

AUTORA Analia Nora Videla

TÍTULO Recorridos académicos y discontinuidades. Notas sobre un posible analizador institucional.

TESIS DE MAESTRÍA

CARRERA Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial

TRIBUNAL EVALUADOR (OPCIONAL)

Mgter. Ana María Correa.

Mgter. Olga Silvia Avila.

Mgter Maria Rangonesi.

DIRECTORA Mgter. Paula Helena Mateos

CODIRECTORA Dra. Andrea Analia Benavidez

Tipo de licencia



FECHA 21 de abril de 2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL

INFORME FINAL DE TESIS

Recorridos académicos y discontinuidades. Notas sobre un posible analizador institucional

Maestranda: Lic. Esp. Analía Nora Videla

Directora: Mgtr. Paula H. Mateos

Codirectora: Dra. Andrea Benavidez

Octubre de 2021

Datos de la maestranda

Analía Nora Videla

DNI: 16.854.315

Domicilio: Av. Libertador Gral. San Martín 2255 (E)

B° UDAP - Santa Lucía. CP: 5411 San Juan Capital.

Teléfono: (0264) 4458026

Correo electrónico: avidela2001@yahoo.com.ar

Legajo N.° 16854315

Cohorte: 2012-2013

ÍNDICE GENERAL

Contenido

PRIMERA PARTE	7
1. Introducción	7
Planteo de problema.....	14
Objetivos Generales	17
Objetivos Específicos	17
Marco Teórico Conceptual	18
2. La institución: entre lo instituido, lo instituyente y la institucionalización	19
Los sujetos universitarios.....	22
Analizadores institucionales	25
3. Antecedentes	27
Marco histórico contextual	30
4. Metodología	37
SEGUNDA PARTE	40
5. Recolección y sistematización de datos	40
Recolección de datos	40
Sistematización de datos	44
Categorías de análisis.....	47
6. Análisis interpretativo de los momentos fundacionales: lectura diacrónica	49
6.1 Momento fundacional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: entre el proyecto instituyente y el malestar instituido	57
6.2 La creación del Profesorado en Ciencias de la Educación: análisis del escenario institucional.....	62
7. Análisis interpretativo de las biografías estudiantiles y los recorridos académicos: elucidación de las experiencias universitarias desiguales	71
7.1 Estudiar Ciencias de la Educación en la FFHA-UNSJ: voces estudiantiles sobre sus recorridos académicos	73
7.2 Recorridos académicos y experiencias en el profesorado: subjetivaciones y condiciones organizacionales.....	88
7.3 Voces de docentes: obstáculos y sugerencias para la culminación de los recorridos académicos	99
7.4 Recorridos académicos entre el profesorado y la licenciatura: ¿dos carreras o una carrera con dos titulaciones? ..	104
7.5 Voces de graduados/as: entre experiencias laborales y experiencias de formación	108

TERCERA PARTE.....	119
8. Conclusiones	119
Desarrollo del problema.....	120
Objetivos generales.....	121
Objetivos específicos	123
Metodología.....	125
Entrevistas a docentes.....	127
Entrevistas a graduados/as y estudiantes	130
Síntesis de las conclusiones	134
Algunas propuestas de largo y corto alcance.....	139
9. Relatos implicados en primera persona	139
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

ÍNDICE CUADROS

Cuadro 1	
Preguntas de investigación.....	17
Cuadro 2	
Triangulación intermetodológica.....	41
Cuadro 3	
Analizadores. institucionales.....	47
Cuadro 4:	
Documentación de institucional de la historia de la FFHA- UNSJ: Referencias político- legislativas.....	50
Cuadro 5	
Síntesis comparativa de los enunciados de los diferentes planes de estudio	66
Cuadro 6	
Biografías estudiantiles y recorridos académicos.....	75
Cuadro 7	
Análisis de un recorrido singular: Retomar los estudios.....	79
Cuadro 8	
Condensaciones de sentidos sobre trayecto curricular: Críticas y demandas de los/as estudiantes.....	87
Cuadro 9	
Sentidos acerca de la formación y las experiencias de en la Práctica Profesional orientadas (docencia).....	89
Cuadro 10	
Sentidos acerca de la formación en la Práctica Profesional orientada (investigación). Contraste de experiencias.....	94
Cuadro 11	
Culminación de la carrera: Obstáculos y sugerencias desde la experiencia de los/as profesores/a.....	98
Cuadro 12	

Tránsitos académicos.....	104
Cuadro 13: Contraste de sentidos: Experiencias entre el profesorado y la licenciatura.....	110
Cuadro 14: Sentidos de ambas carreras en las experiencias de intercambio estudiantiles.....	115
Cuadro 15: Experiencias de filiaciones, desafilaciones y migraciones, en las voces estudiantiles.....	117

ANEXOS:

Anexo I: Guión de entrevistas.

Anexo II: Sistematización de Entrevistas.

Entrevistas a docentes.

Grupo de discusión a estudiantes.

Grupo de discusión a graduados/as.

Entrevista grupal estudiantes de intercambio.

Entrevista grupal a estudiantes (5° año)

Entrevistas individuales a estudiantes y graduados/as

A la memoria de mi padre: por haberme dejado el legado de su lucha.

A la memoria de mi madre: por su amorosa entrega.

A mi amada hija, que con su luz le da sentido a mi vida.

A mi compañero de vida, por su presencia.

A mi hermana y mis hermanas de la vida, por el apoyo incondicional.

A todos/as quienes, con su afecto, me acompañaron.

A la Universidad Pública.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a quienes colaboraron en esta investigación: a estudiantes, graduados/as y profesores/as que, a partir del relato de sus recorridos por las carreras de Ciencias de la Educación, posibilitaron hacer una construcción colectiva para visibilizar los logros alcanzados y los desafíos pendientes. Mi gratitud ante las jóvenes generaciones de estudiantes y graduados/as que, con sus aportes, me han inspirado para continuar esta investigación. Mi reconocimiento para quienes, aun en estos complicados tiempos, en difíciles condiciones de vida, eligen la opción del estudio como modo de encausar sus vidas, como modo de construcción de un proyecto de vida marcado por el deseo de aprender, de conocer y de alojarse en la Universidad Pública.

Agradezco a la directora y codirectora de la investigación por haber dejado sus marcas filiatorias en mi formación. A la directora, Mgtr. Paula Helena Mateos, agradezco su cálida orientación y acompañamiento en este arduo recorrido, que ha sido intenso y ha requerido de su experiencia como investigadora; a la codirectora, Dra. Andrea Analía Benavidez, su generosa entrega y su plena disposición para compartir su saber-hacer, con el fin de motivar el desarrollo de esta investigación. Asimismo, agradezco el asesoramiento de la Dra. Alicia Beatriz Naveda, que representa un soporte insoslayable en mi recorrido personal.

Mi agradecimiento al Director del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación Prof. Carlos Alberto Carbajal, por el apoyo recibido para llevar adelante la investigación. Va mi reconocimiento para la Mgtr. Emilse Elizabeth Carmona, la Dra. María José Vila y el Prof. Marcelo Javier Díaz, por su compromiso y presencia constante para ayudarme a problematizar, deconstruir y resolver distintas inquietudes. Agradezco el afecto recibido, el buen trato, la preocupación y la calidez con la que he sido tratada tanto en la esfera íntima como en lo laboral.

Agradezco a la Universidad Nacional de Córdoba, por la sólida formación recibida en la Maestría en Investigación e Intervención Psicosocial y por su accesibilidad para permitirme finalizar la carrera. Agradezco a la Universidad Nacional de San Juan, particularmente a la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, porque me posibilitó hacer este estudio y por ser la institución a la que pertenezco, a la que me une un lazo de afecto y gratitud. Finalmente, vaya mi agradecimiento y compromiso con la universidad pública, gratuita, laica, popular y la defensa a la institucionalización de la educación superior como bien público social, en estrecha vinculación con el derecho a la universidad, reconocido en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias (CRES, 2008) cuya implementación requiere un arduo trabajo y posibilita ampliar el horizonte de derechos.

Título: Recorridos académicos y discontinuidades. Notas sobre un posible analizador institucional

PRIMERA PARTE

1. Introducción

En esta tesis abordamos una problemática recurrente en el seno de las carreras de Ciencias de la Educación, a través de un estudio de caso que hemos denominado: “*Recorridos académicos y discontinuidades. Propuesta de indagación de un analizador institucional*”. La singularidad del caso radica en los recorridos académicos situados en las titulaciones de las carreras en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (FFHA, UNSJ). Históricamente, nuestra facultad se caracterizó por responder a un mandato institucional vinculado a las carreras de profesorado, es decir, que es la institución encargada de la formación pedagógica para el nivel secundario y superior dependiente de la universidad pública.

La presente investigación responde a cumplimentar el requerimiento para la graduación del título de posgrado de la mencionada maestría de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Las conclusiones e inferencias alcanzadas en el presente estudio 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.

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 educativo¹, 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. Este malestar lo vinculamos al hecho de que, mientras se logra un funcionamiento fluido en el profesorado, no sucede de la misma manera en la licenciatura. Este trayecto paralelo interpela a la hora de problematizar la prevalencia de recorridos continuos en el profesorado y las discontinuidades para la concreción y culminación de la tesis de grado para la titulación de la licenciatura, motivo por el cual naturalizamos la problemática y pasa a formar parte de la cotidianeidad institucional. Entonces, en dicha cotidianeidad, 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. Hechas las consideraciones precedentes, emergen tres grandes bloques de cuestionamientos: los sentidos de los recorridos académicos, las repercusiones en las biografías estudiantiles y la

¹ Proyecto Institucional de modificación del Plan de Estudios para las carreras de Ciencias de la Educación (1998) Es necesario precisar que utilizamos la expresión fenómeno educativo definida en el año 1993 y que, hasta la fecha, está vigente. También cabe señalar que, ciertas categorías conceptuales responden a una construcción socio-histórica y por lo tanto provisoria, es decir que pueden ser perimidas en este momento. Sin embargo, en otros documentos ministeriales no queda especificado que la naturaleza del objeto disciplinar sea el “fenómeno educativo” aunque, el concepto es utilizado para ambas carreras.

