

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
TRABAJO FINAL ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**Título: “El graduado del Profesorado en Ciencias de la Educación.
Formación e inserción laboral”**

Autora: Adriana Guzmán

Directora: Esp. Ana Lía Cometta

Año: 2017

INDICE

INTRODUCCION.....	Pág.4
CAPÍTULO I- PROBLEMA, ANTECEDENTES Y REFERENTES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1 Enunciación del problema y objetivos del estudio.....	Pág. 7
1.2 Antecedentes de la Investigación.....	Pág.8
1.3 Referentes conceptuales.....	Pág.16
a-La institucionalización del campo de las Ciencias de la educación.....	Pág.17
b- Formación docente y Currículum.....	Pág.19
c- Campo ocupacional y Trayectorias Laborales de los Graduados en Ciencias de la Educación.....	Pág. 22
CAPITULO II - METODOLOGÍA	
2.1 Los sujetos del estudio	Pág.25
2.2 Instrumentos de recolección de datos.....	Pág.27
2.3 Análisis y sistematización de los datos.....	Pág.28
CAPITULO III	
LA FORMACION DE GRADO DEL PROFESOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION DESDE EL TEXTO ESCRITO.	
3.1 Del currículum de la dictadura al currículum democrático.....	Pág.33
3.1.1 Contexto e ideología.....	Pág.33
3.1.2 Organización Curricular del Plan de estudios en Ciencias de la Educación.....	Pág.35
3.1.3- El discurso institucional respecto de la formación.....	Pág.44
3.2 – A Modo de Síntesis.....	Pág.49

CAPITULO IV-

TRAYECTORIAS LABORALES DE LOS GRADUADOS DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. OBSTÁCULOS Y DESAFIOS.

4.1 Los itinerarios profesionales de los Graduados en Ciencias de la Educación.....	Pág.52
4.1.1 El campo profesional y laboral en la provincia de San Luís.....	Pág.53
4.2 Las trayectorias laborales.....	Pág.56
4.2.1 Trayectorias laborales de los graduados plan 17/78.....	Pág.58
4.2.2 Trayectorias laborales de los graduados plan 20/99.....	Pág.70
4.3 Inferencias Preliminares.....	Pág.80

CAPITULO V

5.1 CONCLUSIONES.....	Pág.82
6.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Pág.85
7.1 ANEXO.....	Pág.87
7.2 Instrumento de Recolección de Datos. Entrevista.....	Pág.88
7.3 Planilla de Sistematización de datos correspondiente a Egresados: Plan 17/78 y Plan 20 /99.....	Pág.89
7.4 Entrevista contestada por un Graduado del 20/99.....	Pág. 99

INTRODUCCION

La formación universitaria de profesionales en Ciencias de la Educación tiene una larga trayectoria en Argentina desde principios del siglo XX, configurándose como un campo de conocimientos y prácticas específicas, en el contexto del desarrollo y evolución de las profesiones modernas.

Considerando que la formación profesional, como proceso complejo, refiere a un conjunto de procesos sociales de preparación del sujeto en el manejo y dominio de ciertos saberes diferenciales referidos a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral, es posible admitir que tal formación se constituye en torno a dos referentes básicos: la formación universitaria y el ámbito de desempeño laboral.

En el caso de la formación profesional en Ciencias de la Educación, si bien la misma queda enmarcada en el ámbito académico e institucional de la Universidad, su configuración va a estar condicionada por el contexto económico, social y cultural en que se origina y se desarrolla como un quehacer social, es decir como profesión. En este sentido, el surgimiento de la profesión en nuestro país se vincula a la institucionalización de la Educación como campo de conocimientos y prácticas específicas y legítimas, en la confluencia del desarrollo científico-académico de la Ciencia Pedagógica así como de la emergencia del título de Profesor que vino a otorgar legitimidad al ejercicio de la docencia en el nivel secundario ante la creciente expansión del sistema educativo. Así, la creación de las primeras cátedras o facultades vinculadas al campo de la Educación, se orientaron a la formación de docentes para el nivel secundario (Colegios Nacionales y Escuelas Normales). Desde entonces y hasta la actualidad, la formación profesional en Ciencias de la Educación se expandió notablemente en las Universidades Nacionales con el otorgamiento de los títulos de Profesor y Licenciado en la especialidad reflejando los cambios epistemológicos y científicos del campo, de las políticas educativas e institucionales y de la estructura de los puestos de trabajo acontecidos en las distintas etapas de la configuración histórica de la profesión.

En la perspectiva expuesta, el presente trabajo recorta su objeto de estudio en los graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis –UNSL- poniendo en relación la formación de grado recibida en la universidad y la realidad del ejercicio profesional, en el período 2000-2013. El

lapso temporal delimitado surge de considerar el cambio relevante acontecido en la propuesta curricular de formación del profesorado en Ciencias de la Educación a partir del año 1999, vigente en la actualidad, respecto a la propuesta anterior heredera del período dictatorial. Asimismo y si bien el ámbito laboral privilegiado de los profesores es la docencia, en los últimos años los ámbitos laborales de desempeño han tenido distinto comportamiento, según lo muestran estudios nacionales y locales: o bien se han diversificado y ampliado notablemente (Villa, A. et al. , 2009; Zani, V. et al., 2010) o por el contrario ante fuertes restricciones de oportunidades laborales en el ámbito público, los graduados se desempeñan en ámbitos no específicos a su formación (Godino, M. ; Bongiovanni, N., 2004).

En el presente estudio exploratorio, que busca comprender la relación entre formación y desempeño profesional de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación, interesa enlazar aspectos objetivos (como el curriculum de formación o las oportunidades laborales locales) con aspectos subjetivos –el sujeto graduado– vinculados a las vivencias, experiencias y significaciones que el mismo le atribuye a la formación de grado así como al recorrido laboral que transita según intereses, necesidades y oportunidades, configurando ciertas habilitaciones y también limitaciones en su ejercicio profesional. Asimismo interesa visualizar las dificultades y fortalezas de la formación académica en la Universidad de cara a las exigencias que se imponen al desempeño profesional en los ámbitos reales de desempeño.

El tema abordado, resulta de gran interés para la autora por la implementación de políticas educativas a nivel nacional y especialmente en la jurisdicción de San Luis que han recortado y limitado el desempeño profesional del Profesor en Ciencias de la Educación al ámbito de la docencia. Entre algunas medidas adoptadas durante la década de los `90, cabe citar el cierre de 13 (trece) Institutos Provinciales de Formación Docente diseminados en todo el territorio provincial, la desaparición de los bachilleratos pedagógicos, las restricciones a las incumbencias otorgadas al título en los espacios curriculares de las orientaciones de la Educación Polimodal y aún de las orientaciones recientes de los bachilleratos de la educación secundaria. Por otro lado, el estudio tiene la finalidad de aportar a las trayectorias laborales de los graduados de Ciencias de la Educación, en razón de no contar en la actualidad con trabajos sistematizados al respecto, considerando que las condiciones o modos de inserción laboral debiera nutrir

la mirada sobre las características de la oferta educativa y la formación de grado para que en el corto plazo se articulen políticas interinstitucionales, entre la UNSL y el Sistema Educativo Provincial. Coincidiendo con Umpierrez (2010) *“la tarea profesional es claramente un desafío a construir, a inventar, que requiere de un actor social que pueda asumir esta búsqueda con autonomía, que se anime y tenga herramientas para hacerlo”*. El graduado (*) en Ciencias de la Educación debiera poseer una formación académica que contemple las demandas de trabajo en el ámbito local-regional actual (y futuro), teniendo en cuenta que el desempeño profesional se vincula, además, con las nuevas posibilidades o sentidos que los propios actores construyan a lo largo de sus propias trayectorias profesionales.

(*)Nota: Se entiende por la expresión de graduado persona que ha obtenido la graduación académica en general en la universidad. Si bien se utiliza el masculino como genérico para designar dos sexos dado que se trata de un grupo integrado por hombres y mujeres se lo hace a los fines de la escritura aunque se reconoce la diferencia de géneros (hombre-mujer).Se usará indistintamente graduado. En el presente trabajo se usará como equivalente egresado-graduado.

CAPÍTULO I. PROBLEMA, ANTECEDENTES Y REFERENTES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Enunciación del problema y objetivos del estudio

En el presente estudio, se recorta el siguiente problema a investigar:

¿Cuál es la relación entre la formación de grado y las trayectorias laborales/profesionales de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSL, en el período 2000- 2013

Objetivo General:

- Analizar la relación entre la formación de grado y las trayectorias laborales/profesionales de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSL, en el período 2000- 2013.

Objetivos Específicos

- Comparar las propuestas curriculares de formación en Ciencias de la Educación de los años 1978 y 1999, en relación a objetivos de la carrera, organización curricular, incumbencias del título y perfil profesional.
- Conocer las trayectorias laborales de los graduados en Ciencias de la Educación en relación a la formación de grado y oportunidades laborales en el ámbito de la Provincia de San Luís.
- Indagar cuáles fueron los obstáculos y desafíos en el desempeño profesional del profesor en Ciencias de la Educación, según sus trayectorias.
- Identificar las fortalezas y nudos problemáticos de la formación recibida en relación a los puestos de trabajo de los egresados.

- Contribuir al mejoramiento de la formación del profesor en Ciencias de la Educación en relación a las demandas profesionales del campo ocupacional.

1.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En la búsqueda de los antecedentes del tema central del estudio, se pudo observar que éstos eran aislados, con una intensificación de la producción en los últimos años. Se toman aquí aquellos antecedentes significativos que aportaron al tema tanto en aspectos conceptuales como metodológicos (trabajos de investigación, tesis, ponencias en congresos, artículos) que se localizaron en Latinoamérica (Bolivia, México) y especialmente en Argentina, incluida la Provincia de San Luis. Cabe señalar que la mayoría de los estudios considera el área de graduación (Ciencias de la Educación) con escasa diferenciación según titulaciones (Profesorado / Licenciatura). A continuación, se organizan los antecedentes según el tema o problema central que abordan:

Las transiciones universidad y trabajo

-Juárez Hernández, Alejandro (2.003). “Inserción Laboral de los Graduados en Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala” –X Congreso Nacional de Investigación Educativa-Área 10 – interrelaciones Educación –Sociedad-México.

Esta investigación tuvo por finalidad **conocer y analizar la situación laboral de los egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación** así como la valoración que hacen de la formación recibida, para conocer el proceso de transición entre la Universidad (Autónoma de Tlaxcala) y el mercado laboral en el contexto local y regional. El trabajo permitió establecer una hipótesis acerca de los procesos de transición universidad-trabajo de los profesionales con el propósito de explicar interacciones significativas entre los componentes que la facilitan o dificultan. Asimismo, aborda dimensiones de mayor alcance y profundidad respecto al papel que juegan las estructuras implicadas. Se destaca que el enfoque de transiciones propuesto desde la empleabilidad, posibilita un abordaje educativo integral y sistemático que podría favorecer la comprensión de los procesos socio psicopedagógicos implicados en

el ingreso a la universidad, en su permanencia, en el egreso y en el proceso de inserción laboral. Entre los resultados de la investigación, se destacan:

- Valoración positiva de los egresados respecto a la formación recibida en la Universidad y especialmente de aquellas actividades y prácticas vinculadas a la inserción laboral en la trayectoria de formación de grado.
- Respecto a la inserción laboral se constata que los primeros trabajos son en general desfavorables por la falta de remuneración (en alto porcentaje) y escasa estabilidad.
- Los motivos de ingreso a la carrera parecen guardar una relación interesante con el nivel de satisfacción que han encontrado los egresados en su práctica profesional.

-Justiniano Domínguez, María Delia (2006): “La Inserción Laboral de los Profesionales graduados en Ciencias de la Educación” –Barcelona-Tesis Doctoral.

Esta investigación, de corte cualitativo, se centra en conocer y analizar el proceso, situación actual y calidad de la inserción laboral de los profesionales formados en Ciencias de la Educación en distintas Universidades de la Ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia). El trabajo se encuadra en los estudios sobre la calidad de la educación universitaria y trata de responder a las necesidades de reforma del sistema educativo de Bolivia, operadas a partir de 1994, atendiendo que los profesionales deben estar situados críticamente como agentes de cambio dentro del sistema educativo. La importancia del estudio radica en el aporte referido a la inserción de los profesionales en Ciencias de la Educación en relación a la pertinencia de la formación y a su desempeño laboral. Entre las principales reflexiones, se destacan:

El enfoque de transición propuesto -entre el egreso de la Universidad y el primer empleo- posibilita un abordaje educativo integral y sistémico, lo cual influye notablemente en los procesos socio psicopedagógicos implicados en el ingreso a la universidad, en su permanencia, en el egreso y en el proceso de inserción laboral.

Como meta a alcanzar se señala que la universidad debe lograr el mayor desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los egresados de la carrera en Ciencias de la Educación.

La situación Laboral de los graduados ante los cambios en el contexto histórico y político

- Zani, V.; Tomassiello, R. et al. (2.010) “El Egresado en Ciencias de la Educación y el Campo Laboral-Un análisis en Graduados de la UN Cuyo”, Mendoza Programa 2.010-2.014-SGC y T-

El estudio se desarrolla en el marco del Programa de Investigación (SECyT – UN de Cuyo) denominado **“Formación profesional e inserción laboral de los egresados en carreras de la UN de Cuyo. Aproximaciones a la acreditación en carreras de grado de Artes, Diseño y Humanidades”** y surge del interés en profundizar la problemática de la inserción laboral de los graduados universitarios en el contexto actual, enfocando la “mirada” en las características propias que tiene hoy la formación profesional, las particularidades de la demanda, la valoración del ejercicio profesional en la realidad socio-económica y cultural presente y los requerimientos del rol de los graduados teniendo en cuenta tanto el marco normativo nacional como las posibilidades “reales” en el mundo del trabajo.

Para el caso de la carrera de Ciencias de la Educación, la investigación avanza en la elaboración de un diagnóstico preliminar, centrado en la normativa vigente sobre los nuevos roles requeridos, para una mejor y más pertinente adecuación de los perfiles profesionales de la carrera con respecto a las demandas locales de la Provincia de Mendoza en los últimos diez años.

Los avances preliminares del estudio muestran los nuevos roles que desempeña el graduado en Ciencias de la Educación en el proceso de transformación educativa a partir de la Ley Federal de Educación: a nivel macro (gubernamental) como curriculista y capacitador y a nivel institucional como Asesor Pedagógico y Tutor, considerando que antes de la transformación educativa el rol predominante (70%) era el de docente. El trabajo anticipa, además, que a partir de los hallazgos se avanza en el análisis documental de los programas del área pedagógica y la modificación de los Planes de Estudio de la carrera.

-Godino M.; Bongiovanni, N. (2.004) “Un debate sobre la inserción laboral del Pedagogo en la Provincia de San Luís”. Primer Congreso Latinoamericano de Educación Superior Siglo XXI, UNSL

Este ensayo incluye algunas reflexiones sobre los espacios de inserción laboral del pedagogo en la Provincia de San Luís en los últimos años a partir de la concreción de procesos de cambio tanto institucionales como de política educativa sumado a las innovaciones pedagógicas influenciadas por teorías y experiencias educativas importadas de otros países.

El trabajo revela la necesidad de definir el rol del Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación en la comunidad de San Luís, así como también conocer las posibilidades laborales para la inserción real de los graduados en los distintos ámbitos profesionales. Entre los aportes principales del trabajo, se destacan:

- Carencia en los lazos comunicacionales entre los ámbitos de la educación superior y los órganos de gobierno con poder de decisión, produciendo una falta de apoyo y garantía mínima a los graduados de educación.
- Carencia de organización interna de los propios graduados, por la defensa y creación de espacios laborales para el ejercicio digno de su rol (falta de colegiación).
- Conformismo por parte de algunos graduados de inserción en ámbitos laborales no específicos.
- Falta de espacios específicos para el ejercicio del rol.
- Orientación en la formación universitaria solamente para el ejercicio profesional en ámbitos de educación formal descuidando la apertura en el conocimiento para la inserción en otros ámbitos.

Las trayectorias laborales desde la percepción del propio sujeto.

-Argüello, S.;  lvarez, A. Et al. (2.009) “Un estudio sobre trayectorias laborales de graduados en Ciencias de la Educación”. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano -La Universidad como objeto de investigación, UNICEN

El objetivo central de este estudio es conocer y comprender las trayectorias laborales de graduados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy, por lo que reviste un interés especial por sus aportes no sólo a nivel conceptual sino en lo metodológico, que adopta el enfoque narrativo de “relatos de vida”. Asimismo, se destaca el enfoque diacrónico adoptado para visualizar el impacto del contexto de

procesos de recesión económica de las últimas décadas en la estructura laboral de los trabajadores, especialmente de los graduados en Ciencias de la Educación. En esta perspectiva el trabajo aporta en dos vías:

- Los rasgos que poseen las trayectorias laborales según diferentes generaciones de graduados y contextos histórico-sociales.
- Las significaciones que, sobre el trabajo, el empleo y el mercado de trabajo en Jujuy, poseen los graduados en Ciencias de la Educación, como así también los modos de producción y reproducción de dichas significaciones.

-Villa, A.; Pedersoli, C. (2.009) “Profesionalización y Campo Ocupacional de los Graduados en Ciencias de la Educación-Archivos de Ciencias de la Educación 4ta época-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de la Plata.

La investigación tiene por objeto indagar la inserción laboral de los Graduados en Ciencias de la Educación, las dinámicas y cambios al interior del campo ocupacional y las formas de satisfacción laboral que ellos encuentran, a partir de datos recogidos a través de encuestas y entrevistas a graduados de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de la Plata, en el período 2004-2009, considerando estudios previos sobre el tema.

Entre los aportes del estudio, se destaca la hipótesis central “*Que el campo ocupacional se ha diversificado y extendido hacia ámbitos de Educación no Formal, redefiniendo los vínculos tradicionales con la educación Formal*”, asentada en las siguientes constataciones:

- Cada vez menos graduados tienen expectativas de insertarse en el ámbito de la Educación Formal.
- Existen coincidencias de expectativas de egreso y realización profesional.
- Respecto al comportamiento profesional, aparecen tres situaciones particulares: la precarización de las formas de contratación de los graduados, las nuevas formas de reclutamiento y estrategias para insertarse laboralmente y la diversificación de las demandas emergentes.

-Vicente, M. (2012): “Educación y trabajo en Ciencias de la Educación: Aporte desde el estudio de las Trayectorias profesionales de sus graduados”, UN de La Plata En formación Universitaria, V. 4, N°5 – La Serena Chile.

La investigación analiza la relación entre educación y trabajo teniendo en cuenta las trayectorias profesionales de los graduados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, revelando que los graduados, en el transcurso de sus trayectorias, reflexionan acerca de sus vidas escolares y familiares, trazando su propio itinerario profesional a través del cual descubren otros espacios de acción laboral y social.

Entre los principales aportes y conclusiones, se destacan:

Las prácticas y estrategias desarrolladas a lo largo de la trayectoria profesional permiten reconstruir el campo profesional de las Ciencias de la Educación. Las biografías escolares y familiares de los graduados actúan como fondo de saber de las prácticas a partir del cual el actor es capaz de poner en discusión a lo largo de sus trayectorias.

Los ámbitos laborales se configuran en la relación entre lo macro institucional y lo micro al modo de cada persona. Los cambios emprendidos por los graduados en los distintos espacios laborales son acciones vinculadas con el contexto institucional. La gestión institucional actúa como facilitador u obstaculizador de dichos cambios

Las estructuras objetivas externas condicionan las trayectorias laborales, la posición que los sujetos ocupan en ellas, las normas sociales, las políticas de gobierno que se implementan. Respecto de las regulaciones del trabajo y los espacios emergentes de acción pedagógica, se comprende que la construcción de nuevos espacios debe mejorar la seguridad y estabilidad laboral

Incidencia de la formación de grado en el desempeño laboral

Casalis, V. (2.007). “Los profesores Principiantes y los Problemas de su práctica. El caso de los profesores en Ciencias de la Educación” Tesis de Licenciatura Facultad de Ciencias Humanas.- Universidad Nacional de San Luís-

Esta investigación, aporta especialmente a la formación de grado de los Profesores de Ciencias de la Educación egresados de la UNSL según la propuesta curricular del año 1978 (Plan 17/78), que se considera especialmente. Si bien el estudio se centra en los profesores/as principiantes, resultan pertinentes algunas conclusiones vinculadas a la formación de grado, tales como:

- El bajo impacto que ejerce la formación de grado en algunos de los aspectos de la práctica, situación que se agrava en los pedagogos respecto al manejo de los conocimientos disciplinares en los espacios curriculares previstos según la Ley Federal de Educación.

- Dificultades en el manejo de los problemas en las prácticas pedagógicas, como consecuencia de una formación poco orientada hacia la adquisición de aprendizajes prácticos.

- Limitación de espacios destinados a la práctica durante el trayecto formativo.

