexto de las nuevas infancias.

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 vigente en la Argentina, los nuevos planes de estudios de los Profesorados para la Educación Inicial y para la Educación Primaria, en la actualidad se convirtieron en ofertas de grado, lo que permite suponer una formación mucho más amplia, y considerar a esta nueva generación de profesores como destinataria de las ofertas de carreras de postgrado. En el caso particular de los graduados de los profesorados, en los últimos años, la preocupación por el desarrollo profesional de los docentes tanto en la formación inicial como en el ejercicio de la práctica, las condiciones de trabajo, las consideraciones sociales, la evaluación, entre otros aspectos, se han convertido en un importante objeto de estudio, de debate público y de desarrollo curricular (Pérez Gómez, 2002). Las finalidades de la formación docente ya no pueden ser pensadas y propuestas disociadas de las finalidades educativas del sistema en general y de las competencias que se requieren del ejercicio docente en la actualidad (Pherrenoud, 2001). Por eso se hace necesario que las instituciones formadoras de docentes interroguemos este universo de graduados para que, conociendo las diferentes circunstancias que juegan desde que ingresan al primer puesto de trabajo hasta su jubilación, se generen líneas de trabajo que convoquen a la constitución de redes que sume a la formación en las distintas instancias de la práctica, de acuerdo a los planes de estudios vigentes, cuestión que sean los voceros de la realidad profesional en la docencia.

Consideramos esto porque los maestros son, como los conceptualiza Schön, profesionales prácticos reflexivos con capacidad de toma de decisiones, en base a la inmediatez de la situación de su tarea fundamental: la enseñanza y su complejidad. Cuando se toma como objeto de estudio a los graduados, siempre es atendible considerar las dimensiones que permitan obtener un perfil sociológico descriptivo aproximado de los aspirantes al profesorado, y también es imprescindible considerar los elementos tanto materiales como de organización que pone a disposición la institución formadora de docentes: el curriculum real, en sintonía y acuerdo con las instituciones propias del nivel que se trate.

En el caso de la investigación realizada, nos ha interesado focalizar en los procesos y recursos formativos que los docentes desarrollan, es decir, lo que los graduados en ejercicio de su profesión movilizan como procesos de formación continua y autoformación en beneficio de la carrera docente. Ello refleja, entre otras cosas: concepciones a las que adhieren y desde las cuales se estructuran la formación a nivel institucional y de aula, y la recopilación de datos que se tienen en cuenta para revisar y reformular el curriculum. En palabras de Schön (1992) se trata de desempeñar como profesionales prácticos reflexivos con capacidad de pensar sobre la realidad, la participación y las acciones del colectivo interviniente.

Las representaciones son construidas entre el sentido vivido y el sentido objetivado, y se constituyen en fundamento de las prácticas. Pierre Bourdieu señala que las prácticas son producto de un sentido práctico y resultado de un proceso de incorporación en y por la práctica; el sentido práctico es motor para realizar acciones con relación a un espacio objetivamente constituido, es un juego que se va constituyendo por la experiencia del mismo juego. Para este autor, el juego es una actividad regulada, que obedece a ciertas regularidades, sin ser necesariamente el producto de la obediencia a reglas. Es por ello que adquiere importancia dar cuenta del habitus en esta investigación, desde las miradas construidas de los

sujetos. Entendemos el habitus como sentido del juego que posee libertad de invención y de improvisación, y permite producir infinidad de jugadas posibles, a la vez que limita el propio juego. De allí se interpreta que el habitus se refiera a disposiciones durables, pero no inmutables, y que puede ser modificado en la medida en que las disposiciones se enfrentan a condiciones nuevas; si existen condiciones homólogas las disposiciones tienden a reforzarse. Por su parte, Gimeno Sacristán enfatiza que “el habitus produce acciones y reproduce prácticas porque el esquema generado históricamente asegura su presencia en el futuro a través de formas de percibir, de pensar, de hacer y de sentir” (1998, p. 101). Si relacionamos esto con el juego, entonces el habitus produce jugadas que reproducen el juego porque, eso asegura su existencia en el futuro. Al estar limitadas por el mismo juego, las acciones personales novedosas no pueden salirse de ciertos límites, pero a su vez no son reproducciones mecánicas. Es decir que las aportaciones personales se mueven en un espacio objetivado (prácticas) que dan libertad condicionada y condicional a nuevas acciones.

1.2.1. Formación, trayectoria laboral e identidad profesional en la docencia

Si la docencia es pensada como salida laboral, supone que quienes la desempeñen puedan asumirla como actividad profesional, siendo capaces de identificar los cambios que se produzcan en el ámbito de desempeño y en el contexto, de pensar y aplicar estrategias que les permitan conocer las características de estos cambios e incorporar el conocimiento a las prácticas, proporcionando formas de acción superadoras de los condicionantes y limitantes de la calidad educativa (Tiramonti, 1995). Se hace necesario constatar si esto acontece, y en qué medida el tránsito de socialización profesional, según las culturas institucionales, favorecen la autonomía y participación o la heteronomía al directivo.

El quehacer docente encontrará en la práctica la conjunción de aspectos que, si pueden ser recuperados por las instituciones de formación, podrían brindar elementos para la reflexión y reformulación de la formación de base, y propuestas de programas de capacitación continua. Los docentes formados pueden dar cuenta del conjunto de conocimientos y habilidades que el ejercicio concreto de la profesión demanda, y pueden informar acerca de las condiciones reales de trabajo con las que se encuentran a nivel institucional y de aula (Remedi, 2004). Hay que considerar otros aspectos, a veces arbitrarios que, para la docencia en particular, se constituyen en una problemática importante, porque ponen en relieve situaciones de diferencias notorias en cuanto a oportunidades y espacios de inserción, asociados a valoraciones sociales que destacan ciertas profesiones por encima de otras, y en ocasiones sufren, además, la asociación a movimientos discontinuos de cambios curriculares, aparición y desaparición de espacios, aumento o disminución de cargas horarias, entre otras. En todos los casos, las condiciones de trabajo y las formas de participación activa en la vida pública, es una cuestión no exclusiva de la pedagogía de la formación docente, está en el centro del debate cuando se analiza la finalidad de la formación en general (Davini, 1999) en relación con supuestos que se vinculan con aspectos económicos, políticos y culturales.

El proceso de convertirse en profesor, comprendido como un itinerario marcado por una lógica formativa, incluye un continuo de aprendizajes a lo largo de la formación docente inicial que a su vez tiene un momento previo que se da en el transcurso de la escolaridad de cada uno de los estudiantes de los profesados. Las instituciones de formación inicial del profesorado, como ya investigara Lortie (1975, citado por Marcelo García 2009) proponen a los estudiantes varias horas de observación y de reflexión sobre lo observado con el fin de contribuir a reconfigurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a

profesores tienen, y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, 1992; Richardson y Placier, 2001, citados por Marcelo García 2009).

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza, de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es posible si el conocimiento esencial para los docentes noveles se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden permitiendo la construcción de la identidad profesional. Se reconoce que la construcción de una *identidad docente* constituye un camino necesario de recorrer. Influye, por un lado, la formación inicial donde logran los futuros profesores apropiarse del capital cultural de su grupo y certifican su saber profesional, que deberá caracterizarse por sólidos conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos. Sin embargo, la obtención de un título profesional en la educación superior no es la única condición para poseer una identidad profesional.

Hoy, los desafíos de la sociedad del conocimiento obligan a los profesores a una permanente revisión del saber y de su práctica, obligándolo a desarrollar competencias en el propio campo del trabajo (proceso denominado “de formación continua”), donde adquiere un gran valor el componente colectivo. Son las comunidades de aprendizaje en las escuelas, las que permitirán a los profesores desempeñarse con autonomía, tomando decisiones informadas, anticipándose a las consecuencias de estas decisiones, responsabilizándose de aquellas, reflexionando y evaluando su propia práctica, en función del aprendizaje de los estudiantes. Se constituye en un deber de la política educativa no sólo tensionar, sino generar las condiciones a los profesores para que en un futuro cercano pudieran depender cada vez menos de normativas o pautas de acción externas y pudiesen decidir no sólo en su individualidad, como docentes de aula, sino como parte de un equipo que conforma una organización llamada escuela. Tal vez sea el momento para volver a interrogarse, como lo hiciera Núñez (2004), si el profesionalismo docente es dado desde el Estado o construido procesualmente por el colectivo docente en contexto. El camino, al parecer, podría ser que efectivamente la política docente pudiese constituirse en una oportunidad para construir una nueva identidad entre los profesores, pero ello es un proceso de descubrimiento y no sólo de imposición que requiere de espacios reales de reflexión conjunta, es decir, de aquellos espacios intersubjetivos que señala Habermas tan necesarios no sólo para la construcción identitaria sino también para la mejora efectiva de las prácticas pedagógicas, estableciéndose con ello el círculo virtuoso.

