

Trayectorias y prácticas profesionales de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. Vinculaciones con la formación inicial

María Amelia Migueles, Roberto Albarenque, Marcela Auch, Luciana Mian, Fabiana Viñas, María Isabel Benedetti.

AUTORAS: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106, Paraná, Entre Ríos.

CONTACTO: mtalime@gmail.com

Resumen

La investigación se centró en la reconstrucción de las trayectorias y prácticas profesionales de los egresados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Relevamos datos puntuales de quienes egresaron en un período de diez años, comprendido entre el 2005 y el 2015 inclusive, referidos a lugares y características del ejercicio de la profesión y a otros tramos de formación en ejercicio. Así mismo, analizamos la incidencia de la propuesta y desarrollo curricular de ambas carreras en las trayectorias y prácticas profesionales.

Como estrategias de recolección de información, utilizamos encuestas, entrevistas en profundidad a informantes clave y llevamos adelante un encuentro con graduados para dar a conocer e intercambiar acerca de los avances de la investigación.

Presentamos entonces una lectura de los rasgos específicos de las trayectorias y prácticas profesionales de nuestros graduados y las articulaciones, diferencias, resignificaciones, respecto de la propuesta curricular que la institución ha llevado a cabo en el período delimitado.

Palabras clave: trayectoria profesional; formación; licenciado; profesor; Ciencias de la Educación

Desarrollo

El Proyecto de investigación denominado *Trayectorias y prácticas profesionales de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. Vinculaciones con la formación inicial*, reconstruye las trayectorias y prácticas profesionales de los egresados en un período de diez años (2005-2015)¹ de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

Nos abocamos a rastrear las trayectorias profesionales de estos graduados, con la intención de conocer sus diferentes itinerarios desde el egreso en adelante. La idea de *trayectoria profesional* nos remite a recorridos diversos, que abarcan tanto prácticas laborales como instancias de formación en ejercicio. Ambos aspectos nos envían a su vez a la formación inicial en una o ambas carreras (Profesorado y/o Licenciatura de Ciencias de la Educación); impronta que incide tanto en el desempeño de la profesión como en las opciones de formación continua.

Nos **propusimos** entonces: caracterizar las trayectorias y las prácticas profesionales de los egresados; describir los rasgos particulares y comunes que éstas asumen; analizar la diversidad de condicionantes que afectan las prácticas profesionales; reconstruir las historias de formación y laborales de los graduados, desde el egreso hasta la actualidad; reconocer las relaciones entre las trayectorias y prácticas profesionales y las propuestas curriculares de ambas carreras

El **enfoque epistemológico-metodológico** que organizó la investigación, distante de una perspectiva hipotético-deductiva, nos exigió construir un campo de objetos articulados para abordar la realidad a conocer. En este campo, los conceptos ordenadores configuran observables que delimitan los universos de estudio y operan como categorías que se especifican en el mismo proceso de investigación. Como señala Zemelman: “...La esencia de la cuestión está en pensar conceptos, ante todo como organizadores de la relación con la realidad y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas...” (1993: 108). Los distintos análisis que llevamos a cabo en el trayecto de investigación se constituyeron en instancias decisivas para definir las opciones teóricas con las que dialogamos en la construcción del contexto especificador del problema.

En torno a la relación entre *trayectorias y prácticas profesionales y formación* (como concepto básico), en un comienzo ordenamos el campo de estudio articulando otros objetos: *currículum - saber - experiencia - instituciones - licenciado - profesor - Ciencias de la educación - práctica - teoría*. Este campo inicial se fue reconfigurando con los movimientos sucedidos en el proceso de investigación; del tal modo concluimos organizándolo en torno a tres ejes: *trayectorias profesionales; procesos de formación en el ejercicio de la profesión; relaciones entre prácticas profesionales y formación inicial*.

Pusimos en juego distintas **formas de recopilación y análisis de la información**. Por un lado, llevamos adelante una *encuesta* que enviamos a la totalidad de los graduados comprendidos dentro del período antes descrito, lo cual proporcionó datos sobre un gran universo que la respondió². Por otra parte,

1. La delimitación de este período conformó la primera selección de la muestra que tomamos del total de egresados de ambas carreras. Dentro de esta muestra, contamos 130 Profesores y 49 Licenciados. Como algunos eran graduados de ambas carreras, quedó finalmente con las siguientes cantidades: 118 Profesores, 37 Licenciados y 12 con ambos títulos, lo que hace un total de 167 (3 % son varones y 97 %, mujeres).

2. La estructura de la encuesta se elaboró sobre cuatro ejes: *Formación Inicial, Ejercicio de la Profesión, Formación en Ejercicio y Relaciones entre Formación Inicial y Práctica Profesional*. En ella incluimos preguntas de respuestas abiertas y otras de opción múltiple o excluyente. Las encuestas se enviaron por correo electrónico a la totalidad de la población (100%). Se recibieron 126 respuestas (75,45 %); dentro de ellas, 88 (70 %) corresponden a Profesores en Ciencias de la Educación, 8 (6 %) a Licenciados en Ciencias de la Educación y 30 (24 %) a graduados de ambas carreras (dentro de este último grupo, 10 egresaron en el período seleccionado y 20 de una de las carreras en años no coincidentes con el mismo). Para algunos análisis, diferenciamos tres grupos: los *Profesores*, los *Licenciados* y los que tienen *ambos títulos*, anticipando que, en ciertos casos, estos recorridos de formación y titulaciones podrían incidir en las trayectorias profesionales y en las relaciones que se establecen entre éstas y los itinerarios de formación inicial y continua.

realizamos *entrevistas en profundidad*³ a una muestra menor de egresados, que ahondaron en aspectos no recuperados por la encuesta y en interrogantes surgidos de la sistematización de porcentajes y cantidades. En simultáneo, organizamos un *encuentro* con graduados y estudiantes avanzados de ambas carreras, para comunicar e intercambiar sobre los primeros avances de la investigación⁴. Triangulamos los aportes de las tres fuentes de información y las lecturas e interpretaciones parciales que se iban realizando. Si bien cada una de estas modalidades de recopilación de información tuvo distintos propósitos y análisis, en los diferentes momentos de la investigación se articularon en instancias crecientes de comprensión del objeto de estudio.

Como decíamos antes, definimos tres ejes organizadores de los resultados. Por un lado, las particularidades de las *trayectorias y prácticas profesionales*, considerando tanto los inicios del ejercicio de la profesión como los cambios que se fueron dando a través del tiempo. En segundo lugar, nos centramos en los *procesos de formación en ejercicio de la profesión* y consideramos como parte de estos procesos las instancias formalizadas y asistemáticas, así como las experiencias en las instituciones donde se desempeñaron o desempeñan los graduados. Finalmente, recuperamos las particularidades de *la relación entre prácticas profesionales y formación inicial* haciendo referencia a los vínculos que pudieron establecer entre el ejercicio de la profesión y los saberes y experiencias durante el cursado de las carreras, reconociendo aportes y vacancias.

1. Sobre las trayectorias y prácticas profesionales

El término *trayectoria* ha adquirido en los últimos tiempos cierta sonoridad en el campo educativo⁵. En esta investigación, el eje está centrado en la trayectoria posterior al egreso. Hablamos, por lo tanto, del recorrido realizado por los Profesores y Licenciados desde el egreso de la carrera universitaria para acceder y ejercer la profesión⁶. Como parte constitutiva de las “trayectorias profesionales”, no sólo contemplamos aspectos laborales sino además las instancias de formación (estudio/perfeccionamiento, investigación, extensión).

Consideramos oportuno recuperar la diferencia que la Real Academia establece entre los términos *trayecto* y *trayectoria* a los fines de significarlos. El *trayecto* es el espacio que se recorre o puede recorrerse de un punto a otro; una *trayectoria* en cambio es la línea descrita en el espacio por un cuerpo que se mueve o el curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución⁷. En torno a estas definiciones, suponemos la existencia de un espacio

3. El criterio de selección de los informantes clave se definió desde las condiciones de accesibilidad (ya que muchos están residiendo fuera de Paraná) y en relación con un porcentaje equivalente de cada subgrupo (Profesores, Licenciados y con ambos títulos) de acuerdo a la cantidad de egresados que respondieron la encuesta. En tal sentido, se realizaron entrevistas a: 14 Profesoras, 5 egresadas con ambos títulos y 2 Licenciadas, intentando llegar a porcentajes relativamente similares en los tres casos en proporción con las encuestas respondidas (16 %, 17 % y 25 %, respectivamente). Por otra parte, aclaramos que todas las entrevistadas fueron mujeres; no pudimos concretar el encuentro con el único varón que respondió a la encuesta, pese a reiterados intentos. Por este motivo utilizaremos el femenino al aludir a las entrevistadas.

4. Se convocó además a la Licenciada Sandra Nicastro para abordar la temática de la “Asesoría Pedagógica”, una de las inquietudes que manifestaron los egresados en las encuestas. El encuentro fue reconocido institucionalmente con la Res. CD 234/18.

5. Ligado a la posibilidad de analizar los recorridos diversos que realizan los estudiantes de distintos niveles en relación a la propuesta curricular que las instituciones les plantean, con sus tiempos y sus formas. Desde esos análisis, Flavia Terigi (2010) marca la diferencia entre cierta trayectoria teórica, propuesta por el sistema educativo, y las trayectorias reales, que muestran los itinerarios y múltiples modos en que los estudiantes transitan las instituciones y aprenden. Por otro lado, el término se ha inscripto en estudios sobre la formación profesional docente que se detienen particularmente a analizar los efectos del período anterior al egreso de la carrera docente. En estas investigaciones la biografía escolar de los maestros cobra relevancia, proponiendo una suerte de genealogía profesional para interpretar las huellas de las experiencias de los alumnos que se hacen presente en sus prácticas profesionales (Alliaud, 2004).