1.3 REFERENTES CONCEPTUALES

Entre los principales referentes teóricos en los que se enmarca el presente estudio, se toman los siguientes, según las temáticas sustanciales que se abordan:

a-La institucionalización del campo de las Ciencias de la Educación.

La formación de profesores/as en Ciencias de la Educación y su inserción laboral, se vincula necesariamente al proceso de institucionalización de la Educación que, como campo de conocimientos y prácticas, se recorta de manera específica confiriéndole legitimidad y autonomía. En Argentina, en este proceso de institucionalización confluyeron tanto el desarrollo científico-académico de la Educación o la Ciencia Pedagógica en el ámbito universitario así como la conformación de la burocracia estatal en el marco de la expansión del sistema educativo, vinculada a la formación docente (Suasnábar, C.; Palamidessi, M., 2006)¹. La profesionalidad de las Ciencias de la Educación se constituye entonces en un repertorio de prácticas específicas que realizan profesionales concretos en ámbitos determinados, producto de un “sentido práctico” que se desarrolla en un tiempo propio y en un espacio social singular, donde los actos de los sujetos no están únicamente presididos por los conceptos aprendidos en la Universidad, sino también por su trayectoria singular, historia de vida y formas de socialización profesional.

En este proceso de institucionalización del campo de la Educación y ante la necesidad de legitimar y regular los discursos y prácticas de los actores ante la expansión del sistema educativo, a inicios del siglo XX confluyeron dos hechos significativos en interrelación: 1) La especialización de un campo de saberes

¹ Si bien los autores refieren al proceso de institucionalización con referencia a la producción de conocimientos en Educación, sus aportes resultan potentes a los fines del trabajo por la referencia a la formación docente en el campo de las Ciencias de la Educación. En relación a los profesionales dentro del campo de la Educación, se observan tendencias hacia una mayor profesionalización y diferenciación asociada a la institucionalización de un campo de prácticas que pueden ser analizadas en los procesos de *profesionalización*. La *profesionalización* supone la emergencia de un cierto tipo de puestos o posiciones institucionales (burocracia y profesiones) para los que se requieren saberes, calificaciones y titulaciones específicas y cuyos ocupantes reivindican el control y regulación exclusiva de un conjunto de prácticas y conocimientos. La conformación de un cuerpo de inspectores (...)el surgimiento de especialistas (licenciados) en educación(...) constituyen distintas modalidades que asumen los procesos de profesionalización de los agentes del campo educativo a través del tiempo (Suasnábar, C.; Palamidessi, M., 2006).

académicos vinculados con la Educación, que en la universidad se asoció con la tarea de formación docente para la escuela secundaria; 2) la emergencia del título profesional de “Profesor” que vino a otorgar legitimidad al ejercicio de la docencia en el nivel secundario, como nuevo grupo social que procurará “profesionalizar” el campo², considerando que ya a fines de siglo las Escuelas Normales, como formadoras de docentes para el nivel primario, se habían extendido considerablemente en todo el territorio nacional. De esta manera, la creación de las primeras Cátedras o Facultades vinculadas al campo de la Educación, “*se insertaron como parte del dispositivo pedagógico de formación docente de los establecimientos secundarios y de las escuelas normales*” (Suasnábar, C.; Palamidessi, M., 2006: 65). Así, la carrera de Ciencias de la Educación surge en Argentina en 1914 a partir de la sección pedagógica de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata y desde entonces se fueron creando carreras similares sobre la base de profesorado de Pedagogía y Filosofía, aunque años antes la creación de la cátedra de Ciencias de la Educación (1896), en coincidencia con la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se insertó como parte del dispositivo pedagógico de formación docente de los establecimientos secundarios y de las escuelas normales.

A fines de la década del '50 en el marco de los procesos de modernización de la universidad y de las estructuras burocráticas del Estado impulsados por el desarrollismo, las carreras de Ciencias de la Educación reemplazaron a los antiguos estudios de Pedagogía, de corte filosófico-humanista; este hecho marcó la diferenciación entre la formación de profesores y la formación profesional, así como la constitución de los licenciados como un nuevo sector profesional y un nuevo agente “especializado” del campo educativo³. Desde entonces y al presente, la formación

² La titulación del Profesorado Secundario significó la acreditación de una formación específica para el ejercicio docente en el nivel medio cuya posesión reivindicó la lucha por mayores espacios laborales ante la creciente expansión del nivel medio, considerando que hasta entonces la docencia de secundaria era ejercida mayoritariamente por graduados universitarios o intelectuales sin título. Tal como refieren distintos autores (Pinkasz, 1992; Dussel, 1995, entre otros) este hecho generó un conflicto por la legitimidad del ejercicio docente entre la Universidad (en 1902 se crea el Profesorado en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata y en 1907 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA) y el Instituto Nacional de Formación Docente creado en 1904 sobre la base del “Seminario Pedagógico”.

³ Durante algunos años, la reconfiguración del campo se expresó también en el conflicto entre los intelectuales tradicionales y los nuevos intelectuales modernos (“científicos”). Este conflicto tomó forma en el espacio de las posiciones político-pedagógicas con la declinación del “pedagogo humanista” que expresaba la matriz generalista y su desplazamiento por el “especialista en educación” que, en principio, basó su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la experticia técnica. La transformación

universitaria de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación se ha expandido notablemente en las universidades nacionales a la par de una progresiva diversificación del campo laboral por la creciente especialización de las agencias del Estado y por las demandas de profesionalización y especialización ante la complejidad y ampliación del campo educativo y del propio concepto de Educación. Ante estas transformaciones se han ido configurando nuevos espacios laborales, que ponen en cuestión la constitución clásica del campo pedagógico y sus contingencias ocupacionales (Villa, A.; Pedersoli, C.; Martín, M., 2009).

En este proceso de institucionalización de la Educación como campo científico-académico, en el caso de la UNSL los orígenes se vinculan a la formación docente con la creación, en 1940, del Instituto Nacional de Profesorado dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, hecho que indudablemente marcó la formación del profesorado para el nivel medio, otorgando –entre otros- el título de Profesor en Pedagogía y Filosofía. Un año más tarde el Instituto cambió de denominación por Instituto Pedagógico que en 1946 fue jerarquizado como Facultad de Ciencias de la Educación; la nueva unidad académica además de otorgar el título de profesor, comenzó a otorgar el título de Doctor en distintas especialidades, incluido el de Ciencias Pedagógicas. Una década más tarde, a partir de 1960 se inicia la formación de especialistas e investigadores en el campo, con la creación de la carrera de Licenciatura. Es importante destacar, que a partir de la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ambas carreras compartirán un importante tramo común curricular con escasa diferenciación⁴.

b- Formación Docente y Currículum

La formación docente constituye un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo

de los antiguos profesorados de Pedagogía en las nuevas carreras de Ciencias de la Educación no sólo introdujo una diferenciación entre la formación profesional y la formación de profesores, sino que marcó la emergencia de un nuevo agente del campo educativo (Suasnábar, C.; Palamidessi, M., 2006)

⁴ En general, la propuesta curricular de formación es común hasta 4to año y el 5to, y el último año es específico de la carrera de la Licenciatura. La diferencia fundamental está dada por la última Práctica o Residencia sólo para la Carrera del Profesorado.

de su competencia profesional (Marcelo, 1989). En esta perspectiva se entiende la formación docente como un proceso o continuo en el que es posible reconocer diferentes etapas o fases⁵, entre las que se ubica la **formación inicial o de grado**. Esta etapa, de carácter sistemático e institucional, remite al conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a profesor a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc. que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza.

En la formación inicial ocupa un lugar relevante el **diseño o propuesta curricular** en tanto traduce una intencionalidad formativa y las expectativas respecto al desempeño laboral de los profesores (explicitado en los objetivos, perfil del graduado y la organización curricular que delimita cursos, contenidos y tiempos) que luego se materializan, de manera singular, en las prácticas que acontecen en la institución universitaria. El texto curricular o el currículum escrito se comporta como un “anticipador” y un “regulador” de la formación que brinda un testimonio, una fuente documental constituyendo una guía oficial de la estructura institucionalizada de la enseñanza y la formación (Davini, 1998; Goodson, 2003) en el contexto histórico e institucional en los que surgen.

Como productos históricos, los textos curriculares revelan las relaciones de poder en cada contexto entre los distintos agentes que intervienen en el campo educativo: el Estado, la Iglesia, los sindicatos, los organismos internacionales, las agencias de formación y los especialistas que legitiman, cuando no imponen, un discurso pedagógico determinado. En este proceso y siguiendo a Bernstein (1993) se pueden distinguir:

El campo de producción del discurso pedagógico oficial y del discurso pedagógico especializado producido por los agentes que detentan el control de la formación y de los especialistas que influyen en su orientación intelectual.

El campo de la re-contextualización del discurso y de producción del discurso instruccional constituido por las agencias y agentes que realizan la selección y re-organización del discurso oficial, entre ellos las instituciones de formación (como la Universidad en este caso) y los profesores en tanto mediadores en la definición del currículum. A diferencia de otras instancias del sistema educativo, los profesores

⁵ Varios estudios identifican distintas fases o influencias en la construcción de la profesionalidad docente, además de la formación inicial: las vinculadas a las experiencias de socialización primaria (familia), las experiencias previas como escolares en primaria y secundaria, la socialización laboral (interacción con colegas, cultura institucional).

universitarios son los que intervienen en la estructuración formal del currículum escrito o Planes de Estudio.

Varios estudios señalan que la formación docente responde a una manera particular de entender al docente y su actividad, y que se refleja en “modelos”, “enfoques” o “tradiciones” entendidos como *“configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”* (Davini, 1995:20); más allá de su origen histórico, estas tradiciones conviven en la actualidad como perspectivas consolidadas, impregnando los modos de pensar, las prácticas curriculares y de la formación. Entre estas tradiciones, y según la autora citada, se destacan las siguientes:

Tradición Normalizadora –Disciplinadora: Esta tradición estuvo ligada al origen histórico de los programas de formación de los docentes en la conformación y desarrollo del Sistema Educativo moderno, que acentúa el moldeamiento de la persona del maestro como “normalizador” y agente de control social. La base de esta tradición estuvo influenciada por la filosofía positivista a través de las nociones de “orden y progreso”, de laicización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción público. Si bien esta tradición se asentó en la utopía del cambio social, su carácter civilizador reforzó la visión de la función docente como factor de disciplinamiento.

La tradición Academicista: Este enfoque se sustenta en el hecho de que lo esencial en la formación y la práctica de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan, por lo que la formación pedagógica resulta débil, superficial y aún obstaculiza la formación. En nuestro país, esta tradición tiene su aparición en la formación del profesorado secundario en el ámbito universitario y marcó una lucha por la legitimación del profesorado entre las universidades e institutos terciarios. Como consecuencia, la tradición academicista ha ido manteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia, reduciendo el saber pedagógico a teorías aisladas con baja producción en la constitución del objeto.

La tradición Eficientista: En la década del '60 se asienta una nueva tradición, inspirada en la ideología desarrollista, que trajo aparejado el mayor número de reformas

en el sistema educativo, considerando a la escuela al servicio de lo económico como un instrumento para apoyar el logro de los productos del nuevo orden social. Esta tradición introdujo la división técnica del trabajo escolar separando a planificadores, evaluadores, supervisores, orientadores educacionales y restringiendo la función del docente a la de mero ejecutor de la enseñanza. En esta perspectiva, el docente es visto como un técnico y su tarea se limita a bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de los objetivos de conducta y medición de rendimientos. En su propagación, esta corriente consolidó la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza y acentuó el control burocrático sobre la escuela; el docente perdió el control de la enseñanza. La tradición eficientista se ha mantenido y se trasluce en la formación de los docentes, en las prácticas escolares y en los estilos de conducción política. Asimismo, se puede observar la permanencia de la visión instrumental del proceso de enseñanza que circula en los programas y bibliografías de la formación de grado y en el caudal de tareas administrativas que realizan los docentes en las escuelas.

Considerando los aportes de Diker, A. y Terigi, F. (1997), las autoras identifican entre otros enfoques o tradiciones de formación docente: el “**práctico artesanal**” asentado en considerar la enseñanza como un oficio y un arte que se aprende en la práctica; el “**humanista**” que concibe a la formación como un proceso de construcción de sí y al docente como una persona, enfatizando la formación del profesorado en la afectividad, las actitudes y el cambio personal; “**el hermenéutico – reflexivo**” que parte del supuesto de que la enseñanza es un proceso complejo, singular, en parte imprevisible cargado de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente deviene en un sujeto autónomo que realiza una construcción metodológica singular y reflexiona sobre la acción. Si bien este último enfoque no está aún consolidado en los programas de formación docente, se advierte una creciente producción teórica que tiene un impacto importante en las transformaciones de los currícula de formación docente de los últimos años.

c- Campo ocupacional y trayectorias laborales/profesionales de los graduados en Ciencias de la Educación

Según Teichler, U. (2005) en los inicios del nuevo siglo, las vinculaciones entre educación superior y mundo del trabajo constituyen un tema clave en razón de la mayor

atención que se presta a los problemas vinculados a la relevancia social de la educación superior.

En relación a la problemática enunciada, los estudios y publicaciones en nuestro país, se posicionan o bien con un anclaje en lo educativo o bien desde el mundo del trabajo; desde la primera alternativa el mundo del trabajo se visualiza como un punto de llegada de los graduados universitarios, mientras que en la segunda el funcionamiento y los procesos de trabajo constituyen un dato dado que debiera orientar las instancias de educación formal donde lo educativo es un “dador” de condiciones que operan como requisito para ingresar y transitar por las organizaciones (Figari et al, 2011). La problemática es más compleja y se coincide con la autora en la necesidad de enlazar ambas miradas. Lo cierto es que la educación/formación universitaria más que ser “adaptativa” (al mercado laboral) persigue finalidades y funciones que van más allá de preparar para el campo del trabajo, considerando incluso el carácter dinámico e indeterminado del mismo. En tal sentido, los lazos controversiales entre la educación superior y el trabajo son problematizados a partir del análisis de los **itinerarios de profesionalización** y/o de las **trayectorias** que los sujetos trabajadores van construyendo en su historia profesional.

Los itinerarios de profesionalización, son recorridos que se constituyen en el nivel de las organizaciones escolares o laborales y que muchas veces obstaculizan la diversidad de estrategias que van delimitando las trayectorias profesionales concretas⁶. Para el caso de las Ciencias de la Educación, los itinerarios de profesionalización se constituyen no solo por las características que asumen la producción económica y la estructura del trabajo /empleo, tema que no es objeto de análisis en este estudio, sino también por la influencia de las políticas –educativas en este caso- en la configuración de los puestos de trabajo que el graduado, como profesional, legítimamente puede ocupar en las distintas organizaciones. En este punto, resulta pertinente referir en primer lugar a la **formación profesional** como proceso institucional que acontece en la universidad que culmina con el otorgamiento de un título o credencial y la **profesionalidad** como proceso que se construye en el ámbito del trabajo y que puede estar más o menos condicionada por la formación de grado. Así, se entiende que *“la formación profesional comprende un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el*

⁶ Figari, C. et al., 2011

ámbito laboral; dicho conjunto se encuentra basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales (saberes diferenciados) sobre determinado campo del saber, ciencia, quehacer o disciplina” (Barrón Tirado et al, 1996:5), mientras que se entiende a la Profesionalidad como un proceso que el sujeto construye según trayectorias específicas educativas y profesionales en procesos de formación y/o trabajo (Testa, J.; Carrano, S, 2011)⁷.

Tal como se ha planteado, la dimensión que interesa destacar en la relación educación y trabajo es la referida a las **trayectorias laborales /profesionales**. Considerando que trayectoria significa *“camino o recorrido que sigue alguien o algo al desplazarse”* (RAE), se empleará la conceptualización de “trayectorias laborales/profesionales” entendiéndolas como la construcción individual y colectiva que realizan los sujetos, en un tiempo y espacio determinados, según los ámbitos laborales por los que transitan y comprometen su historia de vida, incluida la formación. Si se considera la **construcción de las trayectorias por parte de los sujetos**, el interés se focaliza en el proceso, en el tránsito por los espacios y las construcciones que realizan, entendiendo que los resultados pueden ser percibidos en términos de aprendizajes, de prácticas, saberes, y espacios de acción de los graduados (inserciones) en contextos laborales. En una investigación sobre las trayectorias profesionales de los docentes, Lea Vezub (2008:19)⁸ afirma que *“las trayectorias sintetizan por un lado las estructuras de oportunidades existentes y por otro el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer de las mismas a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus propias subjetividades”*. En síntesis, las trayectorias ocupacionales/profesionales acontecen en un plano subjetivo, en situaciones concretas y en determinado contexto laboral, conformando así un proceso dinámico que permite considerar el beneficio desde el sujeto y desde su ejercicio profesional, pero al mismo tiempo percibiendo el contexto social donde éste se desarrolla (Testa, J. y Carrano, S., 2011).

⁷ En Figari, C. et al., 2011.

⁸ Citado en Vicente, M. (2012) Educación y Trabajo en Ciencias de la Educación: aportes desde las trayectorias profesionales de sus graduados .Tesis de Grado. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.720/te.720.pdf>

Se destaca que los itinerarios de profesionalización se vinculan al campo ocupacional, entendido en una perspectiva amplia como el espacio y dimensión laboral-ocupacional al interior de los sectores económico productivos en los que los profesionales desempeñan su trabajo calificado. Los campos ocupacionales van variando según varía la configuración de la profesión y de las demandas sociales y laborales en torno a su ejercicio. En relación al **campo ocupacional** del Profesor en Ciencias de la Educación se advierte que es muy complejo, coincidiendo con las autoras Balduzzi, M. y Gómez A. (2013) dado que existe una dispersión ocupacional que caracteriza al campo laboral de los graduados de Ciencias de la Educación desde las décadas de los '80 y '90 por la emergencia de otros roles profesionales en los ámbitos tradicionales de inserción. En este sentido, existen importantes contribuciones referidas a la constitución del campo profesional de las Ciencias de la Educación o Pedagógico⁹, que lo definen “*de poca codificación, difuso, con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad de las prácticas, la sustituibilidad profesional y la diversidad en el sentido de las dificultades para definir ámbitos de especialización*” (Coria, A, y Edelstein, G., 1993:34). Evidentemente, los actores/ profesionales están transformando los límites difusos del rol, modificando y consolidando nuevos posicionamientos que se traducen en la ocupación de distintos espacios de acción pedagógica, es decir que las prácticas se han tornado más complejas y variadas encontrándose aún en proceso de reconstrucción y legitimación. Considerando los aportes de Villa, A (2009), el campo profesional de las Ciencias de la Educación se encuentra conformado por espacios **residuales y emergentes**; indudablemente el campo profesional ha sufrido transformaciones dando lugar a nuevos puestos de trabajo, dejando atrás el rol docente como espacio residual y configurando en el campo ocupacional “**nuevos espacios emergentes**” más vinculados a la educación informal (ámbitos de salud, editoriales, programas para adultos mayores, conformación de equipos interdisciplinarios, conformación en equipos de gestión públicas, vinculados a la atención de servicios sociales, etc.) y a la educación no formal donde los graduados se insertan laboralmente como coordinadores en programas de formación cultural, centros barriales, bibliotecas y museos, entre otros.

⁹ Entre las contribuciones consultadas se citan el trabajo pionero de Silvia Brusilovsky (1969), la investigación de Florencia Carlino (1997) y el aporte de Coria y Edelstein (1993).

En referencia al campo profesional de las Ciencias de la Educación, resulta importante considerar las reconfiguraciones del campo pedagógico a través de la historia teniendo en cuenta las demandas del contexto laboral, así como la diversificación y redefinición de los lugares de actuación del campo profesional. En esta perspectiva, en un estudio Vicente, M. (2004) reconstruye históricamente cómo fueron cambiando paulatinamente los escenarios de desempeño y las actividades desarrolladas por los profesionales de la Educación, según el contexto socio histórico de nuestro país; la autora destaca que si bien la tarea de docencia fue la actividad laboral predominante hasta los años ´70, posteriormente la figura del pedagogo se acerca más a la de un interventor social, con un rol crítico y político. En la década de los ´90, los espacios de acción laboral se renuevan y los graduados se desempeñan en distintos contextos, no solo dentro de la educación formal sino también dentro de espacios “informales”, como empresas, educación de adultos, entre otros. A partir del año 2000 el campo ocupacional se diversifica incluyendo actividades en la administración, perfeccionamiento docente e investigación; también aparece como una nueva perspectiva laboral la función de capacitador y coordinador en organismos públicos. Parafraseando a la autora, en el mercado de trabajo el ámbito profesional se define por un conjunto de capacidades, competencias, experiencias y prácticas las cuales deben comprender habilidades que diferencian el rol y el quehacer profesional de otras profesiones, pero al mismo tiempo el desempeño profesional debe ajustarse a las demandas del contexto laboral en distintos tiempos históricos.

