

Mesa 3: Educación y trabajo

Título: Recorridos Académicos y discontinuidades. Voces de graduados/as: Entre la formación y el trabajo

Autora: VIDELA, Analía Nora

IDICE- FFHA- UNSJ. avidela2018@gmail.com

Palabras clave: Formación, Trabajo, Discontinuidades.

La presentación de esta producción en el Pre Congreso de Especialistas en Estudios del Trabajo, en el XI PRECONGRESO ASET tiene el propósito de reflexionar y explicitar los aportes en el vínculo educación y trabajo que se pudo observar en las contribuciones de una tesis de maestría que consistió en un estudio de caso, denominado: “Recorridos académicos y discontinuidades. Notas sobre un posible un analizador institucional”. La singularidad del mismo remite a la situación de carreras en Ciencias de la Educación en la FFHA-UNSJ que, comparten un trayecto de formación común entre profesorado y licenciatura, en las que se advierte un malestar compartido por estudiantes, graduados/as y docentes. Este malestar lo vinculamos al hecho que, mientras logran un funcionamiento fluido en el profesorado, lo que asegura una pronta salida laboral, no sucede de la misma manera, con la licenciatura: ¿Qué sentidos les otorgan los actores institucionales a los recorridos académicos discontinuos para la titulación en la licenciatura y el profesorado en Ciencias de la Educación? ¿Cuáles son los sentidos presentes en las biografías estudiantiles y en los recorridos académicos para el logro de la titulación de la licenciatura en Ciencias de la Educación, en estudiantes de 5to año? Entonces, uno de los principales hallazgos y posibles contribuciones de este trabajo radica en que los sentidos construidos en torno a la graduación de las carreras de profesorado y licenciatura señalan el hecho de que, mientras el profesorado asegura la inserción laboral, conspira contra la continuidad de la licenciatura, una vez alcanzado el título del profesorado, serán las experiencias autobiográficas quienes marquen las posibilidades y limitaciones para pensar en continuar el recorrido por la licenciatura, dilatarlo o emprender un nuevo proyecto formativo. Entre tanto, coexisten otras historias, que habilitan otros recorridos que buscan e insisten en continuar formándose, ir más allá de la titulación del profesorado, y consideran a la licenciatura como una veta que merece ser transitada y legitimada. Este tránsito se produce en el seno de la misma facultad o migrando a otros horizontes de formación en un terreno desconocido, lo cual implica nuevos logros y algunas renuncias, migraciones institucionales y otras búsquedas filiatorias, que posibiliten un armado singular de cada recorrido académico.

Luego de veinte años como docente de primer y quinto año en ambas carreras y también por la experiencia de ocupar espacios de gestión, fue posible percibir continuidades y discontinuidades entre los recorridos académicos y los trayectos de formación. En cuanto a la caracterización del estudiantado, surgen algunas preguntas: ¿qué sujetos eligen las carreras de educación? ¿Quiénes llegan? ¿Cómo llegan? ¿Qué buscan? ¿Qué marcas funda la institución en estos estudiantes? Estas preguntas las hemos tratado de responder para pensar posibles

modos de acercamiento a los requerimientos. Diversas indagaciones coinciden en que, al momento del ingreso, prevalecen imaginarios acerca de problemáticas planteadas desde lógicas individualistas y doxas educativas con fuerte influencia mediática (el rendimiento, el fracaso, la mala conducta, la violencia, la indisciplina y los problemas de cierto/a alumno/a, con respecto a lo esperable). En efecto, podemos advertir que los/las estudiantes terminan con el profesorado en un ritmo acorde a los tiempos establecidos institucionalmente. Aunque resulta problemático que los/las estudiantes no terminen la licenciatura, esto lo traducimos en dilaciones y trayectorias discontinuas.

Explicitamos el caso de Ciencias de la Educación como un caso singular que lo diferencia de otras profesiones. En el plan de estudios vigente hacemos referencia a la naturaleza de su objeto de estudio: el fenómeno educativo, al que se define como idéntico para ambas carreras (licenciatura y profesorado). Si bien se explicita la indiferenciación de ambos trayectos en los planes de estudio, mientras que la carrera de la licenciatura apunta a lo disciplinar y su abordaje desde la metodología científica, en la carrera del profesorado nos referimos a la docencia como eje estructurante, específicamente en la enseñanza-aprendizaje de aspectos didácticos a nivel áulico. Finalmente, aquello en lo que se diferencian remite a los modos de vinculación en la práctica profesional relacionados al fenómeno educativo.

Por lo tanto, en esta investigación estudiamos la situación de carreras enlazadas entre sí por un trayecto de formación general compartido entre profesorado y licenciatura, en las que advertimos un malestar compartido por estudiantes, graduados/as y docentes. Entonces, reconocemos recorridos académicos prácticamente indiferenciados entre las carreras de licenciatura y de profesorado y, a su vez, consideramos lo que coadyuva en el escenario local, desdibujando el trayecto curricular de la licenciatura, lo cual tiene sus implicancias tanto para los/las estudiantes como para la institución. Nos parece necesario señalar que esta problemática de la disminución de matrículas y titulaciones en la licenciatura en Ciencias de la Educación presenta cierta continuidad en el escenario nacional (Vicente, 2015).

Por motivos operativos, acotamos esta investigación a lo que sucede en la unidad académica de la que dependen las carreras de Ciencias de la Educación en la FFHA, UNSJ. Por lo tanto, las conclusiones e inferencias alcanzadas, están acotadas al estudio de caso referido a la discontinuidad de recorridos académicos en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) dependiente de la Universidad Nacional de San Juan.

