

Departamento de
EDUCACIÓN



90
AÑOS

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

**Las trayectorias profesionales alternativas.
Un estudio de casos de egresados de la Facultad de
Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.**

Luis Sime Poma

Tesis doctoral
Supervisada por el Dr. Theo
Bergen y Rudoff van den Berg,
de la Radboud University of
Nijmegen (Holanda)

Noviembre 2007

© Resumen en español de partes de la tesis doctoral de: Sime, L. (2007) *The educator in non-formal educational settings: a case study of graduates from the Catholic University of Peru*. Thesis Radboud University of Nijmegen (The Netherlands) ISBN: 978-90-9022269-1

© Departamento de Educación – PUCP 2007

Tiraje: 150 ejemplares

INDICE

Introducción

1. ¿Cuáles son las características de la trayectoria profesional de los educadores que laboran en la educación no-formal?
 - 1.1. Características de las trayectorias profesionales.
 - 1.2. Motivaciones para el ingreso y continuidad en el área de la educación no formal
 - 1.3. La perspectiva de carrera: la construcción de continuidades, discontinuidades y ambigüedades.
 - 1.4. Discusión

2. ¿Cuáles son los principales dilemas profesionales que los educadores que laboran en la educación no formal han enfrentado durante su trayectoria profesional?
 2. 1. El dilema vocacional.
 2. 2. El dilema de campo.
 2. 3. El dilema de especialización.
 2. 4. El dilema geográfico
 2. 5. El dilema institucional
 2. 6. Discusión

3. ¿Cuáles son los conocimientos que los educadores que laboran en la educación no-formal han desarrollado durante su trayectoria profesional?
 - 3.1. Habilidades, actitudes y conocimientos.
 - 3.2. Discusión

4. Conclusiones y comentarios finales.

Referencias

INTRODUCCION

A través de esta investigación buscamos aportar al campo de estudio sobre carreras profesionales, desde el estudio de las trayectorias profesionales - “*career processes*” (Valach, 1990), “*work histories*” (Nicholson & West 1994), “*career paths*” (Cochran, Carter & Dorsey, 2003)-, especialmente desde aquellos profesionales que construyeron vías alternativas para desarrollar su carrera en aquellas profesiones socialmente más vulnerables. En diversas profesiones es posible reconocer itinerarios más heterodoxos como, por ejemplo, educadores liderando procesos educativos más allá del espacio y enfoques vinculados a la escuela; médicos ejerciendo enfoques de medicina fuera de la convencional y recurriendo a otras (medicina natural, homeopatía, acupuntura, etc.); psicólogos incursionando en formas de ayuda a las personas más allá de las convencionales y practicando terapias alternativas y holísticas (yoga, tai chi, biodanza, etc.). Esto nos muestra algo que no es novedoso en la historia de las profesiones; en cada una de ellas se han desarrollado pugnas de legitimidad entre corrientes distintas sobre cómo entender la profesión y cómo delimitar su campo profesional.

La literatura existente en el campo del estudio de las profesiones ha dado mayor interés a las profesiones con mayor fuerza social y en particular a las rutas profesionales más comunes o previsibles; sin embargo, la realidad nos muestra rutas distintas que necesitan ser documentadas y debatidas teóricamente, particularmente en ámbitos laborales como el Latinoamericano. Esas otras rutas, así como las nuevas profesiones que están actualmente emergiendo, requieren ser analizadas desde un paradigma de estudio capaz de dar cuenta de la diversidad y complejidad de los contextos laborales que definitivamente están cambiando en el mundo.

En el presente texto, básicamente centrado en resumir parte de los hallazgos empíricos, queremos llamar la atención no sólo en la necesidad de atender a la diversidad de trayectorias en diferentes profesiones, sino también en la pluralidad de enfoques para estudiarlas. En nuestro caso apelaremos a un acercamiento evolutivo, biográfico y subjetivo de las carreras profesionales,

superando con ello una visión que reduce la carrera a una sucesión cronológica de roles y cargos (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994).

La idea que se enfatiza desde un enfoque subjetivo de las carreras profesionales es reconocer las visiones personales que tienen los sujetos sobre su propia evolución laboral. Esta perspectiva ayuda a complementar los enfoques más cuantitativos sobre las carreras basadas en métodos de encuesta igualmente valiosos para aportar información sobre el mundo de los profesionales. Esta aproximación desde la subjetividad presta especial consideración a las motivaciones, creencias, percepciones que subyacen en el sujeto profesional: cómo construyen su propia visión de carrera es una interrogante clave en esta perspectiva (Roberts en Killeen, 1996).

En este estudio de casos hemos utilizado como muestra las trayectorias de los educadores que fueron formados en el nivel universitario para trabajar en la escuela pero que terminaron trabajando en la educación no-formal (en organismos no gubernamentales y gubernamentales, empresas, etc. con áreas formativas) como capacitadores, promotores del desarrollo, consultores, directores de organizaciones. Esto nos permite distinguir que en el mundo de educadores del campo de la educación no formal existen en relación a la formación inicial (pregrado) de educación superior diferentes tipos: por un lado, están aquellos con una formación en pedagogía (para ser docentes de escuela); por otro, están aquellos con una formación en educación social (para ser educadores más allá de la escuela; especialización que existe en países europeos); también encontramos a los que han tenido una formación en estudios no pedagógicos y finalmente los que no tienen estudios en educación superior. Ciertamente, el estudio sobre el profesional que trabaja en la educación no formal ha sido subestimado en la bibliografía internacional, en comparación con los estudios sobre el docente escolar, y aun en los propios textos que abordan este campo, como se puede advertir en la Internacional Enciclopedia of Adult Education and Training (Tuijnman, 1996) y la Lifelong Education for Adults. An internacional Handbook (Titmus, 1989). En América Latina el interés por los espacios de educación no-formal tuvo un impulso importante a través de corrientes educativas como la denominada “educación popular” que constituyó un referente desde mediados de los setenta,

aunque justamente su debilidad fue el producir limitados estudios sobre el propio educador popular (Sime 1990; 1991).

Proponemos entender al educador que trabaja en el campo de la educación no formal como aquella persona con o sin grados académicos universitarios, con o sin una remuneración económica, que promueve explícitamente procesos de aprendizaje en diferentes tipos de ámbitos cuya regulación por parte del Estado es variable, dirigido a distintos sectores de la población. En efecto, se tratan de ámbitos muy heterogéneos y que generalmente se localizan más allá del espacio escolar o universitario.

Reconocemos la complejidad que hay detrás de lo que denominamos como “educación no-formal” y de lo controvertido que puede ser el término. Desde los aportes de Coombs y Faure en los 70, que difundieron esta clasificación tripartida de los procesos educativos entre educación formal, no-formal e informal, sigue siendo problemático la construcción de clasificaciones abarcadoras de la multiplicidad educativa que las sociedades son capaces de producir (Trilla, 1992; La Belle, 2000; Rogers 2004). No obstante, la relevancia social de estos procesos educativos que transcurren más allá de un aula escolar o universitaria es igualmente significativa para el desarrollo de las capacidades de una sociedad. En ese sentido, el derecho a la educación no es solo el derecho a la educación formal sino también no formal. En los países considerados con mejores niveles de desarrollo humano el rango de participación en la educación de adultos y actividades de capacitación excede a más del cincuenta por ciento de su población entre 25 y 65 años (Tuijnman & Boudard, 2001).

Desde otro punto de vista consideramos que una investigación como la que aquí presentamos no solo contribuye al área de estudios de las carreras profesionales y la educación no-formal, sino también a los estudios sobre egresados universitarios, los cuales han estado mayormente concentrados en dar cuenta de forma más cuantitativa de la ubicación laboral de sus egresados o de sus opiniones sobre los planes de estudios cursados previamente (Acosta, Cortés, Vélez & Herrera, 2004; Makrinov, Scharager & Molina, 2005; Rodríguez, 2003) y menos enfocados a estudios de casos desde una mirada más cualitativa de sus

trayectorias. Nuestro estudio previo sobre egresados de la Facultad de Educación de la PUCP (Sime 2001), constituyó el punto de partida empírico para tomar conciencia del segmento de egresados involucrados en actividades educativas más allá de la escuela, así como nuestra propia experiencia personal en el mundo de las organizaciones no gubernamentales.

Tres son las preguntas que nos planteamos para este estudio de casos: ¿Cuáles son las características de la trayectoria profesional de los educadores que laboran en la educación no-formal? ¿Cuáles son los principales dilemas profesionales que los educadores que laboran en la educación no formal han enfrentado durante su trayectoria profesional? ¿Cuáles son los conocimientos que los educadores que laboran en la educación no-formal han desarrollado durante su trayectoria profesional?

Para responder estas interrogantes hemos realizado un estudio exploratorio, descriptivo y cualitativo que empezó con el análisis de 35 currículum vitae de egresados de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que han tenido un vínculo con la educación no-formal durante su trayectoria profesional. Posteriormente, seleccionamos a seis de ellos (tres varones y tres mujeres) que representan distintas trayectorias de carrera, ámbitos de trabajo y geográficos para entrevistarlos individualmente en profundidad durante dos sesiones. Se trata de egresados con más de 10 años de experiencia profesional, rango necesario para lograr una reconstrucción de los tramos vividos. Este trabajo de campo se ha realizado durante el año 2003 y parte del 2004. Los temas abordados durante las entrevistas semiestructuradas fueron: la reconstrucción de su trayectoria profesional según etapas que ellos mismos distinguían; los dilemas o tensiones más relevantes que afrontaron durante su carrera así como los tipos de habilidades, actitudes y conocimientos que reconocen haber desarrollado en sus respectivas trayectorias. Esta investigación se realizó en el contexto de nuestra tesis de doctorado supervisada por los Doctores Theo Bergen y Rudolf van den Berg de la Radboud University of Nijmegen (Holanda) en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú; instituciones a cuyas autoridades agradezco por esta oportunidad brindada.

Estos tipos de estudios sobre las trayectorias profesionales intentan contribuir a la comunidad de investigadores sobre las carreras profesionales, así como a la comunidad de profesionales involucrados con la educación no-formal. Igualmente, pueden ayudar a las Facultades de Educación y a los programas de postgrado en educación a considerar más sustancialmente la diversidad de procesos educativos y de educadores no restringidos solamente al espacio escolar. Por último, la comunidad de asesores de profesionales, de sectores vinculados al área de “recursos humanos”, pueden encontrar pistas conceptuales y sugerencias para el trabajo de acompañamiento y capacitación de los profesionales.

1. ¿Cuáles son las características de la trayectoria profesional de los educadores que laboran en la educación no-formal?

1.1. Características de las trayectorias profesionales.

A través de este estudio podemos confirmar que los egresados estudiados se convirtieron en educadores a través de distintos tipos de trayectorias que implicaron un cambio de ubicación laboral respecto a lo esperado de acuerdo a su formación universitaria inicial. Habiendo sido formados para ser profesores de educación inicial, primaria o secundaria en una escuela estos seis egresados se insertaron en otros escenarios laborales de forma exitosa sin perder su identidad profesional vinculadas a cuestiones educativas.

¿Cuál ha sido el nivel de flexibilidad en las trayectorias recorridas? El análisis de las trayectorias nos reportan secuencias no siempre lineales y rígidas sino con niveles de flexibilidad. En primer lugar, están los “lineales”, vale decir los que después de egresar nunca trabajaron en una escuela, su trayectoria se concentró en actividades educativas fuera de ella como en Organismos no Gubernamentales (ONGs). En segundo lugar, se ubican los de “ida sin retorno”, aquellos que egresando de la universidad iniciaron propiamente su carrera profesional como docentes de escuela y de allí migraron a realizar un trabajo de capacitación o consultores educativos en otras organizaciones no escolares (ONGs, empresas, organismos públicos, etc.). En tercer lugar, podemos diferenciar a los “intermitentes”, aquellos que mantuvieron una trayectoria más estable en el campo de la educación no-formal pero con inserciones puntuales intermitentes en la educación formal, asumiendo, por ejemplo, algún curso en una institución de educación superior o alguna consultoría con escuelas.