CAPITULO II - METODOLOGIA

Según lo establecido en la Ord. 006/2007 F., acerca de las modalidades del trabajo final de Especialización en Educación Superior, el presente estudio se trata de un trabajo de tipo monográfico que por interés de la autora, se ha sustentado en datos empíricos. Si bien el estudio avanza en una indagación exploratoria sobre el tema de estudio, no constituye un trabajo de investigación con las características y exigencias requeridas y propias de una tesis (de Maestría en este caso). En tal sentido, el presente trabajo final se orienta a la profundización del campo de la Educación Superior, recortado en la formación de Profesores en Ciencias de la Educación, egresados de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Según el tema y los objetivos del estudio, se privilegió una lógica cualitativa de investigación porque interesa la comprensión, más que la explicación, del fenómeno estudiado. Se trata de una indagación de tipo descriptivo y exploratorio a través del cual interesa relacionar la formación de grado de los Profesores en Ciencias de la Educación de la UNSL con las trayectorias laborales/profesionales que construyen en el marco de las oportunidades laborales que ofrece la Ciudad de San Luis. De acuerdo con Yuni (2002:13), la investigación exploratoria posee como finalidad “...*determinar las categorías y variables vinculadas a un concepto e intenta nombrar, clasificar, describir una población o conceptualizar una situación*”; en este caso el estudio resultó de tipo exploratorio porque hay escasos conocimientos sobre el tema y particularmente en el ámbito de San Luis, de modo que conocer las propiedades y características del fenómeno resultaba relevante. Se lo puede caracterizar, además, como un estudio de tipo descriptivo porque estuvo orientado a describir las características de la formación de grado y de las trayectorias laborales de los egresados a partir de algunas categorías establecidas previamente y otras que surgieron en el proceso de investigación a fin de avanzar en la comprensión de la relación entre ambos aspectos del fenómeno.

Tal como se formuló el problema de investigación y las decisiones que se tomaron en las diferentes instancias del proceso, se privilegiaron los significados y los sentidos que los graduados le otorgan a sus experiencias (de formación y en el desempeño laboral) para poder interpretarlos en el marco del contexto institucional y social en el que tienen lugar.

2.1 Los sujetos del estudio

De acuerdo a la formulación del problema, la población estuvo constituida por todos los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSL en el periodo 2000-2013. La limitación del período temporal se realizó considerando las siguientes situaciones¹⁰:

- Entre los años 2000 a 2002 sólo se cuentan egresados del Plan 17/78
- A partir del año 2003 al 2010 se cuentan egresados de ambos planes, por sucesivas prórrogas de la vigencia del plan anterior¹¹
- Entre los años 2010 a 2013 solo se cuentan graduados del último plan, por caducidad definitiva del plan 17/78R¹²

Por las características del estudio, se optó por seleccionar un número reducido de sujetos, que podría ampliarse en estudios posteriores sobre el tema, con el propósito de buscar mayor profundidad en los datos para una mejor comprensión del problema. La unidad de análisis lo constituyó, en este caso, cada egresado/a.

La muestra fue intencional o no probabilística (Enriquez, 2008; Taylor y Bogdan, 1996) porque los criterios de selección de los elementos fueron establecidos por el investigador sin pretensión de buscar generalizaciones de los resultados más allá de la muestra. La selección de los sujetos de cada uno de los 2 (dos) grupos considerados (graduados por Plan 17/78 y por Plan 20/99) se fue haciendo de forma gradual en el transcurso del estudio. En este sentido, se establecieron los siguientes criterios para la selección de los sujetos (egresados):

- Que hubiesen cursado la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación por el Plan 17/78 o Plan 20/99;
- Que hubiesen egresado de la UNSL entre los años 2000 a 2013;
- Que estuvieran radicados en la ciudad de San Luis
- Aceptación y disponibilidad del graduado a participar en el estudio.

¹⁰ Información brindada por la Directora del Departamento de Alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

¹¹ En plan 20/99 empieza a regir con los ingresantes del año 2000 y se aplica de manera gradual año a año, de modo que en el año 2003 se cuentan los egresados de la primera cohorte.

¹² El Plan 17/78 fue prorrogado en numerosas ocasiones para facilitar el egreso de los estudiantes, caducando definitivamente en el año 2010.

De acuerdo a los criterios establecidos y la información recogida, la muestra quedó conformada por (5) sujetos: dos (2) graduados del plan 17/78 y tres (3) graduados del plan 020/99, cuyas características generales se señalan a continuación:

Egresados del plan 17/78

Sujeto	Sexo	Año de egreso	Edad al año de egreso	Otros Títulos
S 1	F	2.005	22 años	No
S2	F	2.002	59 años	Profesora de Enseñanza Primaria

Egresados del plan 20/099

Sujeto	Sexo	Año de egreso	Edad al año de egreso	Otros Títulos
S3	M	2.011	22 años	No
S4	F	2.012	22 años	No
S5	F	2.012	22 años	No

2.2 Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos, se privilegiaron los siguientes instrumentos:

- **Análisis documental.** Se recurrió a esta técnica para el análisis de los planes de estudios considerados. Los planes, como documentos escritos que regulan y anticipan la formación de profesores en Ciencias de la Educación, constituyeron textos que permiten reconstruir los componentes de la realidad que se estudia siendo importantes fuentes de información acerca de las propuestas formativas, en las perspectivas pedagógicas y de política institucional que fue interpretada a la luz de los contextos históricos que marcaron el surgimiento de una y otra propuesta.

- **Entrevistas semi estructuradas** a los graduados. La entrevista posibilitó obtener por parte del investigador, respuestas directas de los propios sujetos sociales en una situación de interacción comunicativa, posibilitando un mejor acceso a los significados y sentidos que los graduados otorgan a la realidad sobre la que se interroga, según ideas, creencias, concepciones, valoraciones, situaciones vividas, hechos situados en distintos contextos temporales, etc. (Yuni, J.; Urbano, C., 2006).

La interacción entre el entrevistado y el entrevistador estuvo pautada por un guión o guía de la entrevista a la manera de en “...un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente. En las entrevistas en profundidad menos dirigidas, interesa, justamente, recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos en el guión (que se incorporarán a éste de considerarse relevantes)” (Vallés, 2006: 204). Se trató entonces de una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas que permitió a los entrevistados expresarse libremente sobre su formación de grado, su experiencia laboral, etc. Tal como sostienen Pollit y Hungler (1998) “La vía más directa para saber lo que piensan, sienten, o creen las personas radica en preguntarlo”. La entrevista incluyó preguntas pertinentes al objeto de estudio que fueron estructuradas por temas: motivos elección de la carrera; transición egreso / primer trabajo; trayectoria de desempeño laboral, desempeño actual, posicionamiento personal y social respecto a la profesión, formación de grado y continua.

2.3 Análisis y sistematización de datos

El análisis de datos estuvo orientado a establecer algunas relaciones significativas entre la formación académica de grado y los recorridos laborales de los egresados; se procedió a analizar la información sujeto por sujeto, avanzando luego desde un enfoque comparativo según el plan de formación, con la finalidad de encontrar recurrencias y también aspectos singulares.

Para el análisis de los planes de estudio, se recurrió a distintas categorías consideradas referentes en los escasos estudios orientados al análisis de planes o propuesta escrita de formación (Davini, 1998; Chaile, 2005) que son retomadas en el Capítulo III: organización curricular (tipos de formación, áreas de conocimiento), lógica clasificatoria (jerarquía, secuencia, ritmo y límites) y discurso institucional (objetivos, perfil e incumbencias).

Los datos obtenidos a través de la entrevista fueron organizados por tema y sujeto, según el plan de estudios de formación (Ver en Anexo), que posibilitó avanzar en la descripción de los datos y su posterior análisis e interpretación con la finalidad de llegar a conclusiones, a la manera de inferencias, considerando las similitudes y recurrencias observadas en los casos estudiados.

Para el análisis cualitativo de los datos recolectados se tuvieron en cuenta algunas de las siguientes instancias, según Miles y Huberman (citados por Rodríguez Gómez y otros, 1996).

Se procedió a la reducción de los datos, separando la información obtenida en el texto de las entrevistas "en unidades significativas y relevantes" para su análisis, considerando los temas que constituyeron el guión de la entrevista. Luego, se procedió a categorizar, clasificar y agrupar la información en función del grado de familiaridad de las respuestas. Algunas categorías se establecieron previamente en función del marco teórico y antecedentes y que quedaron plasmadas en el guión de la entrevista. Otras categorías, más amplias fueron construidas a partir de la investigación, en la fase del análisis comparativo (del plan y entrevista de los sujetos; entre los planes y sujetos).

Se dispuso y transformó la información a través de la organización de los datos en cuadros y síntesis de modo tal que resultaran "abarcables y operativos".

Obtención de resultados: En esta instancia final, se triangularon los elementos ya diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo.

Luego del análisis de los datos, se observó que la selección de graduados del plan 20/99 CD, al restringirse a los años 2011 y 2012 (muy cercanos al año en que se realiza el estudio), no permitió comparaciones sustantivas en la construcción de las trayectorias profesionales con el otro grupo de graduados.

CAPITULO III

LA FORMACIÓN DE GRADO DEL PROFESOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DESDE EL TEXTO ESCRITO

Desde un enfoque que considera al campo curricular como complejo y polisémico, se entiende al Currículum como “*Una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (...) Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales prácticos (...) que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas*” (De Alba, A., 1995:59). En esta perspectiva los aspectos esenciales de un Currículum se despliegan en la sociedad para integrarse a un proyecto-político-educativo no sólo desde el aspecto formal (disposiciones gubernamentales, normativas) sino desde aspectos procesuales y prácticos que resultan de su concreción en las prácticas educativas cotidianas, en situaciones institucionales complejas. Hecha esta aclaración, y tal como se ha definido el problema y objeto del presente estudio, en este apartado se hará referencia a los Planes de Estudios como la expresión material y formal del currículum, coincidiendo con Barco, S. (2005) en que dicha expresión es la más utilizada en el ámbito universitario. Así, el plan de estudios opera como uno de los principales reguladores de las prácticas, en el cual se ponen de manifiesto las decisiones institucionales acerca del recorrido formativo que deberán realizar los estudiantes para convertirse en graduados, explicitando los objetivos de la formación, la organización pedagógica y administrativa de los estudios, la estructura temporal, la evaluación de los aprendizajes, etc.

Históricamente, los Planes de Estudios del profesorado en Ciencias de la Educación en la UNSL, al igual que de los Licenciados, siguieron las improntas de las universidades pioneras en el país (Buenos Aires y La Plata). Así se observa el predominio de la influencia del espiritualismo pedagógico que hacia los años ´60 fue reemplazada por la modernización y cientifización de los estudios en Educación, incluyendo nuevas ciencias de fundamento (Sociología, Planeamiento, Economía) así como de tecnologías de intervención con dominio de la pedagogía tecnocrática.

A la par del cambio de influencias y enfoques en el campo de la Educación, también correspondió un desplazamiento del pedagogo humanista por el “especialista” en educación que asentaba su legitimidad en el conocimiento metódico y en la habilidad técnica (Suasnábar, C.; Palamidessi, M., 2006). En cierta forma la composición entre renovación y continuidad que estructuraba el currículum (plan de estudios) representaba la cientificidad heterogénea propia de la época, pero al mismo tiempo no dejaría huellas en la evolución ulterior del campo. A partir de 1980 el desarrollo de la pedagogía y didáctica socio-críticas, la nueva sociología del currículum y los enfoques hermenéuticos, abonaron nuevas tendencias en el campo de la formación docente. En Argentina, en este proceso de institucionalización confluyeron tanto el desarrollo científico-académico de la Educación o la Ciencia Pedagógica en el ámbito universitario así como la conformación de la burocracia estatal en el contexto de la expansión del sistema educativo, vinculada a la formación docente (Suasnábar, C.; Palamidessi, M., 2006)¹³.

En el marco de las improntas eficientista-tecnocrática y socio-crítica, y a los fines del presente estudio, se destacan dos propuestas curriculares de formación del profesorado en Ciencias de la Educación, consecutivas temporalmente: una claramente inscripta en la primera, instaurada en pleno período dictatorial (Plan 17/78) y la otra, de 1999, con rasgos predominantes de la impronta socio-crítica (Plan 20/99). Ambas propuestas de formación fueron gestadas en momentos muy diferentes tanto a nivel de la política nacional y universitaria como del desarrollo del campo de las Ciencias de la Educación.

Como construcción histórico-social, el currículum de formación de profesores en Ciencias de la Educación en la UNSL ha estado influenciado por las políticas e ideologías imperantes en cada momento tanto del gobierno nacional como de la propia Universidad, así como por el desarrollo científico del campo pedagógico y los cambios operados en el ejercicio profesional, teniendo en cuenta que la elaboración de los planes de estudios para la formación de los profesores no es una cuestión técnica o neutral que pueda considerarse al margen de lo que ocurre en las dimensiones económicas, políticas, ideológicas, culturales e institucionales, sino que está fuertemente condicionada o mediada por ellas y solo se puede captar su significado si se analiza como construcción política e histórica. (Macchiarola, V., 2000).

¹³Ver con más detalle el trabajo de Suasnábar, C y Palamidessi, M, 2006.

La carrera de Ciencias de la Educación en la UNSL, atravesó distintos periodos de reformas que se expresaron en cambios en la denominación del título así como en la organización curricular, desde su creación en 1943 como Profesorado en Pedagogía y Filosofía, más tarde como Profesorado en Pedagogía hasta 1974 que adopta la nominación de Profesorado en Ciencias de la Educación¹⁴. A partir de 1996 comienza a gestarse un movimiento de cambio del plan de estudio 17/78, a lo largo de un proceso prolongado en el tiempo y de mucha complejidad.

A continuación se hará referencia a los dos planes de estudio antes citados con la finalidad de realizar un análisis comparativo atendiendo a las siguientes categorías de análisis¹⁵: **organización curricular (tipos de formación, áreas de conocimiento), lógica clasificatoria (jerarquía, secuencia, ritmo y límites) y discurso institucional (objetivos, perfil e incumbencias).**

Categoría y subcategorías	Indicadores
Organización curricular -Tipo de Formación -Áreas de Conocimiento	Tipo de formación (general, profesional), distribución de materias según áreas de conocimiento, organización lineal o por ciclos, materias obligatorias / optativas, formato.
Lógica clasificatoria -Jerarquía -Secuencia -Ritmo -Límites	% de materias según formación y áreas de conocimiento. Orden de las materias, enfoque de enseñanza Tiempo asignado para la adquisición de conocimientos, competencias. Fuertes o débiles entre materias.
Discurso Institucional	Objetivos y Fundamentos, como marco interpretativo Profesional que se espera formar.

¹⁴La nueva denominación de Ciencias de la Educación, para las carreras de Profesorado y Licenciatura se registra en el Plan de Estudio, según Ord. Rectoral 22/74, sancionada a poco de crearse la UNSL, como parte del movimiento de transformación curricular que llevó adelante el entonces Rector Mauricio López.

¹⁵Se toma como base la categorización elaborada por Davini (1998) y Chaile (2005), reformulada a los fines de este estudio. Las categorías referidas a la lógica clasificatoria y las reglas del discurso institucional se vinculan a las relaciones de clasificación y enmarcamiento que organizan los planes de estudio como textos pedagógicos, según el aporte de Bernstein, B. (1993) que es tomado por la autora citada.

3.1 Del Curriculum “de la Dictadura”¹⁶ al Currículum Democrático

Entendiendo la estrecha relación entre el texto y el contexto, las categorías de análisis del texto curricular, fueron tensadas con el contexto histórico-político e institucional del que son producto.

3.1.1 Contexto e ideología

Tal como se ha señalado, la producción del texto curricular responde a una situacionalidad, política, social e institucional, que le otorga un significado particular. Para entender la carga simbólica de lo que se ha denominado “curriculum de la dictadura” y “curriculum de la democracia”, se hará referencia de manera breve a algunas características del contexto en el que surge cada una de las propuestas curriculares de formación y las improntas ideológicas y tendencias pedagógicas que los caracterizan.

El Plan de Estudios 17/78, como documento curricular, surge en el contexto de la dictadura militar que desde una ideología de control y disciplinamiento, implementa una serie de reformas académicas dentro del sistema universitario; en la UNSL una de las primeras medidas de control ideológico fue la modificación del Plan de Estudios vigente¹⁷. Otro dato relevante (política e institucionalmente) de ese entonces fue la realización en la UNSL del Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, realizado en 1978, que como “caso ejemplar”, actuó como gran profusor de las ideas pedagógicas-cientificistas e ideológicas de la política educativa dictatorial basadas en un discurso de filosofía idealista/esencialista y del espiritualismo católico/trascendentalista, sustentados en una sociología funcionalista y una psicología de claro corte biologista,

¹⁶ Se toma la alusión al Plan 17/78 desde los dichos de los propios actores. En Granata, M.; Cometta, A. (2001): Una experiencia participativa de construcción del curriculum universitario de formación de profesores en Ciencias de la Educación. Segundo Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Universidad de Los Lagos, Chile.

¹⁷ Además del cambio de los planes de estudio, las medidas de control ideológico se materializaron en la expulsión y cesantía de docentes y alumnos “peligrosos” o de izquierda, quema de libros, control disciplinario severo y cierre de carreras (Audio visualismo, Trabajo Social, Fonoaudiología, entre otras). Con la dictadura, quedó instaurada una nueva reorganización académica desintegrándose el trabajo interdisciplinario y la actividad colegiada de departamentos y áreas, vigente hasta entonces. El plano académico quedó desplazado hacia los aspectos administrativo-burocráticos poniendo el acento en el “control” y “vigilancia” de tareas y sujetos. Una profundización de las expresiones de la dictadura en la UNSL puede encontrarse en Auderut, C. et al., 2003: 165-194.

conductista, y experimental en el campo de las Ciencias de la Educación. Además, en el ámbito de dicho congreso se manifestó ampliamente una compleja coexistencia de enfoques teóricos, pero al mismo tiempo contribuyó a legitimar públicamente el discurso pedagógico dominante durante la dictadura, poniendo en evidencia la alianza entre los académicos, miembros de la iglesia católica y funcionarios del Estado (Auderut, C. et al., 2003:188-189). Este discurso pedagógico impregnó el plan de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación.

En referencia al Curriculum de formación del magisterio Davini (1999: 36-37), señala que *“El tránsito entre la década del 60 y del 70 representó un cambio en el discurso oficial y en el especializado ,determinado por el pasaje desde una concepción ligada a la filosofía de los valores y a la construcción de una pedagogía científica al servicio del desarrollo social, hacia un modelo tecnocrático –eficientista ,que concibe a la educación y el trabajo de los docentes como una cuestión de técnica”*. Este modelo fue del que se valió la dictadura para el control simbólico instrumental sobre los docentes universitarios donde la elaboración del plan estuvo a cargo de una comisión reducida de docentes, designados por el entonces decano interventor, que compartían las ideas del régimen dictatorial. En este sentido la elaboración e implementación del plan de estudios respondió a una lógica autoritaria “arriba-abajo”.

En contraposición con el contexto autoritario del gobierno militar en el que surgió el Plan 17/78, una vez restaurada la democratización en la universidad, a fines del 1986 se comienza a gestar un nuevo plan de estudios en un marco participativo y democratizador, como una necesidad sentida de los distintos actores institucionales, por la “carga ideológica” que representaba la propuesta anterior; se volvía imperioso *“transformarlo de acuerdo al nuevo contexto sociopolítico, cultural del país y la consecuente demanda del campo profesional”*(Cometta, A. y otros, 1997:1). En un largo proceso de más de 10 años¹⁸, sostenido por las diversas Comisiones de Carrera, docentes y autoridades de la Facultad, el nuevo plan se aprobó en 1999.

El proceso de elaboración del nuevo plan de estudio constituyó un período fértil en el debate educacional ligado a la necesidad de la transformación activa de las instituciones y las prácticas, donde la propuesta de formación y el proyecto político que le daba

¹⁸Los detalles del proceso de elaboración del nuevo plan de estudios, pueden consultarse en Cometta, A. y Otros, 1997 “La Reconstrucción de una historia inconclusa, el proceso de reformulación del Plan de estudio vigente de la Carrera en Ciencias de la Educación”. Trabajo inédito. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL

sustento, se sometió a la crítica de los actores involucrados en un proceso participativo y democrático. En este momento, en el campo Pedagógico y de la Formación Docente irrumpen con fuerza dos tendencias (Davini, 1995), que se consolidarían a inicios de este siglo: la **Pedagogía crítico- social**, se centra en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza como herramientas para la transformación social, donde se ve al docente como intermediario entre el material formativo y los alumnos. Esta corriente contextualiza críticamente los contenidos, la enseñanza y las prácticas sociales. La otra tendencia, llamada **Pedagogía hermenéutica-participativa** se focaliza en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en la clase.

La teoría crítica del currículo de formación docente aporta nuevas categorías como reflexión, crítica ideológica, dialéctica y praxis Macchiarola, (2000) a partir de una nueva epistemología de la práctica, con notable influencia en la nueva propuesta curricular de formación. Aparece como desafío en el nuevo discurso pedagógico la transformación de las instituciones y sus prácticas, así como la necesidad de establecer procesos participativos como respuesta crítica al viejo modelo tecnocrático, entendiendo que ese pensamiento ideológico había impregnado hegemónicamente la formación y el discurso de los docentes.