6. Tomamos este criterio de demarcación respecto del tiempo al sólo efecto de delimitar el universo de observación. No obstante, sabemos que las trayectorias educativas – que contienen a las profesionales – se extienden a los diferentes momentos de la vida escolar y no escolar de los sujetos.

7. Fuente: Real Academia Española, www.rae.es/

trazado, de ciertas representaciones sobre el trayecto profesional, construidas en ese singular vínculo entre el sujeto de la formación y la institución formadora.

Atendiendo a las particularidades de la formación en la universidad, y en la Facultad a la que hacemos referencia, es interesante pensar cómo se mueven los graduados en ese espacio conformado entre el punto de partida del egreso y su actual ejercicio profesional, qué variaciones plantean en esos recorridos, qué elecciones de desempeño y qué opciones formativas. Entendemos entonces que las trayectorias profesionales de los egresados de las carreras de Ciencias de la Educación van configurando formas de ser y hacer en la profesión (Gewerc, 2001), en un proceso de formación que se presenta como una conquista progresiva del sujeto (Remedi et al, 1988) y que tiene importantes efectos en las prácticas profesionales.

No se trata de construcciones totalmente individuales. Si bien en cada una tienen peso las decisiones y los intereses propios de los sujetos, las trayectorias se van trazando desde el conjunto de relaciones sociales y se encuentran direccionadas por el contexto socio cultural y por las condiciones institucionales. Podemos afirmar, tomando en cuenta otras investigaciones, que en ellas inciden las características de la formación profesional, la valoración del ejercicio profesional, los requerimientos profesionales a los graduados, las demandas propias de las culturas institucionales en las que se desempeñan (Zani et al, 2014).

En consonancia con lo anterior, cuando aludimos a *prácticas profesionales* contemplamos los ámbitos de desempeño, las modalidades del quehacer laboral, las demandas y decisiones de los sujetos en cada uno de estos ámbitos. Consideramos a las prácticas profesionales como “prácticas sociales”. Se trata, retomando a Chartier, de “...prácticas mediante las cuales los hombres y mujeres de una época se apropian a su manera de los códigos y los lugares que les son impuestos, o bien subvierten las reglas comunes para conformar prácticas inéditas” (1996: 72).

Pierre Bourdieu (1997) aporta otros elementos para pensar las prácticas sociales. Desde su pensamiento las prácticas sociales se encuentran ligadas al concepto de habitus, entendido como sistemas de disposiciones duraderas, matrices de percepciones, historia hecha cuerpo. El habitus opera en las prácticas sociales poniendo en relación la estructura objetiva y la coyuntura. Las prácticas implican la actuación de la estructura objetiva interiorizada, a la vez que responden a una coyuntura particular por la cual producen, reproducen y/o transforman esa estructura.

De tal modo, consideramos que las prácticas profesionales suponen construcciones históricas y socialmente situadas que expresan relaciones de poder; acciones colectivas, en el sentido que se reconocen en la conducta de distintos actores que, aunque no conformen grupos, tienen características comunes; acciones en las que opera un tipo de ‘lógica’ latente y de habitus; acciones rutinarias pero también de ruptura, de resistencia y transformación social (Gatti, 2007). Prácticas que, sin dudas, también constituyen la cotidianeidad y se presentan de manera opaca y fragmentaria, por lo que analizarlas implica reconstruirlas en sus modos de funcionamiento y en los posibles enlaces que establecen los que pretenden comprenderlas.

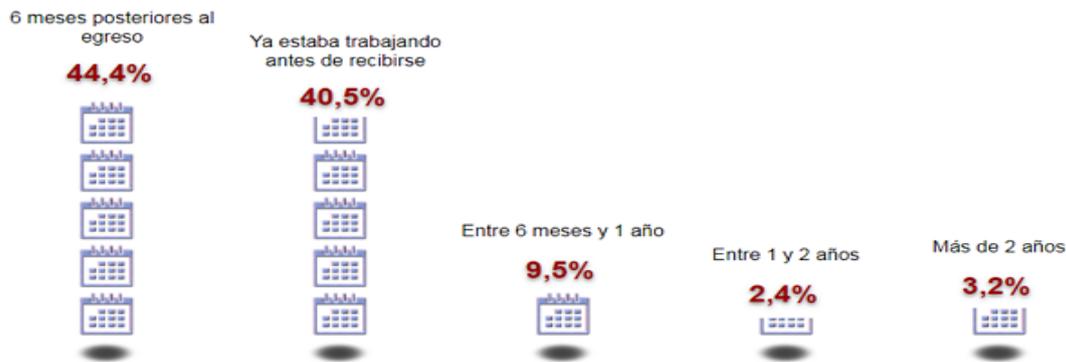
Precisamente desde estas miradas nos adentramos en las prácticas sociales de los Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación, en la cotidianeidad de sus trayectorias profesionales, en los “modos de hacer” en distintos espacios sociales, desde ciertos posicionamientos y rasgos propios de la formación. Intentamos describir las particularidades y aspectos comunes que estas prácticas asumen.

1.1. Los inicios en el ejercicio de la profesión

Como decíamos anteriormente, nos interesó indagar acerca de los comienzos del ejercicio profesional de los graduados en Ciencias de la Educación y respecto de los cambios que se fueron dando a través del tiempo. Para ello consideramos la situación de los Profesores, de los Licenciados y de quienes cuentan con ambos títulos, con sus variaciones y coincidencias.

Un gran porcentaje comenzó a trabajar antes de recibirse (40,5 %) o lo hizo en los 6 meses posteriores al egreso (44,4 %). Sumados, contabilizan un alto porcentaje de encuestados que ingresaron al campo laboral antes o inmediatamente después de graduarse. Son significativamente menores los porcentajes de quienes tardaron entre 6 meses y 2 años o más.

Los inicios en el desempeño de la profesión



como evidencia el gráfico, se puede observar la importante inserción laboral de los graduados y las posibilidades efectivas de ejercicio de la profesión, incluso tiempo antes de obtener el título.

Por otra parte, también respecto de los inicios en el ejercicio de la profesión, obtuvimos datos acerca del **tipo de institución** en la que empiezan a trabajar, **dependencia, nivel, función y espacios curriculares**.

El comienzo del desempeño de la profesión se realiza contundentemente en la **docencia** en instituciones educativas (89 %), especialmente de dependencia pública⁸; en menores porcentajes se inician trabajando en tareas vinculadas con la educación en otro tipo de instituciones. Al tomar los porcentajes dentro de cada grupo de quienes se inician trabajando en instituciones educativas, son más altos los de Profesores (93 %) y egresados con ambos títulos (87 %), siendo algo menor pero significativo, el de los Licenciados (62,50%).

Instituciones en los comienzos del desempeño



⁸. La gran mayoría de los graduados comenzó a trabajar en una institución educativa de dependencia pública (78,4 %), siendo menor el porcentaje de quienes lo hicieron en una pública de gestión privada (13,6 %) o privada (5,6 %).

Si nos centramos en el NIVEL, el 70 % de los graduados inició su desempeño laboral en el Secundario, particularmente *Profesores* y con *ambos títulos* y, en menor medida, los *Licenciados*. El resto comenzó en el Nivel Superior no Universitario (14,3 % compuesto por graduados con *ambos títulos* y *Profesores*, no así *Licenciados*) y en la Universidad (11 %). Los demás empezaron en los Niveles Inicial o Primario, o en ámbitos educativos que no pertenecen a un nivel específico, como es el caso de Organismos del Estado.



Al detenernos en la FUNCIÓN, como decíamos antes, las dos terceras partes de los graduados comienza trabajando en la Docencia; las mayores cantidades corresponden a *Profesores* y a egresados con *ambos títulos* y mucho menor es el porcentaje de *Licenciados*. En el resto de las funciones las cantidades son casi equivalentes; salvo en Asesorías, en las que predominan los *Profesores*. Las tutorías también han sido lugares de trabajo para los tres grupos, mayoritariamente en *Licenciados* y con menores porcentajes en egresados con *ambos títulos* y *Profesores*. Son cuantitativamente menores las referencias a otras funciones como Coordinación, Investigación, Administración, Extensión y Dirección, y excepcional la participación en equipos técnico-pedagógicos o como docentes domiciliarias para alumnos con discapacidad (en este último caso lo mencionan *Licenciadas* que se encuentran en el extranjero).

Como puede advertirse, la principal función que se comienza a ejercer en los ámbitos educativos es la Docencia y, en segundo lugar, distantes en escala, la Asesoría Pedagógica y las Tutorías. Las demás funciones presentan porcentajes menores.

También consultamos sobre los ESPACIOS CURRICULARES⁹ que tuvieron a cargo en el inicio del desempeño profesional.

Dentro del grupo de *Profesores*, un alto porcentaje estuvo a cargo - en el Nivel Secundario - de los espacios curriculares *Filosofía*, *Psicología* y *Formación Ética y Ciudadana* o *Formación Ciudadana* (según se enuncie en cada plan); con porcentajes menores, *Juventud*, *Participación* y *Ciudadanía*, *Sociología* e *Investigación*; con menos frecuencia, *Historia*, *Educación Sexual*, *Proyectos Socio-comunitarios*, *Orientación en Contextos Laborales/Vocacionales*, *Problemática Educativa*, *Métodos de Estudio*; y mínimas referencias a *Talleres de Educación Técnica Profesional*, *Educación Popular*, *Humanidades*, *Lectura* y

⁹. Las denominaciones de los espacios curriculares que se detallan corresponden a las que fueron consignadas por los encuestados. Algunas han ido cambiando en diferentes períodos y de acuerdo a las transformaciones de los diseños curriculares.