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), y 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 construidos que dan cuenta también de la estructura organizacional y, a su vez, son el resultado de la producción de esa institución².

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.

² Distinguimos el concepto institución de organización. Por el primero se entiende al “conjunto de las formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia” (Kaes, 1989: 22). Mientras tanto, el segundo término, organización, designa “las formas materiales en las cuales las instituciones se realizan o encarnan” (Pachuk & Friedler, 1998: 289). También destacamos que la organización es “sinónimo de establecimiento; contiene niveles jerárquicos, distribución de tareas y su existencia gira alrededor del cumplimiento de fines determinados” (Vitale, Corvalán de Mezano, Torres, et al., 2008: 100).

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).

En esta investigación indagamos los modos en que se manifiesta la discontinuidad de recorridos académicos para la titulación como un analizador institucional, es decir, en qué modo la estructura organizativa interviene en la discontinuidad de los recorridos académicos. Al respecto, Kaminsky (1990) sostiene que el analizador institucional posibilita el acceso a lo que la institución es efectivamente, no lo que aparenta y cree imaginariamente. Cabe señalar que este concepto tomado de Loureau es entendido como aquello que provoca a la institución a hablar; de ahí que Kaminsky 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 resulta 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 escritura de esta tesis responde a la demanda de abordar una problemática en la que se realice una descripción densa de carácter interpretativo. La descripción que hacemos propone una lectura diacrónica que aborda 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 de lo que acontece en el aquí y ahora de la unidad de análisis seleccionada, que remite 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 meticuloso. 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.

El presente informe de investigación está organizado en primera, segunda y tercera parte, conformado por siete secciones y otros apartados que incluyen las conclusiones, el relato sobre las implicaciones, los anexos y las referencias bibliográficas, junto con el índice de cuadros. La primera parte comienza con la presentación de la problemática planteada, la discontinuidad de los recorridos académicos en la licenciatura en Ciencias de la Educación en la FFHA, UNSJ, como un analizador institucional. Por lo tanto, en las primeras tres secciones se ha hecho una caracterización de la institución y se ha expresado la singularidad que presentan ambas carreras y los sujetos que la habitan. Luego, planteamos una anticipación de sentidos sobre la problemática que se aborda y

desarrollamos las preguntas de investigación vinculadas a los objetivos. En la sección 2 desarrollamos el marco teórico conceptual que fundamenta este estudio y abordamos la estrecha relación de las siguientes dimensiones a investigar: 1) la institución, 2) los/las sujetos/as universitarios/as y 3) los analizadores institucionales. Tal como expresamos, el marco referencial responde al enfoque psicosocial desde la perspectiva del socioanálisis. En la sección 3 detallamos los antecedentes trabajados en esta investigación, que remiten a la temática de los/las estudiantes universitarios/as y los recorridos académicos, al tiempo que realizamos un relevamiento de las publicaciones de divulgación académico-científica de investigaciones hechas en universidades nacionales e investigaciones locales. En la misma, desplegamos el marco histórico contextual, a través de una reseña de la fundación de la FFHA, UNSJ, los momentos inaugurales y la vida cotidiana en la facultad. En la sección 4 explicamos que el diseño metodológico de la investigación cualitativa de corte interpretativa; caracterizada por la búsqueda de relaciones de los fenómenos que se investigarán, reconociendo la propia implicación con el objeto investigado. Realizamos una triangulación intermetodológica, en la que cruzamos información documental y entrevistas individuales, grupales y grupo de discusión administrada a los/las distintos/as actores institucionales y la observación participante con trabajo de campo.

Dentro de la segunda parte, en la sección 5, describimos el procedimiento llevado a cabo para la recolección y la sistematización de datos con un esquema de análisis de los mismos. En el proceso de análisis de datos primó el carácter interpretativo, tanto en lo correspondiente a la información documental como a las entrevistas. Las tres líneas de indagación fueron: los sentidos sobre los recorridos, su relación con las biografías estudiantiles y la situación de discontinuidades que brindaron sobre la universidad, la facultad y la construcción de sentidos por parte de docentes, graduados/as y estudiantes de las carreras consideradas. Se acompañó este proceso con un relevamiento detallado de la investigación documental, la explicación del diseño y la toma de entrevistas individuales y grupales, sumadas a los grupos de discusión. Luego, construimos las categorías y dimensiones de análisis de las entrevistas a graduados/as y estudiantes. En la sección 6 realizamos un análisis de los movimientos institucionales y el contexto sociopolítico, que posibilitaron la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación como un proyecto con la potencia instituyente de esta innovadora disciplina. Asimismo, interpretamos el devenir de su inscripción social, la creación de la carrera del Profesorado en el escenario institucional y las tensiones epistemológicas-ideológicas presentes en la FFHA, UNSJ, desde una lectura diacrónica e interpretativa basada en la información documental y en los relatos de distintas entrevistas, que permite entender las dinámicas institucionales. En la sección 7 elaboramos el análisis interpretativo de las biografías estudiantiles y los recorridos

académicos, a partir de la elucidación de las experiencias universitarias desiguales. Escuchamos las voces estudiantiles, quienes han vivenciado la experiencia universitaria de estudiar Ciencias de la Educación en la FFHA, UNSJ, sobre los recorridos académicos. A la vez, esas voces fueron subjetivadas y vinculadas con condiciones organizacionales tanto en el cursado del profesorado y como en la licenciatura. A partir de ello, adelantamos el interrogante de si se trata de dos carreras o de una carrera con dos titulaciones. Los recorridos académicos y analizadores institucionales han sido considerados desde el ordenamiento que emana de las lógicas del diseño curricular del plan de estudios vigente. Así, también nos ocupamos de las voces de docentes que nos señalaron los obstáculos y las sugerencias observados en los recorridos académicos de estudiantes avanzados/as. Finalmente, las voces de graduados/as oscilan entre experiencias laborales urgentes y las experiencias de formación

La tercera parte está constituida por las conclusiones, en las cuales realizamos una recopilación de los puntos nodales encontrados a lo largo de la investigación y una síntesis que condensa las conclusiones de la misma. Luego, en los *Relatos implicados en primera persona*, se explicitan las múltiples implicancias puestas en juego para la finalización de esta investigación, que responde a la culminación de este recorrido académico de posgrado, comenzado allá por el año 2012, con el inicio de la primera cohorte de la Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial. A continuación, adjuntamos los anexos en los que editamos documentación institucional y sistematización de las entrevistas, que forman parte del corpus metodológico de esta producción.

Planteo de problema

Próximos a las dos décadas de la implementación del plan de estudio vigente, investigamos los Recorridos académicos y discontinuidades. Propuesta de indagación de un analizador institucional a partir de la identificación del malestar generado por la desarticulación entre las demandas estudiantiles y las condiciones institucionales. Por lo tanto, analizamos los sentidos de los recorridos académicos discontinuos para las titulaciones de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, brindados por los actores institucionales. A su vez, tratamos de 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. El caso de estudio está referido a la licenciatura, carrera que se cursa paralelamente al Profesorado en Ciencias de la Educación, en la FFHA, UNSJ. Esto implica la generación de dos carreras enlazadas. Advertimos que, mientras el trayecto del profesorado logró un funcionamiento fluido, no sucedió de la misma manera con la licenciatura. En efecto, en los últimos 5 años, 64 estudiantes terminaron el profesorado, mientras que solo 6 han concluido la licenciatura.

La fundamentación de ambas carreras en el Plan de Estudio (1998) vigente explicita:

La formación académica de los profesionales de Ciencias de la Educación constituye un caso singular respecto a otras profesiones. (...) En la formación de Licenciados y Profesores de otras áreas de conocimiento se advierte una marcada diferencia entre el objeto disciplinar que orienta el diseño curricular del Profesorado. Para la Licenciatura es sustancial lo disciplinar como eje epistemológico; para el profesorado la docencia es el eje estructurante de su formación. En el caso particular de la licenciatura y el profesorado en Ciencias de la Educación la diferencia señalada no existe de modo evidente dado que el objeto de estudio en uno y en otro es idéntico: el “fenómeno educativo”. La única diferencia radica en el modo en que el profesional de las ciencias de la educación se relaciona con el objeto en el ejercicio de la práctica profesional. El licenciado a través del método científico se ocupa del conjunto de la problemática educativa, en cambio la formación del profesor supone un recorte metodológico del objeto orientado al tratamiento de la enseñanza-aprendizaje en los aspectos didácticos a nivel áulico³

Esta caracterización hace referencia a un objeto de estudio: “el fenómeno educativo”⁴, definido como idéntico entre la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Si bien es evidente hasta aquí cierta indiferenciación de ambos trayectos de planes de estudio, esta distinción queda explicitada en la carrera de la licenciatura, con lo disciplinar y su abordaje desde la metodología científica. Esta perspectiva difiere de la que adopta la carrera del profesorado, que se centra en la docencia como eje

³ Proyecto Institucional de Modificación del Plan de Estudios para las carreras de Ciencias de la Educación, 1998, p.3.

⁴ Al mencionar el fenómeno educativo mantenemos las comillas porque de este modo figura en el Plan de Estudio.

estructurante, específicamente en la enseñanza-aprendizaje de aspectos didácticos a nivel áulico⁵. Finalmente, señalamos un componente diferencial que remite a los modos de vinculación en la práctica profesional relacionados al “fenómeno educativo”.