3.1.2 Organización curricular y criterios clasificatorios que regulan la formación

La categoría referida a la organización curricular resulta sustancial en el análisis de la propuesta escrita en tanto expresa un formato que moldea, como anticipación, el perfil profesional docente que se intenta formar. En este sentido, se entiende por organización curricular *“a la agrupación u ordenamiento de los contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas, módulos o áreas según el tipo de plan adoptado”* (Macchiarola, V.; 2001:105); *“implica la selección de espacios curriculares, entendidos como conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un periodo determinado, que se organizan y articulan en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos entre otros)(...)”* Brovelli,1998:21¹⁹ y se refleja en una estructura que configura el perfil y saber profesional.

Para el análisis de la **organización curricular** y por las características del objeto de estudio, se consideraron dos dimensiones o subcategorías:

¹⁹ Citado en Macchiarola, V. ,2000:105)

Tipos de Formación: General y Profesional. La **formación general** incluye materias que se orientan a brindar cultura general, formación ideológica, personal o ciudadana, así como materias introductorias, generalmente de carácter teórico y de fundamento, provenientes de otros campos disciplinares diferentes al pedagógico. La **formación profesional** comprende las materias o asignaturas que tienen como finalidad preparar al estudiante en teorías o procedimientos vinculados a los procesos educativos y de enseñanza.

Áreas de Conocimiento: son clasificaciones del conocimiento que se integran en el currículum, según la especificidad del contenido. En este caso y específicamente para la Formación Profesional, se optó por un criterio epistemológico que permitiera clasificar los contenidos según el formato organizativo (asignaturas, área o módulos) y la especificidad según el área de pertenencia que adoptan en la propuesta curricular de formación. En el caso del Profesorado en Ciencias de la Educación, la dimensión de la formación específica o disciplinar, a diferencia de otros profesorados, no se recorta claramente pues se integra a la formación profesional, esencialmente pedagógica. Tal como se señaló, para el análisis de la dimensión de la formación profesional, se consideran las siguientes áreas de conocimiento:

Filosófico - epistemológica

Psico-biológica

Socio-histórico-política

Pedagógico-didáctica

De investigación

De la práctica profesional

A continuación, y según las categorías y dimensiones consideradas, se realizó el análisis de cada uno de los textos curriculares considerados. Para una mejor visualización, se reproduce en un cuadro la organización curricular de cada Plan de Estudios, según la distribución de asignaturas por ciclos, año de estudio y crédito horario. Además, se agregan cuadros de ponderación específicamente sobre las categorías mencionadas así como el tiempo asignado (crédito horario) a la formación Profesional y General.

Cuadro N° 1- Organización curricular del plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación, año 1978. (Plan 17/78)

<u>Ciclo Básico</u>	Crédito Horario
<u>Primer Año</u>	
1-Introducción a la Filosofía © ²⁰	120 hs.
2-Psicología General ©.	120 hs.
3-Idioma I (Inglés o Francés) ©	90 hs
4-Seminario (Técnicas de Estudio). ©	60 hs
5-Introducción a las Ciencias de la Educación ©	120 hs
6-Biología General ©	120 hs
7-Sistemas Psicológicos Contemporáneos ©	120 hs
<u>Ciclo Profesional</u>	
<u>Segundo Año</u>	
8-Metodología de la Investigación I ©	120 hs
9-Fundamentos Neurob.de la Educación ©	90 hs
10-Psicología evolutiva I ©	120 hs
11-Historia de la educación I ©	90 hs
12-Idioma II(Inglés o Francés) ©	90 hs
13-Sociología General ©	90 hs
14-Psicología Evolutiva ©.	120 hs
<u>Tercer Año</u>	
15-Sociología de la educación ©	90 hs
16-Psicología educacional ©	120 hs
17-Metodología de la Investigación II ©	120 hs
18-Historia de la Educación II ©	120 hs
19-Curriculum ©	120 hs
20-Filosofía de la Educación ©	120 hs
<u>Cuarto Año</u>	
21-Educación Argentina ©	120 hs
22-Estrategia, conducción y evaluación del aprendizaje y De la Enseñanza. ©	150 hs
23-Organización y Administración Escolar ©	120 hs
24-Política Educativa y Legislación escolar ©	120 hs
25-Didáctica Especial de la Enseñanza Media ©	150 hs
26-Educación Continua y nuevos medios de aprendizaje ©	90 hs
<u>Quinto Año</u>	
21-Ética y Deontología Profesional©	90 hs
Residencia Docente ©	entre 80 hs a 150 hs
Total	3.080 a 3.150

²⁰ Se consignará en el cuadro, el régimen del dictado de la materia según corresponda indicando © Cuatrimestral.

²¹El Plan de Estudios establece que “Los estudiantes regulares de la licenciatura en Ciencias de la Educación podrán optar por el título de profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la educación, aprobando la asignatura 28 (Ética y Deontología profesional) y una Residencia Docente (...) La Residencia consistirá en realizar prácticas de enseñanza y demás tareas docentes en establecimientos de Educación Media y Superior (...) su término no superará las 150 horas, con un mínimo de 80 horas” (Ord. 17/78 R. Art. 16°)

Según el Plan de Estudios considerado, la organización curricular de la carrera de Profesorado es común a la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación hasta 4to. año, debiendo aprobarse a posteriori la materia Ética y Deontología Profesional y una Residencia Docente, para la obtención del título de Profesorado.

Según se observa, la organización responde claramente a una perspectiva disciplinar, con límites fuertes entre las materias, se trate de distintos campos del conocimiento (sociológicos, biológicos, psicológicos, pedagógicos) así como dentro del campo pedagógico mismo (política educacional, historia de la educación, didáctica, etc.). Muestra un formato rígido en tanto las materias se encuentran distribuidas a modo de un listado secuencial, por años de estudio, de régimen cuatrimestral. Las materias se encuentran organizadas en un Ciclo Básico y otro Ciclo Profesional, a partir de 2do. Año. El Ciclo Básico abarca el 1er año y concentra materias “de fundamento” o “introducciones” (Introducción a la Filosofía, Introducción a las Ciencias de la Educación, Sociología General, Psicología General, etc.); incluye además dos materias de cultura general (Idioma y Seminario Técnicas de Estudio).

En referencia a los **criterios clasificatorios**, los contenidos, como discurso del texto curricular, se organizan según reglas de clasificación (y enmarcamiento), al decir de Bernstein²², que regulan los procesos pedagógicos de formación; el autor señala que todo proceso de transmisión cultural es principalmente un proceso de inculcación de un orden clasificatorio tanto lógico como social. En esta perspectiva, los planes de estudios son, en sí mismos, una red clasificatoria, que jerarquiza conocimientos que a la vez que organizan la experiencia de formación y sus contenidos, comunica tácitamente un orden simbólico que legitima un determinado saber profesional (Cox, C.; Gysling, J., 1990).

Respecto a la **jerarquía** o peso relativo de las materias según el tiempo asignado en el conjunto del plan, se observa que el mayor peso se le asigna al campo de la formación profesional (76,2%), frente a la general (23,8%). Considerando las Áreas de Conocimiento de la formación profesional, se observa un mayor peso relativo de materias del área pedagógico didáctica (35%), frente a las áreas restantes (Psico-biológica 18,75%, Socio-histórica-política 17,50%; Filosófico-epistemológica, 8,75; de Investigación, 10% y de Prácticas Profesionales, 6,25%). Llama la atención, la escasa

²² Citado en Davini, 1995: 37

jerarquía que tienen las prácticas en la formación del profesorado frente al valor otorgado al conocimiento teórico y técnico. En esta perspectiva, se piensa que existe un predominio de materias teóricas orientadas a otorgar una visión conceptual e interpretativa del fenómeno educativo frente a materias técnicas y prácticas, revelando el carácter academicista y teórico del plan de estudios” *la formación profesional que se propone en el Plan de estudio 17/78 presenta fundamentalmente una inclinación hacia un corpus teórico importante, y no se pone de manifiesto ningún tipo de instancia práctica que permite interaccionar con la realidad circundante*” (Lucero Sosa, M. 2010: 64).

En relación a la **secuencia**, la ubicación temporal de las materias muestran una lógica deductiva y aplicacionista (Davini, C., 1997) “primero la teoría y al final la práctica o residencia”. En cuanto al **ritmo**, es decir el tiempo asignado o interpretado para la adquisición de conocimientos, habilidades y/o competencias docentes, se observa el predominio del régimen cuatrimestral en el cursado de las materias tanto en el Ciclo básico como el profesional, no se registra ninguna materia anual en toda la formación de grado; se puede decir que el ritmo es intenso en cada espacio curricular, considerando que el plan se estructura en un total de 28 materias, cuyos créditos horarios no son menores a 90 hs. en la mayoría de los casos. Respecto a los **límites**, es decir el tipo de división entre las distintas categorías de materias, se observan límites fuertes, propio de una organización curricular en la que predomina el formato del contenido por asignaturas o disciplinas. Se comprende que la formación estaría orientada más a la formación del campo profesional que a la formación general.

Cuadro N° 2- Organización curricular del plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación, año 1999 (Plan 20/99).

<u>Primer Año</u>	Crédito horario
1-Pedagogía ©	120 hs
2- Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo y el Apdje ©	90 hs
3-Taller: Los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje ©	90 hs
4-Filosofía y Ética ©	90 hs
5-Teoría Sociológica ©	90 hs
6-Psicología del desarrollo ©	120 hs
Área de la Praxis Nivel I Taller :La problemática de la realidad educativa ©	90 hs
<u>Segundo Año</u>	
7-Psicología del Aprendizaje ©	80 hs
8-Sociología de la Educación ©	90 hs
9-Educación de adultos ©	60 hs
10.Marginalidad y exclusión urbana y rural ©	60 hs
11-Optativo ©	40 hs
12-Filosofía de la Educación ©	90 hs
13-Historia General de la Educación ©	90 hs
14-Antropología y Educación ©	90 hs
15-Psicología Social ©	60 hs
Área de la Praxis: Nivel II Taller : sujetos de Aprendizaje en diferentes contextos(A)	100 hs
<u>Tercer Año</u>	
16-Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina ©	90 hs
17.Didáctica y Currículum (A)	160 hs
18.Gobierno, organización y gestión institucional ©	90 hs
19.Epistemología de las Ciencias Sociales ©	90 hs
20.Política Educacional ©	120 hs
21.Investigación Educativa I ©	120 hs
22.Optativo ©	40 hs
<u>Cuarto año</u>	
Área de la Praxis Nivel III- La problemática institucional (A)	100 hs
23.Problemática pedagógico didáctica del Nivel Superior ©	90 hs
24.Problemática pedagógico didáctica de los distintos niveles del sistema educativo I ©	90 hs
25.Investigación Educativa II (A)	100 hs (Anual)
26.Educación y Medios ©	60 hs
27.Optativo ©	30 hs
28. Problemática pedagógico didáctica de los distintos niveles del sist. educativo II ©	60 hs
29.Educación No Formal ©	90 hs
30.Seminario: condiciones estructurales del trabajo docente ©	60 hs
31.Seminario: Evaluación Educacional ©	60 hs
Área de la Praxis-.Nivel IV.La práctica docente (A)	160 hs (Anual)
<u>Requisitos para Idioma Extranjero (Inglés- Francés)</u>	
32.Lengua Extranjera Nivel I – ©	60 hs
33-Lengua Extranjera Nivel II ©	60 hs
Horas totales	3.060 hs

La organización curricular del plan del año 1999, muestra una estructura mixta²³ con espacios curriculares que presentan distintos formatos como talleres, seminarios, áreas (de la Praxis), además de las tradicionales asignaturas. La organización curricular se presenta con rasgos de flexibilidad, considerando que se incluyen 3 (tres) cursos con carácter optativo, aunque es evidente el carácter predominante de obligatoriedad de los estudios. Un aspecto que resulta innovador, respecto al plan anterior, es la inclusión del “Área de Praxis”, concebida “*como un puente entre el campo de la formación y el campo profesional o de la práctica, visto como un proceso progresivo y secuencial que comienza al inicio de la trayectoria formativa permitiendo el abordaje en profundidad de distintos temas y problemáticas*”²⁴. Tal como se observa, el Área de la Praxis constituye un eje transversal de la carrera que en cada año de estudios recorta distintos temas de abordaje (la problemática de la realidad educativa, los sujetos de aprendizaje en diferentes contextos, la problemática institucional y la práctica docente). Los espacios del Área de la Praxis, se conciben como formatos abiertos “*podrá adquirir la forma de trabajos de campo, pasantías, prácticas pre-profesionales, proyectos o trabajos de investigación y talleres*” que se orientan a la formación en la práctica profesional del futuro profesor. Las materias específicamente pedagógicas adquieren distintos formatos²⁵.

Respecto a la **jerarquía**, se observa que el peso que se le asigna a la dimensión de la formación profesional es mayor que el asignado a la formación general (76,5% y 23,5% respectivamente), manteniendo la proporción del plan anterior. En relación a las Áreas de Conocimiento, se observa un menor peso en las materias del área psico-biológica con un porcentaje de 5,8%, evidenciando el retroceso del enfoque cientificista y psicologista que caracterizó al Plan de estudios anterior, mientras que hay una jerarquización de materias del área socio-histórica-política (24,7%), respecto al plan

²³ La estructura mixta en la organización curricular es la que combina el formato disciplinar, característico de un currículum de colección, con otros formatos que priorizan la interdisciplinariedad, la relación o integración de contenidos, los procedimientos o maneras de construir el conocimiento, las culturas particulares, etc. (propios de un currículum comprensivo, integrado o globalizado (Magendzo, 1986; Bernstein, 1988).

²⁴ Ver Anexo (CD) Ord. 20/99 CD:6

²⁵ Entre los formatos se destacan.1) las asignaturas que enfatizan la comprensión de las bases teórico metodológicas más relevantes de los distintos campos disciplinares, 2) Seminarios que abordan el tratamiento de problemáticas complejas desde enfoques múltiples, en algunos casos. Además de los cursos obligatorios, el plan incluye cursos optativos que responden a distintos propósitos orientados a la actualización, profundización y/o aperturas a nuevas demandas de los alumnos y del campo profesional/laboral. Resolución Ord 20/99 :6 – Ver Anexo (CD).

anterior (18,2%) y del área de la práctica profesional que muestra la mayor jerarquización, pasando de un 6,5% al 18,5% en el plan del año 1999. Esta situación puede comprenderse desde la concepción que subyace a la formación del profesorado en el plan de estudios, donde el eje de la Praxis pretende “resolver la escisión entre la teoría y la práctica, articulando e integrando de manera significativa los saberes necesarios desde los propios campos disciplinares con una comprensión crítica de la realidad para intervenir y transformarla”²⁶.

El área pedagógico-didáctica aunque conserva la mayor jerarquía respecto a las áreas restantes, sin embargo se observa una disminución del peso otorgado a esta área respecto al plan de 1978 (pasó de 36,4% al 30%). Las áreas filosófico-epistemológica y de Investigación mantienen la misma jerarquía con escasas variaciones entre ambos planes.

En el siguiente cuadro, se expresa la jerarquía de los conocimientos en los planes considerados.

Cuadro N°3- Jerarquía de los tipos de formación según planes de estudios

Tipo de Formación	Plan 17/78	Plan 20/99
General	26,7% (840 hs.)	23,5% (720 hs.)
Profesional	73,3% (2310 hs)	76,5% (2430 hs.)(*)
Total	100% (3150 hs)	100% (3150 hs.)

(*)Incluye 110 hs. de cursos optativos.

Cuadro N°4- Formación profesional- Jerarquía por área de conocimiento según planes de estudios.

Áreas de Conocimiento.	Plan 17/78	Plan 20/99
Filosófico-epistemológica	9% (210 hs.)	7,5% (180 hs.)
Psico-biológica	19,5% (450 hs.)	5,8% (140 hs.)
Socio-histórico-política	18,2 (420 hs.)	24,7% (600 hs.)
Pedagógico-didáctica	36,4% (840 hs.)	30% (730 hs.)
De Investigación	10,4% (240 hs.)	9% (220 hs.)
De la Práctica Profesional	6,5% (150 hs.)	18,5% (450 hs.)
Optativos	-	4,5% (110 hs) *
Total	100% (2.310 hs.)	100% (2430 hs.)

*Se ofrecen anualmente por lo que no puede determinarse el área de conocimiento.

²⁶ Ver Anexo (CD) Plan de Estudios, Ord. 020/99 FCH-UNSL-Anexo III : 6.

En relación a la **Secuencia** del plan de estudios de 1999, no se observa el orden tradicional (deductivo y aplicativo), puesto que materias de distinta índole (teóricas, técnicas, prácticas) se combinan de manera dinámica. Sin embargo, parece advertirse que el eje temático del Área de la Praxis, en cada año, tiene alguna influencia en la secuencia de las materias. Las asignaturas han sido estructuradas con un doble criterio epistemológico (campos afines de conocimiento) y profesional (prácticas que se relacionan concretamente con el campo ocupacional).

Teniendo en cuenta **el ritmo**, si bien predomina el cuatrimestre como tiempo de adquisición de conocimientos y competencias, sin embargo se establece un tiempo más prolongado (anual) para el caso de los espacios de práctica profesional. En relación al plan 1978, si bien ambos tienen el mismo crédito horario total de la carrera, el número de cursos o espacios curriculares presenta variaciones. En el último plan el número de materias se incrementa en 9 (nueve) materias, disminuyendo la intensidad dado que en general el crédito horario predominante oscila entre 60 a 90 hs.

Con respecto a los **límites**, el nuevo Plan de Estudios presenta separaciones más débiles respecto al conocimiento. Si bien persiste el formato disciplinar el plan incluye otros formatos como Seminarios, Talleres.

3.1.3 El discurso institucional respecto de la formación

El discurso institucional, como otra categoría distintiva a considerar en el análisis de los textos curriculares, refiere a los propósitos que se esperan alcanzar, al marco interpretativo (académico, social, político, ideológico, etc.) que fundamenta y justifica las decisiones respecto a la formación y también al perfil o tipo de profesional docente que se pretende alcanzar. En principio, se puede decir que se coincide con la definición del perfil del profesional adoptada por las autoras Carrió de Scaccia M y Aguirre I, (2012:4) como *“El conjunto de competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. Es decir, hablamos de capacidades que construye el egresado y permiten un adecuado desenvolvimiento en los roles propios de su quehacer profesional”*.

Respecto al Plan del año 1978, los objetivos explicitados descriptos marcan claramente que el perfil de graduado se orienta a la adquisición de habilidades y destrezas revelando claramente el carácter tecnocrático de la educación donde la función del docente es la de mero ejecutor. El sustento de la formación se encuentra en la ciencia (cientificidad) neutra, desprovista de toda ideología concepción que caracterizó a la educación universitaria en la dictadura militar: la sociología funcionalista, la psicología conductista, la filosofía idealista y la pedagogía tecnocrática abonaron los enfoques de la formación del docente en su carácter de director de los aprendizajes y especialista o experto, bajo una concepción seudo humanista.

“Considerar con sentido crítico creativo la problemática educativa en la perspectiva nacional, promoviendo la fundamentación científico-filosófica de su Temática, organizando sus posibilidades aplicadas y afirmando sus perspectivas humanísticas”
“Obtener mediante bases de la ciencia y la filosofía un conjunto de habilidades y destrezas que posibiliten su desempeño docente, director de aprendizajes y experto en las diversas vertientes de la problemática y de la política educativa”²⁷

En relación al perfil del egresado del Plan 1999, el discurso del texto alerta sobre los riesgos de expresar un perfil de egresado en términos de conductas que conducen a una práctica ahistórica y descontextualizada. Así y en contraposición, se expresa que el perfil se vincula a la práctica profesional entendida *“como una práctica social que acontece en una sociedad conflictiva y contradictoria (...) implica, por tanto, concebir la relación del intelectual con la teoría desde una perspectiva crítica y sensible que le permita analizar la problemática educacional en toda su complejidad”*.

Como expresión de los nuevos enfoques vinculados a la nueva sociología del curriculum y la pedagogía socio-crítica, el plan vigente se propone formar un profesional en educación *“con compromiso ético-político; con actitud crítica y reflexiva frente a la construcción y revisión del conocimiento pedagógico, con una sólida formación teórico-práctica (...) y una actitud abierta y cooperativa hacia el trabajo interdisciplinario”²⁸*

²⁷ Ver Anexo (CD) Ord. 17/78, R.-UNSL Pág.2

²⁸ Ver Anexo (CD) Ord. 20/99 CD, FCH-UNSL. Pág. 5

Asimismo, el plan avanza en enunciar algunas competencias básicas que atraviesan la formación y la práctica profesional del profesor en Ciencias de la Educación, como:

“Capacidad para una construcción y revisión crítico-reflexiva del conocimiento pedagógico. Conocimientos teórico-prácticos en el campo de las Ciencias de la Educación y en el quehacer investigativo para producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica”.