De diversos estudios e investigaciones queda claro que no se puede ignorar que existe una fase claramente diferenciada en el proceso de convertirse en un buen profesor, que tiene sus propias características y necesidades, y que funciona como un eslabón (débil hasta ahora) entre la formación inicial del profesorado y todo su futuro desarrollo profesional.

Resulta interesante al respecto señalar que Ávalos (2006) indica que la identidad profesional es más difícil de forjar en instituciones universitarias por las características diversas de las facultades involucradas en la formación inicial. Sin embargo, es indiscutible que la identidad profesional se va reinterpretando a lo largo del ejercicio de la propia práctica pedagógica, por lo cual, resulta relevante en su construcción, los efectos de los contextos de trabajo.

1.2.2. ¿Por qué interesa la identidad profesional?

De lo expuesto anteriormente, la *identidad profesional* comienza a definirse al momento de ingresar en contextos de trabajo, en este sentido, el problema de la transición entre los estudios universitarios y el ejercicio profesional, se asocia con la importancia de las representaciones sociales como factores que inciden en el desempeño de actividades específicas. Abraham (1998) plantea que la identidad profesional es distinta de la personalidad y es básicamente colectiva, implicando una cultura profesional, por lo que podemos decir que la identidad profesional docente no es individual, por el contrario, es colectiva y es necesario construirla con los pares en el ejercicio de la profesión. Consideramos que las representaciones mencionadas se constituyen en basamento para ir definiendo la trayectoria profesional a lo largo de su carrera docente. Jodelet define a las representaciones sociales como "producto y proceso de una elaboración psicológica y social de lo real" (1986, p. 54), por ende, cobra vital importancia el análisis de las representaciones desde el ejercicio real de la docencia en contextos laborales: Escuelas.

Aisenson (2005) en relación con este concepto, precisa los siguientes aspectos:

“Distintos autores coinciden en caracterizar a la representación como una forma de saber práctico que vincula a un sujeto con un objeto. Se trata de un conjunto de elementos informativos, actitudes, creencias, valores, opiniones, imágenes, etc., que están organizados como un saber que dice algo sobre algún objeto social... Cuando se califica a este saber de ‘práctico’, se hace referencia a la experiencia a partir de la cual es producido, a los contextos y condiciones en los cuales se manifiesta y sobre todo al hecho de que la representación sirve para actuar sobre el mundo y sobre los otros. Al ser la representación un sistema de pre-codificación de la realidad, se constituye en una guía para la acción, a partir de tres factores esenciales: 1) define a priori el tipo de relaciones y de práctica cognitiva que el individuo debe adoptar en una situación o tarea a efectuar; 2) produce un sistema de anticipaciones y expectativas, ejerciendo una acción sobre la realidad y 3) prescribe comportamientos y prácticas sociales, en tanto refleja la naturaleza de las reglas y los lazos sociales. De acuerdo a la representación está definido lo que es lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado. Lo que interesa entonces es la expresión e interpretación que los grupos hacen de los objetos sociales que le resultan de alguna manera significativos.” (p. 36).

En este sentido y relacionado con la construcción de la trayectoria profesional en el desempeño de la profesión, podemos agregar lo señalado por Elbaz, que el conocimiento de los profesores es resultado de su práctica diaria, y por lo tanto el conocimiento que poseen los profesores es práctico, es conocimiento dirigido a la acción y trata de “cómo hacer las cosas”. En sus trabajos de investigación, partiendo de esa concepción, ha señalado distintas orientaciones por las que explica el contenido del conocimiento práctico de profesores. Estas orientaciones son: *Orientación a la situación*: influenciada por un número de afirmaciones teóricas concernientes a la relación teoría – práctica. Relación dialéctica entre teoría y práctica (Dewey); *Orientación personal*: relacionada con los conocimientos que desarrollan los docentes a partir de cómo perciben la situación común que comparte con sus alumnos. Asumir responsablemente su rol y darle significado a su integración en una situación compartida con sus alumnos; *Orientación social*: Es el reconocimiento que el conocimiento práctico esta socialmente condicionado. Este aspecto del conocimiento del maestro es reflejado, por ejemplo, por la incidencia de los factores étnicos y económicos que influyen en los

estudiantes. *Orientación de la experiencia*: relacionada con las perspectivas de tiempo y espacio y en la consideración que la experiencia se mueve en términos de tensión de conciencia entre tiempo y espacio; y finalmente *Orientación teórica*: se refiere al hecho que el conocimiento del maestro es sostenido en una particular relación con la esfera de la teoría.

Es importante considerar que, en este proceso de producción del conocimiento práctico, según Bourdieu, los miembros de cada grupo de clases comparten un habitus similar, creando regularidades de pensamiento, aspiraciones, disposiciones, patrones de apreciación y estrategias de acción. Permite comprender y explicar cómo y por qué muchos agentes reproducen y aceptan crónicamente un orden y estructuras sociales que no están en sus propios intereses.

La necesidad de dar respuesta a “cómo hacer las cosas” requiere el aprendizaje de las rutinas y la adhesión a ellas que permiten evitar la ansiedad, generando interacciones que buscan lograr cierta estabilidad de la vida cotidiana y de la estructura social (Guiddens, 1976, citado por Davini 2002). La vida en las escuelas está atravesada por rituales, en los que la gente invierte recursos culturales y energía emocional y rutinas que permiten coordinación de acciones con economía de esos recursos y de esa energía. Parafraseando a Enrique Pichón Rivière, es precisamente a través de las rutinas y rituales que cada institución escolar posee, que los docentes logran identificarse con la misma, obteniendo no solamente la ‘pertenencia’ sino la ‘pertinencia’, tan necesaria para que se establezca una ‘buena comunicación y un buen aprendizaje’ entre sus integrantes. El aprendizaje profesional/laboral es influenciado por las experiencias biográficas anteriores, los modelos de imitación, de las primeras experiencias en su vida profesional/laboral, y de las interacciones con directivos y otros docentes, de la organización burocrática de las escuelas y de los acuerdos implícitos en las interacciones (Jordell, 1984, citado por Davini 2002).

3. UNA MIRADA METODOLÓGICA: LO CUANTITATIVO COMO COMPLEMENTO DE LO CUALITATIVO

En la presente investigación se ha partido del supuesto por el cual, para tener una visión más compleja y acabada, es fundamental ubicar el trayecto profesional de los graduados como un objeto de miradas posibles y, para tal fin, se ha considerado que si bien la mirada cualitativa es el eje metodológico, sumar una mirada cuantitativa aporta datos que permiten dar una explicación inicial.

Desde la visión cuantitativa, basada en el paradigma positivista, se obtuvo información que ha permitido describir la relación entre algunos factores y su incidencia en la problemática planteada. Para esta perspectiva, la realidad es observable, medible y cuantificable, por ende, un fenómeno social que es independiente de las formas individuales en que se manifiestan, ya que aboga por los métodos que dan lugar a miradas “desde fuera”. En consonancia con esto, Pérez Serrano, G. (1994) expresa que desde el paradigma cuantitativo se buscan causas de los fenómenos sociales, desatendiendo los estados subjetivos. Estas consideraciones generales y, centrándonos en el tema de la presente investigación, hacen posible vislumbrar el problema en primera instancia, a través de números. El registro cuantitativo ha sido confrontado con información cualitativa, dado que la intención es producir conocimiento que permita comprender y transformar la realidad.

Desde el punto de vista cualitativo, las posibles miradas se centran en recuperar las voces portadoras de las perspectivas protagónicas, dado que aportan elementos de análisis dando

cuenta del fenómeno de los graduados universitarios, a partir de la experiencia formativa desarrollada y del rol que se desempeña en un momento determinado.

En el proceso de investigación desarrollado se ha sistematizado, mediante el software Microsoft Excel, en una base de datos digital, basada en la información plasmada en papel en el Libro de Registro de Graduados del Departamento de Alumnos de la UNPA-UART, la totalidad de graduados de las carreras Profesorado en Nivel Inicial, Profesorado para la Educación Inicial, Profesorado en Educación General Básica, Profesorado para la Educación Primaria y Licenciatura en Educación Básica, en orden alfabético, por carrera y plan de estudio, contabilizando un total de 326 graduados.