El despliegue del problema de investigación requiere realizar una reseña de las transformaciones de los planes de estudio de las carreras Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Recordemos que la Licenciatura en Ciencias de la Educación fue implementada en 1993, con un trayecto de 41 espacios curriculares. En 1998, dicho plan fue modificado y presentó dos propuestas curriculares: 1- el Plan de Estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación, como una creación, con 2804 horas reloj y 31 espacios y 2- el Plan de Estudio de reformulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con 3008 horas reloj y 32 espacios curriculares. Estas propuestas fueron aprobadas por el Consejo Directivo de la Facultad y el Consejo Superior de la UNSJ e implementadas en el año 2000. El detalle de ambos planes de estudios posibilitó visibilizar trayectos prácticamente indiferenciados entre la licenciatura y el profesorado. Por lo tanto, esto coadyuva a invisibilizar el trayecto curricular de la licenciatura, lo cual tiene sus implicancias tanto para los/las estudiantes como para la institución.

En el detalle de cada diseño curricular, podemos ver que la diferenciación entre ambas carreras radica en dos espacios curriculares, ubicados en el último año: la práctica profesional orientada (docencia, correspondiente al profesorado) y la práctica profesional orientada (investigación, correspondiente a la licenciatura. Los dos espacios curriculares son de cursado anual y tienen una carga horaria de 200 horas.

Además, los procedimientos para la titulación del profesorado y la licenciatura difieren: para titularse del profesorado es necesario aprobar la asignatura práctica profesional orientada (docencia) con criterios de evaluación basados en la promocionalidad de cátedra. Mientras, en la licenciatura, una vez aprobada la práctica orientada a la investigación se posibilita la inscripción del tema y el inicio del proyecto de tesis basado en las Ordenanzas N.º 19/95-CD-FFHA y 03/99-CD-FFHA, extensivas a todas las carreras de la Facultad. Dichas ordenanzas detallan las condiciones y el procedimiento a seguir para graduarse en la licenciatura. En el Anexo 1 se encuentran distintos artículos que estipulan el armado de la Comisión de Tesis⁶ (organismo encargado de establecer las

⁵ Cabe señalar que la categoría “fenómeno educativo” es tomada textualmente del proyecto presentado para el cambio de plan de estudio. Por lo tanto, se parte de considerar a dichos fenómenos como construcciones provisorias, que responden a modos de entender los objetos disciplinares en los distintos momentos histórico-sociales visualizado en la siguiente expresión: en la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación se define a la docencia como eje estructurante, específicamente en la enseñanza-aprendizaje de aspectos didácticos a nivel áulico. En este sentido habría una lectura reduccionista de los modos de entender una práctica tan compleja como la docencia (Proyecto Institucional de Modificación del Plan de Estudio, 1998: 3).

⁶ En la Ordenanza 19/95-CD-FFHA, se explicita la conformación de la Comisión de Tesis. Ver Anexo 1, Art.1 y 2. Esta comisión está presidida por la Subdirección del Departamento y deberá ser conformada por docentes elegidos en reunión de claustro (Ordenanza 19/95-CD-FFHA. p.3-4).

condiciones que deben cumplirse), los requisitos para ser director/a, los procedimientos que deben seguirse para la inscripción del tema de tesis y la conformidad del director/a y codirector/a, las pautas para la presentación del proyecto de tesis y, finalmente la conformación del tribunal evaluador para la defensa oral de la tesis. Estos, a su vez, son los pasos requeridos para la realización de la tesis de grado, con modalidad de presentación individual, única forma de titulación para la licenciatura.

Es importante destacar que en la Ordenanza 03/99-CD-FFHA, que modifica la Ordenanza 19/95-CD-FFHA, se posibilita que, cuando haya rendido y aprobado las materias del tercer año de licenciatura, “el alumno aspirante tesista estará en condiciones de iniciar el trámite de inscripción de tesis correspondiente” Si bien existe esta posibilidad, no conocemos casos de estudiantes que hayan optado por tomar este recorrido sino, por el contrario, la mayoría termina el profesorado y luego define si continúa o no con la licenciatura⁷.

Para entender el surgimiento de esta investigación, tenemos que dar cuenta de los movimientos institucionales previos a la implementación de la carrera. Es decir, podemos leer los mandatos fundacionales y las lógicas institucionales, que dan cuenta de la dialéctica entre momentos instituyentes e instituidos en la historia de la FFHA-UNSJ. En estos momentos se concentran las relaciones de poder existente entre lo instituido y lo instituyente, entre los grupos formales e informales, que determina los niveles de transversalidad y su coeficiente, a partir del cual podemos analizar las relaciones de poder institucional (Del Cueto, 2013). Entonces, en la cotidianeidad institucional, advertimos recorridos académicos prácticamente indiferenciados entre las carreras de licenciatura y de profesorado. Es por ello que debemos considerar lo que contribuye en el escenario local, desdibujando el trayecto curricular de la licenciatura, lo cual tiene sus implicancias tanto para los/as sujetos estudiantes como para la institución. Es 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). Sin embargo, por motivos operativos, acotamos esta investigación a lo que sucede en la unidad académica anteriormente mencionada.

Hechas las consideraciones precedentes, el cuadro 1 expone 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. Los bloques están expresados en las siguientes preguntas de investigación:

⁷Ver Ordenanzas 3/99-CD-FFHA y 19/95-CD-FFHA.

Cuadro 1: Preguntas de investigación

Interrogantes que emergen de los sentidos otorgados a los recorridos académicos	Interrogantes que emergen de los sentidos otorgados a los analizadores institucionales
¿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?	¿En qué modos la discontinuidad en los recorridos académicos para la titulación de la carrera se expresa como un analizador institucional en estudiantes de quinto año?
¿Qué situaciones, desde lo institucional contribuyen u obstaculizan el proceso de obtención del profesorado y de licenciatura?	¿Qué caracterización posibilita hacer el analizador de los recorridos académicos estudiantiles en las carreras de la institución en estudiantes de quinto año?
¿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 los estudiantes de quinto año para el logro de la titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?	

Objetivos Generales

1. 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, personal de apoyo a la docencia, graduados/as, autoridades, no docentes).
2. Reconocer los sentidos presentes en las biografías estudiantiles y en los recorridos académicos de los estudiantes de quinto año para el logro de la titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Objetivos Específicos

1. Identificar la perspectiva de los diferentes actores institucionales respecto de significaciones que potencian u obstaculizan el proceso de obtención del profesorado y la licenciatura.
2. Relatar las experiencias de estudiantes de quinto año con cada carrera y sus vinculaciones entre sí.
3. Caracterizar los trayectos curriculares de estudiantes de quinto año.
4. Efectuar una caracterización descriptiva de los estudiantes que concluyen la licenciatura.
5. Describir los circuitos facilitadores de terminación de la carrera de licenciatura.

6. Reconocer prácticas que resulten inconvenientes para la culminación de la licenciatura.

Marco Teórico Conceptual

En esta investigación, la temática seleccionada la abordamos desde el enfoque psicosocial (Correa, 2003)⁸ en el campo educativo (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992)⁹. También incorporamos a los aportes el movimiento institucionalista, específicamente desde la perspectiva del socio-análisis, entendido como una dinámica entre lo instituido y lo instituyente, en un devenir que indudablemente está trabajado por los procesos de institucionalización para la construcción de un entramado conceptual que posibilite abordar problemas complejos (Lourau, 1970).

Será Castoriadis (1993) quien plantee la dinámica entre el imaginario social efectivo, conocido como lo instituido, y el imaginario social radical, conocido como lo instituyente. Además, este autor plantea la tensión individuo sociedad, desde su encuentro con el psicoanálisis. Ambos términos, lejos de oponerse como dos dimensiones de análisis diferentes, sólo cobran sentido cuando son pensados en función de la trama que constituye tanto a los sujetos como a los contextos sociales e históricos donde estos actúan (Gaidulewicz, 2009)¹⁰.

Por lo tanto, aclaramos que, debido a la estrecha relación de estas dimensiones que se investigarán, haremos este recorte conceptual, solo con fines metodológicos. En función de lo expresado, investigamos las siguientes dimensiones:

1. la institución: entre lo instituido, lo instituyente y la institucionalización;
2. los/as sujetos universitarios/as;
3. y los analizadores institucionales.

⁸ La definición conceptual de la psicología social como crítica a la vida cotidiana incluye el enfoque psicosocial y considera la realidad como problemática abierta, caracterizada como un proceso abierto e inacabado (...). Se constituye como una forma de “lectura” que implica un modo de pensar-hacer-ser en una permanente interacción. Requiere de procesos de “deconstrucción y reconstrucción de esquemas relacionales y significantes” (Correa, 2003: 62)

⁹ Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) definen al campo como “el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado” (1992: 27). “Un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente. Podemos diferenciar dentro de un campo distintas subestructuras: las dimensiones”, afirman (1992: 27).

¹⁰ Según Gaidulewicz (2009) esta intuición fundamental que recorre la institución imaginaria de la sociedad cobrará diversas formas a lo largo de la obra de Castoriadis (1993), con el fin de abordar las cuestiones políticas, psíquicas y filosóficas que esta relación entre individuo y sociedad involucra, en principio, a partir de dos nociones centrales, la institución y lo imaginario, abordadas como creación.

2. La institución: entre lo instituido, lo instituyente y la institucionalización

Lourau (1970) señala el concepto de institución: “Una norma universal, o considerada como tal, ya se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen de salario, de la ganancia o del crédito, es designada institución” (1970: 9). Luego, continúa enunciando: “Son formas sociales visibles dotadas de organización jurídica y/o material: una empresa, una escuela, un hospital, un sistema industrial, un sistema escolar, el sistema hospitalario de un país, son denominadas instituciones” (1970: 10). Más adelante, agrega: “En otros contextos se designa una organización, un organismo, una asociación, un establecimiento educativo” (1970: 10). Luego, expresa: “En los tres casos el concepto de institución no tiene el mismo contenido (...). Analizado dialécticamente se descompone en sus tres momentos: universalidad, particularidad, singularidad” (1970: 10). Según Vitale y García, esta última es la forma visible en la que se materializa la institución, responde a lo que conocemos como organización y denominamos establecimiento (Mezano de Corvalán, 2010).