“Capacidad para analizar y comprender la problemática educativa en toda su complejidad e intervenir de manera flexible, creativa y comprometida”²⁹.

Respecto al profesional que se intenta formar, se puede señalar que el discurso del plan de estudios del año 1978 está enmarcado en una formación academicista-teórica, fundamentado por el enfoque dominante de la pedagogía tecnocrática y eficientista que fue el discurso hegemónico en el último período dictatorial. En cambio, el perfil deseable del graduado del Plan del año 1999 se orienta hacia el logro de un perfil profesional que recupera al docente como intelectual, como sujeto crítico –reflexivo y como sujeto político y ético.

Considerando la relación entre las incumbencias del título y las materias según la organización curricular, se observa que el plan del año 1978 capacita a los graduados principalmente en el rol docente, restringiendo la educación y la enseñanza al ámbito formal de la escuela orientando su quehacer hacia la intervención como asesor pedagógico en gabinetes psicopedagógicos, como especialista en la elaboración de estrategias para la conducción, gestión y evaluación de aprendizajes en los niveles del microsistema y microsistema educativo, como planificador de proyectos y diseños curriculares entre otros. En el plan del año 1999, las incumbencias del profesor en Ciencias de la Educación se diversifican permitiéndole tener más herramientas para intervenir en distintas situaciones de la realidad educativa y laboral que exceden a la docencia, posibilitando la incursión del graduado en otros ámbitos educativos no formales (el plan incluye materias referidas a educación de adultos, educación no formal).

Si bien no hay diferencias significativas respecto a las incumbencias del título del Profesor en Ciencias de la Educación entre ambos planes (ejercer la docencia en nivel medio y superior, asesorar en materia educativa, proponer, desarrollar y evaluar

²⁹ Ver Anexo (CD) Ord.20/99, Ob. Cit. Pág.18

modelos y planes y proyectos, entre otras) lo que cambia sustancialmente es la orientación de la formación que queda expresada en las nuevas materias y sus denominaciones, contenidos que tienen relación con el tipo de docente que se pretende formar.

A modo de cierre, el siguiente cuadro sintetiza el análisis de los planes de estudios según las categorías y dimensiones consideradas:

Cuadro N°5 – Análisis comparativo de los planes de estudios. Síntesis por categorías

<u>CATEGORIAS</u>	PLAN 17/78	PLAN 20/99
<u>Organización Curricular</u>	-Las Materias se organizan de forma lineal, en dos (2) ciclos; Ciclo Básico y Ciclo profesional. Curriculum de colección dado que los formatos de las materias son de tipo disciplinar. Secuencia deductiva y lógica aplicacionista: materias teóricas al principio, luego técnicas y al final la práctica o Residencia Docente. Currículum cerrado dado que todas las materias son obligatorias.	-El currículum tiene un carácter mixto (entre colección e integración); las materias se presentan en diversos formatos (disciplinar, talleres, seminarios, áreas). El conocimiento se, organiza por áreas curriculares. Se observa simultaneidad entre materias teóricas, técnicas y espacios de práctica. También distribuidos en distintos niveles en el área de Praxis. Currículum con escasos rasgos de flexibilidad, se incluyen escasos cursos optativos que posibilitan la elección por parte de los/as estudiantes.
<u>Jerarquía</u>	-Mayor peso de la Formación Profesional (disciplinar y pedagógica) frente a la Formación General. Respecto a la formación profesional, se destacan las materias del área pedagógico-didáctica (36,4%), seguida por las de las áreas psico-biológica (19,5%). La formación en la práctica profesional tiene el menor peso en la formación (6,5%).	Mayor peso de la Formación Profesional (disciplinar y pedagógica) frente a la Formación General Se advierte un mayor peso de materias de las áreas pedagógico-didáctica (30%), seguida por las áreas socio-histórico-política (24,7%) y de la práctica profesional (18,5%). El área psico-biológica es la que presenta menor jerarquía (5,8%) en la formación.
<u>Secuencia de las Materias</u>	-El orden de las materias es rígido, con concentración de materias teóricas en los primeros años, luego las técnicas y al final la práctica o residencia. Sigue una lógica deductiva y aplicacionista.	-No se advierte un orden pre-establecido. A lo largo de la formación se combinan materias teóricas (con mayor concentración en los primeros años), técnicas y prácticas. La formación en la práctica es un eje transversal desde el primer año.
<u>Ritmo</u>	La totalidad de las materias son de régimen cuatrimestral en los dos Ciclos: (Básico y Profesional) respectivamente. El plan consta de 28 materias, con un total de 3150 horas, que se distribuyen de manera más o menos equitativa por año y cuatrimestre. En general, se cursan tres (3) materias simultáneamente, con un crédito horario que no sobrepasa las 350	El plan se organiza en 37 espacios curriculares, de diversa intensidad horaria (entre 60 a 90 horas predominantemente). El plan tiene un crédito horario total de 3150 horas que se distribuyen más o menos equitativamente por año y cuatrimestre, distribuidas entre 4 y 5 materias cuatrimestrales.

	horas cuatrimestrales. Los créditos horarios de las materias son más bien intensos (entre 90 a 120 hs.)	
<u>Limites</u>	Existen límites fuertes entre las materias, se trate de distintos campos del conocimiento (sociológicos, biológicos, psicológicos, pedagógicos) y aún dentro del campo pedagógico mismo. Los límites fuertes en el conocimiento, perfilan un curriculum de colección.	Los límites no aparecen demarcados entre las áreas curriculares; la mayoría de los espacios curriculares pertenecen a más de un campo de estudio. El área de la Praxis opera como eje mediador entre el campo de la formación y el campo profesional; entre la teoría y la práctica. Se puede apreciar que existe una permanente relación entre los saberes básicos y específicos en todo el trayecto de formación.
<u>Discurso Institucional</u>	-El discurso predominante es de carácter tecnocrático-cientificista de la educación donde el docente cumple la función de ejecutor de aprendizajes. La docencia es una tarea eminentemente técnica. Subyace la influencia de enfoques vinculados a la pedagogía tecnocrática, la psicología experimental y conductista y la filosofía idealista.	-Predominio de los enfoques socio-críticos respecto a la educación, la docencia y la enseñanza. Se apunta a formar un profesional como sujeto político y ético y comprometido con la realidad en un contexto social-democrático.

3.2 A modo de síntesis

Del análisis comparativo entre los dos textos curriculares considerados, fue posible afirmar que se trata de dos propuestas diferentes, tanto en los supuestos como en las características de la organización curricular y la lógica clasificatoria por la que se otorga una determinada jerarquías al conocimiento a enseñar. Esta situación, tal como se verá en el próximo capítulo, tendrá alguna incidencia en la reconstrucción de la experiencia vivida por los graduados en la formación de grado y en las trayectorias laborales/ocupacionales que transitaron los mismos.

En cada propuesta curricular se pudo apreciar cuál es el discurso institucional predominante respecto a la formación, el tipo de organización curricular, el formato, la denominación y contenidos de las materias revelaron las políticas, ideologías y enfoques acerca del campo de las Ciencias de la Educación y del Profesorado según los

distintos momentos históricos de la vida institucional de la UNSL y de la universidad argentina en general.

Entre las rupturas más importantes operadas en la formación de los profesores, según el texto curricular, se pueden reconocer las siguientes:

De una impronta tecnocrática-eficientista de la educación y la enseñanza donde el docente es visto como un técnico y ejecutor de una práctica aséptica y neutral, como reproductor, se pasa a la concepción del docente como un profesional que actúa desde posiciones políticas y éticas como productor y agente de cambio en un contexto social democrático .

Desde una visión del campo profesional restringido a la enseñanza, la planificación centrada en la escuela como ámbito formal se avanza en una visión más amplia del campo profesional que trasciende la escuela hacia otros ámbitos educativos no formales.

De una organización curricular disciplinar y rígida, se pasa a otra que combina distintos formatos y admite la posibilidad de elección de los estudiantes, existiendo una mirada curricular más relacionada con la práctica.

De un plan con lógica deductiva y aplicacionista, se pasa a una relación más dialéctica entre teoría y práctica, donde el Área de la Praxis resulta un dispositivo novedoso y articulador de la formación, en sentido horizontal (en cada año) y vertical (entre distintos años y entre los distintos niveles de Praxis).

Frente a un plan con una secuencia lineal con predominancia de materias teóricas, se pasa a un plan con mayor unicidad que avanza en complejidad, integrando materias teóricas, técnicas y prácticas, con un claro predominio de estas últimas como ejes estructurantes del plan.

Frente a un plan de 3150 horas que incluye 27 espacios curriculares, admitiendo el cursado de no más de 3 (tres) materias con un crédito horario más o menos intenso (90 a 120 hs.), se pasa a un plan que conserva el mismo crédito horario total pero lo distribuye en un mayor número de espacios curriculares (38), admitiendo el cursado de 4 y hasta 5 materias de manera simultánea. Esto hace suponer que el tiempo de

enseñanza y aprendizaje se encontraría más fragmentado en el caso del plan 1999, al estar distribuido en más materias.

CAPITULO IV

TRAYECTORIAS LABORALES DE LOS GRADUADOS DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION.

Según la recolección de datos obtenidos por las entrevistas en profundidad a los graduados del profesorado en Ciencias de la Educación que conformaron la muestra de estudio, este apartado avanza en el análisis de las trayectorias laborales/profesionales de los mismos considerando las siguientes categorías o dimensiones de análisis: **motivaciones en la elección de la carrera, trayectorias laborales, valoración de la formación recibida en la carrera de grado, inserción laboral y posicionamiento en el rol.** El análisis de las trayectorias profesionales se efectuó considerando los sujetos graduados según el plan de formación, para avanzar luego en un análisis comparativo de todos los sujetos de la muestra, tal como se especificó en el Capítulo II.

En una primera acepción, el término trayectoria se asocia a la idea de “camino” o “recorrido” que sigue una persona, un grupo social o institución a lo largo del tiempo. Teniendo en cuenta los objetivos del estudio se consideró a las **trayectorias profesionales o laborales** como una construcción de los sujetos y/o trabajadores, atravesada por el ámbito laboral. En coincidencia con esta perspectiva, se tomaron como referencia dos concepciones: “*Las trayectorias sintetizan por un lado las estructuras de oportunidades existentes y por otro el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer de las mismas a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus propias subjetividades*” (Lea Vezub, 2012:70)³⁰; por otro lado “*Se conciben a las trayectorias de los profesores como construcciones subjetivas socialmente condicionadas, mediadas por las instituciones y relaciones que constituyen la dimensión estructural del campo socio laboral dimensión histórico-subjetiva, que comprende procesos de simbolización, decisiones y acciones de los sujetos, en el marco de esas condiciones estructurales.*” (Balduzzi, Gómez Arn, J, 2013: 13-14).

En coincidencia con los aportes antes mencionados, se entiende que las trayectorias profesionales acontecen en un plano subjetivo (de los graduados) en situaciones concretas en determinado contexto laboral, conformando así un proceso dinámico que permite considerar el beneficio desde el propio sujeto y desde el ejercicio profesional.

Otro concepto íntimamente relacionado con el de trayectoria es el referido a los **itinerarios de profesionalización**, como recorridos que se construyen a partir de las

³⁰En Vicente, M. E, 2012.

trayectorias de los sujetos, y a nivel de las organizaciones. Entonces, se puede decir que se da una interrelación dinámica entre trayectoria e itinerario teniendo en cuenta que una vez instituido el itinerario promueve aptitudes o habilitaciones para la configuración de las profesionalidades. Es importante destacar que una vez que quedan reconstruidas las trayectorias, contribuyen a dar a los itinerarios una experiencia colectiva en saberes, aprendizajes, inserciones y de prácticas prefiguradas (Figari, C y Otros, 2011).

4.1 Los Itinerarios Profesionales de los Graduados

Parafraseando a autoras como Coria, A.; Edelstein, G. (1993) y Vicente M. (2012) quienes refieren a las características imprecisas que presenta el campo profesional del profesor en Ciencias de la Educación, puntualizan que el mismo se muestra incierto, diluido, disperso, que incluye ámbitos laborales no cercados, sobrepuestos unos con otros, demarcados por la diversidad de las funciones con cierta ambigüedad en el rol y con una pluralidad de escenarios para la acción pedagógica. En el caso de los profesionales de las Ciencias de la Educación, los itinerarios de profesionalización se han ido trazando de acuerdo a las características del contexto social e histórico y según las renovaciones de las políticas educativas; se reconoce a la década de 1970, como la etapa en que el campo profesional de las Ciencias de la Educación comienza a desplegar otros ámbitos distintos al escolar, llamados emergentes (Vicente, M. 2012).

Hacia 1990, los espacios de acción laboral del pedagogo se diversifican y se ejercen en distintos escenarios, no sólo dentro de la educación formal sino también en escenarios “no formales” e informales, tales como empresas, ONG, entre otros. En el caso de los profesores en Ciencias de la Educación, a mediados del año 2000 el campo socio laboral fue construyendo nuevos lugares como la constitución de múltiples referencias socio-profesionales³¹ que se han producido en el propio campo entendiendo así que la acción pedagógica se traslada a otros contextos profesionales, sociales, empresariales, culturales, de salud entre otros.

³¹ Vicente M.E y otros, 2014.

4.1.1 El campo profesional y laboral en la provincia de San Luís.

En un extenso período de casi 70 años, la UNSL y las instituciones universitarias que la precedieron³², han formado un número importante de Profesores en Ciencias de la Educación cuya inserción laboral ha sido variable según la estructura de los puestos de trabajo en cada momento histórico. Si bien y como se sealara antes, el campo profesional en Ciencias de la Educación se configura en Argentina en 1914, en San Luis particularmente se inicia en 1943, con el otorgamiento del título de Profesor en Pedagogía y Filosofía que varios años después (1974) se transformar  en Profesor en Ciencias de la Educación.

Como se ha sealado, las trayectorias laborales/profesionales tienen una relación dinámica con los itinerarios institucionales de profesionalización. Así los itinerarios se vinculan necesariamente al campo ocupacional, entendido como el espacio y dimensión laboral-ocupacional al interior de los sectores económico productivos en los que los profesionales desempeñan su trabajo calificado. En esta perspectiva, los campos ocupacionales van variando según varía la configuración de la profesión y las demandas sociales y laborales acerca de su ejercicio.

Hasta los años 70, las principales ocupaciones de los graduados en San Luis se centraban en la docencia en el nivel medio (formación pedagógica de maestros en el ámbito de las Escuelas Normales) y superior universitario, puesto que los graduados eran captados por la misma institución que los formaba. A partir de ese año el desempeño docente en el nivel medio se restringe al bachillerato pedag gico³³ pero se amplía en el nivel superior no universitario que empieza a estructurarse en la provincia. En esta década y sólo en las Escuelas Normales se implementa lo que se conoció como "Proyecto 13" que incluyó la figura del Asesor Pedagógico, institucionalizando esta tarea profesional, que se ha mantenido y ampliado hasta la actualidad en diversas instituciones escolares.

³²Las primeras instituciones universitarias de San Luís dependieron inicialmente de La Universidad Nacional de Cuyo creada en 1939, como la Escuela Normal de Maestros y el Instituto Nacional de Profesorado, transformado en 1946 como Facultad en Ciencias de la Educación. Estas primeras instituciones se consolidan y transforman de manera paulatina hasta que en el año 1973 se crea la UNSL.

³³ Por una Ley Nacional en el periodo dictatorial de Onganía, y con la finalidad de profesionalizar la formación de maestros, se la traslada al nivel superior. Desde entonces, las Escuelas Normales, pasan a denominarse Escuelas Normales Superiores. En San Luis, estas Escuelas empiezan a formar los maestros de Jard n de Infantes.

Al promediar la década de los años 70, a nivel del gobierno provincial se instaura la figura del pedagogo como técnico y experto por el desarrollo del Planeamiento Educativo que aseguraba la eficiencia y eficacia de la educación, a partir de la creación de la Dirección de Planeamiento Educativo (DIPLAE); era el momento de pleno apogeo de la corriente tecnocrática que tuvo como eje la planificación y el control burocrático de la educación y el curriculum. Desde este organismo comienzan a desplegarse los desempeños profesionales que se amplían a las áreas de currículum, evaluación, innovaciones educativas, capacitación docente, entre otras. Unos años antes (1973) el Programa de Innovación e Investigación Educativa, con financiamiento de UNESCO y bajo la Dirección del Dr. Pedro Lafourcade (pedagogo, entonces docente en la UNSL) promueve distintos puestos de trabajo, bajo la óptica del pedagogo especialista / experto.

A partir del gobierno democrático en 1984, Rodríguez Saá impulsa la expansión del nivel superior no universitario de dependencia provincial, con la creación de 14 (catorce) Institutos de formación docente distribuidos en las principales ciudades y localidades del interior provincial. Paralelamente, en 1984 en las Escuelas Normales (de San Luis y Villa Mercedes) se crea el Instituto Nacional de Educación Superior (INES), dependiente del Gobierno Nacional, y pasa a ofrecer carreras de Profesorado para el nivel medio (en Ciencias Jurídicas y Contables, Inglés, Geografía). En esta década, la expansión de la educación superior no universitaria en el territorio provincial, produjo sin dudas una ampliación importante del campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación.

A partir de los 90, las políticas educativas provinciales de carácter privatizador y eficientistas y la reforma estructural llevada a cabo con la sanción de la Ley Federal de Educación fragmentó el sistema educativo alterando notablemente la configuración de los puestos de trabajo de los graduados en Ciencias de la Educación, con las siguientes características, según Godino, C.; Bongiovanni, N. (2003):

-Pérdida de espacios curriculares específicos en la docencia de nivel medio (sólo algunos espacios en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y en EGB3 (formación Ética y Ciudadana), según Decreto Provincial. “Exclusión total” (según las autoras) de la docencia en el nivel superior no universitario por el cierre de la mayoría de los Institutos de Formación Docente³⁴; en reemplazo de crearon 2 institutos en San

34 Las autoras explicitan: “En la antigua Ley de educación con la existencia de los bachilleratos con Orientación Docente y los correspondientes institutos de formación terciaria que otorgaban títulos de profesores de nivel

Luis y V. Mercedes en los cuales paradójicamente los espacios pedagógicos son reducidos. Por esta situación y la necesidad de inserción laboral, lleva en muchos casos a desempeños para los que el pedagogo no está formado.

- *Ausencia de puestos de trabajo* como asesorías pedagógicas, gabinetes psicopedagógicos, actividades de orientación y tutoría en el sistema público.
- *Mayor inserción en los ámbitos privados y de autogestión*: la instauración de asociaciones civiles en la gestión de escuelas “chárter” y “autogestionadas” y las nuevas demandas de la gestión escolar, trajo aparejado la revalorización del rol del graduado y la configuración de nuevos desempeños.
- *Manipulación de los saberes expertos y profesionales*: por la depreciación del saber pedagógico y la concentración del poder de otros profesionales sobre estos saberes que no dominan y manejan conceptos “de moda” de manera descontextualizada.

Cabe señalar que en este período (entre 1995 al 2000), la intensa actividad desarrollada por la Red Federal de Capacitación Docente, tanto a nivel nacional (por el sistema de licitaciones) como provincia, intensificó y amplió las actividades de capacitación docente en los aspectos pedagógicos en todos los niveles educativos. En la perspectiva de la investigadora, el sistema de concursos abiertos y de oposición para puestos jerárquicos en docencia (directivos, supervisores) se introdujo nuevas perspectivas a la carrera docente, además de la tradicional antigüedad. Esta situación, posibilitó que estos puestos de trabajo fueran nuevas alternativas que ocuparon y ocupan los pedagogos.

En la década del 2000, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 y los cambios culturales y sociales, se observan nuevos escenarios ocupacionales para los graduados en Ciencias de la Educación, incluidos los profesores, básicamente por la implementación de diversos programas nacionales y provinciales

primario o profesorados de diferentes áreas, los pedagogos tenían espacios que eran específicos a su formación. En los mismos ocupaban el rol de formadores de formadores (...). En los bachilleratos estos espacios eran, por ejemplo, Psicología Educativa, Fundamentos de la Educación, Filosofía, Lógica, etc. En los profesorados todas las materias correspondientes a las Didácticas, Pedagogía e incluso las residencias docentes. Posteriormente con la reforma educativa enmarcada en la Ley Federal de Educación la incorporación de las diferentes modalidades de Polimodal, los únicos espacios a los cuales el pedagogo está habilitado en nuestra provincia, se reducen a los de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Y en el tercer ciclo de la EGB sólo en el espacio de Formación Ética y Ciudadana. En el nivel terciario la exclusión fue total debido al cierre de los mismos, en su reemplazo surgieron los Institutos de Formación Docente con profesorados específicos, en los cuales los espacios pedagógicos paradójicamente son reducidos”. (Godino, C.; Bongiovanni, N., 2003:3

destinados a la escuela secundaria y otros referidos a ámbitos de la educación no formal, educación en las TICS, educación a distancia, educación en contextos desfavorables.³⁵

En la actualidad se han configurado nuevos puestos laborales para los profesores para profesores (y licenciados) en Ciencias de la Educación como: asesorías pedagógicas (a nivel escolar y del gobierno), capacitaciones virtuales, asistencias técnicas en diversos programas nacionales y provinciales (como el Programa Nacional de Mejoramiento educativo, Promedu; el Programa provincial 20/30 destinado a la alfabetización y escolarización en el nivel medio; el Plan Provincial de Inclusión Educativa PIE, creado en el 2015, entre otros. También, los Planes de Mejora Institucional, con financiamiento especial, están incorporando en las escuelas secundarias pedagogos como asesores pedagógicos, tutores, encargados de clases de apoyo, etc.