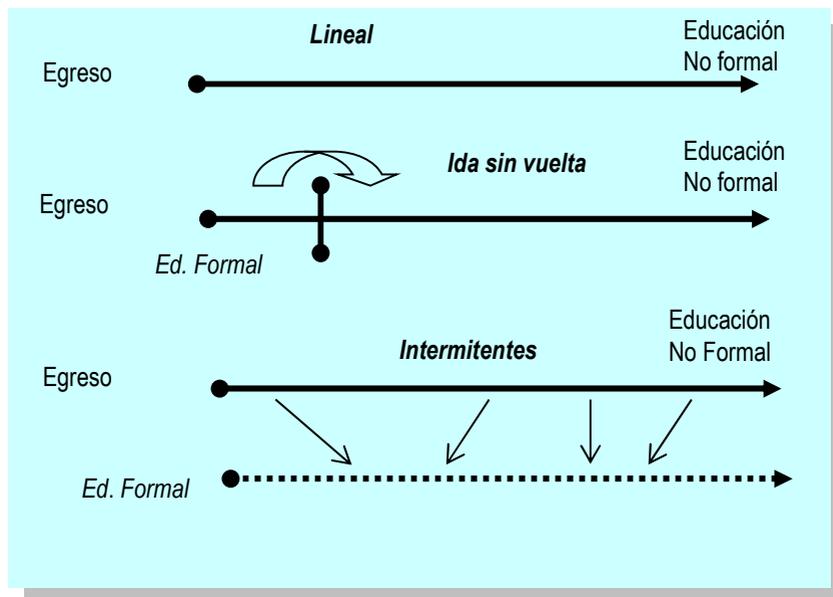


Gráfico 1: *Trayectorias de educadores en la educación no formal.*¹

Una segunda cuestión descubierta gira en torno a: ¿cuál ha sido el rango de empleabilidad de estos profesionales? Uno puede ver con relativa facilidad que estos seis profesionales no han tenido problemas serios para acceder a un puesto de trabajo. Tres de ellos siempre estuvieron empleados desde que egresaron y en los otros tres casos fue una decisión propia el salir del campo laboral por un tramo no mayor de un año: una optó por estar un año sin trabajo para terminar su tesis, y en los otros dos casos para dedicarse más a su responsabilidad de madres.

¿Cuál es el rango de continuidad laboral para el desarrollo de su trabajo en la educación –no formal? Es otra interrogante posible de responder y que implica conocer el rango de permanencia interna. Podemos a ello segmentándolo

¹ Gráfico elaborado para esta versión en español.

en tres subgrupos. Los primeros son los que lograron una mayor continuidad en una sola institución. En solo un caso encontramos que el profesional se ha mantenido en una misma organización por doce años de forma ininterrumpida. El siguiente caso es de una egresada que logró estar también en una misma organización durante siete años consecutivos. El segundo subgrupo son los situados en la mitad de la cadena habiendo participado en tres o cuatro organizaciones durante su trayectoria en lapsos de tiempos variados. El egresado con más años de trayectoria se encuentra en este subgrupo. En el tercer subgrupo están los del extremo de menor continuidad con cinco o más instituciones en su recorrido.

Otra vertiente interesante de indagación ha sido en relación a la pregunta: ¿Cuál es el rango de cargos y tareas asumidas por los egresados durante sus trayectorias? Al menos en cuatro de ellos podemos observar que han asumido importantes cargo en sus respectivas instituciones, como directores, coordinadores de proyectos o de oficinas regionales. El rango de tareas podemos visualizarlo en el siguiente cuadro donde se aprecian la predominancia de tareas vinculadas a la capacitación, preparación de materiales y planificación de proyectos.

Cuadro N° 1 Tareas desarrolladas por los educadores a lo largo de su carrera.

	Capacitación	Elaboración de materiales	Elaboración de proyectos	Evaluación	Coordinación de campañas	Tareas administrativas
E1	X	X	X	X		
E2	X	X			X	
E3	X	X	X			X
E4	X	X	X	X		X
E5	X	X	X			X
E6	X		X		X	X

1.2. Motivaciones para el ingreso y continuidad en el área de la educación no formal

¿Por qué habiendo sido formados para enseñar en un aula escolar estos educadores se insertan en otros campos? ¿Qué motiva estos virajes a campos en cierta medida “desconocidos” para los cuales no fueron preparados directamente? A partir de nuestros análisis de las entrevistas podemos identificar hasta cuatro factores motivacionales que pueden estar sosteniendo sus trayectorias en estos ámbitos laborales distintos a la escuela.

Una primera carga motivacional es la fuerza que tuvieron las **experiencias tempranas en el mundo social**, es decir, se tratan de momentos de acercamiento sea de adolescente o de joven universitario a realidades sociales concretas más vulnerables que la de su sector social de pertenencia. Son experiencias que sensibilizaron y generaron una actitud de trabajar con sectores populares y canalizados por los colegios, la iglesia y los partidos.

Cita N° 1

Yo empiezo la educación de adultos en realidad en cuarto de media con los Jesuitas en San Luis, o sea a mí me marca eso, siendo escolar en la Inmaculada, atrás estaba San Luis, el cerro y yo empiezo como educador cuando yo estaba en cuarto de media, como voluntario en el PEBAL [programa de educación de adultos] de los Jesuitas ¿no?, eso marca hasta mi profesión después.

Otra importante fuente de motivación lo constituyen sin duda las **atractivas condiciones laborales**. Por un lado, los egresados sienten más interesantes los nuevos escenarios laborales porque se puede trabajar con mayor flexibilidad, autonomía, innovando, en equipo multidisciplinarios, generando menos estrés y posibilidades de sostener la tensión entre trabajo y familia. Por otro lado, en todos los casos la remuneración recibida en estas organizaciones mejoraba notablemente a la que se logra en la escuela. Estos aspectos son más valorados en contraste con el trabajo escolar asociado a rutinas, normas rígidas, débiles relaciones entre los educadores y condiciones laborales más estresantes.

Cita N° 2

Entrevistador: *¿Qué es lo que más te ha jalado de este otro campo educativo (no formal) que te haya hecho permanecer tanto años, qué es lo que da más satisfacción?*

Entrevistado: *La variación, la novedad, lo diferente, la posibilidad de hacer otras cosas, de viajar, mi sensación es que ser profesora de aula te retiene en una rutina que tu puedes convertir en muy creativa, porque una buena profesora de aula me imagino tiene que ser maravillosa, pero yo no estaba hecha para eso, me fascina hacer un curso nuevo, un curso diferente, sobre algo que jamás he enseñado antes, me fascina moverme de un lugar a otro, del país, del mundo.*

Cita N° 3

Esto es algo que yo agradezco a la Compañía [empresa] porque ellos me dieron la posibilidad de estar tranquila y feliz, con tiempo para mis hijas, como madre cerca de ellas...los sábados y domingos sin interferir.

El soporte y **redes de amigos en la educación no-formal** es también un factor muy sensible que sirve de información y de motivación reflejando el uso de la red social más inmediata del profesional. En varios casos los egresados obtuvieron información sobre el puesto de trabajo a través de una amigo que trabajaba en la institución; solo en un caso la persona accedió a dicha información de forma absolutamente neutral por la lectura de un diario. Existen características comunes entre el egresado y aquellos que le brindaron el canal de acceso: son amigos, de la misma generación, egresados de la misma facultad o de la misma universidad. Estos amigos sirven no solo de fuente de información sino de referencia viable, es decir, de que es posible hacer el tránsito hacia otros campos laborables.

Cita N° 4

En principio en la institución en el año 91 comienza un proceso de reformas que te obliga a reemplazar el 70% de recursos humanos, entonces, uno de los fuertes en la institución en esos momentos se

convierte en la incorporación de nuevo personal a través de la capacitación, en todo caso...se relanza el órgano de capacitación y entra ahí Pérez como uno de los responsables del área de capacitación y él me conocía de la universidad y éramos amigos, me conocía a través de mi trayectoria profesional; hace una pequeña indagación sobre mí que yo no la conocía hasta el momento que él me llama: "quiero encargarte esta tarea"...y así es como voy a la institución.

La relación e impacto hacia sectores sociales constituye otro eje motivador para los egresados que descansa en el circuito de afectividad de parte de él y de los participantes y de visualizar la contribución hacia sectores sociales específicos como nos lo indican dos entrevistados:

Cita N° 5

La primera motivación es que me descubrí que yo quería trabajar con gente adulta, no sabía por qué pero me llamaba más.

Cita N° 6

Entrevistador: *¿Y que es lo que te ha dado más satisfacción en trabajar en el campo de la educación no formal?*

Entrevistado: *Sentir que la gente es tocada, que decide cambiar, o sea los procesos de capacitación directo con el sector popular sobre todo.*

1.3. La perspectiva de carrera: la construcción de continuidades, discontinuidades y ambigüedades.

Nuestra indagación nos lleva a postular la categoría, "perspectiva de carrera" para reconocer un campo de significaciones que pretende dar cuenta de la visión que se construyen los profesionales de su propia carrera en términos de continuidad y discontinuidad (Brichaux, 1999) sobre tareas, lugares de trabajo, temas y población de atención e intereses. Los sujetos vinculamos de forma subjetiva relaciones entre nuestro pasado, presente y futuro de nuestra carrera profesional. Estos vínculos

constituyen hilos de sentidos sobre la propia carrera rescatando aspectos del pasado o retirándolos y proyectándolos.

Podemos identificar aquellos egresados que enfatizan más el lado de la continuidad entre su pasado, presente y futuro en torno a su **vínculo con un sector social específico**, con un tipo de población. En el caso del siguiente egresado, él encuentra una línea de continuidad con sus primeras experiencias de trabajo con adultos de sectores populares cuando era adolescente:

Cita N° 7

Yo he estudiado educación para seguir haciendo lo que quería hacer, lo que creía que debía hacer, que era entregarse a los demás, sin más cosas claras, pero era una línea de continuidad con lo que empecé haciendo en el PEBAL, que enseñaba a adultos, o sea en realidad me he dado cuenta que no he hecho un giro, que siempre estuvo claro, siempre estuvo claro, mas bien mis contactos con la escuela ha sido un tanto también... era un campo de lo social, pero nunca me preparé exactamente para la escuela.

En este otro caso el eje de continuidad hacia el futuro parece estar no descansando tanto en un tipo de sector social sino más bien en la **significación social de ciertos temas y de una determinada institución**:

Cita N° 8

Bueno, por ahora, yo creo que estoy en esta institución y estoy contenta y creo que es un espacio muy bonito para servicio en temas que son importantes para el país, ¿no? Porque hacemos cosas que son fundamentales, ¿no? O sea en cuestión de la política, en la cuestión de la economía, en la cuestión del medio ambiente, en la cuestión de derechos humanos. Estamos en temas importantes y creo que esta institución es un espacio muy creativo, muy rico, ¿no? Y que te permite esto que para mi es lo más importante. O sea yo no me imagino trabajar en un colegio regresar a mi casa y no hacer otra cosa. O sea a mi me gusta, a mi me gusta esta cosa de estar ayudando, colaborando.... Pero me gustaría seguir trabajando al interior de la iglesia sin dejar de lado la relación con la sociedad civil.