Hechas las consideraciones precedentes, emergen tres grandes bloques de cuestionamientos: los sentidos de los recorridos académicos, las repercusiones en las biografías estudiantiles y la posibilidad de pensar la discontinuidad en los recorridos académicos como un analizador institucional. Estos están expresados en las siguientes preguntas de investigación: ¿qué sentidos les otorgan los actores institucionales (docentes, estudiantes, graduados/as, autoridades, no docentes) a

los recorridos académicos discontinuos para la titulación en la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación? ¿Qué situaciones, desde lo institucional, contribuyen u obstaculizan el proceso de finalización del profesorado y de la licenciatura? ¿Qué construcción hacen los diferentes actores institucionales acerca de los recorridos académicos discontinuos en estudiantes de quinto año? ¿Cuáles son los sentidos presentes en las biografías estudiantiles y en los recorridos académicos de quienes cursan quinto año para el logro de la titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación? ¿En qué modos se expresa como un analizador institucional la discontinuidad de estudiantes de quinto año en los recorridos académicos para la titulación de la carrera?

A partir de estos interrogantes, nos propusimos diferentes objetivos, entre los cuales mencionamos:

- Analizar los sentidos de los recorridos académicos discontinuos para las titulaciones en Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, de parte de los actores institucionales (docentes, estudiantes, graduados/as)
- Reconocer los sentidos presentes en las biografías estudiantiles y en los recorridos académicos para el logro de la titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Cabe aclarar que, en el análisis de los sentidos de los recorridos académicos, aludimos a las trayectorias en el marco de una historia o “itinerario en situación” (Nicastro y Greco, 2012). Estos itinerarios proponen la posibilidad de narrar una historia, que se reinventa, a la que se le asignan distintos sentidos de acuerdo a las diferentes biografías estudiantiles. Entonces, pensamos los recorridos como relatos contruidos que dan cuenta también de la estructura organizacional y, a su vez, son el resultado de la producción de esa institución.

En cuanto a los planteos disciplinares realizados en esta investigación, responden a un abordaje de las ciencias de la educación desde los aportes del enfoque psicosocial (Correa, 2003); específicamente, desde los aportes del movimiento institucionalista de orientación en socio-análisis. Más puntualmente, tomamos los aportes de uno de sus fundadores, René Lourau (1970), para quien el concepto de institución es una “norma universal”. Como tales entendemos, por ejemplo, la educación, el trabajo, el matrimonio, etc. El mencionado autor enuncia, respecto de las instituciones: “(Son) formas sociales visibles dotadas de organización jurídica y/o material: una empresa, una escuela, un hospital, (...) un sistema escolar, el sistema hospitalario de un país” (1970: 10). Luego, agrega: “En otros contextos se designa una organización, un organismo, una asociación, un establecimiento educativo” (1970: 10). En lo concerniente a estos casos, el sociólogo advierte que, dialécticamente, el concepto institucional se secciona en sus tres momentos: universalidad, particularidad, singularidad (1970: 10). Como señalan Vitale y García, esta última es la forma visible en la que se materializa la institución, que responde a lo que se conoce como organización y se la denomina establecimiento (Mezano de Corvalán, 2010: 176). Entonces, al estudio de caso de una unidad académica que llamamos departamento, facultad o universidad da cuenta del momento de singularidad (Lourau, 1970), que es equivalente a lo que

se entiende por organización o estructura organizativa (Nicastro y Greco, 2012). El sistema de universidades nacionales corresponde al momento de la particularidad. En forma amplia, como norma, consideramos a la educación regida por dispositivos que incluyen red de medidas legislativas, sistema de leyes y resolutivas: así, representa el momento de la universalidad de la institución. Este es el planteo por el cual, el concepto de institución se torna polisémico, equívoco y problemático (Lourau, 1970).

Cabe señalar que Loureau introduce el concepto de analizador, como aquello que provoca a la institución a hablar; de ahí que Kaminsky (1990) plantee la dinámica entre lo hablado y lo hablante institucional. Para el autor, la institución es algo en movimiento, un par complementario de la dinámica entre lo instituido-lo hablado y lo instituyente-lo hablante institucional. Por ello, el nudo de la problemática consistió en indagar la discontinuidad de los recorridos, como un analizador que provoca a esta estructura organizativa y a la misma institución a hablar.

El diseño metodológico consistió en un estudio exploratorio-descriptivo con un abordaje metodológico cualitativo, realizado entre los años 2018 a 2020. Por lo tanto, en esta investigación, la fuente documental resultó valiosa por su carácter de materiales únicos, exclusivos, y su carácter de historicidad, que posibilitan armar el contexto de un texto, en el que se desarrolla la problemática investigada (Fernández, 1986). El análisis contempla un estudio de caso desde dos dimensiones: una institucional (Departamento de Ciencias de la Educación) y otra estudiantil (los estudiantes y graduados/as de las carreras analizadas). Se utilizó la técnica que Vasilachis (1992) denomina triangulación intermetodológica, para analizar la investigación documental junto con entrevistas en profundidad a informantes claves (docentes de la carrera), entrevistas individuales a graduados/as y estudiantes y grupos de discusión de estudiantes y graduados/as. La descripción que hacemos propone una lectura diacrónica que abordó los mandatos fundacionales y las tensiones epistemológicas, metodológicas e ideológicas que atraviesan la estructura organizativa en estudio. Resulta necesario explicitar que los debates epistemológicos presentes en esta producción están acotados a las expresiones realizadas por la información documental y los/las entrevistados/as, es decir que se incursiona en esta dimensión a los fines de indagar sus resonancias en lo organizacional-institucional. A su vez, realizamos una lectura sincrónica del acontecer en el aquí y ahora de la unidad de análisis seleccionada, que remitía al análisis de los recorridos académicos en las carreras de Ciencias de la Educación. Las entrevistas realizadas a docentes, egresados/as y estudiantes movilizaron múltiples resonancias e implicaciones, afectaciones de distinta índole e implicación con el otro y con el objeto de estudio. En este largo proceso en el que se llevó a cabo la investigación, se dieron distintos movimientos que requirieron, según el decir de Carli (2012), “reconocer la opacidad sin desconocer el compromiso en juego al pretender estudiarla e interrogarla” (2012: 17), lo que no niega el impacto del entrevistador o profesor. En la experiencia del encuentro con los/las estudiantes, graduados/as y docentes, se estableció un diálogo transformador que ayudó a transparentar opacidades a través de un