Entonces, los recorridos académicos en las carreras de Ciencias de la Educación de la FFHA-UNSJ dan cuenta del momento de la singularidad institucional. El sistema de universidades nacionales se corresponde con el momento de la particularidad y la educación, regida por dispositivos que incluyen una red de medidas legislativas, sistema de leyes y medidas resolutivas. Lo entendemos como norma, representante del momento de la universalidad en la institución. Este es el planteo por el cual Lourau (1970) considera a la institución como un concepto polisémico, equívoco y problemático.

La institución también es expresión de una compleja urdimbre de significaciones que son siempre sociales e imaginarias en su carácter de creación continua. Castoriadis (1993) la caracteriza como un magma, que condensa el propio orden simbólico de la sociedad. Para este autor, la sociedad es autocreación. Señalamos que los procesos de institucionalización requieren de la existencia de un proyecto fundacional, que le da origen a la institución. Este proceso nos remite al momento de creación de la misma, su institucionalización, que por lo general no es producto de un solo proyecto.

Lourau (1970) afirma que la institución es “el proceso mediante el cual nacen las fuerzas sociales instituyentes que, a menudo, terminan por constituir formas sociales codificadas, fijadas e instituidas jurídicamente” (1970: 79). En continuidad con este planteo, Kaminsky (1990) desarrolla las categorías de lo hablado institucional - lo hablante institucional, para explicar las tensiones entre lo instituido y lo instituyente; estas tensiones habitan lo institucional cotidianamente, dan cuenta desde su

inmanencia de sus malestares, sus demandas y también sus fisuras, los intersticios por los cuales se filtran las posibilidades de lo instituyente. Logra de este modo incluir lo instituido-lo instituyente como categorías requeridas en el campo del análisis institucional. Kaminsky (1990) expresa: “Toda institución es, constitutivamente, un dispositivo de violencia psicosocial”¹¹ (1990: 17). Entendemos a la institución como un dispositivo que produce y reproduce normas, para regular los intercambios entre lo permitido y lo prohibido institucionalmente; de este modo, logra establecer un ordenamiento. Sin embargo, estas violencias constitutivas las diferenciamos de las violencias institucionales, que obturan, y conllevan el sufrimiento de quienes forman parte de las mismas. Esto implica reconocer a esta investigación desde una perspectiva inmanente, lo cual conduce a repensar la implicancia de los actores institucionales¹² en una red de atravesamientos microsociales y micropolíticos, que condensan la creación y reproducción de los sentidos (Kaminsky, 1990). Entonces en esta investigación realizamos el despliegue de aquello que se encuentra plegado, es un movimiento entre actores institucionales e institución del que no se puede quedar ajeno/a, ser neutral, ya que involucra voluntades y produce afectaciones.

En el campo educativo, el aporte de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992)¹³ posibilitó entender el modo de operar de las lógicas educativas que son paradójales y por lo tanto violentas, debido a la permanente tensión entre las tendencias reproductivistas, que tienden a perpetuar un orden y una tendencia innovadora, transformadora, que propone modificar ese orden. En este sentido, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) explican que el sistema educativo ejecuta el mandato social a través de la acción de transmisión y distribución de contenidos, definiciones expresadas en el currículum prescripto. Serán las instituciones educativas singulares las que, a partir de la gestión que hagan del currículum, posibiliten su potencialidad. Expresan Frigerio y Poggi y Tiramonti (1992): “De ahí que se considere el currículum como eje ordenador de la tarea institucional y de ahí que lo definamos como un organizador institucional” (1992: 23). Es fundamental explicitar la noción de currículum como institución o norma, que participa en el proceso global de institución de la sociedad en tanto creación de normas, valores, lenguajes, herramientas, procedimientos y medios de hacer frente a las cosas y de hacer con las cosas (Castoriadis, 1993). Esta concepción

¹¹ El dispositivo es una red de atravesamientos microsociales o micro políticos que adquiere una configuración específica, una cristalización jurídica, y muchas veces una coagulación profesional (el maestro, el médico, el policía...), espejo ampliado que regresa a cada uno de sus actores el lugar imaginario hasta el cual conducen o desean sus fuerzas y energías (Kaminsky, 1990: 18).

¹² “La implicación institucional es el conjunto de relaciones, conscientes o no, del actor y del sistema institucional. Se trata de todo aquello que articula el actor con la institución; es un concepto eminentemente relacional” (Kaminsky, 1990: 37).

¹³ “Cada institución es portadora de un *mandato social* y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 20).

implica considerar sus intersticios, es decir, las zonas de incertidumbre o espacios decisionales que deja abiertos. El intersticio como tal lo ubicamos a nivel del diseño curricular: el aporte de Frigerio nos ayuda a revisar los atravesamientos en la construcción de los recorridos académicos prescritos en los planes de estudio de las carreras como organizadores institucionales, que dan cuenta de los intersticios que habilitan el análisis de la transversalidad (Barembliitt, 1997)¹⁴ con el que cada institución singular opera.

Más aún, entre las categorías trabajadas por Frigerio y Poggi (1992), los conceptos de cultura y de imaginario institucional¹⁵ constituyen categorías de análisis a desarrollar en el despliegue de la investigación. En tal sentido, las autoras remiten a las palabras de Brunet, Brassard y Corriveau (1991):

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (...) Es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, *principios pedagógicos en estado práctico*, modelos organizacionales y metodológicos, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades (1992; 35-36).

En cuanto al imaginario institucional, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) señalan:

Es el conjunto de imágenes y representaciones generalmente inconscientes que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos, tiñéndose relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento (...). Este imaginario adquiere en cada establecimiento características y expresiones particulares, si bien comparte con la totalidad de las instituciones educativas rasgos en común (1992: 37).

El concepto de cultura nos permite reconocer las cualidades más estables, tanto en el plano de las políticas como en el de las prácticas, y los elementos constitutivos de la misma¹⁶. Mientras tanto, el tratamiento que Frigerio, Poggi y Tiramonti, realizan de

¹⁴ El análisis de la dimensión transversal de la institución según Barembliitt (1991) consiste en “la capacidad de transferencia en cada dispositivo o agenciamiento social ligada al deseo de producción, de libertad, de novedad, que se origina en la transferencia colectiva permanente de singularidades presubjetivas que atraviesa todo el campo social y es responsable de las grandes transformaciones históricas, revolucionarias, científicas, artísticas, etc.” (1991: 19).

¹⁵ Los conceptos de cultura e imaginario institucional son herramientas para analizar y deconstruir el material relevado en la sistematización y análisis de datos.

¹⁶ Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) realizan una jerarquización de los elementos constitutivos de la cultura institucional: los usos y costumbres; los sistemas de socialización: ingreso, ascenso y promoción; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los modelos de vínculos; los valores vigentes, los prejuicios y criterios de valorización, los distintos estilos que adquieren las dinámicas de las relaciones; el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; los matices de la identificación con la tarea, el grupo y la organización; los mitos, leyendas y héroes; el estilo de funcionamiento; las concepciones acerca del cambio; la representación, recepción y tratamiento de los destinatarios; las características del cerco institucional; los vínculos

imaginario institucional difiere en parte de la concepción de Castoriadis,¹⁷ y revela la relación de cada sujeto con la institución, en cuanto considera lo imaginario como un conjunto de imágenes y representaciones producidas por el sujeto y su grupo social. Por un lado, caracteriza esa institución y, a su vez, contempla lo compartido, lo común, con la totalidad de otras instituciones educativas; por ejemplo, en este caso, lo que se comparte con otras carreras de Ciencias de la Educación, de distintas facultades y universidades nacionales.

Otra concepción de cultura institucional es la que referencia Walker (2017) como cita en Hargreaves (1996). Allí, se diferencia “contenido” y “forma” de la cultura:

La primera de ellas consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por un determinado grupo. La segunda se refiere a los modelos de la relación y formas de asociación características entre los partícipes de la cultura a través de los cuales se realiza, reproduce y redefine su contenido (2017: 7).

Walker (2017) utiliza este aporte para el análisis de datos, del que emergen las siguientes formas que adopta “la cultura del trabajo docente en la universidad: el individualismo y la balcanización como formas de asociación, la competitividad como clima de trabajo y la creciente virtualización como forma de comunicación” (2017: 7). Por lo tanto, esta diferenciación entre contenido y forma en la cultura institucional marca un modo de lectura, que nos posibilita la articulación entre lo más estable, como serían los supuestos y creencias institucionales con la realización y reproducción de prácticas grupales, en estrecha relación con el contenido.

Los sujetos universitarios

En los últimos años, Sandra Carli (2009, 2010, 2012) construyó la categoría experiencia en la universidad y realizó aportes significativos referidos a la institución universitaria y la dimensión de los/as estudiantes; la autora cita a De Certeau (1996), quien

interinstitucionales; las ceremonias y ritos; los criterios de trabajo predominantes; la filiación teórica de los integrantes; los criterios de agrupación; las pautas de autoorganización (1992: 36).