Podemos también identificar otras “**perspectivas de carrera**” más ambiguas. Es el caso de una egresada que a pesar de su ruptura con el trabajo escolar y su inserción en la educación no-formal, ella mantiene una continuidad latente con el mundo escolar que la lleva incluso a proponer algunas actividades para dicho mundo desde su nueva inserción. En el diálogo siguiente se evidencia la relatividad de las rupturas, es decir, aunque objetivamente ella no está trabajando en la escuela, subjetivamente sigue latente su vocación por el trabajo en un tipo de institución como la escuela y con un tipo de población: los niños. Estas ambigüedades nos persuaden a discutir la idea de Huberman, Thompson, & Weiland (1998) acerca de la “fase de estabilización” que ellos estudiaron respecto a los ciclos de trayectoria de docentes, como la construcción de una identidad profesional que implica enfocarse en la enseñanza y eliminar o posponer otras posibilidades. Desde el caso de esta egresada, podemos enfatizar que esa concentración en una actividad puede hacerse con grados de ambigüedad dejando ventanas abiertas para recordar ese pasado y en cierta medida buscar contactos con él. Por otro lado, en el caso peruano no es muy difícil encontrar el “pluriempleo” en cualquier etapa de la vida profesional en la cual el profesional puede estar atendiendo más de una actividad laboral.

Cita N° 9

Entrevistador: *¿Y has pensado en algún momento en dejar el campo de la Educación no Formal? ¿Salirte de este campo? ¿Has pensado en algún momento?*

Entrevistada: *Si, cuando empecé a trabajar sí, pensé, quería regresar a la escuela.*

Entrevistador: *¿Quieres regresar a la escuela?*

Entrevistada: *Si, si quería regresar a la escuela, sentía nostalgia, imagínate.*

Cita N° 10

*Por Navidad, donde estaban los jefes, los asistentes, yo y una profesora mas, luego todos los promotores que eran como treinta o cuarenta personas haciendo un circulo y deseándonos ... y siempre decían: "bueno que hable ella porque ella habla bien", y me lanzaban hablar a mi y... trataba de llevar ese mensaje y es, **que era esos momentos, en que yo me acordaba de mis alumnos** y cuando yo les hablaba a ellos y a todos ahí los veía , a todos los chicos, se trabaja con mucha gente joven, impulsadoras, promotoras...que son las que a veces reportan una muestra y son seres humanos también, entonces, en esos momentos yo me acordaba del colegio, de mis alumnos y de cómo les hablaba yo y **afloraba esa parte educativa de mi ... pues no se pierde ese sentimiento**, porque para mi siempre ha sido educar un arte, un sentimiento y lo aprendí a golpes al comienzo, porque no es solamente impartir conocimientos...sino que es un ser humano que está frente a mi , otros seres humanos, y me salía eso y me afloraba y me pedían hablar cinco a diez minutos y encantados todos , yo también; creo que eso es algo bien bonito. [los subrayados son nuestros].*

Esta forma de entender las carreras profesionales desde la perspectiva subjetiva de los sujetos permite comprender mejor los deseos latentes que genera ambigüedad antes que trayectorias con rupturas absolutas y voluntad de buscar objetivamente cierta formas de estar presente en su mundo laboral precedente.

Los casos incluidos en esta última parte indican visiones de continuidad que rescatan la experiencia de trabajo con ciertos sectores sociales, temas relevantes o tipos de instituciones. En otras palabras, los profesionales han efectuado niveles de cambio sobre ciertos referentes y han continuado otros.

1.4. Discusión

El objetivo central de esta primera parte ha sido el de incrementar nuestro conocimiento sobre las características profesionales de este tipo de educadores. Los datos analizados nos ofrecen un rico insumo sobre los rangos de flexibilidad de

las trayectorias, de empleabilidad, de continuidad laboral al interior de la educación no formal, el rango de tareas y cargos asumidos durante la carrera. Adicionalmente hemos analizado las motivaciones que subyacen en su voluntad de estar laborando en este campo de la educación, y también hemos logrado visualizar cómo ellos construyen una perspectiva de sentido de su carrera marcado por referentes de continuidad y discontinuidad.

Nuestra primera línea de discusión intenta empezar desde una aproximación contextual: ¿qué significa este tipo de profesional a la luz de las tendencias del contexto peruano?

La presencia de estos educadores nos revela la demanda de determinadas organizaciones por este tipo de profesional para sus procesos educativos no formales. La trayectoria de varios casos de nuestra muestra, excepto dos, muestra la presencia importante de la ONGs como un tipo de institución que ha ido construyendo espacios para la educación no formal en la sociedad peruana.

Así también, sus trayectorias nos indican caminos abiertos por un segmento de estos egresados como un medio alternativo para compensar la situación laboral crítica que significa ser profesor de escuela en el Perú. Existen fuerzas contextuales que presionan hacia ellos para mirar en términos de opción laboral más allá de la escuela y enfrentar desde su propio capital biográfico y redes sociales los problemas que el mercado laboral escolar plantea: el débil status docentes, los bajos ingresos, exceso de docentes, etc.

Estos aspectos contextuales nos permiten ilustrar en qué tipo de sociedad y mercado laboral se ubican estos educadores luchando como otros profesionales no solo por acceder a un empleo sino que este tenga una relación con su profesión. En una visión general, estos egresados se ubican en un segmento realmente privilegiado en la medida que han tenido un alto rango de empleabilidad trabajando real y continuamente en tareas vinculadas a un trabajo educativo, aunque no escolar, durante parte considerable de sus trayectorias profesionales. En ese sentido, han logrado desarrollar un nivel personal de identidad y satisfacción

profesional aunque no socialmente reconocida en tanto cuerpo profesional acreditado.

Otro factor contextual está relacionado con los niveles de ingresos que han sido mejores en estos educadores trabajando más allá de la escuela. En efecto, si comparamos el ingreso promedio de un docente de escuela pública de 245 dólares mensuales (Rivero, 2003) con el mínimo remunerativo de nuestra muestra los números hablan por sí solos: 800 dólares, ingreso solo posible en ciertos profesores de escuelas privadas de Lima. En ese sentido, es necesario prestar atención a los inicios de las historias de carrera de varios de los entrevistados, cuando decidieron ingresar a la Facultad de Educación. Por ejemplo, una de ellas recibió una condena de su madre. *“Mi madre era maestra y ella me dijo que yo me moriría de hambre siendo maestra, y yo por suerte encontré la forma de no morir de hambre”*. Como esta egresada bien lo reconoce, ella y los demás educadores encontraron la manera de saltar la valla del ingreso precario buscando un camino alternativo que las coloca con un rango de empleo e ingresos muy superiores a los que sus familiares tal vez se imaginaban cuando decidieron ingresar a una Facultad de Educación.

Estos egresados representan en el contexto peruano de las últimas décadas la presencia de un segmento reducido de profesionales que pudo cambiar de trabajos en mejores condiciones. Ello es una clara diferencia según la tendencia identificada por Tarazona y Maish (2002) acerca de la pérdida de empleo en el Perú. En su estudio el 70% de su muestra ven pocas posibilidades de reingresar en nuevos trabajos, los cuales pueden implicar incluso, menores ingresos, menos capacitación y en general peores condiciones laborales. En el estudio realizado en Lima por Apoyo (2003) el 96% de la muestra encuestada afirma que es muy difícil encontrar trabajo y 50% sienten que pueden perder su trabajo en cualquier momento y 51% expresan que desean otro trabajo.

Además de la línea de discusión por el lado del contexto laboral, queremos introducir una segunda línea más teórica que nos invite a reconocer las fuentes de motivación que ha contribuido a sostener subjetivamente el ingreso y permanencia en estos educadores para un campo para el cual no estuvieron directamente

formados: experiencias sociales tempranas, atractivas condiciones laborales, red de amigos, relación e impacto sobre determinados sectores. Recogiendo los aportes de Collin (1990)- quien ha trabajado las percepciones de los que cambian de opción laboral a mitad de sus carreras- nosotros observamos que dichas motivaciones han jugado un papel importante en la construcción más bien de una *percepción restringida y ambigua* sobre sus iniciales o esperados ambientes profesionales (escuela) y una *percepción abierta y optimista* sobre los ambientes de educación no formales. Esta percepción abierta sobre esos nuevos escenarios laborales ha sido alimentada progresivamente por los factores motivacionales que hemos identificado anteriormente. Esta percepción abierta va acompañada de una acción activa para ir asumiéndose como un educador distinto aceptando trabajos a pesar de la falta de conocimiento sobre determinados temas o proyectos. En su percepción existe una visión optimista de su futuro profesional en la educación no formal. Por el contrario, ellos asumen en cierta medida una visión restrictiva sobre la escuela: su rigidez, falta de autonomía y motivación para trabajar, bajo nivel de ingresos y alto estrés. Quisiera llamar la atención de acuerdo a la teoría de la acción regulatoria (Rubenson & Schüetze, 1995) en la importancia de la autonomía en el trabajo como un factor clave. De acuerdo a esta teoría los sujetos relacionan autonomía-control-cambio: la autonomía le da a los sujetos la posibilidad de controlar su trabajo y así incrementar las posibilidades de generar cambios. Justamente, en el estudio de Rühling y Scheuch (2003) realizado a 277 docentes peruanos, ellos concluyen que siendo la autonomía profesional uno de los aspectos más valorados por el docente es también uno de los aspectos poco estimulados y acompañados por las escuelas: “no encontramos que la oportunidad de planificar el trabajo y tomar decisiones con autonomía se cumpla. Ésta es una exigencia que es relegada en los centros educativos a los que han accedido, y tampoco se le da un lugar privilegiado en la formación impartida en sus ISP”(p. 48).

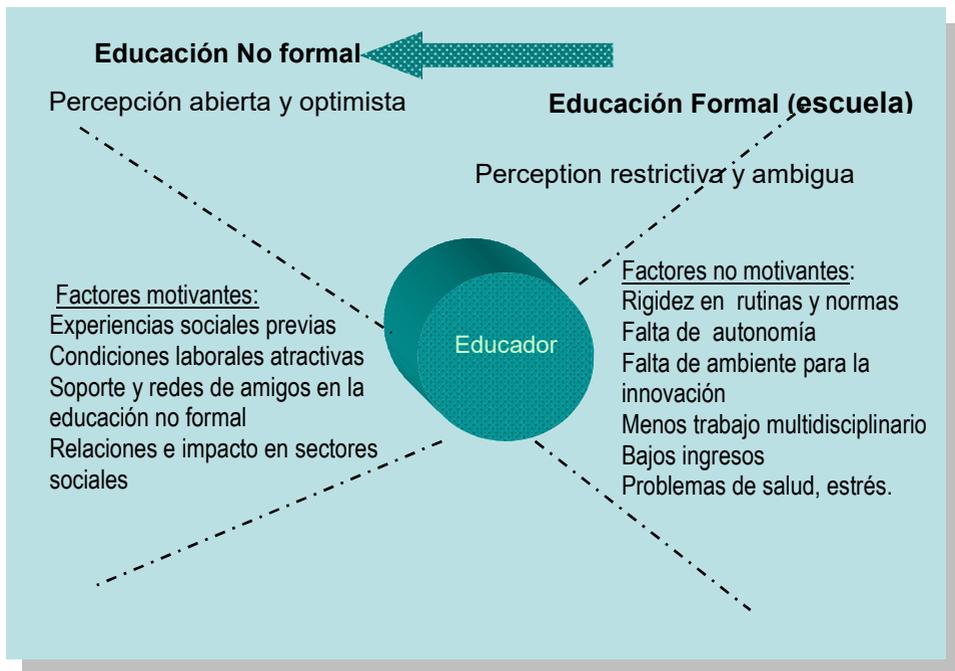


Gráfico N° 2 Percepciones sobre la educación formal y no formal

Por último quisiéramos también retomar nuestra categoría de “perspectiva de carrera” para sugerir que una línea fuerte de continuidad en estos egresados está relacionada con su *interés por lo social*. Ellos son miembros de la clase media que han vivido buena parte de sus vidas en Lima y que han tenido la mayoría experiencias sociales influyentes tanto en la adolescencia como en la juventud, sea desde procesos más religiosos o políticos, con otros sectores sociales más excluidos. Podemos interpretar que ese interés social también pudo ya haber estado presente en la elección de su especialidad en la Facultad de Educación, la mayoría de ellos eligió “Ciencias Sociales” como especialización. También a favor de nuestra interpretación está la impronta de una generación universitaria – la de los 60 y 70- que abrieron un camino hacia lo social desde el mundo universitario forjando un discurso crítico de la sociedad peruana (Comisión de Verdad y

Reconciliación, 2004). Su inserción en el campo de la educación no-formal puede significar una forma de actualizar ese interés social y constituirse como una línea de continuidad, fuente de sentidos, aunque otros referentes hayan cambiado durante la trayectoria profesional. Ruiz y Bobadilla (1993) encontraron aspectos similares en el estudio sobre promotores peruanos. Ellos afirman que de las entrevistas sostenidas con esos promotores surgen la búsqueda de justicia social e igualdad, así como el deseo de trabajar con grupos discriminados, como motivaciones para su trabajo de promoción.