trabajo meticulado. Este trabajo consistió en poder tomar distancia de lo investigado, para disminuir la opacidad y de este modo reformular aquello que era imposible de ser pensado, elaborado. Es por ello que trabajar sobre la implicación con el otro/a y con el objeto de estudio resulta una tarea de riesgo, por la exposición puesta en juego al momento de realizar esta descripción densa de carácter interpretativo de la FFHA, UNSJ.

Voces de graduados/as: Entre experiencias laborales y experiencias de formación

Los sentidos construidos en torno a la graduación de las carreras de profesorado y licenciatura señalan que el hecho de que el profesorado asegura la inserción laboral, conspira contra la continuidad de la licenciatura. Según evidenciamos en los relatos de graduados/as, la titulación en el profesorado instituye un comienzo en el recorrido laboral: los nuevos egresados/as aprenden a identificar los circuitos establecidos por el sistema educativo provincial y a conocer las complejidades y paradojas implícitas en las nuevas exigencias y posibilidades de la graduación. Mientras tanto, una vez alcanzado el título del profesorado, serán las experiencias autobiográficas quienes marquen las posibilidades y limitaciones para pensar en continuar el recorrido por la licenciatura, dilatarlo o emprender un nuevo proyecto formativo.

Entre tanto, coexisten otras historias, que habilitan otros recorridos que buscan e insisten en continuar formándose, ir más allá de la titulación del profesorado, y consideran a la licenciatura como una veta que merece ser transitada y legitimada. Como ya hemos planteado, este tránsito se produce en el seno de la misma facultad o migrando a otros horizontes de formación en un terreno desconocido, lo cual implica nuevos logros y algunas renunciaciones, migraciones institucionales y otras búsquedas filiatorias, que posibiliten un armado singular de cada recorrido académico.

Según lo registrado en las expresiones de sentido de docentes, graduados/as y estudiantes, observamos que resulta significativa la cantidad de graduados/as del profesorado. En este sentido, habría un anhelo por encontrarse habilitados/as para la culminación de la carrera y el logro de la titulación de grado. Este hecho de legitimación posibilita que comiencen a transitar un tiempo de transición entre las formas de incursionar al campo laboral del profesorado y a la vez, continuar de jure en suspenso el cursado de la licenciatura. Para introducirnos en el tema es necesario comenzar por identificar lo que significa para los/las graduados/as entrar en el universo laboral del sistema educativo. Por lo tanto, las diferencias que hemos señalado nos remiten al desigual acceso a la información, sin que medien dispositivos organizacionales para un acceso democratizador. Algunos de los sentidos expresados hacen referencia, por ejemplo, al desconocimiento:

Las expresiones de graduados/as hicieron referencia a las dificultades organizacionales para la difusión de la información. Así lo expresaron, cuando preguntamos al respecto:

Hay un montón de información y no la conocés, y es información del campo laboral de la docencia. Por ejemplo, nosotros hablamos con los chicos de que estamos cinco años en la carrera y no hay ni siquiera un tablero que diga: «Miren, muchachos, ustedes se reciben, les van a dar un título provisorio, no se tienen que ir a la junta (eso es una vez al año)». Nadie te dice nada: salís a estrellarte con la pared o a conocer a gente (tenés un hermano justo o tenés a alguien). Estaría bueno que hicieran esto desde el profesorado.

La desinformación, el desconocimiento sobre las becas, es difícil llevar la formación y el trabajo, ambas cosas.

En estos enunciados vemos cómo emerge la cuestión de la información del campo laboral, cómo falla en la transmisión de la información, cómo hacemos públicas las decisiones de la organización educativa. Esta dificultad para comunicar los procedimientos administrativos para acceder a una titulación provisoria y registrarse e incursionar en el circuito educativo requiere de una serie de pasos desconocidos y esperados por los/las graduados/as. Al no poder acceder a los mismos, se produce una sensación de desvalimiento. Por lo general, la información circula entre los/las mismos/as graduados/as que se van pasando la información. En función de estas fallas en la comunicación resulta pertinente la cita de Bourdieu (2001) “El acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo particular: significa a alguien su identidad, pero a la vez en el sentido de que la expresa y la impone expresándola frente a todos (...), es decir, notificándole así con autoridad lo que es y lo que él tiene que ser” (p. 81).

Por ello, advertimos que la falta de explicitación de la información implica un desconocimiento hacia la identidad de los sujetos que, es función de la organización legitimar, a partir del acto de graduación habilitamos su relación con la comunidad.