Escritura, Pedagogía, Política de la Educación y Relaciones Humanas. Dentro de los espacios curriculares correspondientes al Nivel Superior no Universitario, han comenzado a trabajar en *Práctica Docente, Didáctica General, Problemática Contemporánea de la Educación y Pedagogía*; mencionan, aunque en menos oportunidades, *Sociología, Psicología, Historia de la Educación, Didáctica y Teoría del Currículum*. Finalmente, en el Nivel Universitario se iniciaron como docentes de *Sociología de la Educación, Educación Nutricional, Problemática Educativa, Psicología Educativa*.

Por su parte, los Licenciados que comenzaron trabajando en el Nivel Secundario lo hicieron en los espacios curriculares *Juventud, Participación y Ciudadanía y Prácticas Educativas*.

En el caso de los egresados que cuentan con ambos títulos, estuvieron a cargo de materias del Nivel Secundario como *Formación Ética y Ciudadana, Filosofía, Psicología*; pocos refieren a *Proyectos Socio-comunitarios, Orientación en Contextos Laborales/Vocacionales, Lógica y Metodología de las Ciencias, Sociología, Estudio Dirigido, Fundamentos de la Educación, Problemática Educativa y Antropología Filosófica*. Por otro lado, dentro de este mismo grupo, al iniciarse en el Nivel Superior no Universitario, enseñaron - en orden de menciones - *Mediación Pedagógica, Didáctica General, Pedagogía, Filosofía, Práctica Docente/Intervención Pedagógica y Residencia*. Pocos graduados aluden a *Política e Historia de la Educación Argentina, Psicología del Adolescente, Sistema Educativo, Currículum, Institución Escolar, Taller de Investigación*. Finalmente, los que comenzaron en cátedras universitarias, lo hicieron en *Pedagogía* y en *Práctica Docente*.

Como puede observarse, tanto los Profesores como los egresados con *ambos títulos* comienzan a ejercer la Docencia sobre todo en materias de la Escuela Secundaria con cierta tradición en los diseños curriculares de este Nivel y en los ámbitos disciplinares (como *Formación Ética y Ciudadana, Filosofía, Psicología*); mientras que los que tienen sólo el título de Licenciados ocupan espacios ligados a problemáticas y prácticas emergentes que van integrándose a los planes de estudio. Si nos centramos en el Nivel Superior no Universitario, tanto los Profesores como los egresados con *ambos títulos* ocuparon en sus comienzos los espacios de la *Práctica Docente, Intervención Pedagógica y Residencia, Didáctica General, Mediación Pedagógica, Pedagogía, Filosofía y Problemática Contemporánea de la Educación*. Los Licenciados encuestados no comienzan a trabajar en este Nivel. Entre los egresados con *ambos títulos*, quienes comenzaron trabajando en el ámbito universitario lo hicieron en *Pedagogía, Práctica Docente y Tutoría del ingresante*; mientras que los Profesores, sobre todo en *Sociología de la Educación*. Uno de los Licenciados menciona que participó de un equipo de orientación en la Universidad.

Como surge de los datos relevados, no es igual el inicio del desempeño profesional en quienes cuentan con el título de Licenciado que en los que son Profesores o se han recibido de ambas carreras. Los relatos de los Licenciados aluden a tiempos de búsqueda, de creación de espacios y saberes, tuvieron que construirse un lugar para ser reconocidos por otros profesionales e instituciones; sienten que deben erigir su propio rol en ámbitos para los la Facultad no los ha formado lo suficiente, en funciones que exigen la invención de formas de desempeño. Así mismo, la inserción laboral en el Sistema Educativo formal los lleva a buscar otras instancias de formación donde completar lo que perciben como "falta".

Dentro del grupo de graduados que obtuvieron *ambos títulos*, en los casos en que aprobaron primero el Profesorado y luego la Licenciatura -lo que ocurre en la mayoría-, varios empezaron a trabajar como profesores antes de recibirse y otros, cuando estaban cursando la Licenciatura.

Varias entrevistadas comentan que en las localidades del interior, tanto de Entre Ríos como de Santa Fe, se incorporan al mercado laboral con más celeridad que en las capitales provinciales, donde hay demasiada competencia.

Encontramos referencias a variedad de actividades en los comienzos del ejercicio de la profesión. Las entrevistadas coinciden en señalar que al principio la prioridad era conseguir trabajo, incrementar el número de horas, por lo que aceptaban diversidad de ofrecimientos. En ese tiempo incursionaron en

múltiples y variados espacios laborales, tanto respecto del Nivel (Secundario y Superior), como de las disciplinas curriculares (Psicología, Filosofía, Sociología, Psicología de la Moda, Nutrición, Formación Ética, Talleres, Orientación Vocacional, etc.) y funciones (Asesorías Pedagógicas, Tutorías). Comentan que estas condiciones en las que inauguran el desempeño de la profesión les provocaron inseguridad, inquietud ante lo desconocido, debieron redoblar los esfuerzos para preparar cada clase, estudiar durante horas.

Sin lugar a dudas el campo profesional de los egresados en Ciencias de la Educación es muy amplio y permite realizar múltiples actividades, con y más allá del dictado de clases. Los relatos dan cuenta de la diversidad de recorridos institucionales cuando comienzan a trabajar, que se reiteran en los espacios curriculares y en las funciones que llevan adelante.

1.2. Situación laboral actual

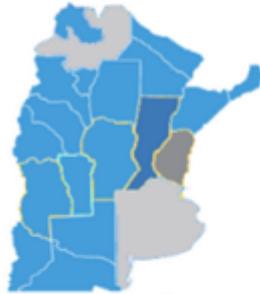
Además de los inicios, indagamos sobre la situación laboral al momento de concretar la encuesta. Rastreamos las particularidades de los trabajos, lugares, distancias, instituciones, dependencia, funciones, antigüedad, cambios, motivos de estos cambios y grado de satisfacción con la profesión.

Podemos afirmar que un altísimo porcentaje de graduados está trabajando y no busca otro trabajo (84 % de *Profesores*, 75 % de *Licenciados* y 87 % de quienes cuentan con *ambos títulos*); un mínimo porcentaje, aunque trabaja, sigue buscando otro empleo (14 % de *Profesores*, 12,50 % de *Licenciados* y 13 % de graduados con *ambos títulos*) y en muy pocos casos no trabajan ni lo buscan (2,30 % de *Profesores*, 12,50 % de *Licenciados*). Nadie consigna que no trabaja y busca hacerlo. En definitiva, está trabajando el 98 % de los *Profesores*, el 87,50 % de los *Licenciados* y el 100 % de profesionales con *ambos títulos*.

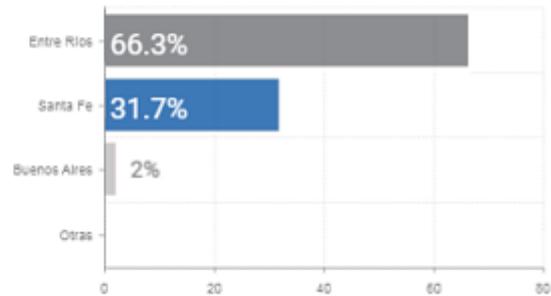


El mayor porcentaje de egresados trabaja en Paraná y en otras localidades de Entre Ríos, mientras que aproximadamente un tercio lo hace en la ciudad de Santa Fe y en otras localidades de esta provincia. Un mínimo porcentaje ejerce en otros lugares del país y en el extranjero. A continuación ofrecemos datos sobre cada uno de los grupos.