Los enfoques sobre emprendedorismo que Young (en Portocarrero et al. 2002) propone para entender la motivaciones de los profesionales en el llamado tercer sector de la economía son pertinentes para nuestra discusión de los casos aquí estudiados. De acuerdo a lo señalado por el autor, los profesionales en este sector – vinculados a organizaciones no lucrativas- están motivados no tanto por los ingresos económicos o el sentirse dueños de una empresa, sino por el desarrollo personal, la autonomía e independencia en el trabajo y particularmente por el sentimiento de la relevancia social del trabajo que hacen.

2. ¿Cuáles son los principales dilemas profesionales que los educadores que laboran en la educación no formal han enfrentado durante su trayectoria profesional?

Un aporte importante del estudio de las trayectorias profesionales desde una perspectiva subjetiva es que nos permite indagar sobre los *dilemas profesionales*. Son diversos los autores que han mencionado este término (Schön, 1992; Huberman, 1995; Black & Haliwell, 1999; Santos, 2004) aunque su delimitación conceptual, fundamentos empíricos y enfoques más comprensivos han sido escasos en la literatura que estudia las carreras profesionales. Nosotros vamos a distinguir dos significaciones en torno a este concepto. Una primera, siguiendo a Schön cuando menciona los “dilemas de la práctica” para referirse a aquellas situaciones tensionantes que los profesionales abordamos en nuestra labor cotidiana. Así, por ejemplo, un docente de escuela enfrenta no pocas veces cuando un alumno realiza actos de indisciplina el dilema de expulsarlo del salón, llamarlo a un lado para conversarle privadamente o llamarle la atención públicamente. Nosotros nos referiremos más bien a otros tipos de tensiones, ubicándonos más con Santos en lo que él llama “dilemas de carrera”. Estos constituyen momentos de cierta ambigüedad en la trayectoria profesional y que han significado experiencias de decisión entre varias alternativas con consecuencias relevantes para la historia laboral y otros ámbitos del sujeto profesional. A continuación queremos presentar los fundamentos empíricos de una tipología de dilemas de carrera validados cualitativamente desde las trayectorias de los profesionales que hemos estudiado.

2. 1. El dilema vocacional.

Este dilema surgió muy emergentemente desde el análisis de las entrevistas y aunque no se origina en la etapa propiamente de ejercicio de la carrera profesional, sino más adelante, creemos que ha condicionado las trayectorias, como así lo han reiterado los propios entrevistados. Propiamente este dilema se refiere a aquellas tendencias en tensión en el sujeto para reafirmar o no su vocación por una carrera en la etapa de estudios de pregrado y que puede implicar el traslado de una carrera a otra. Este tipo de dilema puede ser visto como una “crisis biográfica” en el sentido que detrás está el pasado-presente-futuro del sujeto puestos en cuestión.

En el caso de los educadores analizados vemos que salvo uno todos los demás han enfrentado este tipo de dilema en sus primeros años de su experiencia universitaria. Ellos estuvieron cursando estudios en otras Facultades para resolviendo su dilema vocacional terminar trasladándose a la Facultad de Educación. A pesar de haber pasado un tiempo en otros cursos y habiendo enfrentado presiones familiares estos egresados resuelven el dilema profesional transfiriéndose a la Facultad de Educación en tanto que la educación responde mejor a su interés personal, y satisface su necesidad biográfica para construir un proyecto personal de vida. La preferencia a *trabajar más con personas* es uno de las razones que apoyan ésta búsqueda por otra profesión como la educación.

Cita N° 11

Mi primera opción de vida, era el sacerdocio, postulé y me dijeron: "no". "Bueno ya, está bien". Que es lo que más se le parece: educación. Para mi, no por lo del apostolado (ríe) porque significa trabajar con la persona, la persona como tu masa de trabajo.... Me interesa la economía, en el colegio me gustaba el curso, me gustó el profesor, pero para mi se trataba fundamentalmente de economía política. Ingresé a la de Lima y me doy cuenta que no era Economía Política, era mucho de matemáticas, este... no me gustaban las matemáticas, los números no me eran nada fáciles, me di cuenta que por ahí había mucha dificultad; se había terminado la plata en la casa y no pudieron seguir pagando la universidad de Lima. Después dejé de estudiar en la de Lima, me fui a ...tuve que regresar allá y el segundo semestre de ese año 81 no hice nada y en el año 82 postulé a la Católica.

2. 2. El dilema de campo.

El dilema del campo se refiere a esos tipos de tensiones producidos por enfrentar la decisión de transferirse de un macrocampo a otro, de una subcampo a otro, así como movimientos internos en un subcampo. El resultado de este proceso no sólo

puede ser una transferencia absoluta de un lado a otro sino también puede suponer lapsos de compromisos paralelos, es decir estar en ambos lados.

La transferencia de un macrocampo a otro significa el optar entre quedarse a trabajar en el campo educativo en términos amplios o salir fuera de el (secretaria, vendedor, taxista, etc.) sin relación con un trabajo educativo profesional. La transferencia de un subcampo a otro implica la decisión de migrar del subcampo de la educación formal al no formal, es decir, dejar de trabajar en la escuela para trabajar en una ONG o mantener ambas posibilidades. Al interior del propio subcampo, como es en la educación no formal, también ocurren opciones como las de trasladarse de una ONG a una entidad pública o a otra privada para cumplir algún tipo de actividad formativa.

En el caso de dos educadoras vemos más explícito el haber enfrentado el primer tipo de dilema de campo. En dos casos ellas tuvieron que enfrentar el dilema de trabajar en la educación o salirse del campo para atender sus responsabilidades de madre y hacer otros trabajos. En el caso de otra educadora, ella tuvo que salir por un año del campo de la educación, dejar de trabajar y así poder acabar su tesis.

Cita N° 12

Entonces, había decidido cerrar esa experiencia [en educación] y no había decidido nada, me fui porque quería terminar la universidad...y allí conocí a él, me enamoré, nos casamos, tuvimos a nuestra hija y , decidí que no iba a trabajar por un tiempo hasta que ella tuviera un año.

En este otro caso observamos el segundo tipo de dilema que es de un subcampo (educación formal) a otro subcampo (educación no formal):

Cita N° 13

Entrevistador: ¿Estuviste en una escuela pública?

Entrevistado: El colegio era privado dedicado a la educación especial pero con fondos públicos, era pequeño pero interesante... luego desaparecí de la educación formal, de hecho estaba trabajando más en el trabajo social y

político, aún no remunerado, ese ha sido el periodo de militancia política y compromiso social....Noventa y nueve por ciento era educación de adultos.

En el siguiente párrafo identificamos más bien el dilema al interior del subcampo de la educación no-formal cuando se trata de enfrentar la decisión de salir de una ONG para ingresar a otra:

Cita N° 14

La institución explotó a causa de problemas internos que no permitió renovar proyectos, constantes cambios de directores. Así, la institución se subdividió en pequeñas ONGs, aunque el área de educación no pudo constituirse en una ONG. En esa situación de estar en el aire me llaman de otra ONG que tenía un equipo multidisciplinario con economistas y abogados y me dicen que necesitan un promotor. Yo les dije que era educador, y ellos me dijeron que necesitaban un promotor para hacer módulos para trabajar con agricultores el tema de la calidad.

De estas experiencias que hemos extraído de las entrevistas podemos visualizar momentos con diversos niveles de tensión en los cuales el educador tuvo que enfrentar posibles alternativas y tomar una decisión en términos de salir del campo de la educación, o ir del subcampo de la educación formal al de la educación no-formal o moverse al interior del subcampo de la educación no formal.

2. 3. El dilema de especialización.

Este dilema se concentra en esos momentos cuando el profesional enfrenta las opciones de seguir estudios después de los realizados en su formación inicial. Este dilema encaja con lo conocido como "formación continua". Nosotros podemos clasificar diferentes formas de este tipo de dilema según el status de la especialización en cuestión, por ejemplo: maestría, diploma o cursos cortos. Hay razones, motivaciones y condiciones distintas para seguir alguna de estas alternativas de formación continua y que reciben valoraciones diferentes en los lugares de trabajo peruanos.

A través de este dilema nosotros podemos ver a un profesional que enfrenta las opciones para seguir o no estudios ulteriores a los del pregrado; así en nuestra muestra, tres de ellos solo han tomado cursos de entrenamiento, seminarios, y conferencias. Otro egresado estudió un Diploma y otro un Diploma y un Master, y otro empezó una Maestría sin concluirla. Este tema de los estudios de posgrado, aparece como un problema crítico, una expectativa latente o deseo frustrado en sus agendas personales.

Cita N° 15

Diplomas, cursos, sí, muchas cosas me interesan. Me interesa una maestría en género, me interesa una en cuestión en ciencias políticas, me interesa algo en cuestiones más teológicas, pastorales. Me interesan. O sea el problema concreto es el tiempo y el dinero.... No he optado porque objetivamente no tengo las condiciones. Yo mantengo mi casa, tengo una mamá anciana, que depende de mí y tengo dos sobrinos que aunque tienen sus padres dependen de mí económicamente porque sus padres no los asumen. Entonces yo tengo que mantener esa casa.

En este otro caso el educador sienta la necesidad de estudios mayores; sin embargo, mide sus expectativas respecto a estudios más bien cortos y en el caso de salir afuera el riesgo de perder su trabajo:

Cita N° 16

Yo creo que sí, aun en el extranjero, pero ya no las maestrías sino los diplomados, más cortos, sino sería oneroso y allí sería un dilema "ya ándate, si te vas allá tengo que poner a otro responsable" Entonces, eso me contiene, ya estoy perdiendo tiempo.

2. 4. El dilema geográfico

Este dilema reúne aquellas tensiones sobre la decisión entre trabajar en la capital o trasladarse al interior del país. Este dilema aparece con una carga socio-geográfica que depende de los diferentes contextos y periodos del país, por ejemplo, la movilidad geográfica de profesionales en proyectos de promoción

estuvo crecientemente afectada en la época de violencia política del país (1980-1995) sobre todo en zonas de emergencia o en lugares con un panorama de conflictividad como en ciertas zonas de la selva por el problema del narcotráfico².

En efecto, en el Perú, esta es una clase significativa de dilema debido a nuestra diversidad geográfica y de idiosincrasias locales, y además debido a que este es un país sobre centralizado que pone a las provincias en un nivel de calidad de vida muy diferente respecto a Lima. Por consiguiente, no es una materia fácil esta decisión particularmente cuando uno tiene familia y uno sabe las diferencias de oportunidades culturales entre Lima y las ciudades del interior. El deseo de muchos profesionales es ir hacia Lima o permanecer por siempre allí. En este estudio nosotros podemos explorar las condiciones y las razones personales de los educadores sobre el trabajo en provincias viviendo en la misma provincia o en la capital.