En el proceso de recolección de datos, tuvieron un papel importante las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs). Se ha construido un blog y una página en el ámbito de las redes sociales, siendo la función fundamental de las mismas establecer un nexo con la comunidad, oficiando a manera de medios de contacto con los graduados radicados tanto en la Cuenca Carbonífera como en el resto del país y del mundo. En estos sitios virtuales se ha presentado el proyecto de investigación, haciendo posible contactarse más fácilmente, de tal modo que han permitido la solicitud de información a través de encuestas, para lo cual también ha sido de utilidad la comunicación vía e-mail, por lo que también se creó una dirección de mail específica del proyecto.

Además, se ha elaborado una encuesta con 31 preguntas abiertas y cerradas. La misma fue aplicada de dos formas básicas: de manera presencial, acudiendo a las distintas instituciones escolares de nivel inicial y primario de las localidades de Río Turbio y 28 de Noviembre donde desempeñan sus funciones los graduados docentes, para entregar en mano el instrumento de recolección de datos; de manera no presencial, por medio de e-mails y la página en la red social Facebook creada a tal efecto. En cuanto a las encuestas que fueron enviadas vía Facebook, lograron contactarse 130 graduados, de los cuales respondieron 38 docentes, mientras que en forma presencial se completaron 47, dando un total de 85.

En paralelo, se ha realizado la recopilación de información actualizada en torno a los debates que se dan en cuanto a la problemática de la socialización laboral y la identidad profesional del docente, con el fin de generar criterios de análisis relacionados con los objetivos de la presente investigación. En este sentido, entendiéndolo que “el proceso de reflexión necesita de un espacio, un tiempo y determinadas condiciones para que acontezca, como así también requiere del diseño de otros dispositivos para que pueda emerger de manera explícita” (Ciancia, et al., 2015, p. 3) se llevó a cabo la experiencia del Taller Docente como dispositivo privilegiado para la recolección de datos cualitativos, el cual puede ser entendido como:

El espacio donde, por un lado, un grupo de docentes se actualiza investigando su propia realidad, y por el otro, se desarrolla un proceso de construcción y apropiación de conocimientos tanto por parte de los mismos docentes como de los investigadores que participan en él. De este modo, más allá de la significación que el Taller de Educadores adquiere como una modalidad de ‘actualización investigativa’ del docente -centrada en el análisis y objetivación de su propia práctica-, nos interesa destacar la dimensión que el mismo tiene como instrumento de investigación social al configurarse en ese espacio donde es posible realizar un proceso en el que se articulan y ‘juegan’ resignificándose permanentemente conceptos y categorías que apuntan a la construcción de conocimientos (Achilli, 1986, p. 1).

Dichos talleres de docentes se desarrollaron en dos momentos diferenciados, en el marco de la Semana Nacional de la Ciencia, la Tecnología y el Arte Científico, en sus ediciones 2016 y 2017. La primera jornada se denominó “Reconstruyendo los trayectos docentes de los graduados de la UART-UNPA”, coordinado por todo el equipo de investigación, a fin de favorecer, en primer lugar, los vínculos entre los propios graduados, como así también la reflexión en torno a la práctica docente y los diversos trayectos recorridos en el transcurso del tiempo hasta la actualidad, facilitando de este modo la recopilación de datos variados. En la misma se trabajaron tres dispositivos paralelos: la reflexión, la lectura de cortometraje y la encuesta. En cuanto al primero, “Kemmis (1999) plantea que la reflexión no es sólo un proceso psicológico, sino que es un proceso dialéctico orientado a la acción, por lo tanto, es social y al mismo tiempo política, siendo su producto la praxis entendida como acción informada y comprometida” (Ciancia et al., 2015, p. 3). Las consignas de trabajo fueron las siguientes:

1. Cómo explicaría aquello que es necesario atender para lograr una trayectoria profesional satisfactoria. Justifique su respuesta.
 - a) Actividad individual. Duración: 20 minutos.
 - b) Actividad grupal: hasta 4 integrantes, diferentes cohortes, mismo profesorado. Elaborar un escrito de aquello recurrente. Duración: 20 minutos.
 - c) Puesta en común.
2. Observar detenidamente el video “La inteligencia atrapada”.
 - a) Registrar los sentimientos y las emociones que le despierta el video, en función de sus vivencias relacionadas a su trayectoria profesional.

Por otra parte, en el año 2017, se desarrolló una actividad bajo la denominación “La trayectoria laboral de los egresados de la UART: El conflicto docente en la provincia de Santa Cruz y la resolución de la práctica”, la cual incluyó la modalidad de debate a partir del disparador ‘la realidad del sistema educativo provincial’, en el contexto del paro docente del año 2017. El taller permitió visualizar algunos de los puntos que los docentes reconocen como consecuencias de todos estos años de continuos conflictos, aún sin resolver a nivel provincial. Se reconoce que los paros han dejado como saldo: agudización de la desvalorización docente; la inacción ciudadana, en el sentido de que los padres reclaman por no tener dónde dejar a sus hijos y escasa participación en la vida escolar; el pago tardío de los salarios; deficiencia y discontinuidad en los contenidos escolares; cambios en el Diseño Curricular con convocatoria de participación reducida a respuestas de encuestas y nula orientación en su puesta en marcha; omisión de registros y documentación del historial escolar de los alumnos (libro matriz); entre otras problemáticas.

El debate fue enriquecedor, ya que surgieron expresiones que dieron cuenta de la discontinuidad en el cursado normal de los ciclos escolares, tanto en instituciones de nivel primario como de nivel inicial, lo cual llevaba más de dos años, aunque siendo el 2017 un año en que el desenlace resolutivo no se manifestaba, pronosticándose un 2018 mucho más complejo aún. Ambos talleres aportaron significativamente al logro de una mayor participación de los graduados en la vida universitaria cotidiana de la unidad Académica.

4. RESULTADOS

4.1. Los graduados de carreras docentes de la UNPA-UART en números

Teniendo en cuenta la información obtenida en el Departamento de Alumnos de la UART, en el período considerado desde el año 1990 a 2015, el total de egresados de los Profesorados de Nivel Inicial y Nivel Primario es de 326 (100%) de los cuales 208 (63,80%) son de nivel primario y 118 (36,20%) de nivel inicial.

Podemos también considerar la cantidad de graduados por plan de estudio:

	Graduados UFPA Plan 1990/1991	Graduados UNPA Plan 1998/2000	Graduados UNPA Plan 2010/2014	TOTALES
Profesorado de Nivel Primario	22,39%	36,20%	5,21%	63,80%
Profesorado de Nivel Inicial	3,68%	32,51%	0%	36,20%
TOTALES	26,07%	68,71%	5,21%	100%

Tabla 1. Cantidad de graduados por plan de estudio UNPA-UART.

En promedio, considerando 25 años (1990 a 2015), hubo 13 egresados por año de ambos profesorados, es decir, un 4% del total de graduados. Un dato a resaltar es la temática del género masculino en el ámbito de las carreras docentes. En relación a ello, en el período estudiado pueden contabilizarse solamente 15 graduados en Nivel Primario y ninguno en Nivel Inicial, es decir, el 4,6% del total de egresados de carreras docentes de la UNPA-UART. Estos datos corroboran lo planteado en la bibliografía sobre la temática, de que estas carreras docentes son preferentemente elegidas por el género femenino.

4.2. Conociendo algunos datos biográficos de los graduados a partir de las encuestas

La encuesta se realizó con el fin de obtener información de graduados de ambos profesorados sobre datos generales. La misma fue entregada en mano en algunos casos y la mayoría fue enviada vía internet. Respondieron en el plazo estipulado el 26% (un total de 85) sobre la base de 326 graduados.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, podemos decir que el 54% ha nacido en Río Turbio y 28 de Noviembre (Cuenca Carbonífera), mientras que el resto, si bien señalan haber nacido en otra ciudad de la provincia de Santa Cruz o en otra provincia argentina, un 15% aproximadamente aclara que vive en la Cuenca desde la niñez.

En la actualidad, cerca del 90% vive en Río Turbio o 28 de Noviembre y el resto, una minoría, radica en otra ciudad de la provincia de Santa Cruz u otra provincia, en algunos casos porque ya están jubilados, y otros porque ejercen la docencia fuera de la Cuenca Carbonífera.

A partir de estos datos podemos deducir que un alto porcentaje de la población estudiada, oriunda de la zona, ha optado por quedarse a realizar sus estudios superiores, respondiendo de esta manera a la lógica fundacional de los orígenes de la UNPA-UART.