Por otra parte, la UNSL constituye en el ámbito de la provincia de San Luis un ámbito laboral importante para los graduados como profesores en Ciencias de la Educación, que en los últimos años están incursionando en el nivel de posgrado. La expansión de la matrícula, la creación de nuevas carreras de Profesorado (de Enseñanza Primaria, de Lengua y Literatura y el área de las Artes (de reciente aprobación) ha ampliado notablemente los puestos de trabajo en docencia y también en las áreas de servicios e investigación.

Tal como se observa, los puestos de trabajo de los graduados en la provincia de San Luis, si bien continúan concentrándose en la educación formal, sin embargo las tareas se han diversificado. Es importante resaltar que en la actualidad existen más posibilidades, pero las características de los puestos de trabajo son temporales y sin estabilidad. Es de notar que parecieran ser escasas las tareas profesionales vinculadas a lo psicopedagógico (campo que en general es ocupado por psicólogos) y otras en ámbitos no formales. No se dispone de datos sobre desempeños laborales (rentados) de graduados en Ciencias de la Educación en empresas privadas ni en organizaciones no gubernamentales, por lo que se estima un tema importante para futuros estudios.

³⁵ Enriquez, P.; Olguín, E., 2.012

4.2- Las Trayectorias Laborales

Tal como se ha señalado, los recorridos o trayectorias laborales de los sujetos se describen como construcciones individuales y colectivas que acontecen en un tiempo y espacio determinado, según los ámbitos laborales para el ejercicio de la profesión, entendiéndose como un proceso dinámico que entrama aspectos subjetivos e institucionales. La trayectoria personal como proceso singular se centra en los procesos subjetivos que apuntan a la autorrealización e involucramiento del sujeto en las múltiples instancias sociales y culturales; por otro lado se relaciona con los ámbitos de inserción en la práctica profesional concreta (Chapato M., 2013). En este sentido se observa una dinámica cíclica entre Trayectorias e Itinerarios, tal como expresa una autora *“El análisis de las trayectorias de profesionalización (entendidas como los recorridos efectivos que hacen las personas) no puede ser pensado como un orden secuencial de pasajes por itinerarios ordenados (definidos como los caminos propuestos desde las instituciones, ya sea formal o informalmente) que incluyen primero la formación y luego la acción, siendo demostrado en numerosos trabajos (...) Entre itinerarios y trayectorias existe una relación dinámica, esto significa que una vez instituido el itinerario promueve sesgos y/o habilitaciones para la conformación de profesionalidades”*.(Fígari ,C. et al., 2011). Referir a la trayectoria laboral implica necesariamente la interacción entre individuo y sociedad, dado que las trayectorias se comprenden como experiencias de trabajo vivenciadas por los sujetos a partir de sus valoraciones y estrategias que pone en juego en determinadas situaciones; en las trayectorias se conjugan las biografías (recorridos) de los sujetos con los condicionamientos estructurales existentes en un momento histórico y un espacio social determinado (Roberti M. E, 2011)

A continuación, y según los objetivos del estudio, se analizaron las trayectorias de los graduados que formaron parte de la muestra, cuyas características se presentaron en el Capítulo II. Se procedió al análisis de los datos según las dimensiones y categorías resultantes (se muestran en Anexo, tablas N° 1 y 2), de manera diferenciada considerando el plan de estudios correspondiente (17/78 y 20/99), para luego avanzar en el análisis integral y comparativo. Según los datos obtenidos, se trató de dar respuestas a preguntas tales como: ¿Qué características tienen las trayectorias laborales de los graduados? ¿Qué aspectos personales, materiales, expectativas, oportunidades han incidido en esa construcción? ¿Cómo se valora la formación de grado en relación a los

desempeños laborales? ¿Qué conocimientos resultaron valiosos o útiles y cuáles se constituyeron en vacancias?

Una cuestión a destacar es que las categorías de motivación respecto a la elección de la carrera y el posicionamiento hacia el rol surgieron como emergentes en el proceso de investigación. Sólo en el caso de los graduados del plan de estudios 17/78.

Tabla N° 6 Dimensiones y categorías de análisis de las entrevistas

Dimensiones	Categorías
Trayectoria laboral	-Primer trabajo -Trabajos posteriores hasta la actualidad. (Ámbitos, desempeños). - Relación entre expectativas/oportunidades laborales.
Formación de grado	-Motivación elección carrera -Relación formación/desempeño laborales.
Posicionamiento en el rol	-Personal.

4.2.1 Trayectorias laborales/profesionales de los Graduados -Plan 17/78

Tal como se ha expresado, en los recorridos o trayectorias laborales de los graduados se conjugan aspectos individuales y colectivos, subjetivos e institucionales que acontecen en un tiempo y espacio determinado, según los ámbitos laborales para el ejercicio de la profesión. Aunque los graduados se hayan formado con el mismo currículum o plan de estudios y en un entorno social y laboral semejante en cuanto a posibilidades laborales, veremos que la realidad es mucho más compleja que se vinculan a aspectos personales y profesionales que muestran una construcción singular y subjetiva en el caso de cada graduado.

Tal como se ha señalado, la inserción profesional puede ser repensada como parte de un proceso que se produce en la interrelación entre itinerarios y trayectorias variando significativamente entre los campos de intervención y entre las personas. En esta perspectiva, se observa que en los graduados existen diferencias en las realidades en que

constituyeron sus trayectos, así como en las estrategias de acción y habilidades que utilizaron en los espacios de trabajo

A continuación se describen los recorridos objetivos de cada una de las graduadas sobre los ámbitos y tareas demandadas en cada uno de las trayectorias laborales:

Cuadro N° 7 - Reconstrucción de las trayectorias laborales- egresado plan 17/78.

Trayectoria Laboral	SUJETO 1		SUJETO2	
	Ámbitos	Funciones	Ámbitos	Funciones
Primera inserción en el campo laboral	1-Universitario: UNSL Dpto. de Educación Abierta y a Distancia-DEDA	-Pasante graduada en proyecto de investigación FCH	1-Ámbito del Sistema Educativo Provincial	-Directora de Escuela de Nivel Primario y Secundario.
Trayectos posteriores	Dpto. de Educación Abierta y a Distancia-DEDA. Centro Interdisciplinario de Servicios –CIS- FCH 2-Ámbito No Formal PAMI (Programa de Salud)	-Becaria en el DEDA (tutora on-line) -Becaria especialista pedagógica en atención de alumnos con problemas de aprendizaje -Coordinadora en un Programa de Salud destinados a adultos Mayores.	-Ídem	-Supervisora de Nivel Primario - Ciudad de San Luís.
Desempeño actual	3-Ámbito Formal: Instituciones educativas de nivel Medio y nivel superior universitario	-Desempeño como docente en escuela de Gestión Pública en el Nivel Secundario -Auxiliar docente en Nivel superior cátedra Universitaria Carrera en Ciencias de la Educación	2-Ámbito Universitario Secretaría de extensión	- Capacitadora de docente en escuelas de la Provincia.

A-Motivaciones respecto a la carrera de Profesorado

Según los sujetos de la muestra, se puede observar que los egresados del plan 17/78 son de sexo femenino y presentan algunas características distintivas desde las cuales se posicionan respecto a la carrera; mientras una de ellas (S1) egresa a los 22 años, la otra egresada (S2) lo hace a una edad madura (49 años). Además, ambas egresan del

profesorado y continúan los estudios de la licenciatura, considerando que el recorrido de ambas carreras es común hasta 4to año.

El recorrido formativo y la experiencia vivida por las graduadas, se construye a partir de las propias significaciones, valores, ideales, motivaciones, etc. que las lleva a elegir la carrera de Profesorado, considerando que la formación involucra a la persona en todos sus aspectos: personal, familiar, socio cultural y laboral (Chapato, E., 2011). También se puede advertir que cada egresada ha podido construir significados diferentes sobre la configuración del profesorado respecto a sus motivaciones e intereses personales y profesionales, dado que los procesos de resignificación *se producen a lo largo de la historia personal y colectiva de los sujetos (egresados) y surgen en situaciones de las experiencias vitales que atraviesan*³⁶.

En su relato las egresadas expresan:

“...Desde que terminé la carrera yo estaba convencida de que quería ser Licenciada en Ciencias de la Educación(...) ,entonces tenía la posibilidad de haber hecho los cuatro años me faltaba casi medio año y podía hacer la residencia... ya que estamos.. el profesorado y tener mi título... “(S1).

”...Fue un proceso de crecimiento, de poder dar a los demás mucho más porque al tener fundamentos teóricos y al tener muchos conocimientos que uno por la experiencia le iba dando sentido o hacía muchas cosas por la experiencia de los años transcurridos y al ponerle un sentido teórico permitió dar más frutos(...) yo era profesora para la enseñanza primaria más allá de que yo hice muchos cursos que uno va haciendo integración como que son compartimentos estancos discontinuos pero uno va acrecentando tu formación inicial, no es lo mismo lo que te provee la Universidad que es una formación sistemática, también te amplía el horizonte (S2).

Los dichos de las egresadas tienen que ver con la situacionalidad de cada una considerando que hay diferencias importantes entre ellas: el S1 es una persona joven al momento del estudio que se inscribe en la carrera del profesorado apenas egresada del nivel medio; en ese momento su edad oscilaba entre 17 y 18 años; mientras que el S2 se trata de una egresada de edad madura que cuando se inscribe en la carrera tenía 45 años

³⁶Cafarelli, C. y otros (2001). En Chapato, M. y Errobidart, A.:24

aproximadamente y que al momento del estudio (2013) se encontraba recientemente jubilada. Esta egresada comenta en la entrevista que si bien tenía estudios anteriores (Profesorado de Enseñanza Primaria) y se desempeñaba como maestra de grado decide comenzar la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación. Se observa que los motivos que llevan a cada egresada a inscribirse en el Profesorado en Ciencias de la Educación son bastantes diferentes: En el caso de la graduada más joven (S1), su interés se centra en la carrera de licenciatura que la aproxima al rol profesional del pedagogo; si bien concluye el profesorado, esta carrera aparece como una oportunidad de obtención del título mientras simultáneamente continúa la carrera principal que es realmente su objetivo académico profesional prioritario. En el caso de la egresada más madura (S2) los motivos de elección de la carrera responde a la necesidad de dar fundamento o respaldo teórico a su experiencia docente en primaria, resaltando el mayor valor académico y social de la Universidad como institución formadora, marcando así diferencia con el título y la institución en la que se formó como maestra.

En la reconstrucción de la trayectoria laboral, se destacaron tres instancias: el primer trabajo, los trabajos posteriores y el desempeño laboral actual. Respecto a la inserción en el primer trabajo de las dos egresadas, se observa que en una de ellas (S1) su comienzo laboral se vincula con su satisfacción personal y deseo de búsqueda; antes de graduarse se incorpora como pasante en una Pasantía no rentable en un proyecto de investigación en Educación a Distancia en la Facultad de Ciencias Humanas.

“...Cuando me recibí de profesora y al obtener mi título tuve la posibilidad de hacer una pasantía en el proyecto de Investigación de la Cátedra de educación a Distancia (...) después accedí (...) a una Beca de Servicio en el CIS Centro Interdisciplinario de Servicio, el proyecto consistía en atender chicos con problemas de aprendizaje de manera interdisciplinaria y en el Equipo necesitaban un pedagogo”. (S1)

Tal como se observa, desde el inicio de su trayectoria laboral/profesional esta graduada se inserta en el ámbito de la universidad mientras simultáneamente continúa su formación académica en la Licenciatura.

En el caso de la otra egresada (S2) la situación es muy particular porque se encuentra trabajando como Directora al momento del egreso del profesorado en Ciencias de la Educación. En tal sentido, expresa:

“No hubo un punto de inflexión donde me dedicara al trabajo en Ciencias de la Educación porque yo ya estaba (...) porque antes ejercía la función de pedagoga sin tener los saberes pero más allá desde el momento que me recibo fui incorporando y asesorando a los docentes (...) fue simultáneo yo me encontraba trabajando en la docencia...y era Directora de escuela lo que iba aprendiendo lo iba incorporando simultáneamente a mi ámbito laboral” (S2).

En este último caso, y relacionando con los motivos por los cuales la graduada se inscribe en la carrera de Profesorado al momento que se desempeña como directora de escuela, se puede interpretar que hay una suerte de continuidad entre los ámbitos de formación de grado (Universidad) y ámbito de trabajo (escuela), o entre la teoría y la práctica.

De acuerdo, a lo referido sobre la inserción laboral para cada una de las graduadas es elocuente que para el (S1) el primer trabajo le significa el eslabón de la carrera académica, en cambio para el (S2) le representa el reaseguro de la Práctica profesional.

B-Construcción de las Trayectorias Profesionales:

El primer trabajo

En el caso de la graduada joven (S1) su trayectoria laboral ha sido desde los comienzos intensa y diversificada; sus primeros desempeños coinciden con el momento del egreso del profesorado de manera que no hay interrupción entre la finalización de sus estudios y el desempeño; este recorrido se presenta a lo largo de los ocho años y en diversos ámbitos y en distintas funciones. Algunos de estos desempeños, los realiza de manera simultánea, aunque en el mismo ámbito de UNSL, institución de la que egresa. Así se desempeña como becaria en el Departamento de Educación a Distancia y Abierta (DEDA), cumpliendo funciones como tutora (on-line) de distintas carreras de Pre-grado de UNSL y en un ámbito no formal en el PAMI³⁷ como coordinadora en un Programa de Salud destinado a adultos mayores. Simultáneamente continuaba su desempeño

³⁷ La educación también comenzó a ser objeto de otras organizaciones (empresas, mutuales entre otros.) y a partir del 2000 el PAMI puso en funcionamiento un programa de educación para la salud destinado a los afiliados adultos mayores, con extensión en la ciudad de San Luís. La finalidad de dicha institución es brindar actividades recreativas y educativas a través de un equipo interdisciplinario de profesionales.

como Pasante en un proyecto de Investigación en la Facultad de Ciencias Humanas, su primer desempeño laboral.

Tal como se ha señalado, las trayectorias laborales se comprenden en relación a los itinerarios o puestos laborales que están prefigurados en instituciones. En el caso de la UNSL, constituye una institución que ofrece variadas alternativas laborales a los graduados del profesorado, como: becas de iniciación a docencia, servicios e investigación (para estudiantes), docencia de grado, pasantías en proyectos de investigación o de servicios, tareas técnico-pedagógicas en distintas reparticiones de la estructura universitaria (como el Centro Interdisciplinario de Servicios (CIS) de la Facultad de Ciencias Humanas o el DEDA³⁸, entre otros.

En el caso de la egresada (S1) se observa que elabora constantemente alternativas y busca construir su trayectoria según los recorridos institucionales locales; ha tenido diferentes ocupaciones y su desempeño como Coordinadora en el PAMI le implicó primero desmitificar la imagen del pedagogo y luego debió desplegar herramientas y recursos poniendo en juego diferentes tipos de saberes, prácticas, acciones y decisiones al momento de ejercer el rol profesional. En relación a las decisiones tomadas sobre las posibilidades laborales éstas no siempre tuvieron que ver con los intereses y expectativas personales y al promediar su trayectoria los intereses y expectativas ceden lugar a la necesidad de estabilidad laboral, en un contexto precarizado e inestable³⁹, tal como lo expresa:

”De alguna manera fue difícil la decisión, tuve digamos que optar por el nivel medio con las chicas...también una cuestión de “estabilidad” porque si bien la propuesta del PAMI era hermosísima, se trabajaba muy bien, tengo que destacar que se trataba de un Plan Nacional entonces los planes sabemos que hoy están y tal vez mañana no

³⁸ El DEDA fue creado a partir de 1987 con el auge de la tecnología y una concepción amplia de la educación, superando la modalidad presencial. Desde este departamento se dictan materias y carreras de pre grado del Instituto Politécnico y Artístico Universitario (IPAU), que presenta una estructura académica particular a diferencia de las facultades. También con el impulso que tomó la función extensionista en las universidades nacionales, y más precisamente en el área de Ciencias Sociales y Humanas, la Facultad de Ciencias Humanas creó el centro interdisciplinario de servicios en las áreas pedagógicas y psicológicas, fundantes de la universidad.

³⁹ Castel R, 2009 (citado en Vicente M E. 2012:59) señala:” *Que en los últimos tiempos vivimos una etapa de desestabilización de los estables respecto al trabajo .Un proceso de precarización laboral que atraviesa zonas antes estabilizadas por el empleo, de las que los profesionales en Ciencias de la Educación también forman parte”*

sabemos, entonces tuve la posibilidad de encontrar algo con más estabilidad con los pagos de sueldos (S1)

En cambio en el recorrido laboral de la otra graduada (S2) se destaca que una vez que egresa del Profesorado, no buscó más posibilidades laborales dado que decidió permanecer en el mismo ámbito laboral en el que se encontraba (como Directora de escuela en el sistema educativo de la Provincia). Esta decisión se explica en razón de que la graduada consideraba que la formación académica recibida en la universidad, no sólo le ayudó acrecentar los saberes teóricos sino además le permitió aplicarlos desde el asesoramiento pedagógico en su función como directora a cargo de una escuela del nivel primario. En su relato, dice:

”Cuando uno es Director puede llegar más a los docentes, porque uno les puede ir explicando mira esto, mira lo otro, y noté que podía ayudar y asesorar dentro de la escuela.”(S2)

Aquí, se puede ver como la graduada capitaliza lo desarrollado en su trayectoria profesional, capacitaciones en servicio y formación de grado para brindar asesoramiento pedagógico a los docentes; se observa como el proceso de formación del egresado no solo comienza con la obtención del título de grado sino que dicho proceso se inicia con instancias previas a la formación y en cierta forma las trayectorias laborales se nutren con el aprendizaje en los espacios de trabajo y con la formación académica.

El recorrido laboral/profesional del sujeto1, aunque breve (ocho años aproximadamente) ha resultado valioso y enriquecedor. Desde la vivencia de los primeros trabajos y funciones que le tocó desempeñar, si bien sus inicios profesionales quedaron marcados por la educación no Formal, más cercana a la actualidad aparece la docencia como una posibilidad en su inserción laboral, tal como lo expresa:

”Que en un principio del recorrido veía la docencia más alejada al rol del pedagogo (...) un poco lo fui buscando a este recorrido, convencida que el pedagogo no solamente está para estar dentro del aula porque de alguna manera no me quise encasillar solamente y exclusivamente en la docencia, sino que siempre ví el campo del pedagogo muy amplio con muchas alternativas” (S1).

Claramente, en el relato de la primera egresada se denota confianza y convicción en sus palabras comprendiendo que existe una valoración positiva sobre las posibilidades en el campo profesional del pedagogo, además dice “no tener encasillamientos”

refiriéndose a que no debería ser la única tarea la docencia y en este sentido la egresada marca su posicionamiento certero acerca del rol, afirmando la amplitud del quehacer profesional.

En cambio es muy distinta la mirada de la segunda egresada que dice:

”Yo era profesora para la Enseñanza Primaria, más allá que hice siempre muchos cursos, siempre esos cursos que uno va haciendo si bien hace una integración son como compartimentos estancos discontinuos, pero uno va acrecentando y te ayudan en tu profesión inicial...pero no es lo mismo lo que te provee la Universidad (...) Que es un formación sistemática, también te amplía el horizonte “(S2).

En el caso del sujeto (2) se advierte una interrelación intrínseca entre universidad y formación académica sólida y pertinente, revelando una valoración significativa personal con respecto a la universidad como institución formadora. En cambio, en el caso del (S2) como característica particular se observa que sus primeros desempeños están más ligados a su interés profesional, porque piensa que en un futuro próximo su trayectoria transitará por nuevos contextos de trabajo; estas miradas diferentes acerca de la formación de grado y la trayectoria profesional/laboral probablemente se vinculan a una experiencia vital/profesional de cada egresada; mientras una de ellas (S1), la más joven prioriza la formación académica y profesional desde una perspectiva más amplia respecto al quehacer del pedagogo, presentado un futuro más prometedor, en cambio el (S2) toma la decisión al final de su carrera docente, concentra su formación pedagógica profesional desde el lugar de directora y más tarde en la función de supervisora de nivel primario.