La decisión entre la estadía en la capital o trabajar en provincias representa el núcleo de este dilema. En nuestra muestra encontramos a dos educadores viviendo y trabajando en provincias; otro que ha vivido en provincias pero ahora vive y trabaja en Lima, así como el resto de los educadores. Por consiguiente, en la muestra estudiada tenemos grados de movimientos que van desde aquéllos que se fueron totalmente a la provincia hasta aquéllos que sólo visitan provincias en tiempos cortos por razones laborales. Las motivaciones ideológicas, las condiciones personales, el apoyo familiar, las condiciones laborales, y el perfil profesional personal son parte de los factores detrás de la decisión de vivir y trabajar en provincias o aceptar un trabajo que implica viajar a provincias o no.

² No podemos dejar de recordar el asesinato cometido en 1995 en el Departamento de San Martín a un educador egresado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fidel Castro Zambrano, uno de los profesionales promotores del cultivo alternativo a la hoja de coca en la selva.

Cita N° 17

Sí trabaje cinco años y medio [en provincia]. Eso fue también otra decisión vital, importantísimo. Yo estaba trabajando en Lima en una ONG. Mi esposo estaba trabajando en una ONG limeña también y había una época de mucha violencia, estoy hablando en el 87-88. Eso se unía al hecho de que lo que ganábamos no nos alcanzaba para vivir independientemente, vivíamos en la casa de mi mamá, que no era malo, no teníamos una mala relación pero no teníamos independencia total y además el hecho de que todo lo que era la movilización al trabajo y a la escuela de mi hija, sacamos la cuenta y gastábamos 6 horas al día en total, en ir a nuestros centros de trabajo y decíamos... esa no es vida para nosotros. Busquemos otro sitio. Eso junto a otro hecho que yo perdí mi segundo hijo que murió al nacer, entonces estábamos con esa honda: "¡Ah, esto esta mal, este sitio esta feo, cambiemos de lugar!" en fin. Entonces, empezamos a ver opciones y de los 3 lugares que nos llegaron posibilidades de opciones decidimos por uno. Era el único donde yo no tenía oferta de trabajo pero él sí.

2. 5. El dilema institucional

El significado central de los dilemas institucionales se basa en aquellos momentos en los que el profesional debe resolver opciones sobre su continuidad laboral en la misma institución asumiendo o no otros cargos o movilizándose de su unidad de trabajo a otra . Se trata, entonces, de opciones a elegir a nivel intrainstitucional.

El siguiente párrafo del diálogo con un educador nos revela la complejidad de este dilema cuando se trata de asumir un cargo de mayor responsabilidad. Él además de ser coordinador de un proyecto específico es solicitado para a la vez ser el coordinador general de una de las Oficinas de una ONG en una región al interior del país. Él lo termina asumiendo, no obstante, reconociendo la falta de una formación específica para ese nuevo cargo y abriéndole un foco tensionante:

Cita N° 18

Entrevistador: *¿Has tenido algún tipo de dilema, situación tensa al interior de una institución que ha implicado tu deseo de cambiar de función, de cargo?*

Entrevistado: *Últimamente, yo soy coordinador regional pero no soy coordinador por formación, ¿no es cierto? Me piden que coordine la oficina y el aprendizaje que yo tengo francamente es lento, no tengo las habilidades de un astuto abogado, no he estado haciendo eso en otra ONG, no provengo de una área de una ONG de Lima, donde constantemente tienes al día tus relaciones con la gente. Estuve haciendo yo de jefe del proyecto de fortalecimiento de organizaciones sociales después me dicen: “ vamos a abrir una oficina pero no creemos mucho pero nos lo está pidiendo la financiera y nos van a dar la plata para la oficina”. Yo la formé y la estoy administrando como me parece, con todas mis cortedades, y eso está en discusión y otra vez vuelvo a estar en tensión. “Oye, sí, pero tu dedicas mucho al proyecto”. Yo he sido coordinador de proyectos, “toma este documento, que se haga lo que dice, pero de la mejor manera, con adaptaciones”. Eso era mi habilidad y ahora en los dos últimos años estoy de coordinador regional, ese cargo como que todavía no lo entendí bien y estoy en tensión.*

2. 6. Discusión

El acercamiento desde la perspectiva de los dilemas profesionales nos ha abierto una imagen más dinámica sobre quién es el educador que trabaja en los escenarios educativos non-formales. De hecho, ellos son profesionales que a lo largo de su carrera han enfrentado diferentes tipos de dilemas con niveles diferentes de conciencia sobre ellos. Antes que nada tenemos que reconocer que los profesionales **viven** situaciones dilemáticas para decidir aspectos pertinentes de su carrera que no siempre implican una solución muy racional o planificada del dilema, ni tampoco siempre un cambio abrupto. Desde este enfoque podemos

considerar las trayectorias profesionales en términos de construcciones dilemáticas de las carreras (Pittman, 2000).

La información que nos aportan las entrevistas ha contribuido a validar una tipología de dilemas en la que cada uno revela su complejidad y la presencia de diversos factores que producen la situación dilemática que pertenecen a las condiciones institucionales y otros hechos contextuales de la sociedad, y otros que sitúan en la esfera muy personal -como las motivaciones y convicciones-, así como en la esfera familiar. Las combinaciones de estos factores condicionan los cursos de los dilemas profesionales pero es el profesional el que genera el desenlace. Para ello, el profesional *licua* en su lectura personal los diferentes factores; en ese sentido, sugerimos una interpretación más amplia de factores implicativos que nos lleva a postular un *enfoque de dilema de carrera multifactorial*. Desde este enfoque, planteamos que para cada uno de los tipos de dilema de carrera existen presiones distintas desde diferentes factores. Esas presiones van a influir en uno u otro polo del dilema que en el cuadro de abajo tienen como símbolos el “más” (+) y el “menos” (-). En la lógica de este enfoque, todos los símbolos (+) que proceden del contexto, de las organizaciones, de la familia y de la persona estarían presionando hacia el lado (+) del dilema; por el contrario, todos los símbolos (-) que proceden de los factores mencionados estarían a su vez influenciando el lado (-) del dilema. Veámoslo en el siguiente ejemplo del dilema geográfico.

Cuadro N 2 Enfoque de dilema de carrera multifactorial: dilema geográfico³

Dilema geográfico	Contexto	Organizaciones	Familia	Personal
(+) vivir y trabajar en provincias	(-) Centralismo limeño	(+) Diversidad de proyectos de desarrollo en provincia	(-) Preocupación familiar por calidad de vida	(-) Problemas de salud
Vs.	(-) Zonas violentadas por terrorismo /narcotráfico		(+) Consenso familiar para migrar	(-) Preferencia por estilo de vida urbano
(-) vivir y trabajar en Lima	(+) Más competencia en la capital	(+) Apoyo de agencias internacionales para instituciones en provincias		(+) Motivaciones ideológicas
	(+) Diversas y fuertes demandas sociales en provincias			

Este *enfoque de dilema de carrera multifactorial* que formulamos toma en cuenta otros modelos para identificar los factores influyentes en el desarrollo de las carreras- como el Segmental Model of Career Development (McMahon; Patton & Watson, M., 2004)- aunque su aporte específico es el vincular dichos factores con dilemas típicos de las carreras profesionales.

Desde otro ángulo este acercamiento a los dilemas de carrera nos permite confirmar los postulados de las teorías sobre el agenciamiento (human agency). Desde estas teorías se resalta el rol protagónico del sujeto en medio de las presiones y estructuras sociales (Giddens, 1984, 1991; Touraine, 2002; Marshall, 2000) para reforzar su individualidad. Los dilemas de carrera representan aquellos

³ Cuadro elaborado para esta versión en español.

momentos de ambigüedad y de incertidumbre en los cuales el profesional debe sacar adelante su propia individualidad tomando decisiones entre diversas alternativas. En ese sentido, el profesional se desarrolla también como un gestor de sus propios dilemas de carrera para tomar una decisión que se convierte, como señala Heinz (en Marshall, 2000) en una “acción biográfica”.

También merece discutir como en ciertos dilemas juegan un papel importante las percepciones de los educadores para manejar la tensión entre vida y trabajo. Esto permite complementar los enfoques sobre el agenciamiento que pueden darnos una imagen demasiado individual o racional. Las teorías sobre este punto denominadas “work-life balance” (Thompson & Bunderson 2001; Crooker, Smith & Tabak, 2002; Guest, 2002) nos ayudan a una mayor valoración de lo que se juega en estos dilemas que siendo referidos al campo laboral en realidad están también comprometiendo ámbitos no laborales como es la familia. En la cita N° 17 se puede apreciar que un componente sustancial en la formación del dilema geográfico es justamente la necesidad de reestablecer otro equilibrio entre familia-trabajo cuyo desenlace termina en asumir la opción de viajar a una provincia con la expectativa de mejorar la salud física y psíquica de la familia. Esta aproximación coincide con el estudio cualitativo de Rebollo, González, & García (2001) realizado con seis educadores que trabajan fuera de la escuela quienes encuentran diferentes rutas profesionales derivadas de la interrelación entre lo personal y lo familiar. Así mismo, las evidencias recogidas nos revelan que en las formas cómo el profesional elabora y resuelve el dilema hay “Otros”, que se incorporan en ese periodo dilemático, como los diálogos con colegas, parientes y amigos; y subyace en ellos aspectos emocionales y éticos. Considero que estos aspectos enriquecen los enfoques sobre agenciamiento humano y también sobre el estudio de las carreras como lo postulan las perspectivas relacionales y dialógicas (Phillips et al., 2001; Sullivan & MacCarthu, 2004).

A pesar de la cierta autonomía que tiene cada tipo de dilema existen potenciales interrelaciones entre ellos. En un caso el dilema institucional, como el visto al final, de asumir un cargo mayor sin sentirse muy preparado alimentó un dilema de especialización en términos de buscar un estudio de Diploma aunque

sin poder continuarlo por las propias cargas laborales sobre todo para quien esta laborando en provincias.

También podemos apreciar la relación entre los dilemas vocacionales y los dilemas de campo. Podemos ver que se tratan de profesionales que tuvieron un punto de partida vocacional ambiguo y que lo resolvieron aparentemente con el ingreso a la Facultad de Educación; sin embargo, luego de egresar se confirma la vocación por la educación pero fuera del subcampo de la educación formal escolar. La vocación por la educación y trabajar directamente con personas termino siendo más fuerte que la vocación más específica por la docencia escolar. Es curioso pero la egresada que no tuvo dilema vocacional al inicio de sus estudios es la que más dilemas de campo ha enfrentado, en otras palabras, la que directamente ingresó a educación es la que luego ha enfrentado dilemas de macrocampos y de subcampos.

3. ¿Cuáles son los conocimientos que los educadores que laboran en la educación no-formal han desarrollado durante su trayectoria profesional?

Los enfoques sobre el conocimiento de los profesionales vienen aportándonos de conceptualizaciones para comprender mejor cómo los lugares de trabajo son a la vez lugares de aprendizajes de habilidades, actitudes y saberes, los cuales no siempre son aprendidos de manera formal o lineal. Schön (1983), es uno de los exponentes en la búsqueda de un paradigma más complejo para acercarse a discutir las formas cómo el profesional va construyendo un conocimiento emergente, implícito, y no siempre codificado de acuerdo a su formación académica. Pero a su vez, los estudios sobre el conocimiento de los profesionales, vienen reportándonos de taxonomías para clasificar los tipos de saberes que en ciertas profesiones son más agudizados que en otras. En el campo educativo, han sido más investigados los saberes de los docentes o directivos de escuela que los que laboran en la educación no formal (Eraut, 1994; Meijer, 1999; Porlan, 1996). Nuestro propósito es explorar sobre el conocimiento profesional de estos educadores pero desde una perspectiva más evolutiva, retrospectiva sobre la trayectoria profesional.