¹⁷ Ana Fernández (1986) se pregunta: ¿a qué alude el término imaginario social? Es un concepto proveniente de la Historia de las Mentalidades y fue adoptado por Castoriadis para referirse al conjunto de significaciones por las cuales un colectivo, un grupo, una sociedad, se instituye como tal, inventando no solo sus formas de relación social y sus formas contractuales sino también sus figuraciones subjetivas (1986: 177). Realiza su obra partiendo del análisis de la construcción de sentidos de la Antigua Grecia. Por lo tanto, nos resulta necesario señalar que la construcción conceptual que Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) realizan del imaginario institucional, como un conjunto de imágenes y representaciones, se aleja y diferencia de la concepción castoridiana, dado que la categoría representación remite a otra construcción epistémica. Sin embargo, hemos decidido incorporar a las autoras en este marco conceptual por los aportes realizados en el campo educativo.

sostiene que los/as estudiantes se constituyen como tales a partir de sus tácticas y sus estrategias. Plantea la hipótesis de que la universidad había perdido su sentido estratégico y se habían multiplicado las operaciones artesanales de los/as estudiantes para permanecer en ella. En referencia al proyecto, serán las operaciones artesanales y las prácticas tácticas las que resulten invisibilizadas para la institución educativa. Por lo expresado, consideramos que el abordaje que seleccionamos para desarrollar corresponde a un sujeto de/en situación educativa (Cerletti, 2008)¹⁸. La participación de estudiantes, en su condición de sujetos en situación educativa (Terigi, 2010), aporta múltiples historicidades, pertenencias de clase, posicionamientos políticos, especificidades culturales y familiares, junto con trayectorias educativas, configurando subjetividades construidas en el contexto de la institución universitaria pública.

Según Dubet, como se citó en Carli (2012), en sus desarrollos sobre el estudiantado, la complejidad del vínculo de estudiantes y profesores en la cultura universitaria se acentúa por las simetrías-asimetrías. La autora nos plantea que un vínculo entre iguales – de adultos a adultos– inscripto en una estructura de diferencias será lo que defina las relaciones en la institución universitaria. En cuanto al tratamiento de los/as estudiantes, estamos ante la ausencia de un tipo ideal contemporáneo y de la necesidad de atender las “maneras de ser estudiante” para señalar la tensión dada por la ruptura de la continuidad entre los procesos de subjetivación y socialización.

Más aún, Dubet (2020) desarrolla la noción de la experiencia de las desigualdades y se refiere a desigualdades múltiples, es decir que la vivencia de experiencia pasa a ser singular, por lo cual cada quien se conduce de manera individual. Al decir de la autora: “Hay un deslizamiento gradual de las desigualdades de las posiciones sociales a la sospecha de la desigualdad de los individuos que se sienten más responsables de las desigualdades que los afectan, en la medida en que se perciben libres e iguales en derechos y sienten el deber de afirmarlos” (Dubet, 2020: 14).

De este modo, vemos como los sujetos universitarios viven sus experiencias desde múltiples desigualdades, de las que terminan responsabilizándose, desde el momento en que se reconocen libres e iguales en derechos. Por lo tanto, terminan subjetivando las desigualdades en el acceso a bienes materiales y simbólicos con un dejo de sospecha (algo habrán hecho, por algo será que

¹⁸ Cerletti (2008), en la primera parte de su libro *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, realiza una valiosa articulación conceptual de la producción de Badiou, entre la teoría del sujeto y el acontecimiento. Mientras, en la segunda, hace referencia a los principales exponentes de las teorías reproductivistas (Marx, Engels, Althusser, Bourdieu, Passeron). Por lo tanto, aborda desarrollos conceptuales desde distintas posiciones, para explicar los mecanismos de la novedad y la repetición en educación, desde un enfoque filosófico de las didácticas.

abandonan los estudios o presentan recorridos discontinuos por no encontrarse en condiciones). Se generan así mecanismos de autorresponsabilización.

En cuanto a la problemática docente, tomamos el aporte de Walker (2017) que aborda a los sujetos docentes, sus prácticas sociales en la universidad, para lo cual estudia y desarrolla las dimensiones del trabajo docente universitario como una práctica relacional, dado que dicho trabajo implica una trama de múltiples relaciones con otros sujetos, saberes específicos, instituciones particulares y con la sociedad, en general. El reconocimiento de la red de múltiples relaciones desde la cual los docentes ejercen su quehacer cotidiano constituye, para el análisis del material obtenido, un aporte inigualable al momento de reconstruir un diálogo entre los dichos y decires entre estudiantes y docentes.

Si bien en los años de implementación de políticas de ampliación de derechos se establecieron un conjunto de medidas educativas, que favorecieron un proceso de masificación de acceso a la educación universitaria, esos procesos de masificación posibilitaron también la demanda de la población estudiantil, de apoyo en sus recorridos académicos; específicamente, en el diseño de estrategias para la incursión a la alfabetización académica. A partir de esto, nos surgen interrogantes, referidos a cómo pensar la educación universitaria en los sujetos contemporáneos, que se enfrentan a modos de subjetivación marcados por experiencias universitarias desiguales, tal como parece ser un imperativo de la época. Fernández (2007) define los modos de subjetivación y la producción de subjetividad:

En la tarea de desencarnar la noción de sujeto han sido valiosos los aportes de Foucault con su noción de *modos de subjetivación*. Trabajo en la historia de los modos de subjetivación, o sea, en las transformaciones, en las variaciones que cada sociedad presenta —a través de la indagación de los dispositivos de saber-poder que instituye, las estrategias biopolíticas que despliega, las prácticas institucionales y las prácticas de sí que habilita— en la construcción de sus habitantes, en cierto momento histórico. A su vez dentro de un mismo período se podrán encontrar diferentes dispositivos, estrategias y tecnologías que producirán diversas modalidades de subjetivación, que distinguirá a los diferentes grupos sociales que integran esa sociedad y crearán condiciones de circulación y apropiación de sus integrantes (2007: 278).

Luego Fernández (2007) desarrolla los alcances del término subjetividad:

El término subjetividad suele tener un uso un tanto impreciso, a veces como todo aquello referido a un sujeto o bien, como objetivo opuesto a subjetivo. Aquí se emplea como *producción de subjetividad* refiriéndose con el término *producción* a la instancia de pensar lo subjetivo básicamente como proceso, como devenir (...) Entonces se trata de pensar una dimensión subjetiva que se produce en acto, que produce sus potencias en su accionar; es decir, pensar básicamente en un campo de inmanencia y no trascendental, *singular* y no universal. No se trata aquí de definir qué es la subjetividad sino de *pensar cómo se instituyen las dimensiones subjetivas en las situaciones colectivas que indagamos* (2007: 280-281).

La distinción de modos de subjetivación y producción de subjetividad, nos permite reconocer el trabajo foucaultiano de desesencializar la categoría de sujeto y, a su vez, retomar el trabajo en cuanto a las problemáticas de las subjetividades situadas en el campo de la inmanencia. Para Foucault, es de vital importancia conocer cómo viven los sujetos, sus experiencias y su relación estrecha con un campo de saber en espacio, tiempo y cultura determinados; por lo tanto, no es posible pensar en relatos únicos, sino que están histórica y políticamente situados.

Analizadores institucionales

Recordamos que para Lourau (1970) el analizador es lo que nos permite develar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar. En continuidad con lo enunciado, Kaminsky (1990) equipara el analizador institucional a la función del psicoanalista que detecta síntomas de su paciente o a la función del psicólogo de grupos que lee emergentes del acontecer grupal. De igual modo, podemos decir que como analistas institucionales detectamos analizadores. Entonces, indagar el analizador institucional nos posibilita pasar de lo instituido a lo instituyente; de lo que la institución es efectivamente y lo que cree imaginariamente ser (Kaminsky, 1990).

Por lo tanto, los momentos fundacionales de una institución (sus actas fundacionales en una universidad, en una facultad, en una carrera) dan cuenta de momentos instituyentes, que promueven el paso a su institucionalización. Estos movimientos institucionales van acompañados de historias, sucesos y acontecimientos que delatan el malestar institucional, el sufrimiento de quienes forman parte de diferentes grupos institucionales, en los que la tendencia a la reproducción de lo instituido, lo hablado institucional, y las resistencias a la producción de transformaciones comienzan a mostrar sus fisuras, dando lugar a la emergencia de distintos analizadores.

En las instituciones educativas, el análisis del currículum constituye una dimensión del campo institucional. Los diseños curriculares en los planes de estudios de cada carrera, son dimensiones que atraviesan las unidades académicas en cada facultad, en las diferentes universidades. Estos pueden entenderse como producidos por la institución, un hablado institucional. A su vez, también poseen un carácter de producción institucional, un hablante institucional; es por ello que nos interesa el aporte de Furlán en su conferencia *El currículum y las condiciones institucionales* (1996), para entender las diferencias etimológicas entre plan de estudio y currículum, focalizadas en el campo universitario:

“Plan de estudios” es un enunciado que se deriva de una vieja expresión latina, usada desde el comienzo de la existencia de las universidades: *ratio studiorum*, que más o menos debe decir "organización racional de los estudios". Esa expresión recorrió varios siglos, y mucho más recientemente se transformó en la noción que todos conocemos como “plan de estudios”. La noción de currículum proviene de una raíz europea proveniente de carrera, el curso de la pista en que se efectuaban las carreras de carros en el mundo romano, es decir, el recorrido para llegar a la meta; se usó esta metáfora “ecuestre” (si se quiere), para representar el recorrido que se esperaba que el alumno efectuará para llegar a la meta de obtener el grado o de terminar el ciclo escolar. A partir de esa incorporación comenzó a expandirse en el medio pedagógico anglosajón. La otra noción latina, *ratio studiorum*, prevaleció en Europa continental (Furlán, 1996: 1).

El análisis que el autor realiza de ambos conceptos aporta las raíces etimológicas y permite entender el uso ambivalente del currículum, a diferencia de la idea de plan. Dado que el currículum metaforiza la imagen del recorrido, lo podemos utilizar como el recorrido que realizamos o también en la expresión *currículum vitae*, a modo de recorrido hecho. Entonces, la plasticidad y la ambivalencia de la metáfora permitió el uso en ambos sentidos de esta noción. Visto que en esta investigación analizamos los recorridos académicos y las discontinuidades, consideramos relevante este aporte, en cuanto que el diseño curricular del plan de estudios y los diseños curriculares de cada cátedra pueden ser entendidos como organizadores institucionales.