Es importante considerar que la totalidad de quienes ejercen la docencia ingresaron a la misma en el mismo año o al año siguiente de haber egresado, es decir, que antes de cumplir el año de egreso ya han comenzado el ejercicio de la docencia. Con respecto a la *edad de ingreso a la docencia*, el 40% lo hizo entre los 21 y 26 años de edad, y el 47,06% lo hizo entre los 27 años y más. Retomando lo planteado anteriormente, estos datos corroboran las altas expectativas que estas carreras generan en quienes optan por ellas. Por otra parte, el 2,45% expresan no haber ejercido la docencia, desarrollando su vida laboral en otras instituciones o empresas, remarcándose que no es porque no consiguen trabajo en docencia.

Otro dato a considerar dentro de la variable *situación socio-cultural-familiar* de la que provienen los graduados, es el *nivel educativo de los padres*:

- En relación a las madres, y sobre el total de 85 encuestados (100%), el 14,12% terminó la educación secundaria; y finalizaron carreras universitarias el 17,65%. El porcentaje restante corresponde al 43,44% que finalizaron el nivel primario; mientras los que no finalizaron el nivel primario representan el 24,71%.
- En el caso de los padres, y también sobre el total de 85 encuestados (100%), el 29,41% terminó la educación secundaria; y finalizaron carreras universitarias el 2,35% del total. El porcentaje restante corresponde al 50,59% que finalizaron el nivel primario, mientras quienes no finalizaron la primaria representan el 17,65 %.

En cuanto a la situación familiar de los graduados, el 90% expresa que tiene hijos, que representa la mayoría, y casi un 50% tiene al menos dos hijos.

Otro dato a señalar es que un 54% de los encuestados señala que al menos un familiar ejerce o ha ejercido la docencia en algún momento de su vida, por lo que puede plantearse que este antecedente familiar impacta de alguna manera en la elección de la carrera docente y, por otra parte, la continuidad y permanencia en la inserción en instituciones del nivel, permite corroborar la importancia de la socialización laboral para afianzar dicha elección.

En relación a ello, retomando la actividad del taller desarrollado en la Semana de la Ciencia y la Tecnología del año 2016, nuestros graduados valoran cualidades tales como ‘docente bueno’; adjudicándoles y/o asociándolas con aspectos que aluden a la esfera personal, o de la personalidad, como ser, ‘cariñosas, respetuosas, responsables, buenos ciudadanos’. En síntesis, conceden importancia a la función contenedora y reparadora, ejemplificándolas con términos tales como ‘ser flexibles, abiertas, y adecuarse a los tipos de familias actuales’. En otras palabras, ven a la acción educadora, desde una perspectiva social y afectiva.

Podemos concluir que estos datos que arrojan aspectos de la biografía de los graduados se sustentan en condiciones objetivas, las cuales actúan como principios que dan origen a los hábitos que, como son disposiciones duraderas y transferibles, tienen la posibilidad de contener también las condiciones de las situaciones presentes en las que se van manifestando. El hábito, entonces, se desarrolla estableciendo la relación entre las condiciones que le dieron origen y las condiciones presentes en que se manifiestan.

4.3. Trayecto profesional y trayecto de formación inicial

En relación a ello, podemos decir que el 50% del total de graduados encuestados, cursaron la carrera dentro de los años formales de duración según el plan de estudio correspondiente. A lo largo del período estudiado -1990 a 2015- el 40% han egresado del plan UFPA (1991 a 1999),

con una duración de 3 años en ambos profesorados; mientras que en el marco del primer Plan UNPA (1999 a 2012), del Profesorado en EGB, que tenía una duración de 3 años y medio, y del Profesorado en Nivel Inicial, de 3 años, se graduaron el 50,59%. Por último, en cuanto al Plan UNPA 2012, en ambos profesorados de 4 años de duración, tenemos un 9,41% de graduados solo del Profesorado en Nivel Primario, ya que en el caso de profesorado en Nivel Inicial, hasta 2015 no hay egresados con 4 años de carrera, pues en ese año recién fue implementado.

	Graduados UFPA Plan 1990/1991	Graduados UNPA Plan 1998/2000	Graduados UNPA Plan 2010/2014
Profesorados de Nivel Primario y de Nivel Inicial	40%	50,59%	9,41% solo Nivel Primario

Tabla 2. Porcentajes de graduados de carreras docentes UNPA-UART.

Con respecto a la *edad de comienzo de carrera universitaria*, el 42,34% comenzó el cursado de su carrera con 21 años y más, destacando que un 13% la inició con 27 años y más. Y con 18 a 20 años comenzaron el 43,52%.

El 53,68% de los graduados en la UNPA-UART (175 docentes: 85 de nivel inicial y 90 de nivel primario), se encuentran presentes en los Listados de Puntaje de Educación Inicial, Especial y Primaria de la Provincia de Santa Cruz. Entre los ítems, que figuran en la grilla de puntaje, encontramos el *promedio general*. Se analizaron los datos correspondientes a los graduados que se encuentran en Listados de puntaje docente 2017, de los cuales se desprenden los siguientes porcentajes, diferenciados por niveles:

	Graduados de Nivel Inicial	Graduados de Nivel Primario
5,00 a 5,99 puntos	0%	2,2%
6,00 a 6,99 puntos	37,7%	23,3%
7,00 a 7,99 puntos	42,3%	51,2%
8,00 y + puntos	20%	23,3%
TOTAL	100%	100%

Tabla 3. Promedio general de graduados docentes por carrera.

4.4. El trayecto profesional docente como puntaje vs. la capacitación permanente

Se analizaron los listados de puntaje docente correspondientes a Río Turbio, Julia Dufour, Fuentes del Coyle, 28 de Noviembre, Rospentek, Turbio Viejo, Glen Cross y Las Heras, elaborados por las Juntas de Clasificación de Educación Primaria, Educación Inicial y Especial del Consejo de Educación de la provincia de Santa Cruz, los cuales son de acceso público, y representan para los graduados un instrumento importante al momento de la asignación de cargos en los distintos establecimientos educativos. Entre los datos que resultan más significativos y que se relacionan directamente con aquellos recabados en nuestra

encuesta, se encuentra *la importancia o interés que le adjudican a la realización de cursos y/o capacitaciones*.

Teniendo en cuenta los Acuerdos N° 1046/92; 423/93; 179/99; y 216/12, cuyos anexos establecen la valoración para la clasificación de los antecedentes de los docentes de Educación Especial, Nivel Inicial y Primario en nuestra provincia, podemos observar que el criterio utilizado para otorgar puntaje en el ítem *antecedentes culturales* -el cual hace referencia a la asistencia o participación en cursos de perfeccionamiento, jornadas o congresos, presenciales y a distancia, aprobados por el Consejo Provincial de Educación- es la carga horaria de los mismos, medida en horas cátedra, y en caso de que la certificación no cuente con esta información, se toma la cantidad de días de duración, con tope de 3,00 puntos. El listado de Educación Primaria discrimina cursos asistidos de cursos dictados, reflejando que un 15,56% de los docentes presenta puntaje en este ítem, que abarca además las disertaciones en talleres y congresos, con un tope de 3,00 puntos. El listado de puntajes docentes de Nivel Inicial también presenta el ítem *cursos dictados* (C.D.), reflejando que un 18,8% de los graduados de la UNPA-UART han participado en el dictado de cursos y talleres o disertado en eventos académicos, como ser, congresos.

En la siguiente tabla puede observarse la situación de los docentes graduados en la UNPA-UART¹ en cuanto a puntaje en el ítem *antecedentes culturales* por nivel:

	Graduados de Nivel Inicial	Graduados de Nivel Primario
0,01 a 0,99 puntos	9,4%	5,6%
1 a 1,99 puntos	15,3%	13,3%
2 a 3 puntos	75,3%	81,1%
TOTAL	100%	100%

Tabla 4. Puntajes de los graduados docentes en el ítem “antecedentes culturales” por carrera.

En la tabla puede observarse el alto porcentaje de docentes de ambos niveles cuyo puntaje se encuentra entre los dos y tres puntos, muchos de los cuales ya han alcanzado el tope, por lo que a pesar de que el docente continúe capacitándose permanentemente, no sumará más puntos en dicho ítem. Es por ello que algunos docentes desarrollan diferentes estrategias para continuar sumando puntajes a través de otros ítems. Es interesante destacar que el puntaje máximo, se logra considerando los cursos realizados dentro de la formación inicial, que en su mayoría son propuestas o se organizan dentro de la UNPA, para garantizar los créditos que exige o exigía el plan de estudios de que se trate.