3.1. Habilidades, actitudes y conocimientos.

Dos grupos de habilidades pueden distinguirse según las evidencias cualitativas aportadas por este estudio. Una primera vinculada a habilidades de *interacción comunicativa* especialmente en relación con los sectores específicos con los cuales se trabaja, donde destaca la habilidad de una interacción socio cultural con sectores sociales y culturales diferentes a los de los educadores, y el uso de recursos como las metáforas, jergas, habilidad para captar la atención, habilidad para escuchar, etc. Un segundo grupo está en relación a *habilidades más propiamente educativas*, que le permite a estos profesionales operar como “traductores pedagógicos” de los saberes especializados para los sectores con los cuales trabajan. En esa medida, estas habilidades justifican su presencia en los procesos educativos no formales, como mediadores en la cadena de distribución

del conocimiento entre sectores diferentes de la sociedad. Igualmente, hay habilidades muy específicas a través de las cuales estos educadores se desarrollan como “operadores pedagógicos” necesarias para la producción propiamente educativa de los procesos en los cuales se insertan: diseño, desarrollo y evaluación de metodologías y materiales.

Cita N° 19

Creo que tengo la oportunidad de compartir con la gente y aprender de ese compartir y además recibo un feedback de inmediato de la gente, ¿resulta o no resulta? ¿está bien o no? Finalmente yo soy profesora (risas), es otra gente, pero a la larga es eso ¿no? Creo que tengo mucha facilidad para traducir cosas que yo he leído sobre las cuales he aprendido en un formato en el que puedo compartíroslos con la gente y la gente la puede aprender. Cómo hago la actividad para que la gente maneje tales conceptos claves. Todo eso tipo de cosas es muy rico.

En cuanto a las actitudes estos educadores expresan una *disposición hacia el conocimiento*, que sugiere, en primer lugar, un tipo de acercamiento más flexible tanto al conocimiento conceptual como tecnológico y, por ende, una actitud menos dogmática, como se aprecia en los incidentes críticos recogidos. Por otro lado, esta actitud de mayor flexibilidad también se expresa en la necesidad de integrar lo racional con lo emocional en el trabajo profesional que permita no solo mediciones cuantitativas de los proyectos.

Cita N° 20

Entrevistador: Algún incidente en el que hayas tenido que debatir con más fuerza la concepción de desarrollo rural.

Entrevistado : Sí, siempre recuerdo en el proyecto con FOS que hicimos para Huaral donde trabajaba con un economista y un abogado y el economista acaba de hacer su curso en ESAN sobre calidad total sobre planeamiento estratégico, toda esa onda, y me puso una cantidad de contenidos para transferirlos a los campesinos y encima me ganaba en la discusión porque así estaba en el proyecto, nos habíamos comprometido

en hacer una zarta de títulos con la gente y yo discutí que con esos tiempos no íbamos a hacer una capacitación eficaz, siempre lo discutí, ese es un caso y otros más que tiene que ver con tiempos. Siempre ha sido la discusión sobre eso.

Entrevistador: *Pero en este caso el economista te replicó fuertemente.*

Entrevistado: *Sí, sí, imagínate que era contenidos de calidad total y allí decía que el proyecto debía tener calidad total. “Osea, Lizardo no puedes tener un 2% de equivocación en esto, no hay margen de error, si hemos dicho que vamos a hacer 100% debemos hacer 120%” (risas). Mucho contenido y a la gente no le importaba.*

Entrevistador: *¿Y cuál fue el desenlace de esta situación?*

Entrevistado: *El desenlace fue que como decía, un recurso que apelé en el mismo proyecto, que nosotros hacíamos un planeamiento participativo con la gente – en dos líneas lo decía y nunca más en todo el proyecto- me agarré de eso y puse a prueba a toda la institución cuando en el primer trimestre del proyecto teníamos que hacer una evaluación participativa del avance y yo dije qué pasa con el tema: “ sí pero usted quiere que vengamos cuatro noches a la semana y yo no puedo venir cuatro veces a la semana a capacitarme, ni los domingos, no puedo darme tiempo a las lecturas...” Y el “yo no puedo” era en todas las personas, las bases que teníamos en el proyecto. Ya pues, entonces, evaluemos, cayó por su peso. Y se aceptó pero el gran pecado había sido el no hacer el 120 cuando nos pedían 100, “¡Uy! No, la calidad total, la excelencia del proyecto!” Era un apego a ese lado.*

Esta actitud abierta hacia el conocimiento presenta, sin embargo, un aspecto tensionante y de sospecha ante el conocimiento especializado. Existe una percepción crítica sobre los “expertos” en tanto relación de poder y la distancia que puede suponer en la relación con los “no expertos” y la posible autosatisfacción para ya no seguir aprendiendo. Asimismo, la tensión se desarrolla en términos de

cómo relacionar el conocimiento con los propios procesos sociales y políticos, que comprometan al educador de ir más allá educador de ser un consultor externo.

Cita N° 21

Pero el otro asunto que a mí no me gusta de la palabra experto es el tema de poder que involucra, no? Yo soy un experto es: Yo sé. Tú no eres experto: Tú no sabes. Ubica en posición de poder.

Otro conjunto de actitudes están referidas a disposiciones hacia *el estilo de vida y estilo de trabajo*. Estos educadores revelan diversas actitudes hacia un estilo de vida más convencional, que abarca desde una actitud de cuestionamiento o más pragmática en su actitud respecto al tema de los ingresos económicos y al lugar de residencia. Respecto al estilo de trabajo, las actitudes giran en torno a la valoración de una actitud corporativa de pertenencia hacia la institución en la cual han trabajado; así como de valoración de la autonomía, la confianza, la colaboración, el buen humor, la transparencia y la actitud afirmativa.

Cita N° 22

Yo, al llegar a la Corporación...nadie me tenía que supervisar ni nada, había "n" gerentes sobre mí; pero... no estaban pendiente de mí, o sea yo era capaz de organizar mi trabajo, planificarlo, desarrollar mis estrategias, no ... desarrollar mis materiales y este bueno....se validaba a través de los números ¿no?...pero yo, era yo, era la que hacía todo y tenían una confianza tal o sea no necesitaban saber que... yo me iba a las 9 de la mañana con todo mi equipaje, mis cosas, mi proyector no... y no sabían de mí hasta las 5 ó 6 de la tarde, o sea una confianza total.

También las entrevistas realizadas a estos seis educadores permitieron reconocer los tipos de conocimientos temáticos más desarrollados por ellos a lo largo de sus trayectorias. Así, emergen conocimientos sobre temas de desarrollo, capacitación, recursos humanos, marketing y gestión, que han sido en parte adquiridos a través de estudios formales, la propia experiencia laboral y el autoaprendizaje por ejemplo a través del acceso a las TICs. Quisiera llamar la atención en cómo son apreciados cuando se refieren a los tema de capacitación a ciertos aportes conceptuales de su

formación académica, específicamente relacionados con los temas de objetivos educacionales, competencia, modelos de aprendizajes.

Cita N° 23

Entrevistador: *¿Y bueno cuáles serían los tipos de conocimiento más importantes que has desarrollado en tu experiencia profesional?*

Entrevistado: *El tema de los Recursos Humanos; en lo educativo también, temas tan manejados acá en la universidad como la taxonomía Bloom, yo lo he podido comprender con mucha mayor profundidad, a raíz de su uso constante en capacitación..*

Entrevistador: *Y, por ejemplo, esto de la taxonomía Bloom, bueno, podríamos decir que, esto lo aprendiste acá y lo estas aplicando, ¿verdad? Pero en el caso de Recursos Humanos ¿cómo lo has aprendido? ¿cómo has adquirido ese conocimiento?*

Entrevistado: *Por la necesidad del trabajo, son temas constantes en la conversación en las otras áreas...un momento si importante ya de aprendizaje formal sobre el asunto fue un diploma en la Pacifico, que es Gestión Estrategia de la Capacitación, pero empezaba dando todo un marco de la administración de los Recursos Humanos, entonces ahí aprendí a poner cosas también más formal.*

Entrevistador: *¿Tú crees que es fue decisivo en tu concepción, en tu manera de entender la organización?*

Entrevistado: *Esa diplomatura como que me ayudo mucho; decisivo la experiencia. La diplomatura como que me dio la posibilidad de usar categorías que hasta ese momento usaba muy rudimentarias.*

3.2. Discusión

Quisiéramos en esta discusión sugerir una mirada ahora menos compartimentalizada del conocimiento profesional –dividido en términos de habilidades, actitudes y conocimientos temáticos- desarrollado por estos educadores a lo largo de su carrera y proponer una tipología de conocimiento profesional más pertinente a sus propias trayectorias y que la justificamos al interior de las teorías del empoderamiento (“empowerment theories”) que tematizan sobre los procesos que permiten a las personas mayor participación y responsabilidad para actuar sobre sus vidas en términos individuales y grupales (Gibson 1991; Rodwell, 1996; Edwards et al., 2002). En otras palabras, estos tipos de conocimientos que vamos a explicar enseguida–que mezclan actitudes, habilidades, y conocimientos temáticos- estarían apuntando con diferentes intensidades en las prácticas de estos educadores hacia la construcción de prácticas de empoderamiento.

En primer lugar, considero que hay un tipo de *conocimiento orientado hacia el participante* en el cual subyace la creencia del “conocimiento compartido” en la cual estos educadores se sienten parte de una cadena de redistribución social del conocimiento a fin de que este no sea monopolizado por una élite. Compartir el conocimiento con diferentes sectores de la sociedad constituye así una vía de empoderarlos en medio de la lucha por el conocimiento en tanto fuente de poder en una sociedad tan desigual (Fuentes, 2000; Cervero & Wilson, 2001).

En segundo lugar, planteo un *conocimiento sobre la transferencia*, es decir, estos educadores han ido ganando un saber explícito e implícito que les permite rangos de transferencia de lo aprendido en una institución, en un proyecto, unas tareas, en un periodo de sus trayectorias hacia otras. Durante sus trayectorias han aprendido a transferir metodologías y saberes conceptuales que complementando los aportes de Szulanski (2000) se puede distinguir tres aspectos que juegan en esa transferencia: a) el status personal en el aprendieron el conocimiento en cuestión y el status personal en el cual lo están transfiriendo (ej. lo aprendieron cuando eran estudiantes y lo aplican como capacitadores); b) el espacio específico en el cual lo aprendieron y el espacio en el cual los están

transfiriendo (ej. lo aprendieron en un espacio de educación formal y lo están transfiriendo en un espacio de educación no formal); y c) la imagen de logro que perciben del conocimiento transferido.

En tercer lugar, sugiero un *conocimiento intercultural* que emerge de las prácticas socio educativas con diferentes sectores sociales e incluso lingüísticos del país y las opciones ideológicas de los educadores. Este tipo de conocimiento es muy relevante en la propia autopercepción de la cultura del educador y la de los “Otros”: participantes o beneficiarios de los proyectos en los cuales han trabajado. Otros estudios han mostrado la tendencia en proveedores de servicios médicos a una debilidad en competencias interculturales que limiten el etnocentrismo en las interacciones con el público objetivo (Weaver, 1999; Jones et al. 2004; Leishman, 2004). En nuestro caso observamos más explícito en ciertos informantes un esfuerzo de mayor desarrollo de competencias interculturales que permitan superar la imagen victimizada y paternalista sobre todo de los sectores populares y una exigencia hacia una mayor responsabilidad por parte de ellos. Esto último, como lo indica el estudio de Ruiz y Bobadilla (1993) es un punto crítico en los promotores peruanos que ellos estudiaron en la medida que expresaban sentimientos de culpa o temor de expresar opiniones críticas a los líderes sociales.