En relación a las dos egresadas se puede observar una fuerte relación entre los aspectos instituidos frente al descubrimiento de lo instituyente en el desempeño de la profesión. Así., en un caso (S1) la graduada se “abre camino” y posibilidades, desplegando un abanico de oportunidades y alternativas como el único modo de construir y reconstruir su propia trayectoria laboral; se anima a encontrar un sentido más claro al rol del profesor en Ciencias de la Educación. En el caso de la otra egresada (S2) sus expectativas son más limitadas, al final de su carrera. En ambos casos se observa que hay una situacionalidad del propio sujeto que incide en la manera de conformarse o abrirse al campo laboral.

C-Visión acerca de la formación recibida en la carrera

Aspectos valiosos /limitaciones:

Según las voces de las graduadas, se observan distintas visiones y valoraciones acerca de la formación de grado recibida en el profesorado. El S1 visualiza la instancia de formación inicial como sustancial que “abre” a las posibilidades laborales, como el punto de partida para continuar formándose en el tiempo.

“La formación recibida fue muy buena. Uno termina con la universidad y reconoce que a lo mejor hay conocimientos o que necesita...hay capacitaciones que se van a necesitar en función de lo que uno vaya transitando y de las necesidades que vayan surgiendo...está el compromiso de uno de empezar elegir bibliografía, elegir autores, auto formarse en esas cuestiones que uno tiene falencias(...)Porque de alguna manera uno termina la universidad y reconoce que va necesitar en función de lo que vaya transitando y de las necesidades que vayan surgiendo”. (S1)

La otra egresada (S2) ve a la formación de grado como una etapa más bien “de cierre” que satisface sus necesidades vinculadas a su desempeño docente y los cargos jerárquicos –como directora primero y luego supervisora-; necesidades que le dan solvencia para legitimar su función y le amplía la visión de su práctica.

“La titulación me permitió tener más fundamentos teóricos y darle sentido a la experiencia de los años transcurrido, lo que te ofrece la universidad te amplía el horizonte. La universidad me permitió tener más solvencia, la formación fue interesante, es muy valioso la amplitud que te da a la mente, yo siempre lo pensé y pude comprobarlo, te permite dar una mirada integradora” (S2)

Desde estas visiones contrastantes, las egresadas significan de distinta manera la valoración acerca de la formación recibida en relación a su propia trayectoria profesional. Así, en su relato, el S1 si bien valora como positiva la formación académica recibida, incorpora la concepción de la formación como un proceso prolongado, aludiendo a la formación profesional y actualización permanente, al mismo tiempo reconoce que en sus desempeños profesionales le hubiese ayudado tener materias más

específicas ya que debió sortear esos vacíos con capacitaciones y lecturas de material bibliográfico. En relación a esto, expresa:

“Por lo que yo tuve oportunidad de escuchar y ver, es que el plan nuevo tiene otros espacios que le muestran a uno otros campos en la educación de adultos como materia específica educación de adultos no lo tuvimos a mi me hubiera venido súper bien , me hubiera ayudado muchísimo, otra materia que me hubiera gustado tener en el plan tampoco estuvo, fue epistemología, yo considero que es una materia fundamental para trabajar los contenidos, entonces estos espacios, como muchos otros que tiene el plan nuevo a mi me hubiera gustado tenerlos, porque uno sale al medio mejor preparado, no es con eso basta y es suficiente, y ya esta de ninguna manera pero uno cuando sale a fuera tiene más herramientas, herramientas para acercarse a esa realidad es como tener el punto del ovillo sabiendo de donde tiene que tirar, pero cuando uno no tiene nada ahí se dificulta mucho más” (S1). En relación a las fortalezas en la formación recibida señala:

“Yo creo que las herramientas que me dio la universidad me pudieron brindar los medios para abrir varias puertas afuera”. S1.

En relación a las palabras del (S1), se pone en evidencia la necesidad de aprendizaje de otros saberes en la formación como espacios pedagógicos: Educación de Adultos, esa materia le hubiese brindado los conocimientos y herramientas para trabajar con dicha temática, así también menciona otra área curricular, como Epistemología que correspondería en el nuevo plan de estudios a Epistemología de las Ciencias Sociales, en tal sentido la egresada muestra su interés académico y es muy precisa al considerar una mejor preparación en su proceso de formación, estar en mejores condiciones profesionales para el abordaje de la problemática de adultos.

Es importante destacar la actitud reflexiva de la egresada en relación a la trayecto de formación para enfrentar la realidad de las prácticas profesionales, compara la formación con la punta de un ovillo, refiriéndose a la profundización de la formación académica, por el contrario sino se tiene dicha formación serán más difíciles las posibilidades de inserción, infiriendo una fuerte relación entre las trayectorias de formación y los desempeños profesionales.

E-Posicionamiento en el rol de Profesor de Ciencias en la Educación

Al profundizar en las trayectorias laborales y profesionales, los graduados hacen referencia a estas trayectorias en relación al campo profesional, revelando los rasgos que han construido acerca de la identidad profesional del graduado en Ciencias de la Educación, proceso en el que confluyen las políticas educativas, las condiciones de la disciplina, de la institución y especialmente de los planes de estudios que rigieron en la época de estudiantes Navarrete Cazales, Z. 2007, citado en Vicente M. E.(2010). Coincidiendo con la autora, la identidad profesional es la forma en que el sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional correspondiente a un campo disciplinar: en este caso la identidad profesional del graduado en Ciencias e la Educación depende del tipo de relación y vivencias de éste con la institución formadora, la disciplina y la vida laboral en una época y contexto específico.

En los relatos de los dos sujetos sobre los significados que poseen acerca de la profesión son diversos: en el caso del S1, enuncia características acerca del rol, confusiones y poca claridad de la función que tiene el rol, “no se tiene conocimiento que trabajo que realiza”, o que es muy teórico el pedagogo refiriendo al Profesor en Ciencias de la Educación “. Esta confusión acerca del rol y del quehacer profesional, la graduada reflexiona que se debe desmitificar esa situación. Al respecto dice:

“El pedagogo debe transformarse y reinventarse” existe una mirada amplia a las posibilidades de ocupar distintos espacios laborales (...) En el imaginario del pedagogo es teórico dice mucho y hace poco quizás (...). Han quedado malas impresiones de otros colegas, hay confusión entonces hay que desmitificar, clarificar.”(S1)

En cambio, es muy distinta la mirada hacia el rol profesional que posee la otra egresada (S2) al revelar cierta incertidumbre y falta de expectativas refiriéndose a las escasas posibilidades de trabajo para los graduados en el nivel superior (en Institutos de Formación docente y en la Universidad). También se trasluce un sentimiento negativo y de frustración cuando habla de su experiencia laboral en la gestión directiva, respecto a la percepción negativa hacia ella como profesional de Ciencias de la Educación

”Las posibilidades para los egresados son mínimas para ingresar a un Instituto Superior o Universidad ...pero creo que es requisito que se debería trabajar en las escuelas lo planteo como un deseo, un anhelo del sistema educativo(...) en muchas ocasiones tuve que callar (...) mis saberes para seguir sobreviviendo en el lugar donde estaba inmersa ...pretendía expresar sobre alguna temática mi parecer fundamentado

en las teorías que había aprendido y como me sentía totalmente fuera de ámbito por los saberes que circulaban, fue negativo porque a veces me tenía que callar(S2).

Como aspecto importante a destacar, las diferentes perspectivas de los graduados en relación al posicionamiento del rol, se considera que el campo profesional y laboral del Profesor en Ciencias de la Educación ha cambiado en los últimos años, donde se percibe la reconstrucción del propio rol.⁴⁰ Asimismo, la investigación de Ilvento M.C (2006), señala como supuesto implícito de la identidad profesional concebirla como “la vertiente subjetiva de la integración a un campo profesional” de modo tal que sería el resultado de la interiorización de los roles, de los marcos regulatorios de las acciones propias de “lo profesional”, de las expectativas que le confieren un sentido de pertenencia, de cohesión y permanencia con aquello que se percibe como “la” profesión y la cultura que le es propia, agregando que se va configurando un compromiso y sentimiento de pertenencia al colectivo profesional a lo largo de su formación inicial, de la trayectoria académica y de la inserción laboral y profesional.

4.2.2 Trayectorias laborales/profesionales de los Graduados -Plan 20/99

Tal las características de la muestra, descrita en el Capítulo II, se observa como particularidad común de los 3 (tres) graduados del plan vigente (20/99) que son muy jóvenes ya que sus edades oscilan entre 25 a 26 años al momento del egreso, 2 (dos) de sexo femenino, 1(uno) masculino. Por su corta experiencia laboral, son profesionales cuyos recorridos laborales han sido muy breves, de dos años aproximadamente. En los tres casos, poseen experiencia laboral continua sin interrupciones. Otra particularidad en la que coinciden los tres sujetos, es la continuidad de la formación académica universitaria dado que simultáneamente al primer trabajo deciden cursar la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, considerando que esta carrera se diferencia del Profesorado, por el último año de estudios y el Trabajo Final de Tesis.

A continuación se describen los recorridos de cada una de los graduados sobre los ámbitos y tareas demandadas en cada uno de las trayectorias laborales:

Cuadro N° 8 Reconstrucción de las trayectorias laborales Egresados del Plan de Estudios /99.

⁴⁰ citado en Vicente, M.E. (2011). Messina refiere a “*La resignificación de un trabajo socialmente necesario, la reflexión acerca del rol y la construcción de un espacio de autonomía y de un conocimiento a la profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación, a partir de la reflexión sobre su propia práctica y la contribución a la creación de teoría*”.

trayectorias laborales	S1		S2		S3	
	Ámbitos	Funciones	Ámbitos	Funciones	Ámbitos	Funciones
Trayectoria Inicial	Ministerio de educación Provincial PROMEDU ⁴¹ (Programa de Mejoramiento Educativo)	Asistente Técnico Territorial (ATT) -asesor pedagógico en Plan de Mejora Institucional en Escuelas secundarias	Ministerio de Educación Provincial PROMEDU (Programa de Mejoramiento Educativo).	Asistente técnico territorial Contratado Asesoramiento en Plan de Mejora Institucional de las Escuelas secundarias	Instituciones educativas: - Nivel primario	Docente integradora de niña con necesidades especiales
Trayectoria Posterior	1-Universidad Católica de Cuyo. Carrera del profesorado de Enseñanza para Educación Primaria. 2-Ministerio de Educación Provincial: PROMEDU 3-Sistema Educativo provincial. (Escuelas digitales).	-Planificación y preparación de Clases. -Orientación a los alumnos en propuestas de estrategias de enseñanza y evaluación. -Guía y orienta a los directores en Planes de Mejora Institucional. -Guiar y ayudar a los alumnos en el trabajo de contenidos de la Plataforma virtual. Desarrolla las mismas funciones en los tres ámbitos laborales	-Nivel Inicial Continúa en la misma actividad como Asistente técnica territorial en PROMEDU (Programa Nacional de Mejoramiento Educativo	Docente integradora de niña con necesidades educativas especiales Seguimiento de la implementación del Plan de Mejora institucional en las escuelas del nivel secundario.	Nivel Inicial Ministerio de educación Provincial : PROMEDU	-Maestra Integradora atención a una niña con necesidades educativas especiales. Asistente técnico Territorio: Funciones Asesoramiento pedagógico y Seguimiento de los Planes de Mejora en escuelas secundarias. Acompañamiento en la implementación del " Plan de Mejora" en las escuelas secundarias
Trayectoria Actual	*1		Ministerio de Educación Provincial	-Asistente Técnico Territorial -Seguimiento de la implementación del Plan de Mejora institucional	*2	.

En relación, a la categoría motivaciones respecto a la elección de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación no se encontraron referencias en las expresiones de los graduados del Plan de estudios 20/99.

⁴¹ PROMEDU: Programa Nacional de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa. La provincia de San Luis ha adherido a dicho programa a través de los Planes jurisdiccionales de fortalecimiento institucional en escuelas secundarias.

* Al momento de la entrevista el S1 y S3, especifican los mismos ámbitos y tareas del trayecto posterior.

B-Construcción de las Trayectorias Laborales:

El primer Trabajo:

En el relato y en referencia al primer trabajo, los graduados expresan:

“Al primer trabajo accedí a partir de una entrevista laboral, luego de presentar el Currículum Vitae en el Ministerio de Educación de la provincia. Esta experiencia fue muy gratificante porque pude aplicar muchos conocimientos obtenidos en el cursado de la carrera (...) además pude trabajar de manera interdisciplinaria con profesionales de otras carreras.”(S1)

“Cuando egresé de profesora comencé ese mismo día la cursada de la Licenciatura y me entero que en el Ministerio de Educación necesitaban pedagogos, presenté el currículum y a las dos semanas me hacen una entrevista y a la semana me avisan que quede seleccionada como Asistente Técnica Territorial. Me costó mucho como dos meses para adaptarme, uno se recibe y son cosas nuevas que debe aprender, adaptarse al lugar de trabajo y conocer muchas escuelas al mismo tiempo ”.(S2)

“Cuando me recibí había decidido terminar la Licenciatura porque sentía la necesidad de salir afuera de la universidad, salir afuera de parar con el estudio y porque a veces uno no conoce, no tiene la realidad de las escuelas (...), cuando empecé a buscar trabajo comencé como docente integradora atendía a una alumna del nivel primario (tenía Síndrome de Best), bueno fue una experiencia muy difícil para mí por la discapacidad porque en la formación no es específica educación especial”. (S3)

Según las características del primer trabajo, la experiencia vivida es significada de manera diferente en cada caso. En el caso de los graduados S1 y S2 si bien presentan desempeños idénticos, como Asistente Técnico Territorial, a partir de una selección de sus postulaciones para el cargo, a nivel del Ministerio de Educación provincial, se observa que mientras uno de ellos el S1(otorga una valoración positiva respecto al hecho de tener que trabajar con otros especialistas de manera interdisciplinaria, el otro graduado (S2) revela una situación de inseguridad al referirse a la adaptación que tuvo que hacer como Asistente Técnica y la cantidad de escuelas que tuvo que conocer (se tiene conocimiento que a los Asistentes Técnicos se les asigna una cierta cantidad de escuelas urbanas, comprendidas las escuelas secundarias con Ciclo Básico y Ciclo Orientado, y también escuelas de zonas rurales, denominadas escuelas itinerantes).

En el caso del graduado restante (S3) se observa que el desempeño de su primera experiencia laboral fue una experiencia difícil porque no poseía la formación específica en discapacidad que le permitiera un buen ejercicio profesional.

Según el Cuadro N° 8, se observa coincidencia en 2 (dos) graduados (S1 era aún estudiante en ese momento) y (S2) respecto al primer desempeño laboral como Asistentes Técnicos Territoriales del Programa Nacional de Mejoramiento Educativo (PROMEDU) en la función de asesores del Plan de Mejora Institucional⁴². En esta función son contratados por el organismo que funciona en el Ministerio de Educación provincial. En el caso de la otra egresada (S3) se ha desempeñado en su primer trabajo como docente integradora en los niveles Inicial y Primario, (atendiendo una alumna con necesidades educativas especiales). Veamos que dicen los graduados respecto al primer trabajo:

”Puedo decir que faltándome rendir dos materias para recibirme como profesor tenía el ofrecimiento de mi primer trabajo (...) El primer ofrecimiento laboral fue uno de los incentivos para la obtención del título (...) fue un pasaje rápido de estudiante a trabajador en el ámbito educativo” (S1).

Es importante destacar en el relato del graduado sobre el pasaje rápido al mundo del trabajo, viéndolo como un proceso continuo el traspaso de lo académico al mundo laboral, tal como señala Cunha (2009) afirma “Que la formación de profesores se hace en un continuum desde su educación *familiar y cultural, hasta la trayectoria formal y académica, y se mantiene como proceso vital cuando comienza su ciclo profesional*”. Siguiendo al autor, éste acude a las palabras de Gimeno Sacristán con la finalidad de explicitar la idea expuesta, (...)” *Entiende a la formación profesional como el proceso a través del cual el sujeto se va familiarizando con el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a lo profesional*”⁴³.

Por otra parte, se observa que los tres graduados ocuparon trabajos a término, con contratos breves y con cierta flexibilidad laboral. Se puede decir que los graduados han

⁴² Plan de Mejora Institucional es una política educativa nacional impulsada por la Resolución N° 88/09 CFE sobre la institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Refiere al acompañamiento en las trayectorias escolares continuas y completas (ingreso, permanencia y egreso) de adolescentes y jóvenes de mayor vulnerabilidad socioeducativa. En la provincia de San Luís los Planes de Mejora comenzaron a implementarse a partir del 2010.

⁴³ Citado en Jaramillo, AD (2012) Experiencias Laborales y Formación Profesional-Un estudio sobre estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNJU. El trabajo se realiza en el marco de la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)-Argentina, en calidad de Becario de CONICET.

podido modificar la realidad del campo profesional perfilando sus propios itinerarios laborales construyendo así otros escenarios de acción pedagógica. Se agrega al análisis que los graduados debieron crear diferentes estrategias, como la adquisición de nuevos conocimientos para adaptarse a los trabajos emergentes que ocuparon.

Tal como se señaló antes, los 3 (tres) graduados tiene una breve trayectoria laboral, considerando el año (2012) en el que se graduaron, se destaca que en el caso de uno de los graduados (S1) posee un recorrido muy corto 2 (dos) años ha ocupado espacios laborales muy diferentes, que conservaba al momento del estudio. Tal como se ve en el cuadro N° 8 se ha desempeñado en el Ministerio de Educación Provincial como asistente Técnico Territorial brindando asesoramiento a las escuelas secundaria en los planes de Mejora institucional, también ha incursionado en el ámbito formal, como docente en la Universidad Católica de Cuyo en materias didáctica del Profesorado para la educación primaria (con sede en la localidad de Quines, del interior provincial. En el ámbito no formal se ha desempeñado como docente facilitador en el ⁴⁴programa digital educativo denominado Plan 20/30 dirigido a jóvenes y adultos que aun no han finalizado sus estudios secundarios

”Las oportunidades que se me han presentado son muy valiosas incluso he podido desestimar algunas propuestas por falta de tiempo o conveniencia, algunas propuestas me han llegado de otra provincias me encuentro muy satisfecho y creo haber superado mis expectativas”

En este sentido, es notable en el S1 la valoración profesional sobre los ámbitos y modalidades de inserción laboral que ha realizado en su corto recorrido, en tanto cubren sus expectativas. De modo coincidente Cappellacci I. y Wischnevsky J. señalan cómo la inserción ocupacional ha ido variando a través del tiempo *“Más allá del plan de estudios que se haya cursado, la formación general,-que al mismo tiempo les otorga las ventajas de la adaptabilidad y las ventajas de descualificación, junto con la existencia de un campo ocupacional desestructurado y múltiple-provocan y permiten a los graduados, construir la profesión en los espacios de trabajo, y en la práctica profesional misma”*. Cuando el graduado manifiesta que ha superado las expectativas

⁴⁴ El Plan 20/30 es un programa provincial de terminalidad educativa destinado a jóvenes sanluiseños de entre 20 y 30 años para concluir el secundario y a modo de incentivo reciben una beca mensual de \$800 (ochocientos pesos).

profesionales se interpreta que su mirada amplía más las posibilidades laborales en distintos contextos profesionales y lo hace desde el convencimiento y el sentido de pertenencia al campo profesional. Como profesor principiante tiene una visión positiva hacia el quehacer profesional en la comunidad de San Luís.

En el caso de otro graduado (S2), tal como se puede visualizar en el Cuadro N° 8, su recorrido incluye 2 (dos) desempeños laborales: como Asistente Técnico Territorial (PROMEDU) y luego como docente integradora en primer grado del nivel primario.

Respecto a sus desempeños profesionales, expresa el (S2):

“Me costó adaptarme porque eran realidades muy diferentes, si bien he hecho prácticos, tuve una⁴⁵ escuela para adultos no las había conocido. Lo que me llevo de este trabajo es la riqueza de los conocimientos del sistema educativo, la experiencia de poder acompañar esa diversidad de escuelas que enriqueció mucho mi carrera...este trabajo me abrió un abanico de posibilidades me hizo conocer digamos distintas realidades del sistema educativo y que quizás de otra forma no lo hubiese conocido”.
(S2)

En las primeras inserciones de trabajo la graduada descubre un campo laboral diverso quizás sin proponérselo porque expresa sobre el “abanico de posibilidades” del Profesor en Ciencias de la Educación, entendiendo que las trayectorias laborales en las representaciones sociales de los graduados aparecen muchas veces como roles ilimitados o escasos, donde a su vez aparecen nuevas formas de profesionalización, procesos de construcción y nuevos lugares por ocupar. En relación a su trayectoria, otro graduado (S3), expresa:

“Cuando uno empieza a buscar trabajo siente mucha incertidumbre y mucha frustración y bueno cuando conseguí como docente integradora sentía muchas debilidades y que sentía que no estaba trabajando realmente de lo que me había formado pero acepte la experiencia y uno se enriquece desde lo pedagógico, lo de asesora pedagógico y todo lo planteo como un aprendizaje”(…) Después en el segundo año trabajé como docente integradora en el Nivel Inicial, ahí como ya tenía

⁴⁵ Se aclara que existen dentro del sistema Educativo provincial las Escuela para Jóvenes y Adultos de nivel secundario.

experiencia, bueno en este año comencé a trabajar en el Plan de Mejora, hace pocos meses que estoy trabajando, adoptándome “.