Entre dichas estrategias para continuar sumando puntos año a año se encuentra la inscripción a otras carreras universitarias a fin de cursar y aprobar materias que otorguen puntaje en el ítem *materias aprobadas*, las cuales deben pertenecer a carreras correspondientes a profesorado de institutos superiores o universitarias reconocidas a nivel nacional. Cada materia suma 0,10 puntos, siendo el tope de 1,00 punto, aunque cuando el docente es titular el tope pasa a ser de 1,40. Se exceptúan las materias aprobadas por equivalencias. Dicho puntaje posteriormente es descontado una vez que se gradúan en la misma y se presenta el título, recibiendo el puntaje correspondiente en el ítem *otros títulos*. En nivel inicial, el 43,53% de

¹ Se tomaron los datos de todos los docentes graduados en la UNPA-UART que se encuentran presentes en los Listados de Puntaje, aunque no hayan respondido la encuesta.

los graduados presentan materias aprobadas de otra carrera, mientras que en nivel primario, el 16,67% presenta puntaje en este ítem, por lo que el 29,71% del total de graduados que se encuentran en estos listados ha sumado puntaje aprobando materias de otras carreras.

En cuanto al ítem *otros títulos*, el mismo no presenta tope alguno, siendo los títulos reconocidos con puntaje, según el Acuerdo N° 216/12: Tecnicatura Superior (dictada por ISFD o ISET o universidades nacionales o privadas de validez nacional); otro título docente de nivel superior y/o universitario de 4 años o más de duración; Licenciatura en educación o específica del nivel correspondiente; actualización académica con carga horaria mínima de 200 hs.; Especialización docente de nivel superior con carga horaria mínima de 400 hs.; Diplomatura superior con carga horaria mínima de 600 hs.; Diplomatura, Especialización, Maestría y Doctorado otorgados por universidad nacional o privada no extranjera. A continuación, presentamos una tabla que refleja los porcentajes de otros títulos obtenidos por graduados discriminado por nivel educativo:

	Graduados de Nivel Inicial	Graduados de Nivel Primario
0 puntos	78,82%	72,2%
0,50 a 0,99 puntos	0%	2,2%
1,00 a 1,99 puntos	5,9%	7,8%
2,00 a 2,99 puntos	1,2%	1,1%
3,00 a 3,99	12,9%	13,3%
4,00 +	1,2%	3,4%
TOTAL	100%	100%

Tabla 5. Puntaje en el ítem “Otros títulos” de los graduados docentes por carrera.

Estos puntajes que se obtienen a través de ‘otros títulos’ y ‘materias aprobadas’, resultan significativos, y justifican y/o fundamentan de alguna manera, el porqué nuestros graduados vuelve a la universidad, “*a cursar materias*”.

Si bien estos inscriptos luego figuran en el Sistema de Datos de Alumnos de la UNPA-UART como ‘desertores’ (datos obtenidos en un proyecto de investigación anterior denominado “Acceso, permanencia y deserción en las carreras de la UART. Diagnóstico, identificación de factores determinantes y estrategias de permanencia”) se podría inferir, luego del análisis de estos datos, que la importancia está en el puntaje que otorgan las materias y no la carrera en sí, y que los docentes las realizan para sumar el puntaje en el listado de las Juntas de Clasificación.

Hasta aquí se podría pensar que todos los docentes en ejercicio solo buscan capacitarse para la obtención de puntaje, sin embargo, algunos autores sostienen que existe una falta de conexión entre los contenidos adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica, por eso muchos de los graduados eligen específicamente capacitarse en aquellas áreas, menos fortalecidas, ya sea por carencia o desactualización de los mismos.

Esto en consonancia con que existen contenidos irrelevantes y estarían ausentes otros que se visualizan como necesarios (Diker y Terigi, 1997), sin embargo Zeichner y Gore (1990, citados por Davini 2002) sostienen que solo podemos prepararlos para ‘que empiecen a enseñar’, lo que redundaría en que la formación docente sería una tarea inconclusa (Achilli,

1987), lo cual queda reflejado en las siguientes frases extraídas de las encuestas donde los docentes parecen ser conscientes de dicha formación inconclusa:

- *“Porque siempre es bueno estar informado de las temáticas que van surgiendo, nunca hay que quedarse con lo que uno ve, siempre hay que ampliar nuestro campo de conocimientos. Nuestra profesión lo requiere”.*
- *“Porque debemos seguir perfeccionándonos, para obtener estrategias, metodologías y actividades innovadoras para trabajar con los niños”.*
- *“Nuestra profesión cambia continuamente”.*
- *“Porque siempre una tiene que capacitarse día a día, para incorporar conocimiento y experiencia nuevas”.*
- *“Porque considero necesario actualizar conocimientos para poder enseñar de acuerdo a los intereses de mis alumnos y poder dar solución a diferentes desafíos que se presentan en mi práctica”.*

Podemos categorizar estos “*porque*” planteados por los graduados de la siguiente manera:

- Frases estándares:

- *“Para estar capacitada en diversos temas de actualidad.”, “Porque la capacitación debe ser permanente y continua”;* *“El docente siempre debe estar actualizado”;* *“siempre hay cosas por aprender y reforzar “;* *“Solo la formación permanente permite el crecimiento profesional”.* *“Porque la formación no termina nunca”.*

- Frases relacionadas a los cambios sociales:

- *“Porque es necesario e imprescindible para el desempeño activo en las aulas y poder incorporar nuevas tendencias y sobre todo por seguir”.*
- *“Porque es necesario adquirir nuevas herramientas que ayuden a mejorar y enriquecer nuestra práctica docente”.*
- *“Siempre continúo capacitándome porque considero sumamente imprescindible ya que nuestros alumnos son parte de un mundo en contantes cambios y ello requiere del perfeccionamiento”.*
- *“Porque una no debe capacitarse solo por puntaje, sino que debe actualizarse constantemente, ya que la educación también cambia en cuanto a contenidos y métodos de enseñanza”.*
- *“Porque es necesario capacitarse y actualizarse constantemente, debido a los cambios sociales”.*
- *“Porque los tiempos son otros y la sociedad también”.*
- *“Para estar conectada con la realidad”.*
- Frases asociadas a contenidos curriculares específicos:
 - *“Por necesidad de algunas temáticas”.*
 - *“Actualización de temáticas”.*

Con respecto a las temáticas de los cursos, encontramos una variedad que oscila en ‘áreas específicas’, sin mencionar ningún contenido concreto o nombres de materias. Las mismas han sido planteadas textualmente de la siguiente manera:

- *Ciencias naturales y sociales, lengua- matemática.*
- *Educación sexual, problemas de aprendizaje, violencia de género, primeros auxilios.*
- *Educación: problemas de aprendizaje, especialmente de lectura y escritura.; violencia de género; educación sexual.*

- *Estrategias de aprendizaje, lectoescritura, comprensión lectora.*
- *Trastornos en el aprendizaje.*
- *Pedagogía, trabajo en equipo, conducta socioeducativa.*
- *Planificación, juegos, canciones y otros.*
- *De carácter pedagógico y didáctico.*
- *Dificultades de aprendizaje, sociales.*
- *Prácticas escolares, currículo, evaluaciones. El rol docente en la actualidad. Gestión educativa.*
- *Prevención de adicciones, responsabilidad civil, prevención, maltrato y abuso sexual infantil.*

Las temáticas que se observan como elegidas son muy variadas y en mayor porcentaje corresponden a contenidos, a estrategias y herramientas para trabajar en el aula, buscando en su mayoría “recetas mágicas”, a modo de un “manual” para trabajar con los alumnos.

Por otra parte, cabe señalar que no pueden posicionarse como productores de conocimiento, tal cual lo expresa el autor citado a continuación, no pueden verse como constructores de estrategias, como artífices y/o promotores de las mismas:

Se halla en consonancia con una manera de entender la práctica educativa y la vida pública que tiene más que ver con la racionalización burocrática de una sociedad de administrados que con la práctica educativa y social como lugares en los que participan colaborativamente para la realización de una sociedad más democrática, más libre, más creativa, más igualitaria y más justa (Contreras Domingo, 1999, p. 448).

Esta cuestión de no posicionarse como constructores de saberes se refleja también en las planillas de puntaje docente, en el ítem *publicaciones*, que se visualiza en los listados de educación primaria y cuyo tope es de 3,00 puntos, se observa que solamente un 2,22% de los docentes graduados UART presentan puntaje. En los listados de nivel inicial, este ítem se encuentra incluido en *varios*, y hace referencia a publicaciones, becas y pasantías, con un tope de 3,00 puntos también, lo cual explica en parte que un 56,5% de los graduados UART tengan puntaje en este.