Otro aporte que nos interesa es la experiencia de Remedi (1997), que relata su trabajo con un grupo de docentes universitarios/as que lo consultan para un replanteo del plan de estudio. Dicho replanteo es una producción institucional; en ese marco, efectúa un exhaustivo análisis de las movilizaciones producidas en el colectivo de profesores, al cuestionar, pensar y rediseñar un nuevo plan de estudio, así como también enuncia posibles resistencias para producir transformaciones.

A continuación, abordaremos el concepto de analizador con mayor profundidad. Para Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), un analizador es “un dispositivo que permite develar/des-ocultar aspectos del funcionamiento institucional que no parecen evidentes a una primera mirada” (1992: 20). Entonces se trata de reconocer aquellos “aspectos del funcionamiento institucional que aparecen velados u ocultos”, en las discontinuidades de los recorridos académicos. Estas autoras desarrollan algunas categorías para abordar los analizadores entre las que mencionan las dimensiones del campo institucional, el tipo y el carácter de las tareas. Un analizador puede ser un dispositivo artificial (por ejemplo, un microscopio) o natural (como el ojo) que permita entender una situación, un problema, un enigma en sus partes constitutivas sin que haya sido nuestra intención consciente entender esa realidad (Lapassade, 1977). Lidia Fernández (1998) explica más detalladamente que el concepto de analizador alude tanto a “acontecimientos o sucesos, así como a técnicas diseñadas para inducir a la expresión de cierta información que deja a la luz significaciones que no estaban formalmente expresadas, sino más bien ocultas” (1998: 43). Para Del Cueto (2013), “ubicar los

analizadores institucionales es parte del análisis del deseo y de los afectos que circulan institucionalmente; aborda la multiplicidad del mundo institucional y un pensamiento rizomático, permeable a conexiones con ideas, conceptos y afectos” (2013: 82). En continuidad con lo expresado por los/as autores/as, interesa abordar la problemática de la discontinuidad de los recorridos académicos como un posible analizador natural, sin dejar de considerar que la misma investigación puede también considerarse como un analizador artificial, en tanto la investigación es una provocación a hablar, a tratar una temática.

3. Antecedentes

En el campo educativo nos interesa indagar las producciones y publicaciones referidas a la vinculación entre los recorridos académicos estudiantiles y los sujetos en la organización, en los establecimientos educativos. Los antecedentes en los que nos apoyamos son producciones de divulgación académico-científica de investigaciones realizadas en universidades nacionales y latinoamericanas.

En Carli (2012), *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*, la autora se pregunta ¿qué significa estudiar en una universidad pública en un cambio de siglo? Tomamos este interrogante porque realiza su estudio investigando la experiencia concreta de los estudiantes en su paso por la institución.

1. Antecedentes que nos remiten a las cotidianidades de la vida universitaria: tomamos el análisis que realiza de las cotidianidades institucionales y la categoría de “experiencia” que toma de Jay (2009) a la que le añade la vivencia de los/as estudiantes universitarios/as, por lo cual en su investigación estudia la experiencia universitaria. Es decir, la misma se halla en un punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual (Carli, 2012: 26). De este modo, la autora enlaza las historias singulares y colectivas y toma los relatos de los estudiantes, referidos a lo que viven en la cotidianidad universitaria. Por lo tanto, el aporte de Carli constituye un antecedente directo dado que, en este proyecto, trabajamos estas dimensiones. De todos modos, es preciso destacar que, al hablar de experiencia, Dubet y Martuccelli (1998) dan cuenta de una categoría que refiere a conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de los principios que las constituyen y por las acciones individuales capaces de construir el sentido de sus prácticas dentro de esta heterogeneidad.

2. Entre las producciones más recientes, citamos a Walker que realizó su investigación titulada *El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones* (2017). Esta es una investigación comparada entre universidades de Argentina y España, en las que construye categorías para el abordaje del trabajo universitario, en docencia e investigación.
3. Antecedentes tomados de *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político* (Cerletti, 2008): explícita la imposibilidad de pensar un sujeto sin situarlo: esto significa que los sujetos que nos interesa abordar están en situación educativa en el campo universitario¹⁹. Frigerio y Diker, como se citó en Cerletti (2008), se refieren a las figuras del extranjero y del exilio transferidas a la situación educativa. En el marco de este proyecto, estas figuras pueden ser análogas a lo que acontece a partir del logro de la titulación. La graduación conlleva una salida institucional, por lo que esta comienza a investirse como un territorio extranjero, que se acompaña de una serie de renunciaciones, entre las que se encuentra la deserción de los recorridos académicos para la graduación de la licenciatura.
4. Antecedentes que remiten a *Imaginario estudiantil y producción de la subjetividad* (Fernández, 1999) (Fernández, López, Ojam et. Al, 2004) en Las/os autoras/es abordan experiencias que comparten, desde la cátedra Teoría y Técnica de Grupos en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Sus producciones dan cuenta de un trabajo de multirreferencialidad y de indagación de los imaginarios sociales, para trabajar las implicancias y operar e investigar sus prácticas en la docencia, investigación y extensión universitaria. A su vez, en *Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina* (Fernández, 2009). En este artículo, trabaja la categoría de diferencias desigualadas, se basa en el supuesto de que toda diferencia desigualada, ya que hay que tener en cuenta que la construcción de una diferencia se produce dentro de dispositivos de poder: de género, de clase, de etnia, geopolíticos, por los cuales se producen y reproducen estigmatizaciones, exclusiones que requieren ser elucidadas.
5. Antecedentes tomados de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) en *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Las autoras explicitan la noción de currículum como institución o norma, organizador

¹⁹ Cerletti (2008), en la primera parte de su libro *Repetición, novedad y sujeto en la Educación*, realiza una valiosa articulación conceptual de la producción de Badiou, entre la teoría del sujeto y el acontecimiento. Mientras, en la segunda, hace referencia a los principales exponentes de las teorías reproductivistas (Marx, Engels, Althusser, Bourdieu, Passeron). Por lo tanto, aborda desarrollos conceptuales desde distintas posiciones, para explicar el mecanismo de la repetición en educación.

institucional, analizador institucional. En esta línea también se incluye a Furlán con *El currículum y las condiciones institucionales* (1996). En esta conferencia, hace referencia a la vinculación del currículum como un organizador de la institución universitaria y lo diferencia del plan de estudio. También Nicastro y Greco (2012) en *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, aluden a la posibilidad de que los espacios de formación sean interpretados como analizadores institucionales, en la medida que da cuenta de lo que sucede en los recorridos académicos y de formación.

6. Otros antecedentes significativos los encontramos en Terigi (2010) en su conferencia *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Allí, la autora conceptualiza sobre las trayectorias teóricas y las reales en tiempos de transición educativa y enfatiza el desacople entre trayectorias escolares y los recorridos esperados por el sistema. Realiza una distinción entre trayectorias teóricas (a las que considera recorridos de los sujetos en el sistema, caracterizados por una progresión lineal previsible por este en los tiempos marcados por una periodización estándar) y las trayectorias reales de los sujetos (reconocidos como itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas) pero reconoce también itinerarios que no siguen ese cauce, a los que llama “trayectorias no encauzadas” (2010: 15).
7. Antecedentes extraídos de Remedi, (1997) *El trabajo institucional y la formación docente*, publicación en el marco del XIII ENCECE (1997)²⁰. El trabajo consiste en el relato de una intervención realizada en una reunión de docentes, para la modificación del plan de estudios en carreras de educación. Se lo considera afín por su cercanía a los lineamientos conceptuales-metodológicos trabajados en este proyecto.
8. Antecedentes que dan cuenta de investigaciones referidas a la UNSJ y a la FFHA: las primeras corresponden a la publicación del INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS" (1993) *La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional*, tomo I y II. En estos dos tomos realizan un minucioso análisis de los momentos fundacionales de la UNSJ y de las facultades y unidades académicas que integran esta casa de altos estudios. Luego, la investigación de Algañaraz y Castillo, *Docencia e investigación en la UNSJ* (2018), señala momentos de institucionalización de la UNSJ desde su fundación hasta nuestros días. La segunda, cuya autoría

²⁰ XIII Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de universidades nacionales.

es de María José Vila (2011), una graduada de la carrera. Su tesis de licenciatura fue con recomendación para su publicación. *¿Para qué sirve el Profesorado? Un análisis histórico político de las tensiones entre el sistema educativo provincial y la Universidad Nacional de San Juan* arma un relato genealógico de las condiciones de institucionalización de ambas organizaciones (UNSJ-FFHA) y su proyección a los espacios decisionales en el campo educativo.

9. Esta investigación se realizó el año 2016, en el marco del proyecto denominado “La inclusión educativa en el nivel superior. Logros, desafíos de las políticas públicas en la Provincia de San Juan”, dirigido por la Dra. Silvana Peralta. Dicho proyecto se encuadró en el Programa Provincial de Investigación y Desarrollo aplicado IDEA Social, cuyo propósito consistió en ubicar a estudiantes avanzados que hubieran desertado de las carreras en Ciencias de la Educación y convocarlos a que retomen los estudios, proponiendo estrategias de acompañamiento para el logro de la titulación de grado y, a su vez, para revertir los efectos institucionales del desgranamiento estudiantil.

Marco histórico contextual

La Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) fueron creadas en 1973; dos décadas más tarde, en 1993, aprobaron la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Partimos de considerar que los momentos fundacionales de una institución inscriben mandatos y legados de un tiempo histórico, por lo cual, a veinticinco años de la creación de la carrera, realizamos un recorrido por los hitos que marcaron continuidades y rupturas institucionales.