En cuanto a los /las docentes entrevistadas/as, se expresaron respecto al profesorado como salida laboral en los siguientes términos:

El profesorado es la salida laboral más rápida. Se acortaron los planes de estudio, en realidad todo iba dirigido a que hubiera carreras más cortas (...). No necesariamente el que se recibe y accede al título de licenciado está pensando en que se va a dedicar a investigar: es un título de grado para salir a trabajar en lo que encuentre inicialmente.

Por otra parte, también afirman:

El 90% y más de la gente que sale de Ciencias de la Educación no trabajan en la Universidad, da clase en los secundarios. Finalmente, nuestros/as graduados/as dan clases en los secundarios, no trabajan en la facultad.

Otros/as docentes señalan:

Si ven que la tiene que remar solos, se meten a trabajar y se alejan de la facultad. Hay que crearles también expectativas.

Hay un factor que siempre va a estar presente, que es afortunado, por un lado, y es el hecho de que nuestros chicos salen y al otro día ya tienen trabajo, egresan como profesores y tienen rápidamente trabajo. Esto conspira contra que hagan la licenciatura y es una constante que va a seguir estando, pero también está faltando el incentivo.

Estos dichos evidencian que en el profesorado hay un diseño curricular más acotado que, si bien tiene como limitación un diseño curricular con escasos espacios dedicados a las prácticas, ubicados al finalizar el trayecto curricular, no presenta mayores obstáculos para su culminación al cursar las Prácticas Profesionales Orientadas a la Docencia. También, a partir de estas expresiones, reconocemos unanimidad de discursos referidos al reconocimiento que, ante las dificultades presentadas para la finalización de la licenciatura, los/las graduados/as optan por comenzar a trabajar y desistir de la terminación de esta última. Sin embargo, resulta ambiguo el enunciado del entrevistado que expresa que nuestros/as graduados/as en un alto porcentaje trabaja en el nivel secundario, no en la universidad. Resaltar esta diferencia puede prestarse para repensar cómo se visibilizan las diferencias y para qué.

En cuanto a los/as estudiantes, tienen una percepción de la carrera del profesorado anudada a la “*salida laboral*”. En tal sentido, plantean:

Todos coincidimos, todos apuntamos más al profesorado. No tenemos muy clara la figura del Licenciado en Ciencias de la Educación, del perfil del licenciado. Una diferencia entre una carrera y la otra tiene que ver con lo laboral, con esto de terminar el profesorado y saber que en algún momento conseguirás trabajo.

Otras voces expresan:

Salimos siendo profesores y empezamos a trabajar. Conozco varios casos que se han quedado: empiezan a trabajar y hay menos tiempo para dedicarse a la tesis.

En particular, una estudiante planteó:

Cuando me recibí de profesora, ahí no más empecé a trabajar. Cuando quise empezar la licenciatura, me costaba mucho más; hice mucho más esfuerzo, no son los mismos tiempos.

Observamos en este enunciado la potencia de expresar una diferencia establecida entre las carreras. El profesorado cuenta con ventaja por proporcionar trabajo; entonces, el profesorado desiguala en la medida en que potencia lo laboral, mientras no sucede lo mismo con la licenciatura. Por lo tanto, existiría una tensión entre el camino del profesorado, cuyo perfil está definido y corrobora la posibilidad de conseguir trabajo rápidamente. De hecho, la centralidad de “lo laboral” es significativa en la definición de la diferencia entre una y otra carrera. En contraposición, la licenciatura posee un perfil poco definido y el inicio de las experiencias laborales, dificultan su culminación, aunque hay quien señala que con esfuerzo, pudo culminar la carrera. Esta expresión muestra una discontinuidad, respecto a otras voces.

Al indagar acerca de qué tipo de trabajo consiguen los/las graduados/as, las expresiones vertidas, el comienzo de la vida laboral como graduados/as tiende a ser complejo y con algunos rasgos de precarización:

Encontramos alternancias de voces respecto a las experiencias en el campo laborales actual:

Existe una mirada de romantizar que salimos del profesorado y ahí nomás vamos a conseguir horas, no es así; soy la prueba de que no es así, me ha costado un montón. En cuanto a la carrera docente, conseguir trabajo después de haberme recibido me costó mucho. Voy por las escuelas, tengo a mi familia porque es la que me solventa, porque tengo un cargo de cuatro horas, que son mil doscientos pesos. Qué curso hago con eso, qué hago con eso. Entonces, si yo no tuviese a mi familia no sobrevivo.

Más allá de la desinformación, hay una precariedad. Hasta el desempeño como DAI, o docente auxiliar integrador.

Cuando ya me recibí, tenía que trabajar de lo que sea. Me inserté en la parte privada, comercial, estuve encargada en un shopping.

Era una especie de preceptora. Me encargaba de la parte administrativa, traslados, facturas que había que cobrar, algo distinto a lo que uno se imagina, cuando comienza a trabajar. No me demandaba mucho tiempo. El trabajo que yo había ejercido siendo profesora en parte me servía como para poder solventarme y a la vez tener disponibilidad horaria para poder dedicarme al proyecto.

Haber trabajado en CAJ, en 25 de Mayo, (Departamento alejado de la provincia de San Juan) me llevó a diseñar mi tema de investigación. Los chicos tenían trayectorias discontinuas y esto lo puedo ver como una relación más igual con el otro: no estaban el rol del que enseña. Cómo pensar la investigación desde el lugar mismo de trabajo.