Esta situación de sobrevaloración del puntaje por encima de los saberes en sí mismos, se relaciona con lo considerado por Contreras Domingo, sobre el ocultamiento de los significados valorativos que deben sustentar la práctica educativa: “carecer de significación pública, como algo que da sentido a la vida de las personas, pasan esos fines a ser algo que deben ser tratado por especialistas, tanto en sus significados como en las formas en que se deben realizar” (1999, p. 455). Al hablar de las condiciones objetivas, este autor señala las diferentes divisiones establecidas con relación a la educación: a) los que enseñan y los que aprenden; b) los que prescriben la enseñanza y los que obedecen esas prescripciones; c) los que elaboran el saber y los que hacen uso del conocimiento, influye en dicha sobrevaloración.

Otro dispositivo utilizado para la recolección de datos para analizar esta misma temática, desarrollado en el marco de la Semana Nacional de la Ciencia, la Tecnología y el Arte Científico, ha sido un taller con docentes en ejercicio, más precisamente con graduados de la UART. En el mismo se realizó una actividad que incluía una serie de preguntas que los docentes debían responder a partir de su experiencia. Una de ellas era sobre “las cuestiones a las que deben atender para lograr una trayectoria profesional satisfactoria”. Luego del análisis de las respuestas, podríamos concentrar las mismas en dos grupos. El primero alude a la

adjudicación que hacen los docentes a cuestiones que podrían estar asociadas a factores externos y el segundo grupo a factores internos.

En el *primer grupo* encontramos respuestas más ligadas a la profesión y al sistema en sí mismo, como ser, a la necesidad de una *'formación y autoformación profesional permanente'*, *sentido de pertenencia con la institución*, a través de colaboración, valores, respeto y compromiso. En síntesis, aluden a los aspectos más vinculados a la actualización de contenidos y a conductas prosociales necesarias para que el trabajo en equipo resulte exitoso.

En tanto, en el *segundo grupo* encontramos aquellas respuestas que aluden a *factores de índole personal*, como lo es reflexionar frente a la propia práctica, tener una postura flexible y abierta frente a los cambios. Sostienen que deben *'adecuarse'* ante las *'nuevas familias'* y situaciones que surgen *'más allá de lo educativo'*. En síntesis, hacen referencia a cuestiones que tienen que ver con características que no guardan relación directa con los contenidos del currículo prescripto, sino con las *vicisitudes del día a día y por ende los avatares* que se viven cotidianamente.

4.5. El puntaje como meta de la carrera docente: Titularización y ascenso a cargos jerárquicos

Luego de estos análisis, a partir de los cuales planteamos la existencia de una sobrevaloración del puntaje docente en los graduados, nos preguntamos el porqué de este fenómeno. Una de las posibles respuestas quizás sea que la carrera docente de nuestros graduados presenta diversas metas a corto, mediano y largo plazo, como ser, sumar año a año determinado puntaje para ir *"ganando lugares"* en las planillas correspondientes; titularizar en el momento en que se reúnan los requisitos; y en algunos casos, finalmente, poder acceder a cargos jerárquicos de vicedirección, dirección, y en la medida de lo posible, llegar a la supervisión.

En nuestra provincia, el anexo I del Acuerdo N° 423/93 sienta las bases para la realización del *Concurso Anual Automático de Ingreso a la Docencia* en los jardines de infantes, escuelas primarias comunes, para adultos, rurales y de educación especial. Según el art. 18 del mismo, estos concursos son de Títulos y Antecedentes, y las vacantes son adjudicadas por riguroso orden de puntaje.

Teniendo en cuenta las planillas de puntaje 2017, podemos advertir que, de los 175 graduados presentes en los listados, 82 son titulares, o sea, el 46,9%. En nivel inicial, el 57,7% ha titularizado, mientras que en nivel primario el porcentaje es menor, un 36,7%, visualizándose los docentes titulares en los primeros lugares, ya que titularizar también otorga puntaje. En este caso, todos los docentes titulares han sumado 1,00 punto en el ítem *Concurso*.

En la Cuenca Carbonífera, los días 1 y 2 de diciembre de 2017 se realizaron los actos públicos correspondientes a al proceso de Concurso Ordinario de Ingreso a la Docencia, en los niveles de Educación Primaria y sus modalidades, Educación Inicial y Educación Especial, a partir del cual un total de 82 docentes accedieron a la titularidad de sus cargos, de los cuales 39 pertenecen a instituciones educativas de 28 de Noviembre y Rospentek y 42 a Río Turbio y Julia Dufour. En palabras del Consejo Provincial de Educación *"la titularización de los cargos otorga mejores condiciones laborales a los docentes y, a partir de la consolidación de equipos de trabajo por cada institución, favorece el fortalecimiento del sistema educativo provincial"*.

La Resolución N° 1607/17 establece que la toma de posesión efectiva tiene como fecha el 3 de abril de 2018, por lo que la renuncia de los docentes en condiciones de acceder a las

titularizaciones debe efectivizarse ese día, ampliándose de esta manera la Resolución N° 2880/16, la cual que aprueba el llamado a Concurso Ordinario de Ingreso a la Docencia.

En cuanto a los docentes en condiciones de ascenso por localidad, según listados correspondientes al año 2017 de educación primaria, en Río Turbio hay 5 graduados UART con posibilidades de acceder a la dirección de instituciones educativas, y 17 graduados UART que podrían acceder a vice dirección. Mientras que en 28 de Noviembre, 2 graduadas se encuentran en los dos primeros lugares para la dirección y otras 10 docentes están en listado para vice dirección.

En relación al nivel inicial, en Río Turbio y 28 de Noviembre se observan 2 graduadas docentes titulares, en condiciones para cargo directivo. Por lo que un 20,6% de los graduados presentes en el listado docente se encuentran en condiciones de ascenso a cargos jerárquicos en instituciones de la Cuenca Carbonífera.

4.6. El vínculo universidad-graduados: Las prácticas de los estudiantes de profesorado

Considerando el segundo objetivo general de la investigación, el cual hace referencia a lograr una mayor participación de los graduados en la vida universitaria cotidiana de la UNPA- UART, y retomando el análisis de los listados de puntaje, en este apartado consideramos el ítem denominado *apoyo pedagógico* en nivel inicial, y *apoyo técnico-pedagógico* en nivel primario, el cual se refiere al acompañamiento de practicantes que realicen docentes y directivos, en prácticas de ensayo y residencia de profesorado de la Provincia de Santa Cruz. Se otorga 0,10 puntos por cada año, con un tope de 3,00 puntos.

Según dicho análisis, un alto porcentaje de graduados recibe practicantes: 47,43%. Discriminado por nivel, el 60% de los graduados docente UART de nivel inicial y el 35,56% de los graduados de nivel primario acompañan a los practicantes en su proceso de formación inicial. Comparando ambos niveles, encontramos que en nivel inicial los docentes tienen mayor apertura a recibir practicantes en comparación con los graduados de nivel Primario.

Dichos datos nos permiten pensar en la importancia del vínculo universidad-graduados a partir del dispositivo constituido por el sistema de prácticas de ambos profesorados, el cual indiscutiblemente refuerza la participación activa de los egresados docentes de la UART en la vida universitaria.

4.7. Trayecto profesional docente en contexto: Más allá de los puntajes y la burocracia

Como último dispositivo a describir, se desarrolló un taller en el año 2017, con la asistencia de varios de nuestros egresados y que hoy se encuentran en las escuelas públicas de la Cuenca Carbonífera. En el mismo, surgió un debate sobre la situación que se vive en la actualidad en las distintas instituciones tanto dentro como fuera de ellas, a partir de la consigna “La trayectoria laboral de los egresados de la UART: El conflicto docente en la provincia de Santa Cruz y la resolución de la práctica” se manifestaron las siguientes frases

- *‘Se acentuó la desvalorización del rol docente’;*
- *‘Antes estaba legitimado socialmente, había apoyo social’;*
- *‘Escuela como depositaria’;*
- *‘La obligatoriedad’;*
- *‘Inmovilidad social’;*
- *‘Desprestigio social’;*
- *‘Crecimiento del malestar docente’;*

- ‘Conflicto entre familia y escuela’;
- ‘Violencia y agresividad por parte de los padres hacia los docentes’;
- ‘Desvalorización de los contenidos escolares, frente a otras actividades, tales como viaje de estudios, o fiesta de egreso’.