Si bien el movimiento de creación de la UNSJ requirió el armado de un proyecto que comenzó a nivel nacional en el gobierno del Dr. Arturo Illia, su fundación demandó algunos años. La Universidad Nacional de San Juan fue fundada en mayo de 1973, por la Ley Nacional 20.367, en el Gobierno militar del Gral. Lanusse; recordamos que por esa época también finaliza un ciclo de gobiernos militares. Esta creación respondió a la etapa final del Plan Taquini, que “procuró expandir, despolitizar y desmasificar el sistema universitario público a comienzos de los años 70”²¹ (Algañaraz, 2019: 24). Sin embargo, en la provincia de San Juan, el Plan Taquini

²¹ El proyecto de Taquini y su equipo, en cambio, sugería crear "nuevas universidades, independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas, de orientación renovadora, [para] insertarse adecuadamente en la solución de la problemática de la Argentina del futuro" (Taquini *et al.*, 1972: XIV). De acuerdo a su concepción, el crecimiento ilimitado de la matrícula traía aparejado un problema social que se iría agravando si no se implementan medidas para revertir la situación de estas universidades multitudinarias. Una política de nuevas universidades lograría expandir y descentralizar la población universitaria juvenil, y hacer eco en la problemática cultural, científica y tecnológica de las diferentes zonas geográficas. Las nuevas universidades debían ser pensadas en relación a las distintas regiones del país, con una sólida educación que sirviera de base para la organización jurídica, social, política, económica y científica de cada lugar. Se debía tener en cuenta la concentración de la población y el impulso de crecimiento que traería, consecuentemente, la instalación de nuevas casas de estudio en las diferentes localidades. Si bien las nuevas universidades debían estar orientadas hacia espacios de crecimiento

no logró la construcción de una ciudad universitaria, un campus en el que cohabiten las facultades y escuelas. Algañaraz y Castillo (2018) sostienen que, en sus inicios, la UNSJ se erigió como tal sobre la base de tres instituciones preexistentes en la provincia: la Facultad de Ingeniería, Ciencias Exactas, Físico y Naturales (sede de la Universidad Nacional de Cuyo en San Juan, desde 1939); la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento (con funciones desde 1964); y el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, por entonces dependiente de la Dirección de Enseñanza Media y Superior (perteneciente al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación desde 1958).

Según Algañaraz y Castillo (2018):

La Universidad Nacional con sede en la provincia de San Juan (UNSJ, Argentina) es una institución pública dedicada a la educación superior, la investigación científica y la creación artística. Está estructurada en torno a una unidad académica-administrativa central, el Rectorado, y cuenta con cinco Facultades (Ingeniería; Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Filosofía, Humanidades y Artes; Arquitectura, Urbanismo y Diseño; y Ciencias Sociales), una Escuela Universitaria en Ciencias de la Salud y tres establecimientos preuniversitarios. Sus principales dependencias se encuentran radicadas en la capital de la provincia y en el llamado “Complejo Universitario Islas Malvinas” (CUIM) con sede en el departamento Rivadavia. (...) Actualmente, en la institución se dictan más de 60 carreras de grado y 40 de posgrado. Pero, aunque las mismas están agrupadas en torno a las facultades, no se sigue una estricta lógica disciplinar. A modo de ejemplo, cabe señalar que la Facultad de Ciencias Exactas no incluye los Profesorados de Física, Química y Matemática, sino que estos forman parte de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, sobreponiéndose así un criterio pedagógico por encima del meramente disciplinar (2018: 63).

Los autores marcan cómo en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes predominó el criterio pedagógico sobre el epistemológico, ya que a lo largo de su conformación encontramos un amplio espectro de carreras que van desde las humanidades hasta las ciencias exactas. De este modo, han dejado de considerarse cuestiones de orden epistemológico inherentes de las humanidades, para dar lugar a que coexistan carreras pertenecientes a las ciencias exactas. Por ello, podemos definir a la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes como una organización ecléctica caracterizada por carreras de formación docente, que le otorga una fuerte marca fundacional. Así, es conocida como la facultad de los profesorados, aunque en la década de los 90, con la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES), comienzan proyectos para la creación de las licenciaturas y de nuevos diseños curriculares.

vegetativo de la población, se procuraría profundizar una tendencia a la descentralización. Así, cabría tener en cuenta dos factores determinantes: la concentración de la población y la necesidad de impulsar el crecimiento zonal (Mendoca, 2014).

En cuanto a la estructura organizativa de las unidades académicas, Algañaraz y Castillo (2018) señalan que “cada una de las facultades está integrada a su vez por departamentos (encargados de regular la función docente y las correspondientes actividades académicas) y diferentes unidades de investigación (laboratorios, centros, gabinetes e institutos)²² responsables de dinamizar la labor científica” (2018: 65). En la reseña que realizan los autores sobre el desarrollo actual de la UNSJ podemos destacar que, si bien el Plan Taquini no logró consolidar un campus universitario, el Complejo Universitario Islas Malvinas (CUIM) sería el espacio que reúne las condiciones de campus universitario en la UNSJ. La explicación de la estructura departamental de cada facultad y de los institutos de investigación ayuda a comprender la estructura organizacional de las facultades que forman parte de la UNSJ. También señalamos la primacía del criterio pedagógico por sobre el disciplinar, ante la creación de las carreras de profesorado en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes que corresponde disciplinalmente a las ciencias exactas, lo cual ha sido generador de conflictos, tanto al interior de la FFHA como con la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFNUyA). Finalmente, los autores reconocen condiciones institucionales por las cuales habría una marcada asimetría a favor de la FI y la FCEFNUyA por sobre las demás facultades, en cuanto a la distribución de recursos internos de investigación, por las vinculaciones con CCT- San Juan y CONICET.

a- Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

La Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes fue fundada en el año 1973. Es la resultante de la amalgama del Instituto Superior del Profesorado Secundario Domingo Faustino Sarmiento, el Instituto Superior del Magisterio de la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento y el Instituto Superior de Arte (ISA), que incluía carreras en música, artes plásticas y la vanguardia cultural de la provincia. Cada uno de estos establecimientos educativos tuvo una historia ligada a carreras de formación docente y

²² Precisamente es en los institutos donde se desarrolla la amplia mayoría de los proyectos de investigación, que cuentan con financiamiento interno (devenido del propio presupuesto universitario) y externo (proveniente de organismos como la Agencia Nacional de Promoción Científica, Tecnológica y de Innovación, la Secretaría de Estado de Ciencia Tecnología e Innovación del Gobierno de San Juan y el Ministerio de Educación, entre otros). Un rasgo importante para destacar es que, de los 35 institutos de investigación que a la fecha conforman la estructura científica de la Universidad, el 60% se concentra en las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Exactas. En ellas, se asientan también los cinco institutos de doble dependencia CONICET-UNSJ que conforman el recientemente creado (en el año 2016) “Centro Científico Tecnológico” (CCT-San Juan) dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Algañaraz y Castillo, 2018: 65).

artística; por lo tanto, la apertura de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes también significó la transformación o clausura de estos establecimientos que fueron fusionados para la constitución de la UNSJ, tal cual se expresa en la Ley Nacional 20.367.²³

Históricamente, caracterizamos a la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, por ser la institución encargada de la formación pedagógica para el nivel secundario y superior, aunque es el establecimiento con mayor cantidad de carreras (veintinueve) de la UNSJ; esto le dio una impronta de heterogeneidad disciplinar por la que cohabitan la enseñanza desde Filosofía y Letras hasta Matemática, Física y Química. Esta facultad está constituida por diez departamentos²⁴ (unidades académicas encargadas de la regulación de la función docente y las correspondientes actividades académicas) y sus respectivos institutos de investigación (laboratorios, centros, gabinetes e institutos, responsables de dinamizar la labor científica). En la mayoría de los institutos, los proyectos de investigación, cuentan con financiamiento interno (devenido del propio presupuesto universitario); en menor número, el financiamiento es externo (proveniente de organismos como la Agencia Nacional de Promoción Científica, Tecnológica y de Innovación, la Secretaría de Estado de Ciencia Tecnología e Innovación del Gobierno de San Juan y el Ministerio de Educación, entre otros).

La unidad académica de Filosofía y Pedagogía, comenzó a funcionar por Ordenanza 33/75 del Rectorado, por Resolución 839/74 UNSJ. Se agregó el Profesorado de Filosofía y Pedagogía como novedad para la época²⁵. El propósito de esta carrera fue la fusión de la filosofía con una pedagogía centrada en el aprendizaje individual de la persona. Desde los inicios, esta unidad constituyó un espacio específicamente dedicado a la formación pedagógica, con el predominio de una tradición filosófica ligada a una impronta escolástica-conservadora, de orientación aristotélico-tomista; esta titulación posibilitó una formación convergente de ambas disciplinas. Durante años, gran parte de los/las graduados/as del profesorado de Filosofía y Pedagogía formaron parte de egresados/as

²³ A fines de 1974, la Ordenanza I-I-74 del 27 de diciembre reformó la estructura académica de la Universidad. Según esta ordenanza, las carreras docentes se agruparon en la denominada FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, separándose de las Humanidades. (...) Estas se unieron al sector artístico, el cual perdía su autonomía (...). La anterior Ordenanza I-I-74 fue derogada por otra del 23 de octubre de 1975 que llevaba el N.º 33 y que establecía la organización de la Universidad sobre la base de cuatro facultades: (...) Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. (INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS", 1994:43)

²⁴ Los departamentos que constituyen la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes son: Física, Química y Tecnología; Matemática; Letras; Lengua y Literatura Inglesa; Historia; Filosofía y Ciencias de la Educación; Geografía; Música; Artes Visuales y Turismo. Cada una de estas unidades académicas tiene como mínimo dos carreras. Es así como se suma un total de veintinueve carreras, sin contar la última creación, Archivística, carrera que se dicta en espacios que son prestados a la FFHA por acuerdos con el Gobierno Provincial.