En cuarto lugar, observo un *conocimiento de redes sociales* que se expresa en la capacidad de contribuir al desarrollo de las organizaciones y su interrelación en base a la confianza, justamente en una sociedad donde una de sus mayores debilidades está en este aspecto. En esa medida este conocimiento se ubica conflictivamente en medio de las polaridades fragmentación-integración social, y corrupción-transparencia que predominan en la historia social peruana (Comisión de Verdad y Reconciliación, 2004). La ubicación social y profesional de estos educadores les permite moverse desde espacios micro hasta espacios macros que legitiman socialmente su presencia en las organizaciones. Creo que este tipo de conocimiento puede ser mejor interpretado a la luz de las teorías sobre capital social (Yáñez, 1999; Lechner, 2000; Kliksberg, 2001) donde tan importante es la articulación de las organizaciones como la confianza que en ellas se construyen como modo de convivencia.

En quinto lugar, advierto un *conocimiento sobre la retroalimentación* de sus prácticas educativas que se mueve en la tensión entre una retroalimentación muy objetiva y otra más subjetivizada que permita reconocer otras dimensiones personales y sea, por ende, una retroalimentación más reflexiva que solo evaluativa (“Qué es lo que tu corazón te dice y que te dicen los objetivos”). En pro del primer lado de esta tensión juegan el activismo, la falta de tiempo y la falta de soportes para una retroalimentación más reflexiva, cuestión muy similar a la encontrada por Ruiz y Bobadilla (1993) en su estudio. Considero que este tipo de conocimiento sobre el feedback nos conecta con la literatura, tanto en la educación formal como no formal, que está buscando reconceptualizar los significados de lo que es la evaluación de prácticas educativas como experiencias dialógicas-reflexivas que involucren habilidades y actitudes más amplias por parte de los educadores (Santos, 1993; Sime, 1998; Eberhardt et al. 2004).

Desde el punto de vista de su contribución al empoderamiento y tomando la idea de Cruikshank (citado en Pease, 2002), que las relaciones de empoderamiento son ellas mismas relaciones de poder, ciertamente el conocimiento intercultural y el conocimiento de la retroalimentación son cruciales para la revisión autocrítica de los propios paradigmas de los educadores. Como lo indican Ackerson y Harrison (2000) la práctica del empoderamiento demanda de un significativo repensar la interacción entre el profesional y los usuarios de lo contrario quedaran ocultas las contradicciones.

4. Conclusiones y comentarios finales.

Son tres las conclusiones relacionadas con nuestras preguntas de investigación que resumiré brevemente para luego desplazarme hacia los comentarios finales más interpretativos que me sugiere la investigación emprendida.

En torno a las características de la trayectoria profesional de estos seis educadores que laboran en la educación no-formal podemos concluir que se tratan de trayectorias exitosas a pesar de no haber sido inicialmente formados para trabajar en el campo de la educación no-formal. Nuestro estudio ha podido documentar al menos tres tipos de trayectorias profesionales diferentes en este sector educativo: los lineales, los ida sin retorno y los intermitentes.

En relación a cuáles son los principales dilemas profesionales que los educadores que laboran en la educación no formal han enfrentado durante su trayectoria profesional, podemos concluir que se tratan de cinco tipos de dilemas que podemos documentar cualitativamente: vocacional, de campo, de especialización, geográfico, institucional. Estos dilemas pueden ser mejor comprendidos desde un “enfoque de dilema de carrera multifactorial” y desde un enfoque basado en la “perspectiva de la carrera”, ambos sugeridos en este estudio; asimismo, el estudio de los dilemas profesionales encuentran en las teorías sobre el agenciamiento humano un valioso contexto interpretativo.

Sobre nuestro interés por conocer cuáles son los conocimientos que los educadores que laboran en la educación no-formal han desarrollado durante su trayectoria profesional, hemos podido describir las habilidades, actitudes y conocimientos temáticos específicos así como proponer una tipología de conocimiento profesional pertinente a este educador: un conocimiento orientado hacia el participante, conocimiento intercultural, conocimiento de redes sociales, conocimiento de la transferencia, conocimiento de la retroalimentación. Estos tipos de conocimientos constituyen un aporte para discusión en torno a los enfoques sobre empoderamiento.

Queremos presentar ahora dos vertientes de comentarios; una primera vinculada al significado de estos educadores como agentes de un campo profesional y, una segunda, a partir de sus caminos emprendidos reforzar algunas categorías para entender mejor la construcción de las trayectorias profesionales.

Las características profesionales de estos educadores no muestran una capacidad para convertirse en *cruzadores de fronteras* (border crossers). Primeramente, ellos han podido cruzar la frontera vocacional en la cual las presiones externas lo direccionaban para no seguir la carrera de educación; también cruzaron la frontera del campo profesional: destinados por sus estudios inicial universitarios a trabajar como docentes de escuela, ellos transitan hacia otros campos, respondiendo a la demanda de educadores en otros ámbitos y también generando su propio empleo, creando proyectos que incluyan el componente educativo; ellos también han transido su sector socio cultural de referencia, interactuando desde sus lugares de trabajo con sectores sociales y en algunos casos han transitado de su ámbito geográfico a otros. En todos estos tránsitos vemos un sujeto activo construyendo y reconstruyendo su trayectoria en medio de diversas situaciones contextuales. Desde aquí hacemos eco de los planteamientos de Evetts (2001: 13) de evitar una “reificación de las carreras” en las cuales ellas son asumidas como algo estable, a los cuales los sujetos se adaptan apolíticamente y sin ningún referente generacional (“career builders are themselves through their actions, experiences and understandings creating and recreating career structures and systems”). En los casos que hemos estudiado el factor político, eclesial e ideológico así como generacional están latentes en las experiencias de ellos con acentos distintos para cada caso.

La segunda vertiente de comentario nos lleva a acentuar la necesidad de múltiples aproximaciones en el estudio de las trayectorias los profesionales. En nuestro estudio lo haremos integrando diversas líneas de significación sobre la construcción de las trayectorias profesionales a la luz de nuestros hallazgos de los itinerarios de educadores que laboran más allá de la escuela.

Una primera es la *línea cronológica de la carrera* que se encuentra más o menos registrada en el currículum vitae de los profesionales como una sucesión

lineal de funciones y cargos asumidos en tiempos definitivos. Sin embargo, este dispositivo tan propio de la modernidad, nacido para documentar y registrar la individualidad (Foucault, 1980), nos informa poco de otras capas más subjetivas del sujeto profesional.

Una segunda es una línea que se construye desde la propia subjetividad del profesional en base a darle una *perspectiva a su carrera sobre referentes de continuidad, discontinuidad y ambigüedad* sobre tipos de instituciones, temas, sectores sociales, tareas e intereses. Esta línea se mueve en una fluidez de idas y vueltas entre el pasado, presente y futuro del sujeto y expresa un tiempo de *deseabilidades acumulativas*. El sujeto rescata, por ejemplo, de su pasado la satisfacción de trabajar con un tipo de sector y la voluntad de mantenerse en relación con ese sector en el futuro. Estos referentes de continuidad discontinuidad y ambigüedad constituyen como sus coordenadas de orientación en el mapa que ha construido para moverse a lo largo de su carrera.

La tercera línea surge de la calidad de un tiempo que es capaz de armar tensiones de contenidos distintos y que exige decisiones implicativas, esta es la *línea de los dilemas profesionales*, en la que el profesional se potencia como agente de su destino, porque asume en medio de las presiones contextuales un nivel de decisión.

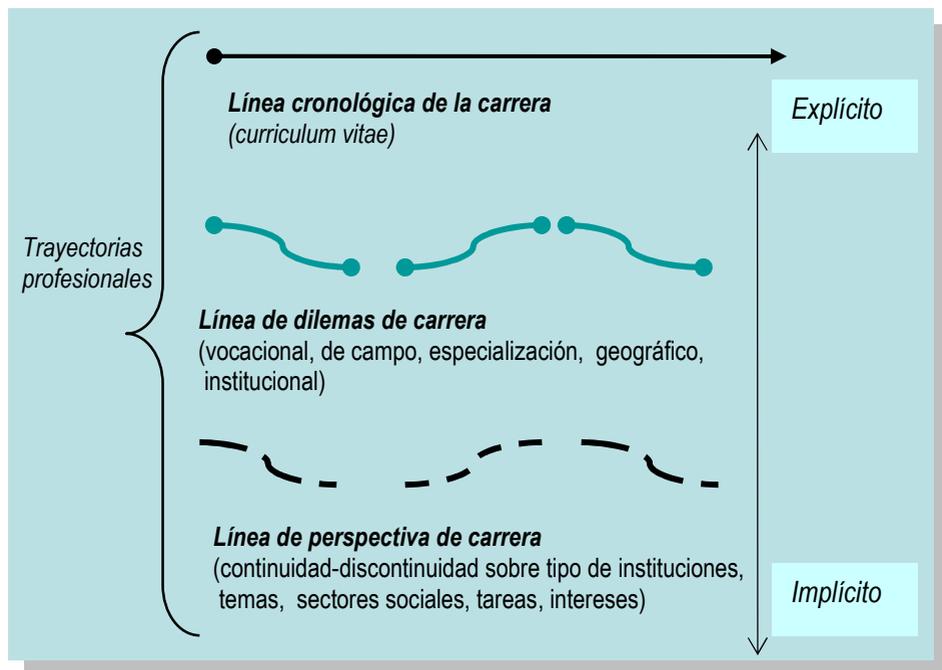


Gráfico N° 3 Líneas de significación de las trayectorias profesionales.

Quisiéramos sugerir la idea que cuando el sujeto profesional enfrenta dilema de carrera está implícitamente construyendo/reconstruyendo su perspectiva de carrera. En la manera como resuelva el dilema el sujeto estará a la vez estableciendo niveles de continuidad, discontinuidad o ambigüedad en relación con sus intereses, tipos de lugares de trabajo, temas, sectores sociales y tareas. Cuando un educador enfrenta un dilema de campo como el trasladarse de la escuela al área de la educación no-formal, él está discontinuando su experiencia en un lugar específico de trabajo, pero continuará en formas diferentes haciendo tareas educativas (planificando cursos, produciendo materiales, evaluando) en su nueva organización.

Estas aproximaciones nos permiten también preguntarnos por cuál es el tipo de conocimiento que emerge desde este sujeto que enfrenta dilemas de carrera y construye una perspectiva de su carrera profesional. Queremos sugerir como respuesta que desde esas coordenadas surge un *conocimiento socio-biográfico para gestionar la propia carrera*. Este conocimiento es una síntesis acerca de sus experiencias previas y sus posibilidades para direccionar su carrera en un sentido u otro en una dinámica interactiva con los factores contextuales. Este conocimiento permite niveles de comparación para aceptar o rechazar nuevas posibilidades que influyan su carrera. Las evidencias que podemos aprovechar de la información recopilada indican que el sujeto profesional compara si las nuevas posibilidades pueden mejorar, empeorar o mantener el mismo nivel de su salud, su situación económica, su familia y su autoestima. Por ejemplo, si el dilema geográfico significa riesgos para la salud o para su familia, el dilema será probablemente procesado en términos de no migrar. Si el dilema institucional implica asumir una nueva responsabilidad con mejores condiciones pero que resulta muy desbordante para el sujeto, probablemente intente no asumir esa nueva responsabilidad para proteger su autoestima. Este tipo de conocimiento socio-biográfico permite, capturar la conciencia y subjetividad del sujeto, así como las condiciones objetivas que condicionan sus opciones (Chamberlayne et al. in Zinn, 2004).