Todo esto que manifiestan los docentes tiene relación directa con las representaciones sociales que se portan sobre la docencia en general y de la escuela en particular. Pero no sólo es la sociedad quien porta o construye las representaciones, sino que los docentes también construyen algunas muy significativas. Parecería que los docentes perciben como escindidos entre sí Escuela-Familia-Estudiente, cuando en realidad es imposible comprender estos elementos en sus múltiples relaciones. Por ejemplo, en sus descripciones describen a las familias de los alumnos como padeciendo problemáticas ‘extraordinarias’, desconociendo muchas veces, que también ellas tienen iguales o similares circunstancias de vida.

El no considerar las múltiples relaciones parecería que la enseñanza, como tarea específica de ser docente no se analiza en este contexto de crisis. Esto se relaciona con lo expresado por muchos autores a cerca de que los docentes, reproducen modelos de enseñanzas tradicionales, que se encuentran enraizadas en sus ‘modelos internos’ o ‘matrices de aprendizaje’, tal cual lo denominara la psicóloga social Ana Quiroga, quien utiliza este concepto para describir modalidades de aprendizaje y, por ende, de enseñanza, que el individuo reproduce, como ‘mandatos’ que se transmiten de generación en generación:

la matriz o modelo interno de aprendizaje o la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustentan en una infraestructura biológica. Esta socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizaje, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos” (2006, p. 35).

5. A MODO DE PALABRAS FINALES

De acuerdo a lo planteado por Elisa Spakowski (2006) consideramos que la trayectoria profesional del docente se va construyendo a través de tres fases: la biografía escolar, la formación inicial y la socialización laboral, no obstante, la identidad profesional se va reinterpretando en el ejercicio de la profesión teniendo en cuenta los efectos de los contextos de trabajo (Ávalos, 2006). En este sentido varios son los autores que remarcan que el ser docente se construye en la práctica, la cual se desarrolla en los contextos institucionales, por ende, la trayectoria se verá fuertemente influenciada por esa situación.

Todos los aspirantes a docentes poseen un imaginario acerca de cómo desempeñar el rol, que tiene más peso que todo lo que la formación les brinda como marcos teóricos. Por lo tanto, una vez que se ejerce el rol se tiende a reproducir modelos aprendidos cuando fueron alumnos, por ejemplo: las maneras de ser y de actuar de docentes que influenciaron de manera positiva o negativa, en la biografía escolar de cada uno.

Resulta evidente, y varios son los autores que así lo refrendan, que la *formación inicial o formal* impartida en las instituciones específicas para tal fin, se desarrolla a partir de

dispositivos curriculares que se encuentran estructurados, como ser, los planes de estudios, los programas elaborados por los profesores y las estrategias utilizadas. Sin embargo, cuando el graduado ya está inserto en las prácticas laborales, los dispositivos de formación ceden lugar a otras formas de regulación, como son las normas explícitas e implícitas de la institución en la que se inserta.

Los estudios muestran que el contacto progresivo con la práctica escolar de los docentes noveles lleva a la adaptación de sus estructuras. Zeichner (1981, citado por Davini 2002) en su trabajo plantea que la experiencia “lava” (*wash out*) los aprendizajes adquiridos en la formación inicial, tal vez por el “shock de la práctica”, tras los primeros contactos con los desempeños docentes, donde la biografía escolar previa y la socialización laboral tienen un mayor poder frente a la formación inicial recibida. Tal cual lo plantea Terhart (1987) los graduados siempre vuelven a ese ‘fondo de saber’ que adquirió en su trayectoria escolar, previa a su formación.

Cuando un alumno ingresa al profesorado, lleva acumulado un “considerable período de socialización en el rol, que corresponde a su historia escolar previa” (Diker y Terigi, 1997, p. 134) donde se produce una interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores practicaron con ellos, y que actualizan a la hora de hacerse cargo, efectivamente en las tareas docentes (Contreras Domingo, 1987).

Del estudio realizado en la presente investigación y en relación a la biografía de los graduados encuestados podemos relacionar el nivel educativo de los padres y madres como una variable que puede influir o no en la construcción de su trayecto profesional, en el sentido de compartir experiencias educativas en el ámbito familiar. Consideramos que esta variable no tiene relación directa con el ser docente, sí se puede considerar con el hecho de continuar estudios superiores y graduarse.

En este sentido, podemos expresar a partir de los datos rescatados de las encuestas que un porcentaje significativo de los graduados, a diferencia de sus padres, constituyen la primera generación en obtener un título superior. De esto se puede inferir que los graduados han construido una ‘matriz de aprendizaje’ sólida, pudiendo rescatar una escala de valores, donde ‘la educación escolar’ se encuentra dentro de sus prioridades. Además, se puede señalar que un alto porcentaje, más de la mitad de los graduados encuestados, tiene algún familiar que se ha desempeñado en la docencia.

La decisión de continuar estudios superiores y concluirlos se ve refrendado por los años en que cursaron la carrera, pues más del 50 % realizó la misma dentro del tiempo estipulado por el plan de estudio, dependiendo del plan y teniendo en cuenta los cambios de duración de los mismos que varían entre 3 y 4 años.

Un aspecto que favorece e incide en la permanencia de la cursada de la carrera y la graduación pronta, se relaciona, quizás, con el régimen jubilatorio docente de la provincia de Santa Cruz, donde se producen vacancias con mayor frecuencia, sumando a esto los derechos y el uso de licencias que permite a los egresados una pronta inserción en el desempeño de su función. Esto se ve reflejado en datos de las encuestas que muestran que el ingreso al ejercicio de la docencia se da dentro de los meses siguientes a haber egresado.

Centrándonos ahora en la trayectoria del ejercicio de la docencia, y tomando lo expresado por los graduados, en el marco del taller docente desarrollado en la Semana Nacional de la Ciencia, la Tecnología y el Arte Científico, en su edición 2016, podemos acotar que todos acuerdan, ante la consigna “cómo explicaría aquello que es necesario atender para lograr una trayectoria profesional satisfactoria”, teniendo en cuenta lo expresado por los entrevistados, al

momento de fundamentar sus apreciaciones. Sus expresiones pusieron en evidencia la visión de dos dimensiones, que inciden en la trayectoria profesional de la docencia: por un lado, *saberes específicos pedagógicos-didácticos* que se relacionan con lo aprendido en la formación inicial (saberes académicos), y *saberes desde la cotidianidad en el desempeño de la docencia* que remarcan, en la mayoría de los casos, como una falencia en la formación inicial.

En el caso de los planes de estudio de la UNPA de formación de profesores, los estudiantes cursan diferentes espacios curriculares, seminarios, ateneos, talleres que incluyen saberes específicos y saberes o problemáticas generales relacionados con lo social, lo político, económico y administrativo, que en el momento de las cursadas y aprobación de estos conocimientos no son integrados como parte de los saberes del docente. En estudios realizados en el marco de otro proyecto de investigación se pudo corroborar que los espacios curriculares más valorados por los estudiantes son las didácticas y la práctica, como así también los relacionados con temáticas propias de la psicología.

De ello se puede interpretar que la visión de la docencia está fuertemente influenciada durante la formación, tal como expresamos anteriormente, por la búsqueda de rutinas y regulaciones relacionadas con el dominio de grupo y el desarrollo de los contenidos prescriptos, de acuerdo a lo aprendido durante su escolarización. Por otro lado, también consideramos la falta de integración de saberes generales con los específicos en el desarrollo de los espacios curriculares de la formación inicial, tarea de las instituciones formadoras y de cada uno de sus profesores, esto explicaría en parte la demanda por parte de los graduados, de capacitaciones que los ayuden a articular esos saberes que le reclama el ejercicio de la docencia.

Podemos afirmar que más allá de las demandas hacia la formación inicial, tal cual señalan diferentes autores, la profesión docente se construye en la práctica cotidiana, y que los dilemas de los docentes se refieren a las exigencias formales de las instituciones educativas en las que trabajan, y por otro lado, a los cambios constantes, fundamentalmente aquellos que afectan al contexto, las familias y a los niños. De las orientaciones que Elbaz señala, como contenido del conocimiento práctico de los profesores, y en base a lo dicho anteriormente tiene, para los graduados, una importancia significativa la orientación personal, esto relacionado con asumir responsablemente su rol y darle significado a su integración en una situación compartida con sus alumnos.