Podemos decir que un número significativo de estudiantes han realizado un sacrificio para poder sostener sus estudios, ya que tuvieron que verse privados/as económicamente. Por lo tanto, cuando llegan a la graduación de profesores/as, sienten que necesitan recuperar lo invertido y continuar el recorrido para graduarse en la licenciatura implica dedicarle más tiempo al estudio, cuando de lo que se trata es de aumentar las horas de trabajo.

En cuanto a la rápida inserción laboral, en estas expresiones podemos advertir una diversidad de prácticas laborales, que no se reducen a los sentidos instituidos de lo que entendemos por el docente que da clases, que forma parte del sistema educativo provincial. Hay demandas laborales y ofertas heterogéneas de trabajo, entre las que sobresale un modo muy precarizado de docencia que es el desempeño como docente auxiliar integrador, (DAI) con niños/as que presentan distintas problemáticas, vinculadas a temas de inclusión educativa. Otra forma de inserción en el campo del trabajo es a través de contratos laborales precarios o algunas suplencias de horas cátedra. Actualmente nuestros/as egresados/as suelen conseguir trabajo en institutos de formación docente de gestión privada, incluso en el área de investigación educativa en la misma facultad, o formando parte del área educativa en los ejecutivos municipales.

De este modo lo expresan las graduadas:

Me recibí en 2013 y al otro día me llamaron, de Zonda (...). Qué importante haber podido retornar y que hayan reconocido y conocer las problemáticas del Departamento. Necesito trabajar. Cuando terminé la carrera no quise pensar en la licenciatura, económicamente necesitaba trabajar. Estuve mucho tiempo trabajando y estudiando y ahora necesito recuperar por algún lado.

Es preciso señalar que entre los años 2007 a 2015, había pleno empleo para nuestros /as graduados/as de la carrera por la cantidad de programas educativos, que fue disminuyendo a partir del año 2015.

Ahora que estoy dando investigación en el Instituto, es muy loco, me lo he tomado con el mismo ejemplo que tengo de mi profesora de México: el ir parte por parte, el analizar desde diferentes autores. Ya me cuesta porque es un instituto privado, que también tienen esto del recorte

Me convocaron para dar investigación educativa, la pata más flaca de nuestra carrera realmente, y me he tenido que poner a estudiar lo que no he estudiado en Metodología II, porque en Historia es jodido trabajar.

Estas expresiones remiten a una variedad de experiencias laborales. El primer relato es paradigmático de las condiciones socio-económicas de una mayoría de estudiantes que llegan a la facultad huyendo de la reproducción de las condiciones laborales de sus progenitores, historias de vida en las que predominan actividades precarizadas. De hecho, tal como hemos mencionado al describir la problemática de esta investigación, en su mayoría son estudiantes que constituyen la primera generación que logra una titulación universitaria en sus familias. Por lo tanto, ya es una meta alcanzada el poder recibirse.

Los otros relatos remiten a graduadas/os del profesorado, que están a cargo de espacios curriculares dedicados a la enseñanza de la investigación en carreras de formación docente; tal como expresa una de ellas, *“resulta muy loco”*. Sin embargo, tiene que ver con las posibilidades que habilitan con la titulación y la importancia de revisar el modo en que la facultad se responsabiliza de la formación que otorga a nuestros/as graduados/as.

Hemos realizado una reseña de las expresiones emitidas de los procesos que emergen en el devenir como profesores/as y postergar la licenciatura, como parte de lo que sucede en el acontecer institucional y en los recorridos biográficos que marcan la continuidad o no, de otro trayecto curricular.

Sobre migraciones y otras búsquedas filiatorias

Las diferentes modalidades de resolver la culminación o no de la licenciatura es expresada en los proyectos formativos de los/las graduados/as, entramados con las propias biografías. En estos procesos acontece un tiempo de transición, en el que se cuestiona la pertenencia institucional y el proyecto de formación. En este sentido se producen migraciones, entendidas como desplazamiento de un territorio a otro, que en este caso evidencian la tendencia de los/las graduados/as a migrar hacia otras propuestas universitarias, especialmente en carreras de postgrado. Esta situación se produce con estudiantes que obtienen becas CONICET, pero también ocurre con aquellos que deciden terminar en una universidad privada, donde las condiciones de acreditación son de otra índole.

También tienen lugar “búsquedas filiatorias”, que posibiliten un armado singular del propio recorrido académico, desde la cercanía de ciertos docentes. La etimología de esta palabra, filiación, da cuenta de la relación que se construye entre padres e hijos, es derivada de la palabra latina *filiationis*. Con esto tratamos de explicar las marcas filiatorias que construimos entre profesores y estudiantes, específicamente entre quienes nos posicionamos subjetivamente en el plano de formadores/as y formados/as, que sostenemos un proyecto formativo significativo y una relación pedagógica que afecta a los recorridos académicos. Podemos pensar en su opuesto, la desafiliación, como un proceso por el cual tratamos de renegar, no aceptar la filiación procedente de los/las docentes y del proyecto institucional, hacia el estudiantado, de modo tal que construyan o no marcas filiatorias, para con los/las estudiantes. En este caso, sería desvincularse de las marcas de la unidad departamental y la facultad.

Visto las expresiones, encontramos una estrecha vinculación entre la licenciatura y los procesos filiatorios que se ponen en juego con la elección de la dirección del proyecto y/o la participación en un grupo de investigación con docentes de la carrera. Existe una relación inexorable entre la relación de la unidad departamental con la constitución de lazos filiatorios, dado que surgen propuestas del estudiantado de realizar talleres de escritura y de actividades que impulsen a la unidad departamental a gestionar proyectos de formación con diferentes prácticas.