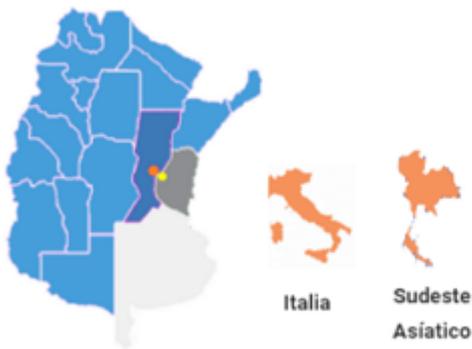
Lugares de trabajo - Profesores



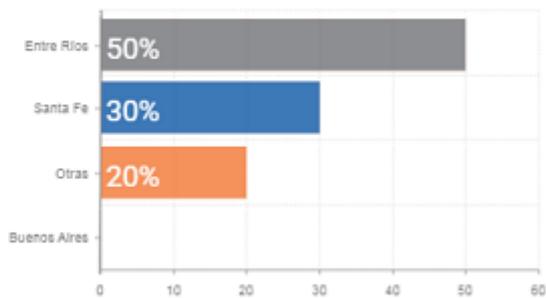
Argentina



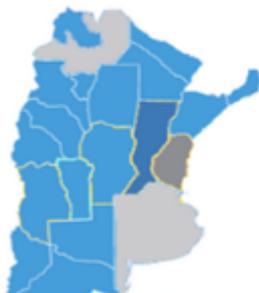
Lugares de trabajo - Licenciados



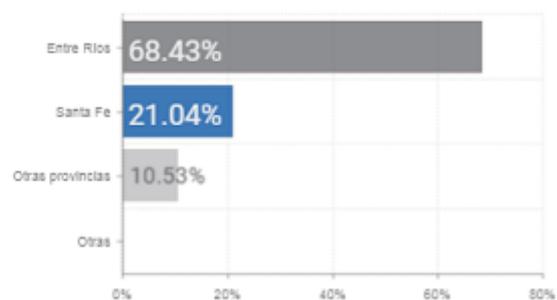
Argentina



Lugares de trabajo - Ambos títulos



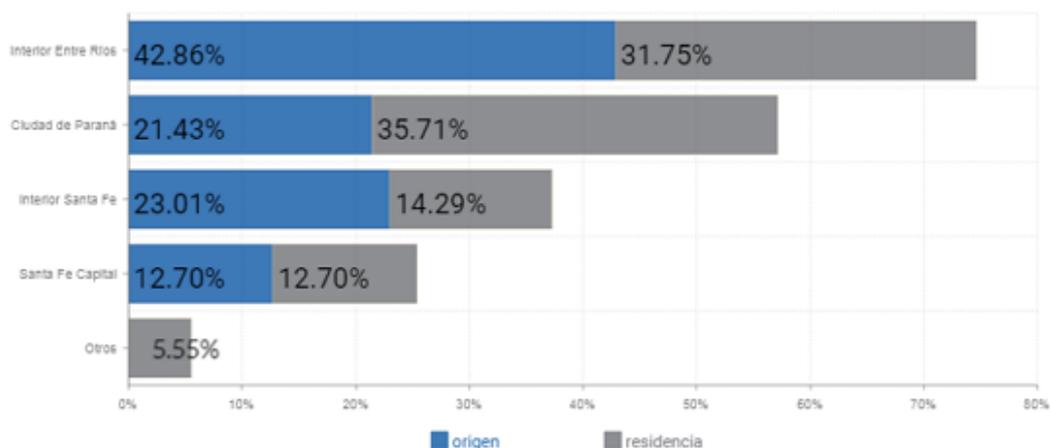
Argentina



Comparando los lugares de procedencia al iniciar como estudiantes de las carreras y los de residencia actual, ya graduados, se advierte un notable aumento de quienes migran a vivir a Paraná (35,71 %) frente al 21,43 % de quienes provenían de este lugar. Además, una disminución de quienes residen en el interior de la provincia de Entre Ríos (31,75 %), frente a los que provenían de allí (42,86 %). Algo similar ocurre con quienes procedían del interior de la provincia de Santa Fe en el inicio de la carrera (23,01 %) y su lugar de residencia al momento de la encuesta (14,29 %). En tanto, se mantienen constantes los porcentajes de los graduados que provienen y residen de/en la capital de Santa Fe (12,70 % en cada caso).

Estos datos señalan que muchos de los egresados que provenían del interior de la provincia de Entre Ríos o de Santa Fe al comienzo de los estudios en la Facultad, no regresaron a sus lugares de origen sino que optaron por establecerse, fundamentalmente, en las ciudades capitales (Santa Fe o Paraná). Es posible reconocer entonces un importante desplazamiento desde el interior de las provincias a las capitales, sobre todo a la ciudad de Paraná donde se ubica la Facultad, y la disminución del impacto de estos graduados en los lugares de procedencia. Las entrevistadas justificaron la permanencia en las ciudades capitales porque les permite mantener vínculos con el ámbito universitario – sobre todo con la FCEdu – como referente cultural clave para continuar la formación profesional.

Comparativa lugar de origen/residencia actual

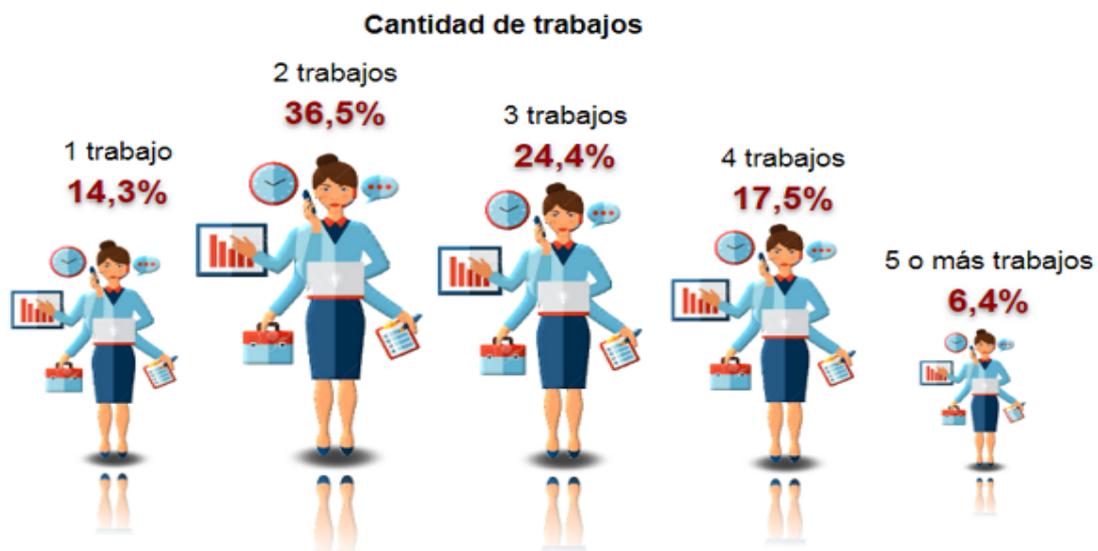


Indagamos además sobre la CANTIDAD DE TRABAJOS¹⁰. Al tomar el total de respuestas¹¹, un gran porcentaje ha contabilizado entre dos (36,5 %) y tres (24,4 %) trabajos; siguen en cantidad quienes realizan cuatro trabajos (17,5 %) y, unos puntos por debajo, los que llevan a cabo solo uno (14,3 %); en muy menor escala están los que realizan cinco, seis o más (6,4 %). En este sentido se advierte que el mayor porcentaje trabaja en dos o tres instituciones, al tiempo que un tercio aproximadamente se distribuye entre quienes lo llevan adelante en una única institución y en

10. Es necesario aclarar que consideramos como “trabajo” las diferentes funciones realizadas en una misma institución.

11. De la estadística confeccionada, se pudo observar que un 40 % de los Profesores se desempeña en dos trabajos, un 21,18 % en tres y un 17,65 % en cuatro. Se advierte entonces un gran porcentaje de Profesores (casi el 80 %) que están trabajando en dos, tres y cuatro instituciones; en menor escala encontramos a quienes lo hacen en una institución (14,12 %) y en 5 o más (5,88 %). Por su parte, la gran mayoría de los Licenciados que respondieron la encuesta se desempeña en dos (42,86 %) o tres (42,86 %) trabajos; es menor el porcentaje de los que lo hacen en uno solo (14,29 %). Por último, entre quienes cuentan con ambos títulos, muchos tienen entre dos y tres trabajos (33,33 % y 30 %, respectivamente); un 23,33 %, cuatro trabajos; mientras que el resto cuenta con uno (10 %) y cinco (3,33 %) trabajos, cinco, seis o más instituciones; dos extremos que pueden contemplarse con porcentuales cercanos.

Situación laboral actual

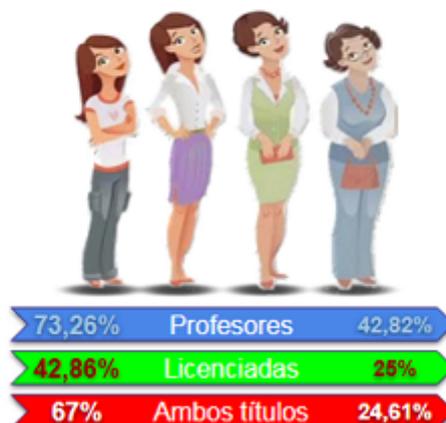


Interpretamos, a partir de estos datos, que un alto porcentaje de egresados en Ciencias de la Educación se desempeña en varias instituciones y trabajos, lo que lleva también a considerar el vínculo con distintas culturas institucionales y las exigencias de integración y participación en cada una de ellas.

Respecto de los NIVELES, al comparar el desplazamiento que se produce desde que comienzan a desempeñar la profesión hasta que avanzan en los años de antigüedad, observamos que en los tres grupos (Profesores, Licenciados y con ambos títulos) disminuyen significativamente los porcentajes de quienes ejercen en el Nivel Secundario. En los *Profesores* se pasa de 73,26 % a 42,82 %, en los *Licenciados* de 42,86 % a 25 % y en los que tienen *ambos títulos*, de 67 % a 24,61 %.

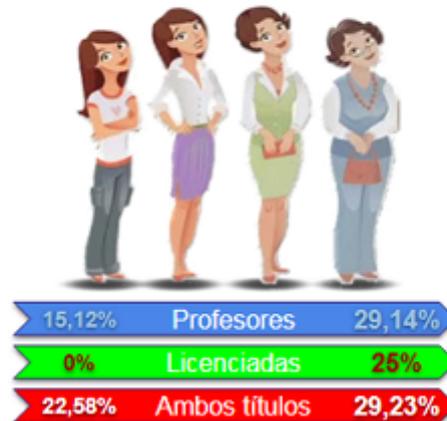
Desplazamiento de la profesión con los años de antigüedad

Docencia en nivel secundario



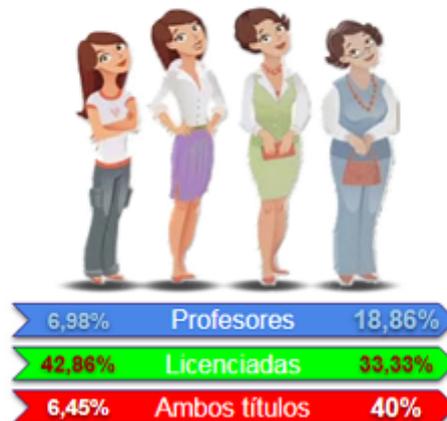
Por otra parte, aumenta el porcentaje de quienes trabajan en el Nivel Superior No Universitario (en los *Profesores* pasa de 15,12 % a 29,14 % y en los egresados con *ambos títulos* de 22,58 % a 29,23 %). En el caso de los *Licenciados*, que no comenzaron a trabajar en este Nivel, se incrementa al 25 %.

Desplazamiento de la profesión con los años de antigüedad Docencia en nivel superior no universitario



Así mismo, es importante el incremento de quienes ejercen actualmente en la Universidad (sobre todo en los que cuentan con *ambos títulos* - de 6,45 % a 40 % - y en los *Profesores* - de 6,98 % a 18,86 % -). Disminuye en el grupo de *Licenciadas* (de 42,86% a 33,33 %).