En general se observa que los graduados recientes se desempeñan en trabajos que constituyen prácticas emergentes vinculadas a las políticas educativas focalizadas respecto a la educación secundaria obligatoria que comienzan a implementarse en el 2010 y también las practicas de integración de niños con necesidades educativas especiales, aunque en este caso el desempeño no se corresponde con las incumbencias del título de Profesor en Ciencias de la Educación. Aun en el caso de los 2 (dos) egresados S1 y S2 mientras uno siente que puede aplicar lo que aprendió en la UNSL frente al mismo desempeño, la otra graduada siente que le exige aprender muchas cosas nuevas en su trabajo. En este sentido se reconoce que desde la práctica pedagógica hay una mirada interdisciplinaria con distintos profesionales de manera que va cambiando la situación profesional y los roles laborales de los profesionales se hacen cada vez más variados a medida que la sociedad se hace más diferenciada y compleja. (Vicente M. E), 2014:275

Es relevante subrayar que en las construcciones de las trayectorias laborales correspondiente a los graduados del Plan de estudios 20/99, aparecen los siguientes aspectos comunes:

- El lapso transcurrido desde el egreso hasta la concreción del primer trabajo es inmediato, prácticamente al momento de recibirse los graduados ya tenían ofrecimientos laborales.
- Aparecen ámbitos profesionales emergentes, configurados a partir de las políticas educativas focalizadas (nacionales y provinciales).
- El sistema laboral de los nuevos puestos de trabajo responde a contrataciones flexibles y temporarias en carácter de contratado o monotributista. En el caso de la función de Asistente Técnico Territorial por PROMEDU⁴⁶, se ajusta a

⁴⁶ Circular N° 4/2010 –Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional Refiere a Perfiles y Procesos de Selección de Recursos Humanos vinculados con acciones pedagógicas para Nivel Secundario. Para el caso de los Asistentes técnicos Territoriales (ATT), entre los criterios de selección figuran: presentación de currículum vitae, entrevista sobre la formación académica, gestión de proyectos y resolución de problemas institucionales. Se consigna que los perfiles que se seleccionen deben contar con la capacidad de elaborar propuestas que promuevan mejoras en la escuela secundaria; de acompañar procesos que faciliten cambios en los

un contrato anual y el profesional es evaluado a través de informes sobre los resultados obtenidos en la función pedagógica que desempeñan.

- Algunos desempeños emergentes, como el de docente integrador en escuelas comunes, no se corresponden con las incumbencias del título reconocidas para los graduados en Ciencias de la Educación. En este sentido, se visualiza un desacople entre la formación recibida y las exigencias (demandas) en los ámbitos laborales locales.

C-Visión acerca de la formación recibida en la carrera

En relación a las valoraciones de los graduados respecto de la formación académica recibida en la universidad, los 3(tres) entrevistados coinciden en valorarla positivamente aunque destacan que el plan de estudios vigente debería dar más relevancia a las materias prácticas, como los espacios de Praxis.

Respecto a la formación manifiestan los graduados apreciaciones positivas y negativas según las experiencias vividas:

“Considero que las herramientas ofrecidas son muy valiosas sobre todo en planificación, estrategias didácticas, recursos de enseñanza. Si bien, identifico un vacío cuanto a los espacios curriculares en los que podemos desempeñarnos.” (S1).

“Te dan una formación general en educación, siento un hueco en los contenidos, como profesora de un espacio curricular específico ahí me siento limitada”. (S2)

“Bueno de la formación recibida, faltaron instancias prácticas, vas aprendiendo y dando cuenta que te falta más concreto y la realidad,” (S3).

En general, los graduados destacan la formación pedagógica general, y la adquisición de herramientas didácticas (planificación, estrategias y recursos de enseñanza). Entre las limitaciones, coinciden en el vacío respecto a la formación disciplinar en los espacios curriculares para los que habilita el título, sobre todo en educación secundaria, y la falta de instancias prácticas.

Respecto a las fortalezas en la formación recibida del Profesorado, teniendo en cuenta los desempeños profesionales, se destacan:

“Considero que son muchas las materias que han dejado en mi estadio como estudiante y ahora como profesional muchas fortalezas como Didáctica y Currículum , Análisis Institucional; Política; Evaluación educacional, Área de la praxis Nivel I: La problemática de la Realidad Educativa, Área de la Praxis Nivel III: La Problemática institucional; Problemática Pedagógico Didáctico de los distintos niveles del sistema educativo II, Área de la praxis Nivel IV: La práctica docente, cada una de estas materias me otorgaron conocimientos teóricos que pude aplicar y además conocimientos prácticos que me sirvieron mucho para afrontar distintas situaciones que lo requerían”.(S1)

“Mi carrera me gustó, siento que me preparó para el trabajo que tengo hoy de asistente, siento que me prepararon, te dan una formación general en Educación.

En general, los graduados S1 y S2 consideran que la formación recibida en la universidad ha contribuido a la formación profesional, pero también los graduados señalan limitaciones en las experiencias laborales, expresan:

“Como profesora de algún espacio curricular específico ahí me siento limitada”. (S2)

“Como aspectos o limitaciones en que a veces uno sale al campo laboral por ejemplo y no se hacer un proyecto curricular, pero en realidad lo vi en la teoría pero uno no lo internaliza”. (S3)

Existen marcadamente en los graduados un reconocimiento de sus limitaciones en las tareas que debieron desempeñar en el ámbito laboral. Además, revelan que si bien poseen conocimientos teóricos no se los preparó para en instancias prácticas ni para un futuro desempeño laboral.

De modo general, los graduados creen que la formación académica recibida en el profesorado ha sido valiosa, aunque advierten carencias o vacíos en algunos contenidos, en los espacios de las prácticas, una escasa formación en contenidos disciplinares. Sobre esta última vacancia, es de notar que en San Luís no se dispone o en números muy escasos de graduados en los profesorados humanísticos (Sociología, Filosofía,) de manera que son los graduados en Ciencias de la Educación los que acceden a espacios

curriculares de la orientación secundaria en Humanidades y Ciencias sociales, con título habilitante.

E- Posicionamiento respecto al rol de Profesor de Ciencias en la Educación:

En relación al posicionamiento del rol, los profesores noveles afirman:

“Considero que actualmente existen espacios para pedagogos y que están ocupados por otros profesionales, las oportunidades se ven limitadas sobre todo para ingresar al sistema de educación pública. Creo que el cambio se está dando en ámbitos de educación no formal sobre todo” (S1).

“Yo empecé la carrera pensando que tenía un montón de opciones de trabajo, pero en la mitad, se cambió de decreto de revalorización del título a nivel provincial nos reducía el puntaje y muchos compañeros dejaron la carrera y nos quedamos mal al final algunos seguimos, pensamos que algo iba a salir, y después se habla que el pedagogo debe ser innovador, debe crear espacios, a mi me da bronca cuando egresas uno queda solo, sería bueno que hubiera articulación con la provincia, pero uno lo que busca es ser profesor de algo y sino crear espacios, nos gustaría asesoría, me encantaría y no existe ese espacio como coordinador de niveles y esos espacios no lo conocemos son muy difusos solo no se crean esos espacios que aunque no están definidos, uno está solos ahora ya no está ese equipo de profesores que te acompañaban”.(S2).

” Uno va viendo una oportunidad para formarse y quizás en algún momento poder encontrar lo que se está buscando.; no solo son los procesos de enseñanza y aprendizaje sino tener en cuenta todo el funcionamiento institucional”. (S3).

Con respecto al posicionamiento del rol expresan a modo general que las posibilidades laborales son limitadas especialmente en el ámbito de gestión pública. Por otro lado, se remarca la soledad en la que se encuentran cuando egresan al perder la referencia de los docentes formadores.

4.3 Inferencias Preliminares

A partir del análisis de las entrevistas y en referencias a las trayectorias laborales de los graduados, se destaca lo siguiente:

- ✚ Los motivos de la elección de la carrera del Profesorado en Ciencias de la educación aparece claramente expresados en los graduados más antiguos (plan17/78) que al momento del estudio tenían entre 8 a 11 años de egresados; vinculándose a la apertura laboral como un campo profesional rico y amplio en posibilidades o bien como reaseguro teórico de la práctica como director y supervisor.
- ✚ Respecto a los recorridos profesionales han sido construidos en todos los casos en el entramado de aspectos subjetivos (emociones, expectativas e intereses, etc.) y aspectos externos u objetivos vinculados a las oportunidades laborales en San Luís.
- ✚ En todos los casos ya sea en los graduados antiguos y los recientes no se observa interrupción entre el egreso del profesorado y el desempeño del primer trabajo. En los antiguos se observa que mientras uno de ellos a construido un recorrido variado en ámbitos y tareas en el otro caso se restringe a la obtención del título porque ya está inserto en el campo laboral (sistema educativo provincial).En ambos casos al momento del estudio éstos graduados han llegado ocupar cargos estables y en el sistema formal.
- ✚ En el caso de los graduados noveles o recientes, en su breve trayectoria laboral se encuentran trabajando en un contexto de demandas más limitadas de carácter temporario, relacionándose con las políticas educativas focalizadas. Los desempeños profesionales se vinculan a las transformaciones recientes del contexto laboral en la provincia de San Luís. Si bien, la educación formal sigue siendo un desempeño importante aparecen espacios emergentes que resaltan la función del pedagogo asesor.
- ✚ Respecto a la relación entre la formación de grado y el desempeño profesional los dos grupos de egresados valoran positivamente la formación recibida en la universidad en tanto les otorga herramientas y conocimientos pedagógicos y didácticos para el desempeño de las distintas funciones y tareas en sus trayectorias laborales, brindándoles confianza y seguridad en el desempeño. Sin embargo algunas funciones novedosas (como docentes integradores en los

niveles iniciales y primario) generan inseguridad porque carecen de formación para tal función. Asimismo estos egresados resaltan como una limitación importante en la formación en los espacios de prácticas y la referida a la formación disciplinar para ejercer la docencia en espacios curriculares del área de humanidades.

- ✚ Respecto a la percepción de los graduados en relación al rol profesional mientras los antiguos tienen una representación del rol como difuso, ambiguo desvalorizado por los demás, en el caso de los graduados recientes no se plantea esta problemática.
- ✚ Se resalta como novedoso que en las trayectorias de los graduados del nuevo plan de estudios, se revela el desempeño laboral en nuevos escenarios y contextos en el ámbito formal, desempeñándose en tareas para las cuales no poseían la formación específica, tal es el caso de (2) dos graduadas que trabajaron como docentes integradores, en escuelas comunes con grado especial, atendiendo a niños con necesidades educativas especiales. En este grupo de graduados, también aparece como desempeño novedoso, la tarea de asesor pedagógico en la función de Asistentes Técnicos Territoriales, por la implementación de programas nacionales vinculados a la Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, se destaca en el ámbito no formal el desempeño de los graduados como tutores en el programa educativo digital de la provincia (Plan 20/30).
- ✚ Comparando las trayectorias laborales de los graduados de los planes de los años 1978 y 1999, se observa que mientras en los primeros hay una construcción más personal (más allá de las oportunidades laborales que se les presenta) vinculada a intereses, motivaciones con sus desempeños actuales y perspectivas futuras en la práctica profesional, en los graduados jóvenes la trayectoria responde de manera más ajustada a las oportunidades laborales que se ofrecen en el contexto de San Luis. En estas trayectorias se observa que en un lapso de 10 años, el contexto y oportunidades laborales para los graduados muestra algunos rasgos novedosos...a trabajos estables circunscriptos fundamentalmente a la educación formal, se ha pasado en la actualidad a trabajos difusos, dispersos tanto en los ámbitos de educación formal y no formal y en ambos casos asociados a inestabilidad laboral.

V- CONCLUSIONES

En la presente investigación se planteó, como objetivo general, analizar la relación entre la formación de grado y las trayectorias laborales de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSL correspondientes a los planes de estudios 17/78 y 20/99.

También se propuso conocer las características de los recorridos laborales transitados por los egresados, según las oportunidades y condiciones laborales en el contexto laboral de San Luís.

A continuación, y a partir del proceso de análisis efectuado en los capítulos precedentes, se perfilaron las siguientes conclusiones:

- Si bien los planes de estudio considerados, muestran diferencias sustantivas entre ellos, tanto en sus principios, objetivos y organización curricular considerando que cada propuesta materializó la ideología política del momento – dictadura o democracia- y también reflejó el enfoque predominante del campo de las Ciencias de la Educación así como respecto a la formación del profesorado, sin embargo las diferencias en las trayectorias profesionales no pueden atribuirse a este hecho. Por el contrario, la mayoría de los graduados tiene una visión positiva respecto a la carrera del profesorado en Ciencias de la Educación y la formación recibida.
- En el proceso de construcción de las trayectorias laborales de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación convergieron, con distinto peso, aspectos personales (subjetivos) y objetivos. Mientras en los graduados antiguos se visualiza mayor injerencia de los aspectos personales porque revelan convicciones más claras respecto a lo que quieren hacer (su trayectoria) y para qué, vinculado a sus objetivos e ideales profesionales, en los noveles prevalecen los aspectos externos u objetivos ligados a las oportunidades laborales en un tiempo presente “el aquí y el ahora”, con escasa proyección del desempeño profesional a futuro. Esta cuestión se vincula seguramente a aspectos culturales y de política educativa actual que ameritaría una profundización al respecto.

- En términos generales, en relación a la formación y exigencias laborales se concluye que los graduados poseen vacíos en la formación académica especialmente en las tareas y funciones configuradas recientemente; destacan limitaciones en la formación en prácticas pre-profesionales o prácticas en terreno y esta cuestión resulta llamativa en los graduados jóvenes dado que el plan de formación presenta como rasgo innovador la inclusión del Área de la Praxis, de manera que al menos desde el texto escrito, la formación práctica tiene una jerarquía destacada. Entre otra limitación, se revela la referida a la formación disciplinar respecto a la enseñanza en espacios curriculares del Área Humanística y de Ciencias Sociales.
- Respecto a las trayectorias profesionales, se observa que mientras los graduados antiguos van definiendo su recorrido según intereses, motivaciones según el ideal profesional y laboral al que aspiran o bien como reaseguro del rol de desempeño actual (director y supervisor de escuela), hasta conseguir estabilidad, en los egresados recientes el recorrido depende más de las oportunidades laborales que se muestran más restringidas y suponen funciones nuevas o emergentes en el campo profesional.

A partir de los aportes de este estudio, y considerando las características de este trabajo final de Especialización en Educación Superior, que en virtud de los intereses de la autora, priorizó el carácter exploratorio del mismo acudiendo a la recolección de datos de la realidad, se estima que en función de la limitación de los casos estudiados, sería valioso seguir profundizando en el análisis de los nuevos desempeños y puestos de trabajo en la comunidad de San Luís para los graduados en Ciencias de la Educación, para contribuir a mejorar la formación de grado o permanente de los graduados. Asimismo, y ante la carencia de estudios referidos a los graduados, sería muy importante que la Facultad de Ciencias Humanas propiciara estudios al respecto así como acciones de seguimiento y acompañamiento en las trayectorias iniciales de inserción laboral a los graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Argüello, S. y Otros. (2009): Un estudio sobre trayectorias laborales de graduados en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas, V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, UNICEN.

Cappellacci, I.; Wischnevsky, J. (2011): Las Ciencias de la Educación en la UBA: La perspectiva de sus actores [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, Año 5 Nro. 5.

Casalis, Virginia (2007) Los profesores principiantes y los Problemas de Sus Prácticas .Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

Cometta, A. y Otros, (1997) “La Reconstrucción de una historia inconclusa, el proceso de reformulación del Plan de estudio vigente de la Carrera en Ciencias de la Educación”. Trabajo inédito. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL

Chapato M. E y Errobidart (Comps.). (2011). Historias, Actores e instituciones Editorial Miño y Dávila, 2011:16.

Cox C. y Gysling J. (1990). La formación del Profesorado en Chile CIDE –Santiago de Chile.

Davini, María Cristina (1995) La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía-argentina –Editorial Paidós.

Davini, María Cristina, (1998)”Propuesta Educativa”-Formación Docente-Ediciones Novedades Educativas.

Davini M C. (1998). "El currículo de formación del magisterio en Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 9 N° 19,

De Alba Alicia (1998) Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas – Miño y Dávila Editores S.R.L – Argentina.

Diker y Terigi (1997). “La formación docente en debate”. En: *La formación de maestros profesores: hoja de ruta*. Cap. Nro. 3 Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Edelstein, G.; Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Colección Triángulos Pedagógicos. Kapeluz. Buenos Aires. Argentina.

Enríquez, Pedro (2003) “Práctica e Investigación Educativa III-Guía para elaborar Proyecto de Investigación –Facultad de Ciencias Humanas- UNSL

Godino María B y Bongiovanni Natalia. (2.004). Primer Congreso Latinoamericano de Educación Superior siglo XXI Paradoja del cambio y la exclusión “*Un debate sobre la inserción laboral del Pedagogo*” Prácticas profesionales e inserción Laboral

Jaramillo, Arnaldo Darío (2014).Experiencias laborales y Formación Profesional. Un estudio sobre estudiantes de Ciencias de la educación de la UNJU-Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC-CONICET-

Juárez Hernández, Alejandro (2.003). Inserción Laboral de los Graduados en Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala –X Congreso Nacional de Investigación Educativa-Área 10 –interrelaciones Educación – Sociedad-México.

Justiniano Domínguez, María Delia (2006): La Inserción Laboral de los Profesionales graduados en Ciencias de la Educación –Barcelona-Tesis Doctoral.

Ilvento, M. C. y González Soto A. P. (2003). Las representaciones sociales sobre el Campo profesional en Ciencias de la Educación. *Revista Universitas Terraconensis*. 23, 9- 42.

Ilvento, María C. 2008 “Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: El caso de los científicos de la educación *Revista de Psicodidáctica*, vol. 11, núm. 1,

2006, pp. 133-144 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.

Macchiarola, Viviana (2000): El currículum de la formación docente, Educando Ediciones, Argentina.

Magendzo, Abraham. (1986). Currículo y Cultura en América Latina. Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación .PIIE .Santiago de Chile. Academia de Humanismo Cristiano. Alfabetas Impresiones.

Rodríguez Gómez y Otros (1999) Metodología de la Investigación cualitativa Granada –Editorial Aljibe.

Roberti, M. E. (2011) El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Scaccia, Hurtado, Gallardo y otros (2003). Correspondencia entre el Perfil del Egresado en Ciencias de la Educación y la demanda laboral. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, San Luís, 18-20 septiembre, (paper).

Suasnábar, C.; Palamidessi, M., (2006). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina *FLACSO-Argentina*.

Teichler, U. (2005), Graduados y Empleo: investigación, metodología y resultados, los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay. Buenos Aires, Argentina. Argentina: Miño y Dávila.

Testa J y Spinosa M. (Coord.).(2009): Las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján.

Umpierrez, Analía (2008) “Representaciones sobre la docencia en relación con el proceso de incorporación a la formación de jóvenes ingresantes universitarios”.

KAIROS. Revista de Temas Sociales. (Año 12. N° 21. Junio de 2008) disponible <http://www.revistakairos.org>. Proyecto Culturas Juveniles Urbanas. Publicación de la Universidad Nacional de San Luís.

Valles Miguel (2002) “Entrevistas Cualitativas”. Cuadernos Metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas N° 32

Vicente, M . VI Jornadas Nacionales sobre la Formación de Profesores en Ciencias de la educación-Mar del Plata 2.011.

Vicente, M. (2012). “Educación y trabajo en Ciencias de la Educación: Aporte desde el estudio de las Trayectorias profesionales de sus graduados”, UN de La Plata En formación Universitaria, V. 4, N°5 – La Serena Chile.

Vitarelli Marcelo y Marijouis Margall Maria. (Compiladores), (2014). Los Discursos y Prácticas del Licenciado en Ciencias de la Educación en su Quehacer Profesional- -**Villa, A. I.; Pedersoli, C.; Martín, M. (2009).** Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación (En línea). Recuperado: Archivos de Ciencias de la Educación, Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4087/pr.4087.pdf

Villa, A. y otros (2009). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Villa, A.; Pedersoli, C. (2.009). Profesionalización y Campo Ocupacional de los Graduados en Ciencias de la Educación-Archivos de Ciencias de la Educación 4ta época-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de la Plata.

Yuni, J. y Urbano, C. (2000) Mapas y Herramientas para conocer la Escuela: Investigación Etnográfica y de la Investigación – Acción – Segunda Edición – Editorial Córdoba.

Zani, V.; Tomassiello, R. (2.010) “El Egresado en Ciencias de la Educación y el Campo Laboral-Un análisis en Graduados de la UN Cuyo”, Mendoza Programa 2.010-2.014-SGC y T-.

7.1 ANEXOS