Desde la perspectiva del sistema educativo provincial, la trayectoria docente queda reducida y especificada meramente desde una perspectiva cuantitativa, que se refleja en puntajes y se vuelcan en distintas planillas, pertenecientes a las juntas de clasificación de cada nivel, las cuales son de acceso público, y representan para ellos un instrumento importante al momento de la asignación de cargos en los distintos establecimientos. Como puntaje inicial se considera el promedio general obtenido durante la carrera, como también un puntaje por residencia en la provincia cuya exigencia es de dos años como mínimo, y ya a lo largo de la trayectoria otros ítems considerados son cursos, seminarios, etc., puntos que varían según la cantidad de horas de duración; aceptar estudiantes practicantes, materias aprobadas de otras carreras, sin especificar cuáles, entre otros.

Reducida la trayectoria a lo numérico, sin tener en cuenta lo cualitativo en beneficio de una trayectoria satisfactoria, en función de favorecer aprendizajes vemos acertada la consideración de Domingo Contreras de la visión burocrática de la práctica educativa, que coloca a los docentes como interpretadores de saberes teóricos aportados por la ciencia y las investigaciones, más las prescripciones emanadas de las autoridades políticas del sistema

educativo. Esto enfrenta a los docentes con situaciones dilemáticas en sus prácticas, porque no se asumen y tampoco se les demanda la función de productores de conocimiento.

Por lo tanto, a partir de lo expuesto, podemos interpretar que la trayectoria profesional de nuestros graduados presenta un doble fenómeno: por un lado, una *dimensión cuantitativa* donde encontramos “la carrera docente de los puntajes” y, por otro lado, una *dimensión cualitativa*, donde se presenta “la carrera docente de la formación permanente”, como satisfacción personal, en cuanto autoformación. A modo de reflexión final, y retomando los enfoques de la enseñanza planteados por Fenstermacher y Soltis (1998) cabe preguntarnos si, a medida que los docentes transitan su trayectoria profesional, y se van formando y transformando en la misma práctica, desde el momento en que se gradúan y se insertan en el sistema educativo provincial, comienzan con prácticas propias de un docente ejecutivo o técnico, a pesar de la formación inicial brindada en la universidad; pasando luego por una fase más práctica o terapéutica, de transición, hasta llegar al final del trayecto como un docente de carácter liberador o emancipador, con una mirada crítica sobre su propia trayectoria laboral-profesional, visualizándose él mismo como un graduado docente universitario, objeto de miradas posibles.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1998). La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes. *Revista del IIICE*. (13). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- ACHILLI, E. (1986). La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- AISENSON, D. et al. (2005). Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la carrera y la profesión del psicólogo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología* (12), 35-42.
- ASSAT, M.; BAZÁN, S.; CIANCIA, D. y SANDOVAL, G. (2017). El graduado... Un objeto de miradas posibles. *Revista Aprendizaje Hoy* (96). Almería: Ed. Morgantini & Asociados.
- ASSAT, M.; BAZÁN, S.; CIANCIA, D. y SANDOVAL, G. (2015). *La trayectoria profesional de los graduados de las carreras docentes de la UART-UNPA entre 1990 y 2015*. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas del Instituto de Educación y Ciudadanía de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral: Articulación de investigación, extensión y docencia. UNPA-UASJ.
- ASSAT, M.; BAZÁN, S.; CIANCIA, D. y SANDOVAL, G. (2016). La trayectoria profesional de los graduados de las carreras docentes de la UART-UNPA entre 1990 y 2015: Conocer para comprender y reflexionar sobre los 25 años de formación docente en la Cuenca Carbonífera. En S. Casas (comp.), *Libro de resúmenes del IV Encuentro de investigadores, becarios y tesistas de la Patagonia Austral*. UNPA.
- ASSAT, M.; BAZÁN, S.; CIANCIA, D. y SANDOVAL, G. (2016). *25 años de formación docente en la Cuenca Carbonífera: Indagando la trayectoria profesional de los graduados de la UART-UNPA*. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Psicopedagogía. UNPA-UARG.

- ÁVALOS, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti Fanfani, *El Oficio Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Fundación OSDE, Siglo XXI, Ediciones Argentinas.
- BENEGAS, M. A. (2002). El proceso de socialización profesional: una mirada desde la cultura docente. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. Año 3 (5), pp. 61-66.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- CIANCIA, D.; DÍAZ, G. e IRUSTA, A. (2015). La Práctica II como espacio de reflexión compartida: Escenarios, saberes y vínculos. En L. Sanjurjo (recop.), *Libro de Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior: La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones. UNR.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de pedagogía* (196), 61–67. Madrid: Ediciones Akal.
- DAVINI, M. C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En M. C. Davini (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 13-38). Buenos Aires: Papers Editores.
- DAVINI, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: Política y pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DE RIVAS, T.; MARTINI, C.; BENEGAS, A. (2001). Trabajo presentado en la Cuadragésima Sexta Asamblea Mundial ICET. Santiago de Chile.
- DIKER, G. y TERIGO, F. (1997) *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- FENSTERMACHER, F. y SOLTIS, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación: Formación de Formadores*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas/UBA.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes Inestables de la Educación*. Madrid: Morata.
- JODELET, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- MARCELO GARCÍA, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- MARCELO GARCÍA, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, (350), pp. 31-55.
- MUÑOZ PEÑA, N. (2002). La formación de maestros en la Universidad. Algunas reflexiones sobre el plan de estudios vigente en la UNPA. *Revista IICE: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (19), 27-36.
- MUÑOZ PRIETO I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, AMCE y P. Universidad Católica de Chile.
- PÉREZ GÓMEZ, M. (2002). *Antinomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. España: Ed. Morata. Universidad de Málaga.

- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial Muralla.
- PHERRENOUD, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Suiza: Universidad de Ginebra.
- PICHON RIVIERE, E. (1988). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- QUIROGA, A. (2006). *Matrices de Aprendizaje. Constitución del Sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- REMEDEI, E. (2004). Formas de interpelación en la construcción de una identidad en la formación docente. *CINVESTAV IPN*. México: Departamento de Investigación educativa.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- SPAKOWSKY, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En A. Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- TERHART, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* (284), pp.133-158.
- TIRAMONTI, G. (1995). Continuidades y rupturas e la dinámica institucional de las escuelas medias argentinas. En D. Filmus (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Fuentes

- Acuerdo 1046/92: Establece la valoración para la clasificación de los antecedentes de docentes titulares en los Niveles Primario, Inicial y Especial. Consejo Provincial de Educación. Santa Cruz.
- Acuerdo 216/12: Valoración puntaje de Nivel Inicial, Nivel Especial y Nivel Primario. Títulos. CPE. Santa Cruz.
- Acuerdo 179/99: Aprueba la normativa de aplicación para el ítem Residencia en el Régimen de valoración de títulos y antecedentes docentes para concursos, titulares, interinatos y/o suplencias de los distintos niveles de la educación. CPE. Santa Cruz.
- Acuerdo N° 423/93: Establece las bases para Concurso anual automático de ingreso a la docencia en los jardines de infantes, escuelas primarias comunes, para adultos, rurales y de educación especial. CPE. Santa Cruz.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ley Federal de Educación N° 24.195.
- Libro de registro de graduados del Departamento de alumnos de la UNPA-UART.
- Listados definitivos de docentes en condiciones de cubrir interinatos y suplencias (2017). Río Turbio/Julia Dufour - 28 de Noviembre/Rospentek/Turbio Viejo. Junta de clasificación de Educación Primaria. CPE. Santa Cruz.
- Listados definitivos de docentes en condiciones de cubrir interinatos y suplencias (2017). Río Turbio/Julia Dufour/Fuentes del Coyle - 28 de Noviembre/Rospentek/Glen Cross. Junta de clasificación de Educación Inicial y Especial. CPE. Santa Cruz.
- Listado de docentes titulares en condiciones de ascenso por localidad (2017). Río Turbio/Julia Dufour/Fuentes del Coyle - 28 de Noviembre/Rospentek/Glen Cross. Junta de clasificación de Educación Inicial y Especial. CPE. Santa Cruz.
- Listado de docentes titulares en condiciones de ascenso por localidad (2017). Río Turbio/Julia Dufour - 28 de Noviembre/Rospentek/Turbio Viejo. Junta de clasificación de Educación Primaria. CPE. Santa Cruz.

- Listados definitivos de puntajes docentes de Nivel Primario (2017). Río Turbio y 28 de Noviembre. Junta de Clasificación. CPE. Santa Cruz.
- Listados definitivos de puntajes docentes de Nivel Inicial (2017). Río Turbio y 28 de Noviembre. Junta de Clasificación. CPE. Santa Cruz.