Desplazamiento de la profesión con los años de antigüedad Docencia en nivel superior universitario



Podríamos interpretar ante estos datos que los graduados comienzan trabajando prioritariamente en el Nivel Secundario, casi la mitad permanece en él y la otra parte se desplaza al Nivel Superior No Universitario y al Universitario, siendo mayores las posibilidades de acceder a éste último para los egresados con *ambos títulos* y menores para los *Licenciados*. Indagando sobre las razones que llevaron a tomar estas opciones, las entrevistadas mencionaron sus pretensiones de *mayor estabilidad en los cargos*, *dejar de viajar*, *concentrar las actividades en pocas instituciones* y *en torno a lo que realmente les gusta*, *evitar la dispersión en muchos espacios curriculares*.

Preguntamos también acerca de los CAMBIOS que fueron percibiendo entre los inicios del desempeño y la actualidad, en qué consistían. Del total de respuestas, los mayores porcentajes refieren a los *saberes con que cuento* (20 %) y a *la posibilidad de elegir los espacios en donde me interesa trabajar* (19,61 %), principalmente en el grupo de egresados con *ambos títulos* y en el de los *Profesores*; y con menores porcentajes en los *Licenciados*. A estos datos le siguen las opciones de *seguridad en el desempeño* (14,64%) y *mi manera de enseñar* (14,64 %). En menores porcentajes encontramos los cambios relativos a: *la relación con las/los estudiantes*, con el 7,18 % (sobre todo en *Licenciados* y menos señalado en egre-

sados con ambos títulos y en los Profesores) y *el reconocimiento institucional*, con un 7,73 % (mencionado sobre todo por Profesores y por quienes cuentan con ambos títulos, y menos por los Licenciados).



Como puede advertirse, los principales cambios refieren a la propia formación y al ejercicio de la docencia tanto en ámbitos áulicos como institucionales. Así mismo, el paso del tiempo parece otorgarles algunas posibilidades, como la de elegir dónde trabajar de acuerdo a sus intereses. Podríamos interpretar que la experiencia en el ejercicio de la profesión y las instancias de formación que vienen llevando adelante, les permitieron acceder y apropiarse de nuevos saberes y construir una percepción de seguridad y reconocimiento de sí enseñando de otro modo.

En términos generales, los egresados consideran que los cambios en el desempeño de la profesión se deben al *propio proceso de formación* (34,36 %, con porcentajes similares en los tres grupos analizados) y a *la experiencia en distintos ámbitos* (31,62 %, sobre todo en Licenciados y con menor proporción en egresados con ambos títulos y Profesores). Ambos constituyen una dupla indispensable para consolidar el ejercicio de la profesión; dos fuentes de saberes de distinta índole que se conjugan en las trayectorias y prácticas profesionales.

Motivos



También consultamos acerca de las ASPIRACIONES para los próximos años. Del total de respuestas, el 25,2 % tiene como aspiración *lograr la titularidad* (se da especialmente en los Profesores¹² y en muy menor escala en egresados con ambos títulos, mientras que ningún Licenciado eligió esta opción). Le siguen las expectativas de *continuar con la situación actual* (19,51 %) y *realizar otra actividad profesional* (17,89 %), sobre todo en Licenciados; son pocos los Profesores y menos aún los egresados de ambas carreras que mencionan esta última opción. Un grupo menor (16,26 %) aspira *ocupar cargos de Dirección/ Coordinación y Gestión*; se lo ve especialmente en graduados con ambos títulos y en los Licenciados, siendo menos los Profesores que aluden a ello¹³.

Aspiraciones

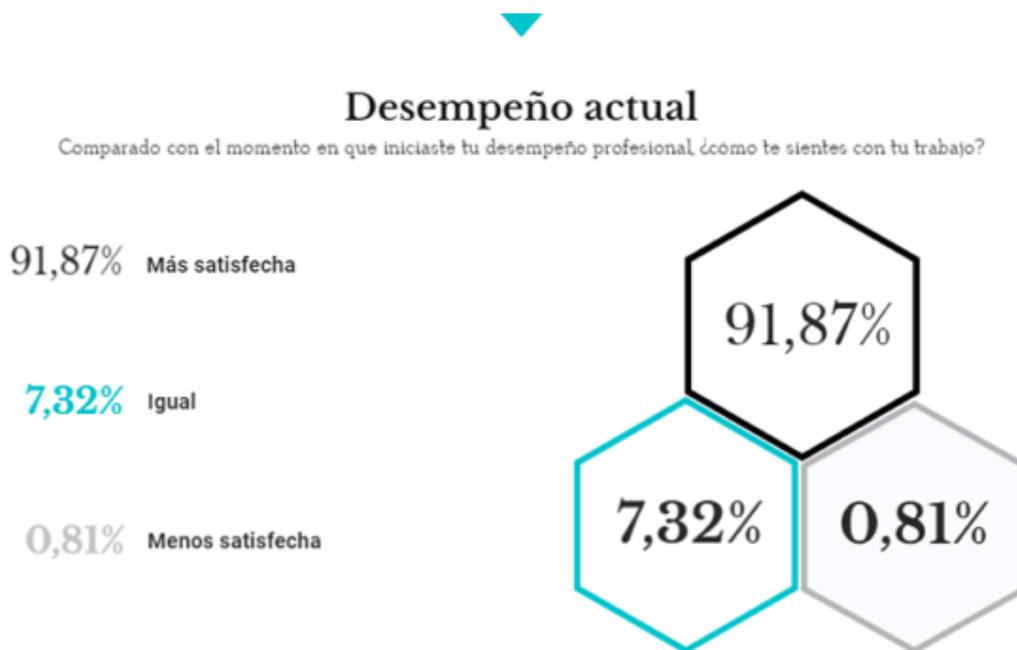


Finalmente, es interesante detenernos en “otras” aspiraciones no consignadas dentro de las opciones laborales que mencionamos en la encuesta y que en su mayoría refieren a ampliar, especificar la propia formación a través de posgrados y adquirir nuevos saberes vinculados con el desempeño profesional. Reconocen como relevante participar de investigaciones; ejercer la docencia en el Nivel Superior (Universitario y No Universitario) y ocupar cargos de gestión y vinculados con políticas educativas públicas. En definitiva, se condensan aquí expectativas relacionadas con experiencias y ámbitos de desempeño y formación que incluyen y trascienden el aula.

De algún modo estas aspiraciones están relacionadas con cómo aprecian el momento actual en comparación con los inicios del ejercicio de la profesión; una gran mayoría de los graduados de los tres grupos (por arriba del 85 % en promedio) manifiestan estar *muy satisfechos*; sólo una minoría se siente *igual*; Ningún Profesor o Licenciado responde sentirse *menos satisfecho*. Del total de encuestados entonces, el 91,87 % manifiesta estar *muy satisfecho*, el 7,32 % *igual* y el 0,81 % *menos satisfecho*.

¹². Más de un tercio de los Profesores está pendiente de esta condición, sobre todo por cierta inestabilidad en los cargos y horas, que vienen asumiendo con carácter suplente o interino.

¹³. Las demás opciones ocupan porcentajes mínimos.



Como vemos, entre los comienzos del ejercicio de la profesión y los años posteriores se van produciendo cambios. Se originan desplazamientos a otros Niveles, lugares, funciones y espacios curriculares. Podemos plantear entonces que las trayectorias laborales de los graduados en Ciencias de la Educación suceden en distintas instituciones; en el caso de los *Profesores* y quienes además tienen el título de *Licenciado*, prima el desempeño en organizaciones educativas, donde los cargos y las funciones están en alguna medida establecidos. Sin embargo, las *Licenciadas* y las que cuentan con *ambos títulos* que están ejerciendo en funciones y tareas no clásicas del Sistema, comentan que han tenido que ir construyendo su lugar en medio de disputas con otros profesionales y marcos institucionales diferentes a los educativos.

En definitiva, las instituciones en las que se desempeña cada graduado en Ciencias de la Educación se constituyen en espacios clave de formación en ejercicio, con desafíos particulares de acuerdo a las herramientas con que cuentan y que les ha ofrecido cada una de las carreras que transitaban en la Facultad.

Pese a todo, la mayoría expresa una gran satisfacción con el desempeño de la profesión que se incrementa con el paso del tiempo, al afianzarse en la tarea.

2. Procesos de formación en el ejercicio de la profesión

Podemos distinguir los “soportes” o dispositivos de formación¹⁴, de la *formación* en tanto transformación de los sujetos. Sostiene Gilles Ferry (1997) que la formación profesional implica la dinámica de un desarrollo personal que consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo; ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que supone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción/imagen del rol, etc. Como plantea este autor, nadie forma a otro, sino que es el mismo individuo quien se forma. Sin embargo, no se forma totalmente solo, sino por mediación de otros, de lecturas, de las circunstancias de la vida, los accidentes, entre tantas situaciones, relaciones y sujetos.

¹⁴ Podemos considerar que la implementación de programas, currículos, son indispensables como “soportes” que median en la formación (Ferry, 1997).

Además, señala que el simple hacer profesional no supone formación, sino lo es cuando se da un trabajo sobre sí mismo, una distancia necesaria de sí y de la situación, que le permita al sujeto reflexionar sobre lo hecho, analizarlo y buscar otras posibles maneras en caso de que sea necesario. El trabajo profesional es generalmente un trabajo para otros, mientras que la formación es un trabajo sobre sí mismo y sobre las representaciones de la realidad¹⁵. La idea es la de un espacio transicional¹⁶, fuera de tiempo y lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ése es el espacio y tiempo de la formación (Ferry, 1997: 57). Formación que no sólo es la inicial sino también aquella que continúa a lo largo de la vida.