Estas ideas nos persuaden a proponer como hipótesis que el éxito en el desarrollo de una carrera está muy relacionado con el conocimiento socio-biográfico. Mientras más el sujeto logre desarrollar un conocimiento comprensivo de su carrera tendrá más recursos para gestionarla.

Una cuestión adicional es que ese tipo de conocimiento socio-biográfico no es un conocimiento enteramente racional y lineal, sino que implica una dimensión emocional. Durante el proceso formativo de los dilemas se han ido acumulando emociones, estados de ánimo que van decantando tendencias optimistas, pesimistas o ambiguas sobre las cuestiones que son materia de decisión. Cuando los sujetos deciden sobre ciertos cursos que afectan su carrera lo hacen con una subjetividad que arrastra un componente emocional incluso después del desenlace del dilema.

En nuestro enfoque hemos puesto el énfasis en la construcción de una imagen de profesional que permita reconocer su capital biográfico. Documentar y discutir las trayectorias profesionales, para describir mejor los itinerarios recorridos, así como los dilemas profesionales enfrentados nos habla tanto del profesional en términos personales, del grupo de profesionales similares a él y así como del tipo de mercado laboral en que se está moviendo. Creo que una tendencia propia de estos tiempos es a mirar sujetos sin historias propias, que se pierden en la lucha por insertarse de alguna forma en el mercado laboral. En ese horizonte los estudios sobre las trayectorias de carrera y sobre segmentos de profesionales heterodoxos pueden alentar el *rehistorizar al sujeto* en medio de sus contextos y de una época.

Desde este trabajo sugerimos para la comunidad de investigadores el ahondar el estudio de aquellos profesionales heterodoxos y específicamente sobre educadores que trabajan más allá de la escuela especializados en algunos de las áreas particulares como los educadores que laboran el área de medio ambiente, derechos humanos, educación en género, etc. Asimismo, referidos al ámbito universitario, las Facultades de Educación deben revisar cómo sus planes de estudio y el clima institucional contribuyen a generar un interés por lo social, por lo macro, para evitar una formación solo a nivel micro. Igualmente, deben revisar la visión de educación que están ofreciendo para evitar su reducción a los procesos educativos formales, olvidando la complejidad y los aportes de los procesos educativos no formales. También sugerimos el revisar el rango de ofertas de estudio en educación tanto para pregrado como para postgrado, permitiendo la inclusión de especializaciones para responder a la demanda de educadores más allá de la escuela.

REFERENCIAS

- Acosta, E., Cortés, M.T., Vélez, B.I., & Herrera, B. R. (2004). Seguimiento de egresados de la Facultad de Medicina de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 130, 7-20.
- Ackerson, B., & Harrison, D. (2000). Practitioners' perceptions of empowerment. *Families in society*, May-June. Retrieved October 13, 2004, from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3625/is_200005/ai_n8897534
- Apoyo, Opinión y Mercado (2003). *Informe de Opinión, Mayo*. Lima: Apoyo.
- Black, A. & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115.
- Brichaux, J. (1999). La profesionalización de la actividad socioeducativa. *Educación social* 12, May-June
- Burga, C. & Moreno, M. (2001). *¿Existe subempleo profesional en el Perú urbano?* Lima: Grade.
- Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (Eds.) (2001). *Power in Practice. Adult education and the struggle for knowledge and power in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochran, C.; Carter, G. & Dorsey, D. (2003) *Identifying Career Paths: A Review of the Literature*. Technical Report N 43. July, Minnesota: Personnel Decisions Research Institute.
- Collin, A. (1990). Mid-life Career Change Research. In Young, R. & Borgen, W. *Methodological approaches to the study of career*. N. York: Prager.
- Comisión de Verdad y Reconciliación del Perú. (2004). *Informe Final*. Lima.
- Crooker, K.J., Smith, F.L., & Tabak, F. (2002). Creating Work-Life Balance: A Model of Pluralism Across Life Domains. *Human Resource Development Review*, 1(4), 387-419.
- Diaz, H. & Saavedra, J. (2000). *La carrera del maestro en el Perú. Factores Institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Lima, GRADE.
- Eberhardt, N., Hawks, S., Mendoza, W., & Mendoza, M. (2004). Participatory evaluation on the Bolivian Altiplano: collaboration and empowerment. *Promotion & Education*, 11(1), 6-11.
- Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-87.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Evetts, J. (2002). Dimensions of career: avoiding reification in the analysis of change. *Sociology*, 26 (1), 1-21.

- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, S. (2000). La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio: los educadores ambientales de la UPN Mexicali. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 22, núms. 1, 2 y 3.
- Gibson, Ch. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 16(3), 354-61.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Guest, David. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41(2), 255-279.
- Guskey, T. & Huberman, M (Eds.) *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. Some intersections. In T. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices* (193-224). New York: Teachers College.
- Huberman, M., Thompson, Ch., & Weiland, S. (1998). Perspectives on the teaching career. In Biddle, J., Good, T.L. & Goodson, I. (Eds.) *International Handbook of teachers and teaching* (11-78), Netherlands: Kluwer A.P.
- Jones, M., Cason, C. & Bond, M. (2004). Cultural Attitudes, Knowledge, and Skills of a Health Workforce. *Journal of Transcultural Nursing*, 15 (4), 283-290.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62
- Killeen, J. (1996). Career Theory. In A.G. Watts, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking careers education and guidance: theory, policy and practice* (pp. 23-45), London: Routledge P.
- Kliksberg, B. (2001). Capital social y cultura: claves olvidadas del desarrollo [Social Capital and culture: Forgotten keys to development]. Retrieved October 13, 2004, from <http://indes.iadb.org/verpub.asp?docNum=6198#>
- La Belle, T.J. (2000). The changing nature of non-formal education in Latin America. *Comparative Education*, 36 (1), 21-36.
- Lechner, N. (2000). Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. *Instituciones y desarrollo*, 7. Retrieved October 13, 2004, from http://www.iigov.org/revista/?p=7_01
- Leishman, J. (2004). Perspectives of cultural competence in health care. *Nursing Standard*, 19(11), 33-38.
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2004). Creating career stories through

- reflection: An application of the Systems theory Framework of career development. *Australian Journal of Career Development*, 13(3), 13-17
- Makrinov N., Scharager, J. & Molina L. (2005) Situación actual de una muestra de psicólogos egresados de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *PSYKHE*, 14(1), 69 – 77.
- Marshall, V. (2000). Agency, Structure, and the Life Course in the Era of Reflexive Modernization. Presented in a symposium on “The Life Course in the 21st Century”, American Sociological Association meetings, Washington DC, August 2000. Consultado Noviembre 13, 2004, de <http://www.aging.unc.edu/infocenter/resources/2000/marshallv.pdf>.
- Meijer, P. (1999). *Teacher's practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary school*. PhD thesis, University of Leiden, Netherlands.
- Nicholson, N. & West, M. (1994). Transitions, work histories, and careers. In Savickas, M. & Lent, R. (Eds.) *Convergence in career development theories: implications for science and practice*. Palo Alto, CA: CPP Books
- Pease, B. (2002). Rethinking empowerment: A postmodern reappraisal for emancipatory practice. *British Journal of Social Work*, 32 (2), 135-147.
- Pittman, G. (2000). Dilemmatic Constructions of Career in the Career Counseling Interview. *Career Development Quarterly*, 48(3), 226-236.
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J., & Rivero, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la escuela*, 29, 23-38.
- Portocarrero, F., Sanborn, C., Cueva, H., & Millán, A. (2002). *Más allá del individualismo: el tercer sector en el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Rivero, J. (2003). *Propuesta Nueva Docencia en el Perú*. Lima: MINEDU
- Rebollo, M. A., González, E., & García, M. R. (2001). Identidades profesionales en educación desde una perspectiva de género. *Revista Fuentes* N 3, 2001. Consultado Noviembre 13, 2004, de http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num3/Campo_abierto/W_Artic_Rebollo.htm
- Rodriguez, C. (2003). La inserción laboral de egresados de la educación superior en el Estado de Hidalgo. *Revista de la Educación Superior*, 127, 9-24.
- Rodwell, CM. (1996). An analysis of the concept of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 23 (2), 305-13.
- Rogers, A. (2004) Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. *The Encyclopaedia of informal education*. Retrieved June 13, 2005, from www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
- Rubenson, K., & Schüetze, H. G. (1995). Learning at and through the Workplace: A

- Review of Participation and Adult Learning Theory. In D. Hirsch & D. A. Wagner (Eds.), *What Makes Workers Learn? The role of incentives in workplace education and training* (pp. 95-116). New Jersey: Hampton Press.
- Ruiz, P. & Bobadilla, P. (1993). *Con los zapatos sucios. Promotores de ONGD's*. Lima: Escuela para el Desarrollo.
- Rühling, M., & Scheuch, M. (2003). *Formación y perspectivas laborales de egresados de Institutos Superiores Pedagógicos del Estado* [The formation and employment outlook of former Public Higher Pedagogic Institute students]. Lima: GTZ-Ministerio de Educación del Perú.
- Santos, P. (2004). Career Dilemmas in Career Counseling Groups: Theoretical and Practical Issues. *Journal of Career Development*, 31 (1) 31-44
- Santos, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* [Assessment: a process of dialogue, gaining understanding, and improving]. Málaga: ALJIBE.
- Schön, D. (1992) *La formación de los profesionales reflexivos*. España: MEC-Paidós Ibérica.
- Sime, L. (Ed.). (1990). *Aportes para una historia de la educación popular en el Perú* [Contributions to the history of the popular education in Peru]. Lima: Tarea.
- Sime, L. (1991). *Los discursos de la educación popular* [The discourses of popular education. Critical Essay and Memories of texts written by non-government organizations]. Lima: Tarea.
- Sime, L. (1998). Metaevaluación: ir más allá de la evaluación para volver sobre ella *Revista Educación*, 7(4), 199-216.
- Sime, L. (2001). *Universidad y curriculum: construyendo el cambio*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sullivan, P., & MacCarthy, J. (2004). Toward a Dialogical Perspective on Agency. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 34(3), 292-308.
- Szulanski, G. (2000). The process of knowledge transfer: A diachronic analysis of stickiness. *Organizational Behavior Human Decision Processes*, 82, 9-27.
- Tarazona, S. & Maish, E. (2002). *El tránsito de la pérdida del empleo a la empleabilidad*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Thompson, J., & Bunderson, S. (2001). Work-Nonwork Conflict and the Phenomenology of Time Beyond the Balance Metaphor. *Work and Occupations*, 28 (1), 17-39.
- Titmus, C. (1989). *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Touraine, A. (2002). From understanding society to discovering the subject. *Anthropological Theory*, 2(4), 387-398

- Trilla, J. (1992). *La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación*. J. Sarramona (Ed.), *La educación no formal* (pp. 9-50). Barcelona: CEAC.
- Tuijnman, A.C. (Ed.) (1996). *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Elsevier Science.
- Tuijnman A. & Boudard E. (2001). *International Adult Literacy Survey. Adult Education Participation in North America: International Perspectives*. Canada: Ministry of Industry.
- Valach, L. (1990). A theory of goal-directed action in career analysis. In Young, R. & Borgen, W. N. *Methodological Approaches to the Study of Career*. N.York: Praeger
- Weaver, H. (1999). Transcultural Nursing with Native Americans: Critical Knowledge, Skills, and Attitudes. *Journal of Transcultural Nursing*, 10 (3), 197-202.
- Yáñez, E. (1999). *Capital social, pobreza y políticas públicas* [Social capital, poverty and public policies]. Retrieved November 13, 2004, from http://www.urbaninternational.utoronto.ca/spanish/s_proj/dusbe2.html
- Zinn J. (2004). *Literature Review: Sociology and Risk. Working Paper*. Canterbury: School of Social Policy, Sociology and Social Research (SSPSSR).