La desafiliación la vinculamos al alejamiento de la investigación que tienen los/las estudiantes, debido en parte al desconocimiento del sentido otorgado a la licenciatura y la dificultad de sostener un espacio de formación en la licenciatura. Esta ausencia y dificultad expuesta la hacemos extensiva a la unidad departamental, que tampoco logra revertir los sentidos instituidos sobre la carrera. Finalmente, la opción de migrar se efectiviza cuando nuestros/as estudiantes renuncian a continuar en la facultad, ya sea porque deciden terminar la carrera en un establecimiento privado o porque optan por emprender un nuevo recorrido en otra facultad, en el marco de las posibilidades que les otorga la universidad pública.

Voces de graduados/as: Entre formarse y con-formarse

Una vez que han logrado la graduación como profesores/as, de acuerdo a las diferentes condiciones de vida, comienza un tiempo de revisión y puesta en marcha de nuevos proyectos. En estas diferentes condiciones se juegan las diferencias que desigulan, tanto para continuar estudiando, como para renunciar a continuar o hacer un paréntesis. Seguir estudiando y decidir continuar el recorrido de la licenciatura implica tomar una decisión – sentirse con herramientas- como para continuar con la propia formación.

Esto lo observamos en las siguientes expresiones de graduadas:

Lo relaciono con un cierto conformismo por parte de los egresados, porque, si vos pensás, el ser humano está aprendiendo constantemente. En este cambio que está teniendo el mundo necesitas estar actualizado; entonces, si vos no te actualizas, también ahí empieza como una cierta relación en las falencias que hay dentro del sistema educativo, y eso tiene que ver con esto de por qué no avanzar un poco más, si se te da la posibilidad de tener una licenciatura “gratis”.

Se cae como en un conformismo: tenemos profesionales cansados, aburridos, que sienten que no progresan porque no se sintieron formados para hacerlo en el momento. Yo creo que, porque tenemos las pilas, porque venimos de México y hemos tenido esta experiencia, cursar un poco, cambiar los aires, hace que después uno se encuentre. En el conformarse parece habitar cierta desvalorización del profesorado, que puede llegar a neutralizarse con una licenciatura que es “gratis”.

Como plantea un docente:

Pareciera que a menudo nos conformamos con que sean docentes y no con que hagan un trayecto de investigación como lo supone la tesis para ser licenciado.

Hay quienes consideran que recibirse de profesores y no aspirar a otro título significa de algún modo conformarse, o bien quedarse con la formación dada, sin aspirar ni a la actualización, ni a interrogarse sobre una continuidad en la formación, mucho más cuando tienen la posibilidad de acceder a otro título desde la gratuidad. Sin embargo, como no es para todos/as de la misma manera, hay que revisar cuáles son las posibilidades y limitaciones para la toma de decisiones. Por los dichos, inferimos cierto temor en las graduadas en convertirse en aquello que critican, el temor a la reproducción de profesores/as cansados/as y aburridos/as. De estos modos expresan las diferencias desiguales en nuestros graduados/as a partir de la distribución desigual en los trayectos formativos, laborales, y socio culturales.

También un graduado expresa que busca continuar formándose:

Reniego por no disponer de tiempo para seguirme formando y siento que mientras me formo estoy perdiendo trabajo. Está todo el tiempo en tensión, implica una crisis... Hay un malestar.

Además, expresa:

El valor que tiene el certificado y que muchas veces uno inicia una carrera por ese certificado únicamente, porque es el que te habilita para tener un cierto futuro o para poder insertarte laboralmente.

Es interesante repensar cómo interviene la tensión entre formarse, trabajar y disponer de tiempo para ambas cosas. Aquí observamos una ruptura respecto a otras entrevistas, donde prevalece el renunciamiento a continuar estudiando. Hemos visto que para algunos/as no hay más moratoria. Sin embargo, hay quien puede plantearse la conflictividad generada al sentir que no hay más moratoria, la angustia que genera saber que es importante formarse, aunque

esto significa perder oportunidades de trabajo. El estudiante de la licenciatura, reniega de sus condiciones y reconoce su malestar. Finalmente están quienes explícitamente manifiestan querer acceder a otra certificación, para aumentar su puntaje en la Junta de Clasificación Docente de la provincia, ya que lo que se valora es poseer otra titulación.

Aunque cabe señalar que el hecho de continuar con la licenciatura no es garantía de ser un docente actualizado/a. Ello habilita a preguntarse acerca del sentido por el cual un/a docente tiene que continuar formándose, qué sucede cuando esa formación proviene de la licenciatura, del acercamiento al proceso de investigación. En este sentido tomamos una expresión significativa de un docente:

Todo docente universitario, todo, debiera tener algún tipo de vínculo con la investigación. O sea, no digo que todos deberían ser investigadores, digo que algún tipo de vínculo con la investigación, porque si no los docentes se vuelven más repetidores de cosas que hicieron otros. La reflexión que produce la propia investigación o el vínculo con investigaciones que se hacen en cada lugar es muy importante.

Aquí el profesor nos explica y fundamenta la importancia de la investigación en la formación de la docencia universitaria, reivindicándola como una práctica que posibilita asumir posiciones en cuanto a la autoría de pensamiento, una vía para correrse de la reproducción. Hacer la distinción de los/as docentes universitarios/as implicados/as con la investigación especifica una marca, un trazo que diferencia a la docencia universitaria y a tal vez establece una relación de desigualdad con docentes de otros niveles educativos.

Luego, otra docente añade:

No necesariamente el que se recibe y accede al título de licenciado está pensando en que se va a dedicar a investigar. Es un título de grado para salir a trabajar en lo que encuentre inicialmente.