Sin dudas sucede una serie de cambios al pasar del dispositivo de formación inicial al de la formación en ejercicio de la profesión. El dispositivo de la formación inicial conlleva una administración externa (en los marcos de un currículum y de una cultura académica) que puede alcanzar mayores o menores niveles de adaptación y resistencia desde los estudiantes; sin embargo la propia administración de la formación durante el proceso de formación continua - cuando comienza el desempeño profesional - requiere de un margen mayor de autonomía en las decisiones que debe tomar cada graduado.

Este pasaje asume distintas particularidades de acuerdo a las demandas de las instituciones de las se participa o ha participado y en relación con las ausencias, gustos, aspiraciones sobre la propia formación inicial.

2.1. Instancias sistemáticas e informales de formación continua

Indagamos sobre los procesos de formación que los egresados de Ciencias de la Educación llevan a cabo durante el ejercicio profesional (carreras de grado, cursos, postítulos y posgrados concluidos o que estaban realizando al momento de la encuesta y de las entrevistas); acerca de las áreas/campos/temas en los que centraron su formación y otras instancias informales o experiencias que, en sus trayectorias, consideran formativas; además consultamos en qué temáticas les interesaría profundizar.

Sobre las carreras de grado, del total de egresados que respondieron a la encuesta sólo un 11% concluyó otra carrera (especialmente el Profesorado de Educación Primaria); sin embargo un 45 % culminó algún posgrado, postítulo, curso/seminario (especialmente graduados con *ambos títulos* y *Profesores* y, en menor cantidad, los *Licenciados*). El porcentaje más elevado es de los egresados que cuentan con *ambos títulos* (63 %), que consignan la aprobación de Especializaciones del Ministerio de Educación Nacional y de la UNER, Maestrías dictadas por la UNER o UNL, Universidad de San Andrés, Postítulos en Institutos Superiores de Profesorado, cursos de posgrado y varias Diplomaturas de FLACSO¹⁷ y otras instituciones. Mientras que un 42 % de los *Profesores* culminó Diplomaturas, Especializaciones en la Facultad de Ciencias de la Educación, Maestrías y cursos de posgrado. Una gran mayoría ha realizado la Especialización Docente en Nivel Superior en Educación y TIC, del Programa Nacional de Formación Permanente. Por último, dentro del grupo de *Licenciados*, uno culminó la Diplomatura en Filosofía de la Liberación y el Postítulo en Alfabetización Inicial y Políticas Socio-Educativas.

Un alto porcentaje de encuestados (63 %) está cursando actualmente otras instancias de formación. Entre ellos, un 20 % las está transitando en la UNER y un 70 % también o sólo en otras instituciones como FLACSO, UNL, UNR¹⁸, UNQ¹⁹, Siglo XXI, Universidad de Valencia, UADER, UNSAM²⁰ o Fundación Archipiélago. Además, 13% de los egresados cursa especializaciones o postítulos dependientes del Ministerio de Educación de la Nación o en Institutos Superiores de Profesorado. En menor cantidad, están realizando

15. Sobre la representación de la situación y no sobre la misma situación en la que el sujeto está directamente involucrado.

16. Retoma este concepto de Winnicott (1994), en *Juego y realidad*. Barcelona: Gedisa.

17. FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

18. UNR: Universidad Nacional de Rosario.

19. UNQ: Universidad Nacional de Quilmes.

20. UNSAM: Universidad Nacional de San Martín.

carreras de grado, con predominio de quienes estudian el Profesorado o la Licenciatura en Ciencias de la Educación en nuestra Facultad (10 % la Licenciatura y 12,5 % el Profesorado).

Muchas instancias de formación que estaban realizando los graduados al momento de la encuesta eran pagas y las gratuitas se centraban en las Especializaciones organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación (en TIC, Derechos Humanos).

Podemos concluir que es bajo el porcentaje de estos profesionales que elige cursar otra carrera de grado - diferente a la Licenciatura o al Profesorado en Ciencias de la Educación -; al tiempo que son muchos los que optan por continuar formándose en Especializaciones, Maestrías, Diplomaturas y Doctorados (algunos concluidos y un alto porcentaje, en tránsito); instancias institucionalizadas y sistemáticas de formación, con reconocimiento académico, que requieren producciones para acreditar, sostenimiento en el tiempo e inversión económica.

Se indagó además acerca de otras experiencias informales que los graduados consideran formativas en su trayectoria profesional. Un dato importante que recuperamos de las encuestas, es que la lectura bibliográfica ocupa un lugar preponderante. Al respecto y como las entrevistadas lo expresan, esta elección es una marca institucional ligada al recorrido de formación en la Facultad; manifestaron que el estudio y la lectura les son de gran importancia.

Por otra parte, un alto porcentaje de egresados valora la participación en congresos, cursos, seminarios, talleres, jornadas, eventos educativos, propuestas de investigación o charlas sobre temáticas educativas y relacionadas con sus ámbitos laborales. Otorgan especial importancia al intercambio de experiencias con colegas de la misma carrera o con profesionales de otras ramas del conocimiento.

2.3. Áreas de interés en las que centraron su formación y en las que les interesaría profundizar

Si bien encontramos respuestas sumamente variadas, advertimos algunas diferencias entre las áreas de interés que destacó el grupo de *Profesores* y de graduados con *ambos títulos*, respecto de las mencionadas por las *Licenciadas*.

Estos dos primeros grupos manifiestan, de modo preponderante, que centran sus estudios en problemáticas y espacios curriculares donde están ejerciendo, vinculados con la formación docente en el Nivel Superior (universitario y/o no universitario); mencionan las "*Prácticas educativas*" o "*Prácticas docentes*", *Didáctica*, *Pedagogía*. Algunas Profesoras decidieron formarse en un enfoque socio-antropológico de investigación, porque no lo habían abordado en la carrera de base. Refieren a otras áreas de formación como: *gestión institucional*, *currículum*, *enseñanza*, *TIC*, *infancias y juventudes*, *evaluación*, *inclusión educativa*, *teorías de género*.

Los *Licenciados*, por su parte, se han centrado en temas vinculados a: *discapacidad*, *educación de adultos*, *educación popular*; *educación a distancia*; *gestión*; *tutoría académica*; *orientación educacional*; *educación en contextos de encierro*; *evaluación educativa*; *Política*; *Sociología de la Educación*; *docencia en el Nivel Secundario*. Pocos mencionan las "*Prácticas Educativas*" en la formación docente. Mencionan una diversidad de temas y campos profesionales, no todos coincidentes con áreas disciplinares; lo que nos lleva a considerar que van diseñando sus espacios de formación en torno a saberes que se ubican en los bordes del Sistema Educativo o que emergen de él con cierto nivel de novedad o excepcionalidad; así mismo están vinculados con prácticas educativas específicas.

Un mínimo de *Profesoras* y de graduadas con *ambos títulos* consignó haber focalizado su formación en la *Asesoría Pedagógica* y ninguna *Licenciada* ha seleccionado esta opción. Estimamos que no se debe a la falta de interés, ya que se plantea como demanda en otras respuestas, sino por la escasez de ofertas que traten esta función.

Precisamente, cuando consultamos sobre las temáticas en las que les interesaría profundizar, una gran cantidad de graduados alude al *Asesoramiento Pedagógico*. Se suma una gran variedad de opciones que van desde *la investigación*, *las formas metodológicas de enseñanza*, *el análisis institucional*, *el*

contexto socio, político y económico de la educación contemporánea, la dirección y gestión, las didácticas específicas, el aprendizaje y la psicología de los estudiantes, hasta las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras. En las entrevistas, además se señalaron otras áreas en las que les interesaría seguir formándose: *Pedagogía Universitaria, Orientación Educativa, Legislación Educativa.*

2.4. Los motivos de una formación continua

Jiménez Vásquez y Díaz Sánchez (2009) plantean que la formación a nivel de posgrado es un factor clave de incidencia en la movilidad ocupacional de los profesionales. Estos estudios se han consolidado como un modo de acumulación de capital para quienes se encuentran desarrollando su trayectoria profesional dentro del mercado de trabajo. En los casos de quienes accedieron o pretenden acceder al Nivel Superior - Universitario o no Universitario - los posgrados se convierten en una forma de inserción y permanencia en la carrera académica y en un modo de mejorar la preparación y el estatus profesional. Concluyen que las propuestas de formación continua a las que acceden las/os profesionales de Ciencias de la Educación influyen en los recorridos, los puestos de trabajo y las actividades en las que se desempeñan.

Similares condiciones podemos reconocer en los recorridos de formación en posgrado de los egresados de nuestra Facultad, vinculados con las posibilidades de ingreso y movilidad laboral en el Nivel Superior. No obstante, otros motivos también han orientado las decisiones que fueron tomando.

Si hacemos referencia a la provincia de Entre Ríos, la resolución que norma los concursos en el Nivel Superior del CGE (N° 2300/12) establece, como mínimo, contar con una Especialización docente como condición para acceder a la titularización de los espacios curriculares. Comentaba una de las entrevistadas: *"En Educación Superior, no nos alcanza el título de grado, nos piden un postítulo que tenga una carga de 400 hs. de formación"*.

Las graduadas refieren también al trabajo en la Universidad, que les demanda no quedarse con el título de base; una de ellas comenta: *"...me embarqué en esta Maestría de Didácticas Específicas por una exigencia de acumulación de titulación para la vida universitaria"*. Aunque luego decidió no continuarla porque advirtió que no le aportaba *"...algo novedoso, distinto, nuevo"*, en relación con su formación inicial. Varias han sentido que algunas de estas instancias *"repiten"*, *"refuerzan"* o *"profundizan"* aquello que ya han trabajado durante el cursado de las carreras de Ciencias de la Educación. De allí que preferían buscar propuestas de formación en otras instituciones, con la intención de abordar campos de conocimiento, perspectivas teóricas o bibliografía, diferentes a los que les ofreció la formación inicial.