En ese sentido, dice una docente de la carrera:

La tesis no puede ser el único recurso para la investigación. Hay gente que puede estar muy interesada en trabajar en un equipo de gestión y eso la lleva a investigar. Entonces me parece que tendrían que haber prácticas profesionales para que ellos elijan para recibirse si van a querer apostar a investigación o gestión, pasantías en distintos organismos, pasantías en algún proyecto.

En concordancia con las expresiones de la docente, escuchamos al grupo de las estudiantes de intercambio que obtuvieron la beca para realizar el proyecto de tesis en un intercambio estudiantil en México. Las experiencias universitarias que nos relatan develan una revalorización de la licenciatura como una veta que merece ser transitada y legitimada. Este grupo es significativo puesto que cada año reciben esta beca al menos dos estudiantes y se ha constituido en una meta para los/as estudiantes que, por sus condiciones académicas, están en condiciones de obtenerla. Su mirada es importante en cuanto se descentra de lo local y ofrece nuevas lógicas para pensar la licenciatura. Sin embargo, tal como está instituido en el sistema educativo, tienen acceso a las becas los/as estudiantes mejor posicionados/as en lo académico. El mismo sistema marca estas diferencias desiguales que se gestan en dispositivos que incluyen a unos/as y excluyen a otros/as.

En cuanto a la indagación realizada a nivel de la documentación institucional, la jurisdicción nacional marca las incumbencias de la licenciatura según lo establecido en la Resolución 2785/85 del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación, especifica las incumbencias de

las carreras: Ciencias de la Educación y Pedagogía; se homologan los títulos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Pedagogía. También se detallan incumbencias como la planificación de programas y proyectos, el asesoramiento y la orientación, intervenciones y gestión, en el campo de ambas titulaciones. Lo paradójico de esta resolución, emitida en 1985, es que cercanos a cumplir cuatro décadas de su implementación, con las transformaciones socio-educativas imperantes, dicha resolución continúa siendo el instrumento regulatorio de las incumbencias de las titulaciones para las carreras de Pedagogía y Ciencias de la Educación; en la misma, consta que, para los títulos de Profesor de Ciencias de la Educación y de Profesor de Pedagogía, le compete la incumbencia de ejercer la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Conclusiones

Para concluir ha sido propósito de esta publicación, reflexionar y explicitar los aportes en el vínculo educación y trabajo que se pueden observar en los recorridos académicos analizados de graduados (profesorado y licenciatura en ciencias de la educación, para ser presentadas en el Pre Congreso de Especialistas en Estudios del Trabajo, en el XI PRECONGRESO ASET, por lo que hemos realizado un recorte del material obtenido en entrevistas con grupos de discusión de estudiantes y graduados/as, entrevistas grupales e individuales. Entre los/las entrevistados/as encontramos la particularidad de responder como graduado/a de la carrera de Profesorado y por momentos como estudiante de la carrera de Licenciatura. La discontinuidad de los recorridos presenta un orden de saturación de sentidos que enuncian algunas categorías que señalamos a continuación:

- Los analizadores son expresados como “falencias institucionales” que remiten a lo que las unidades académicas dejan de hacer, no de manera intencional. Hay un margen en el que se establece una distancia entre lo prescripto, lo escrito en el plan de estudio, en las ordenanzas y la posibilidad de llevar a cabo o no lo escrito en estos documentos. Las expresiones de estudiantes referidas a que hay “muchas cosas sueltas en la carrera que no logran articularse” y al malestar causado en estudiantes y graduados/as por la falta de información, que “los deja sin herramientas”, manifiestan el sufrimiento de quienes pertenecen a esta unidad departamental, a esta facultad. Entonces es la misma institución que, ante el silencio, la ambigüedad, el abandono, expulsa, desafilia o lleva a la migración de estudiantes, que han cumplido los requisitos académicos y están en condiciones de realizar el trayecto de la licenciatura. Es decir que, los analizadores desocultan, visibilizan, que las mismas unidades responsables son las que tienen una fuerte presencia dentro de las condiciones que motivan la discontinuidad de los recorridos académicos.
- Ante la dificultad de trazar estrategias metodológicas en la consecución de objetivos para terminar la carrera de licenciatura, se construye un obstáculo epistemológico. Surgen muchas dudas y algunas certezas, dado que inferimos que no cuentan con herramientas de observación ni para la licenciatura ni para el profesorado. Puesto que no requiere investigación sobre las prácticas, el grupo de estudiantes no ve estas faltas. Contrasta todo esto con los graduados que deciden terminar la licenciatura, porque ahí se ven las carencias, ya que recae la responsabilidad en un solo espacio curricular. A su vez, durante el trayecto pueden trabajar de manera grupal, experiencia que se ve interrumpida frente a la tesis, donde se trabaja de manera individual. En efecto, el trabajo individual supone construcciones epistemológicas específicas frente a un proceso de investigación en el que se requieren herramientas que, reconocen, pudieron apropiarse.