En torno a estos sentidos, podemos interpretar que el sostenimiento de las propuestas de formación continua no se limita sólo a la búsqueda de horizontes laborales o a responder a las exigencias de los ámbitos académicos. Las entrevistadas señalan diferentes razones; enfatizan intereses personales y académicos y las oportunidades para sostener las instancias de formación. En muchos casos evalúan las propuestas de acuerdo a la accesibilidad de su cursado - como las de modalidad virtual -, de modo que les permita conciliar el tiempo de estudio con las obligaciones laborales y familiares.

Por otra parte, las temáticas o problemas que abordan derivan de inquietudes y preocupaciones surgidas en los espacios laborales que transitan, específicamente sobre las instituciones y los sujetos con los que trabajan. Así mismo, refieren a lo que quedó pendiente en el desarrollo curricular de la carrera que cursaron y a todo aquello que les significa un desafío intelectual.

2.5. Las instituciones como ámbitos de formación

Una institución - como la universidad - y una organización - como la Facultad de Ciencias de la Educación - sostienen/trasmiten imaginarios sociales y una cultura académica con características específicas, que los sujetos que pasan por ellas portan y tramitan desde sus experiencias, posicionamientos, expectativas y derroteros.

La “dimensión institucional” de la profesión – señalan Andreozzi y Nicastro (1991)²¹ – supone el conjunto de normas que regulan el comportamiento profesional, manteniéndolo dentro de determinados márgenes, con los valores sociales que las sostienen y legitiman y el conjunto de significados que participan de la percepción e interpretación de la realidad. En esta trama simbólica se ponen en juego tanto los significados que operan en la lógica social y en parte dependen de la ubicación del sujeto en las relaciones de poder, como “los significados que se activan en la interacción del sujeto y que se vinculan con objetos internos” (Andreozzi y Nicastro, 1991: 73). En el comportamiento profesional, ambas significaciones están involucradas.

En relación con el problema que nos ocupa, además de la institución y organización universitaria, consideramos parte de esta dimensión institucional a otras instituciones y organizaciones educativas en las que los graduados llevan adelante sus prácticas profesionales. Todas ellas regulan el comportamiento profesional, en medio de continuidades, contradicciones y conflictos, definen lo permitido y lo prohibido, lo posible y lo que llega a percibirse como imposible.

Sucede también que los valores, normas y demandas de los ámbitos de desempeño muchas veces entran en contradicción con aquellos que han sido parte de los principios estructurantes de los discursos y/o experiencias de formación inicial, y los graduados tienen que resolver dilemas que los ubican en medio de distintos imperativos, a veces inconciliables. Ante esto deben tomar decisiones, elaborar y concretar acciones, asumir las consecuencias de sus intervenciones. Aspectos fantaseados del ejercicio de la profesión que elaboraron cuando estudiantes, entran en colisión con las nuevas situaciones en las que se encuentran como egresados, en ámbitos diferentes a los de la Facultad. De tal suerte, la subjetividad está puesta en juego, no sólo en condiciones coyunturales sino en la constitución de la identidad profesional.

Sin duda en todos los casos las instituciones han significado y significan espacios singulares de formación para los graduados. No es igual la dinámica de las Escuelas Secundarias, que la de los Institutos Superiores de Formación Docente o la de la Universidad. Así mismo, cada cultura institucional²², dentro de un mismo Nivel o modalidad, asume rasgos particulares. Adaptarse a ellas es parte del aprendizaje en la trayectoria profesional y también uno de los motivos por los que abandonar o continuar en una institución.

Cada institución, con sus límites y posibilidades, se constituye en un terreno donde se van configurando identidades profesionales. Algo de lo común de la formación en Ciencias de la Educación en la FCEdu se trasmite de una generación a otra. A la vez, los graduados reelaboran, reproducen, transgreden o abandonan estas tradiciones, a través de diferentes estrategias identificatorias desarrolladas en cada organización de la que participan.

Podemos hablar no sólo de “culturas institucionales” sino de “culturas profesionales” signadas precisamente por las primeras, que definen modos de relacionarse con la formación, con los conocimientos, con las instituciones, con los sujetos, con el propio campo disciplinar y profesional y con los otros.

El Nivel Secundario y cada Escuela Secundaria, el Nivel Superior no Universitario y cada Instituto de Formación, la Universidad y cada facultad, con sus diferentes culturas institucionales, inciden en la formación de los graduados, les plantean desafíos, riesgos, posibilidades y obstáculos, por momentos percibidos como insuperables. No siempre implican una posibilidad de adaptación o de cambio, también se anudan abandonos y sufrimiento. Para estar en ellas, hay que poder estar al mismo tiempo fuera de

21. Ver Lidia Fernández, en Instituciones Educativas, Bs. As.: Paidós, 1994.

22. Viñao define a las culturas escolares como “(...) conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (2002: 73). Podemos encontrar rasgos propios en cada organización educativa, que a su vez sedimentan en relación con otros rasgos, comunes a las instituciones que participan de ellas.

ellas. Participar de una variedad de instituciones oxigena, acompaña, sostiene cada trayectoria profesional... pero también fragmenta y agota, como comentaban algunas entrevistadas.

Las diferentes culturas institucionales imprimen rasgos de desempeño y de formación, como “*tecnologías del yo*” (Foucault, en Larrosa, 1995) que definen lo que cada quien hace consigo, con los demás, con la educación y con la formación propia y de los otros. De algún modo, cada institución construye subjetividades profesionales y profesiones cargadas de subjetividad.

Las instituciones educativas conforman espacios de formación inevitables para cada egresado, les exigen actitudes, decisiones, prácticas específicas para poder vivir en ellas, no sólo de adaptación sino también de resistencia; propuestas, lecturas e interpretaciones diversas. Estar allí implica habitarlas y también tomar alguna distancia para tratar de comprenderlas y actuar en consecuencia. La formación en Ciencias de la Educación les ofreció - tal como lo expresa la mayoría de las entrevistadas - herramientas fundamentales para componer el oficio, intervenir, posicionarse en diferentes espacios y contextos, conocidos y no tanto. También para reconocer y actuar ante tradiciones y culturas más cercanas o distantes de la que han vivido en la Facultad, la que no deja de ser un referente clave a través del tiempo.

3. Relaciones entre prácticas profesionales y formación inicial

En este ejercicio de *revisitar* (Nicastro, 2006) la propia formación desde las trayectorias profesionales, encontramos que tanto en la encuesta como en las entrevistas en profundidad los egresados manifiestan un alto grado de satisfacción con la formación recibida y expresan que volverían a elegir estudiar Ciencias de la Educación. Incluimos algunas de sus expresiones: “*la formación inicial es excelente*”, “*rescato y valoro muchísimo la formación crítica que (la Facultad) aporta*”, “*estoy conforme con mi formación inicial y a todas las cuestiones que se me presentaron en mis prácticas profesionales las viví como desafíos propios de la docencia*”.

Las Profesoras reconocen que si bien en las instituciones cada día se viven experiencias distintas -algunas muy gratificantes y otras no tanto -, disfrutaban de la tarea que realizan. Quienes cuentan con *ambos títulos* comentan que en los espacios de inserción laboral han podido volver sobre lo estudiado en la formación inicial y que la formación les ha posibilitado “*elegir dónde estar y vivir de lo que les gusta hacer*”. Por su parte, las *Licenciadas* valoran lo que la carrera les ha ofrecido y afirman que es abarcativa y menos tradicional, lo que les permite desempeñarse en un campo laboral amplio que no se reduce al espacio escolar.

Todos los graduados consideran que la formación inicial ofreció aportes significativos para su desempeño profesional. Afirman que les brindó un abanico de conocimientos desde donde seguir buscando y la posibilidad de elegir ámbitos de trabajo, herramientas para leer la realidad y sus acontecimientos; que lo demás lo aprenden en las instituciones, lo construyen en sus trayectorias profesionales o tratan de compensarlo con otras instancias de formación.

Valoran el tránsito por la Facultad en torno a los siguientes aspectos: la construcción de una mirada multidisciplinar a partir de un marco conceptual amplio conformado por diferentes perspectivas; un posicionamiento crítico, reflexivo y autónomo frente a las situaciones con que se encuentran; un amplio espectro de saberes disciplinares vinculados con el campo de las Ciencias de la Educación; experiencias de ayudantías y prácticas en instituciones que dejaron sus huellas; un lenguaje específico que se traduce en modos de construir discursos, exponerlos y comunicarlos por escrito a otros; la disposición al estudio y la necesidad de una formación permanente; el trabajo con otros y en equipo.

Por otro lado, y al volver sobre el trayecto de formación desde la práctica profesional, reconocieron ciertas vacancias o cuestiones pendientes. Mencionan como pendiente mayores vinculaciones con el Sistema Educativo y la posibilidad de realizar “*más Prácticas*” en diversas instituciones y Niveles. Mencionan también la importancia de tratar cuestiones normativas y de legislación escolar, otros enfoques

en investigación y profundizar en la función del Asesor Pedagógico.

Señalan así la necesidad de incluir, desde el comienzo de la carrera y no sólo en los tramos finales, el “trabajo en terreno”, destacando la importancia de acceder a diferentes contextos que posibiliten diversas experiencias educativas. Proponen incluir instancias de Prácticas y trabajos de campo en el ámbito de la “educación especial”, la “educación hospitalaria” o la “educación en contextos de encierro”, en los que algunas egresadas están actualmente trabajando.

Por último, cabe mencionar que algunos encuestados -pocos- no reconocen vacancias y consideran que ninguna propuesta podría abarcarlo todo, de allí que ponderen las posibilidades de búsqueda y de formación permanente que abren las carreras.