- Advertimos que el perfil de egresados/as juega un rol preponderante con respecto algunas cuestiones. Por ejemplo, el título de egresado/a de la carrera de profesorado es una herramienta que habilita la vida laboral de manera inmediata. En este sentido la tesis de licenciatura también es advertida no tanto como una formación en investigación sino como un antecedente que fortalece la inserción laboral como profesores, por la importancia otorgada a la certificación.
- Estudiantes y graduados/as que han obtenido logros académicos son más proclives a identificar el problema como una cuestión inherente a la facultad, al departamento, al plan de estudio. Por lo tanto, las implicaciones antes los analizadores institucionales despiertan la potencia colectiva instituyente para la circulación del poder desde los intersticios institucionales. Al graduarse del profesorado, continúan la licenciatura o migran a otras instituciones para continuar la formación, con potencia para continuar la carrera del investigador/a.
- A quienes presentan dificultades para sostener sus trayectos académicos, debido a las escasas herramientas con que cuentan, les resulta más vidrioso separar, discernir, lo que proviene de las dificultades singulares, de aquello que la institución no logra responder. Se desvincula de proponer alternativas para poder producir la tesis de licenciatura. En estos grupos fragilizados/as la tendencia es que continúe la reproducción de lo instituido, ya que responde a la fidelidad del mandato fundacional de la facultad ser la facultad de los profesorados.
- En cuanto a las condiciones materiales de existencia como las limitaciones en la infraestructura, específicamente la falta de espacios concretos, percibimos que obtura la posibilidad de pautar encuentros de manera sostenida. También hay que contemplar las condiciones de trabajo de la docencia universitaria. La superposición de funciones entre la docencia, la investigación, la gestión etc. produce un desgaste que coadyuva a la posibilidad de sostener espacios de formación o proyectos extracurriculares.
- A partir de entrevistas realizadas a docentes y a estudiantes que tuvieron la experiencia de intercambio, pasaron por el proceso reflexivo de primer y segundo grado y sugirieron algunas evidencias. Una de ellas es que el tipo de tesis para culminar el trayecto formativo es único y orientado a un solo tipo de investigación, con una propuesta metodológica unívoca que contrasta con las diversas alternativas de tesis observadas por las sugerencias realizadas por los/las docentes para modificación de plan de estudio y ratificadas por las experiencias de las estudiantes de intercambio.
- Existen posiciones encontradas entre el mandato de la facultad, cuya fortaleza responde a una formación orientada a los profesorados, en contraposición a las políticas universitarias nacionales, que valoran la formación de recursos humanos en investigación, a través del temprano inicio de la carrera de investigador con el programa de becas nacionales e internacionales. La institución no ha logrado instalar en la propuesta curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación la institucionalización de la formación en trayectos de investigación, para lograr un proyecto sostenido de la carrera de investigador/a en CONICET, lo que posiciona en este circuito institucional a estudiantes, graduados/as, a docentes-investigadores y a las unidades académicas de referencia: IDICE, Departamento y la FFHA-UNSJ.
- Finalmente, a la pregunta realizada acerca del modo en que los analizadores institucionales detectados afectan a los recorridos discontinuos, podemos advertir como anticipación de sentidos que estos analizadores develan una respuesta multicausal que afecta en la fluidez de los recorridos académicos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Por lo visto hasta el momento, en este estudio de caso sería una falacia hablar de dos carreras, ya que es más claro expresar que se trata de

una carrera que presenta dos formas de titularse. Por cierto, advertimos discursos contradictorios, porque la creencia avalada institucionalmente es que se gradúan de dos carreras, mientras que las fuentes primarias y secundarias de la investigación posibilitan visibilizar que se trata de una única carrera con dos acreditaciones.

Entonces, uno de los principales aportes de este trabajo radica en haber logrado una descripción densa de carácter interpretativo, en la que hemos encontrado, durante el proceso de la investigación, una serie de analizadores institucionales que nos permiten elucidar cómo hay ciertos procesos que han estado obturados, dificultados, por la organización dada al plan curricular y por la implementación fallida del mismo, con serias dificultades en la definición del perfil de la licenciatura. Por lo tanto, conjeturamos que esto incidió propiciando la discontinuidad de los recorridos académicos en los/as estudiantes que presentaron desigualdades múltiples (de orden socioeconómico, de acceso a capitales culturales, de otras diversidades). Dichas desigualdades son promovidas por la reproducción de mecanismos de expulsión y desafiliación para la culminación del recorrido académico para graduarse en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FFHA-UNSJ. Esperamos que esta investigación sea de utilidad para el rediseño de un trayecto que posibilite recorridos fluidos, con titulaciones que respondan al amplio campo que las incumbencias habilitan para el ejercicio profesional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Referencias bibliográficas:

- Bourdieu, P. (2001) *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal.
- Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina, pp. 14-26.*
- Correa, A. M. (Comp.) (2004) *Notas para una Psicología Social... como crítica a la vida cotidiana. Córdoba: Editorial Brujas.*
- Fernández, Ana M. (1986) *El campo grupal. Notas para una genealogía. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina*
- Frigerio, G. y Poggi, M. Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel, pp. 20- 27; 35-37.*
- Kaminsky, G. (1990) *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial, pp. 17-37.*
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamiento en espacios de formación. Buenos Aires, Argentina: Editorial Homo Sapiens, pp. 46-47.*
- Lourau, R. (2001) *El análisis institucional. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión, pp. 9,10.*
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.*
- Vicente, M.E. (2012) “A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina: campo profesional, tendencias y discusiones”. En: *Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3, pp. 163-175.*
- Vitale, Corvalán de Mezano, Torres, et al. (2008) “La psicología institucional en Argentina: Un acercamiento a la práctica”. En: *Universitas Psychologica, vol. 8, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 149-159. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n1/v8n1a12.pdf>.*

Fuentes Documentales:

Resolución 2785/85 Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Establecer incumbencias profesionales para títulos de Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Pedagogía, Profesor en Ciencias de la Educación y Profesor en Pedagogía. Homologación de títulos. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/1521.pdf>