Son precisamente los lugares de trabajo y los recorridos singulares que cada graduado va trazando en ellos, los que visibilizan las ausencias de formación e instalan demandas para continuarla. Varios graduados sostienen que las distancias entre el ejercicio profesional y lo que les ofreció la Facultad, son “obvias” o esperables. Atribuyen esta diferencia, no a lo que faltó en la formación de base, sino a la propia dinámica y particularidades de las situaciones. Dan cuenta de cierta conciencia que la “...distancia entre saberes y prácticas sociales no puede ser nunca totalmente abolida” (Chevallard, 1997: 171) y que a la formación -inicial y continua- no puede pretendérsela completa o acabada.

4. Entre trayectorias profesionales y procesos de formación inicial. Consideraciones finales

Las trayectorias y prácticas profesionales de los graduados en Ciencias de la Educación recorren itinerarios comunes y otros diferentes.

Respecto de sus trayectorias laborales, es muy alto el porcentaje de graduados, sobre todo de Profesores y aquellos que también cuentan con el título de Licenciado, que acceden al ámbito laboral antes o inmediatamente después de recibirse. Actualmente está trabajando el 100 % de graduados con ambos títulos, el 98 % de Profesores y el 87,5 % de Licenciados; lo que implica una ocupación casi plena, ya que nadie expresa estar buscando trabajo y que no lo encuentre. Sí advierten, sobre todo al comienzo, cierta inestabilidad laboral por la falta de titularización en los cargos y horas, debido a los cambios de planes de estudios, cierre de carreras, falta de concursos. No obstante, afirman que es muy amplio el campo laboral del graduado en Ciencias de la Educación.

Como decíamos antes, en el universo que relevamos quienes se incorporan primeramente al Sistema Educativo son los *Profesores*, aún antes de recibirse, y es un poco más tardío el ingreso al ámbito laboral de los *Licenciados*. Mientras que es alto el porcentaje de graduados con *ambos títulos* que empiezan desempeñándose en el Nivel Superior. Además, muchos Profesores y con ambas titulaciones, con el correr del tiempo van desplazándose del Nivel Secundario al Nivel Superior No Universitario y al Universitario.

Los *Licenciados* plantean como límite y también como posibilidad las restricciones iniciales para acceder al ejercicio de la docencia en otros Niveles del Sistema educativo, especialmente para el Secundario y el Superior. Tardan más tiempo en ingresar, lo hacen inicialmente en cargos de Tutoría, en espacios curriculares emergentes o no directamente vinculados a campos disciplinares específicos, en funciones extraescolares o en ámbitos poco convencionales dentro de clásicas tradiciones pedagógicas (como la educación en contextos de encierro, a distancia, el acompañamiento escolar o extraescolar, entre otros). Les significa un gran desafío construir el propio lugar como profesional de Ciencias de la Educación, ser reconocidos en las instituciones, crear tareas y tomar decisiones; para lo que consideran la formación en la Facultad no los ha capacitado especialmente. Según sus propios relatos, se consideran más preparados para ejercer en relación con los ámbitos informales; también en la macro política educativa, en el planeamiento y gestión educativa. A la vez, los *Licenciados* que pretenden ingresar al Sistema Educativo para el desempeño de funciones de Docencia, Coordinaciones, Asesoría Pedagógica, perciben límites

normativos o sienten no estar suficientemente preparados, que les falta una formación específica en torno a las prácticas de enseñanza, al desempeño docente dentro de cada Nivel, a la formación docente.

Los Profesores, por su parte, manifiestan tener seguridad para el trabajo en las instituciones y en las aulas de Nivel Superior y reconocen ciertas ausencias en la carrera respecto del Nivel Secundario, lo que les ha provocado inseguridad cuando comenzaron a ejercer. No obstante, afirman que la formación inicial les ha dado las herramientas suficientes para actuar en lo imprevisto. Comentan que desde los organismos oficiales, como el CGE, son requeridos para formar parte de Direcciones de Niveles, para la elaboración de diseños curriculares y en la coordinación de instancias de formación docente.

En la relación entre el ámbito laboral y la formación inicial, podemos considerar que es el primero, situado en una época y bajo determinadas condiciones, el que prioritariamente marca los aportes y las vacancias de la segunda. A su vez, sobre estas relaciones los graduados orientan las decisiones sobre en qué centrar la formación continua.

Es significativamente mayor el grupo de graduados que cursan el Profesorado, frente a los que se deciden por la Licenciatura; mientras algunos combinan ambas carreras. En este último caso, la mayoría egresa primero del Profesorado y en segundo lugar, de la Licenciatura.

Si nos detenemos en las diferencias entre Profesores y Licenciados, podemos afirmar que unos y otros advierten falencias o destacan determinados saberes como propios de cada propuesta y desarrollo curricular y de sus incumbencias profesionales.

Los graduados de una carrera reconocen potencialidades en algunos rasgos de la formación de los otros, lo que los lleva a imaginar que al complementarlas podrían optimizar la formación de un profesional en Ciencias de la Educación, más allá de la titulación que reciba. Esto es, que el Profesorado ofrece aportes sustantivos para que el Licenciado pueda desempeñarse en los ámbitos que espera ocupar – la mayoría de las veces dentro del Sistema Educativo y en las funciones más clásicas de las instituciones – y que los Profesores complementarían su formación con algunos aportes de la Licenciatura que permiten abordar problemáticas vinculadas con la macro-política educativa, el planeamiento, la gestión y administración educativa. En definitiva, atribuyen a una y otra carrera algunos núcleos distintivos, centrados en materias del plan de estudios que marcan una impronta en sus sentidos y orientaciones.

Pero también encontramos notables coincidencias en los rasgos que todos los encuestados, más allá de su titulación específica, atribuyen a la formación en la Facultad. La consideran amplia, multireferencial, integradora de una diversidad de campos disciplinares y saberes profesionales. Señalan que esta particularidad de la formación inicial les ofrece herramientas para comprender y actuar en diversas realidades, dentro y fuera del Sistema Educativo. Les permite construir y recrear tareas, funciones, adoptar posiciones dentro de las organizaciones en las que trabajan; abordar lo imprevisible, aunque no cuenten con saberes específicos. Los prepara para la búsqueda, para indagar y encontrar lo que no conocen, para sostener un continuo proceso de formación.

En este sentido, estamos hablando de la construcción de identidades profesionales que comienza precisamente en los tramos de la formación inicial, en una institución universitaria y en una organización como es la FCEdu, y que se continúa en el ejercicio de la profesión. Y cuando hablamos de identidades las pensamos – siguiendo a Dubar – como *“el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones”* (1991: 111). Se configuran poniendo en juego tanto las historias personales como las sociales, las culturas institucionales con sus mandatos, articulaciones y fracturas, las particulares maneras de procesarlos de cada sujeto y de proyectar su presente y su futuro. Cada sujeto interioriza las identidades, las analiza y procesa en sus trayectorias profesionales y sociales, que se exponen en los relatos sobre sus propias historias.

Se conjugan así imaginarios personales e institucionales, en una transacción entre identidades heredadas, aceptadas y rechazadas, y la que cada uno vive, en continuidad o ruptura con las precedentes.

Las identidades se transmiten entre generaciones, y cada generación las construye sobre estas bases y a través de estrategias identificatorias desarrolladas dentro de las instituciones que atraviesan a los individuos y ellos contribuyen a transformar (Gewerc, 2001: 6).

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 34/3. Disponible en: www.rieoei.org/deloselectores/784Alliaud.PDF
- ANDREOZZI, M. y S. NICASTRO. (1991). Profesión y Modelos profesionales: La variable institucional. En *Revista Argentina de Educación* N° 16. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, pp. 71 a 87.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- CHARTIER, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GATTI, C. (2007). El rol del concepto de prácticas sociales en el análisis de la producción del espacio común. Reseña teórica y perspectivas metodológicas. IV Jornadas de jóvenes investigadores. Buenos Aires: Instituto de Investigación Gino Germani.
- GEWERC, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. En *Revista Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Año 5. N° 2. España: Santiago de Compostela. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf>
- JIMÉNEZ VÁZQUEZ, M. S. y DÍAZ SÁNCHEZ, M. C. (2009). Un acercamiento a las trayectorias profesionales de los egresados de las maestrías del posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1477-F.pdf
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- REMEDI, E. et al (1988). *La identidad de una actividad: Ser maestro*. Colección Temas Universitarios No. 11. México: UAM-Xochimilco.
- TERIGI, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Santa Rosa. La Pampa. 23 de febrero.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- WINNICOTT, D. W. (1994). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- ZANI, V. et al (2014). "Formación profesional e inserción laboral de los egresados en carreras de la UNCuyo. Aproximación a la acreditación en carreras de grado de Artes, Diseño y Humanidades". Trabajo presentado en las XXIII Jornadas de Investigación y V Jornadas de Posgrado de la UNCuyo. Mendoza.
- ZEMELMAN, H. (1993). *Los horizontes de la razón*. México: El Colegio.

PID 3159

Denominación del Proyecto

Trayectorias y prácticas profesionales de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. Vinculaciones con la formación inicial.

Directora

MIGUELES; María Amelia

Unidad de Ejecución

Facultad de Ciencias de la Educación

Dependencia

Universidad Nacional de Entre Ríos

Contacto

mtalime@gmail.com

Integrantes del proyecto

Roberto Albarenque; Marcela Auch; Luciana Mian; Fabiana Viñas, Leandro Fridman (Alta, Res. CD 033/17 del 09/03/2017, Baja Res. CD 139-18 del 05/04/2018); De Paul, María Antonela (estudiante de grado- Baja Res. CD 633/16 del 23/11/2016); Fernández, María de los Ángeles (estudiante de grado - Alta Res. CD 633/16 del 23/11/2016 y posterior baja por Res. CD 184/19 del 28/05/2019).

Becarios

María Isabel Benedetti (integrante becario formación vinculado a PID)

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

17/08/2016 y 16/08/2019

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N° 314/19 (13/11/2019)