²⁵ Se decidió por un departamento de Filosofía y Pedagogía, para eludir una superposición abierta con Mendoza (que tenía ya un departamento de Filosofía) y con San Luis (que contaba con Ciencias de la Educación). En 1974 se inició el primer año de la carrera siendo la Dra. Larrauri la jefa organizadora de la misma. El Departamento tuvo también a su cargo la responsabilidad de la Formación Docente de toda la Facultad. (INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS", 1994:44)

encargados/as de espacios curriculares en escuelas secundarias como Filosofía, Lógica, Pedagogía, Educación Cívica y parte de estos/as graduados/as también pertenecen al claustro docente de distintas unidades académicas en el seno de la Facultad.

Con respecto a la creación del Instituto de Ciencias de la Educación (IDICE), fue el primer instituto de investigación de la FFHA, según consta en la Resolución 25/74 del Rectorado²⁶. Es decir que la fundación del IDICE precedió a la aprobación de la carrera de Ciencias de la Educación.

Con la llegada de la democracia comenzamos a transitar el proceso de normalización de las universidades nacionales, generando movimientos colectivos en docentes, graduados/as y estudiantes del departamento que, tuvieron un papel protagónico en la creación de la licenciatura. De este modo, comienza a gestarse lo que será la clausura del Profesorado en Pedagogía y Filosofía y el surgimiento de otra organización curricular.

b. Licenciatura en Ciencias de la Educación

Luego de un exhaustivo proceso de debate al interior del claustro docente, de graduados y de estudiantes, en 1993, el Consejo Superior de la UNSJ aprueba la creación de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación. Tal como señalamos, por entonces se dictaba el Profesorado de Filosofía y Pedagogía como única carrera. Para evitar superposiciones, un grupo de docentes deciden presentar el diseño curricular para la creación de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Fueron años de intercambios intensos de posiciones epistemológicas que pugnaban por la discontinuidad del proyecto pedagógico del profesorado de Filosofía y Pedagogía, y años de apertura e implementación de las Ciencias de la Educación.²⁷ Estas disputas llevaron a posiciones radicalizadas en los diferentes claustros, que planteaban la necesidad de separar el área de filosofía del área de educación; es decir, de desvincular estas áreas de la unidad académica, creando un espacio para las carreras de Filosofía (proyecto que aún sigue pendiente). En 1994, debido a observaciones recibidas por el Ministerio de Educación de la Nación, sobre algunas inconsistencias observadas en las incumbencias de la carrera del Profesorado en Filosofía y Pedagogía y a la escasa matrícula que presentaba la carrera, se procede en 1998 al cierre

²⁶ Vista la Resolución 25/74 de creación del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, I.D.I.C.E es el primer instituto de investigación, por lo tanto, es una unidad académica fundacional de la FFHA, de ahí su valor simbólico como precursor de la carrera de la licenciatura en Ciencias de la Educación, (INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS", 1994:67)

²⁷En Ordenanzas:14/92- CD- FFHA,001/93- CD- FFHA,009/94-CD-FFHA se aprueba e implementa el plan de estudio de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación.

de dicho profesorado, que será reemplazado por la creación del Profesorado de Filosofía²⁸. En el transcurso del mismo año es presentado el proyecto para la creación del Profesorado en Ciencias de la Educación y la modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación²⁹. También fueron presentados los proyectos para la aprobación de las carreras Licenciatura en Filosofía y Profesorado en Filosofía³⁰; estas cuatro carreras serían la nueva propuesta curricular del Departamento de Filosofía y Pedagogía cuya denominación, con el cierre del profesorado, perdió sentido y fue modificada por Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, según Ordenanza 06/07-CD- FFHA³¹.

En el año 2018, al cumplirse veinticinco años de la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, celebramos este suceso en el marco del XV Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales denominado “El sentido político de lo Educativo: Tensiones y disputas”, cuya sede fue la FFHA³². En ese momento, realizamos un panel con docentes fundadores y descubrimos una placa recordatoria en la entrada del establecimiento. Sin embargo, el Encuentro fue empañado por una serie de sucesos que remitieron a la reedición de conflictividades que, pusieron en visibilidad antiguas tensiones de orden epistémico-ideológico.

c. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes: territorio y vida cotidiana

En cuanto a la infraestructura y condiciones materiales de existencia, la facultad funciona en un edificio antisísmico, ocupa aproximadamente media manzana y consta de una entrada principal por Av. Ignacio de la Roza y Sarmiento y otra salida de emergencia por Calle Bartolomé Mitre. En la entrada principal y en la salida de emergencia hay espacios disponibles que funcionan como únicos espacios abiertos de este edificio. Paralelamente, en el ingreso por la entrada principal, funciona la fotocopiadora de la

²⁸El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación por expediente N° 05-1935. C/92-UNSJ y Resolución N° 77/94 por el mencionado expediente la UNSJ solicita determinar incumbencias del Profesorado de Filosofía y Pedagogía. El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, eleva observaciones, desde la perspectiva técnico pedagógico, por lo que no parece adecuado otorgar títulos que aludan a dos ciencias o dos disciplinas, en función de preservar la independencia que posee una respecto de la otra. Luego, especifica lineamientos para la redacción de las incumbencias y menciona que está en estudio el proyecto para la creación de la Licenciatura en Filosofía.

²⁹ Resolución N° 1945/94- MCEY Anexos de alcance del título. Otorgar validez nacional al título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la UNSJ y reconocer incumbencias profesionales del mismo.

³⁰Resolución 189/95-CS-UNSJ Se aprueban modificaciones referidas al Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Filosofía

³¹ En el año 2007, en reunión de claustro docente y por iniciativa de la unidad académica, se inicia un expediente para modificación de denominación del Departamento. A catorce años de la creación de la carrera, el cambio en la denominación del Departamento (momento de pasaje de Filosofía y Pedagogía a Filosofía y Ciencias de la Educación) fue un modo de inscribir y sellar una identidad institucional. El argumento para tal modificación consistió en la congruencia entre los títulos que se otorgan y la denominación de la unidad académica, Ordenanza 06/07-CD-FFHA.

³² Se otorga el aval del Consejo Directivo para que la FFHA sea sede del XV ENCECE Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, denominado: El sentido político de lo educativo: Tensiones y disputas que coincidió con la conmemoración de 25 años de la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por Resolución 182/17 CD- FFHA.

Facultad. Este edificio tiene tres pisos, a los que accedemos por ascensores y escalera central y/o de emergencia. Por lo tanto, la ubicación del establecimiento educativo data de un edificio de dos plantas en el ejido capitalino, a dos cuadras de la Catedral y de la plaza principal de la ciudad y enfrente del edificio del Arzobispado de San Juan. Cabe señalar que en estas cuadras capitalinas se centra gran parte de la historia ecuménica de la provincia. El edificio está ubicado sobre calle Sarmiento, a solo dos cuadras de la casa natal del histórico educador. La facultad cuenta con sus anexos: la Escuela de Música, que funciona en otro establecimiento, y el Departamento de Arte, ubicado en el predio de la Facultad de Ciencias Sociales (CUIM).

Las actividades en la facultad comienzan a las 7 y se extienden hasta las 22.30 horas. Cada carrera tiene una franja horaria de cursado. La franja establecida para el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación va desde las 13.15 hasta las 17.40 horas, aunque administrativamente el departamento atiende en horario de mañana, lo cual nos produce algunos inconvenientes. Decimos que nuestra franja horaria corresponde a la siesta, como un horario en el que hay poco movimiento, poca actividad, que da cuenta de los sentidos instituidos acerca de ese horario en nuestra provincia.

En cuanto a la disponibilidad del espacio, las aulas presentan algunas limitaciones; por ejemplo, son aulas amplias, cuentan con columnas que dividen el espacio y no permiten una visibilidad desde cualquier ángulo. Las aulas son de distintas dimensiones, pero por lo general hay bancos situados en hileras. Las sillas móviles posibilitan el trabajo en pequeños grupos y grupos amplios, escritorio y silla para los/as docentes, pizarras, proyector o pantallas multimediales.

En cuanto al establecimiento educativo, hay que adecuar el espacio para el desarrollo de veintinueve carreras; esto conlleva algunas dificultades cotidianas para disponer de aulas e instalaciones. Hay limitaciones cuando queremos realizar encuentros por fuera de los horarios establecidos para las carreras, esto nos genera tensiones y disputas por el espacio físico. Tanto la problemática de la distribución del espacio como la del horario suelen ser generadoras de malestar en estudiantes y docentes, manifestando un nivel de sufrimiento entre quienes nos encontramos afectados/as en la cotidianeidad institucional. La falta de espacios para reuniones resulta un obstáculo difícil de salvar, especialmente cuando tratamos de trabajar con equipos de cátedra, equipos de investigación o clases de consulta. Es muy común que los/las estudiantes lleguen a la facultad a la mañana y se queden hasta la noche, es decir, que habiten la institución y sus diferentes lugares, como aulas, pasillos, bibliotecas o buffet.

Sabemos lo que significa este período de pandemia para los/las estudiantes, ya que han perdido el lugar de encuentro; sin embargo, es necesario señalar que el mayor riesgo reside en que habitamos un espacio en el que predomina el encierro y la dificultad

para la circulación de aire, tanto en las aulas como en los espacios comunes. La característica del establecimiento varía de acuerdo al horario en el que se acude; dado que la franja horaria de la carrera es durante la siesta, suele haber menos cantidad de personas en el edificio. Esto lo traducimos en un impedimento cuando queremos hacer alguna actividad en la que se necesita la presencia de uno o dos docentes o personal auxiliar, para el uso de ciertas tecnologías o espacios compartidos, como la Sala de Audio y Video o el Salón de Actos. Estas dificultades han generado que en las distintas gestiones hayan rentado departamentos o casas cercanas al establecimiento para realizar actividades de gestión diversas.

4. Metodología

La presente investigación es un estudio exploratorio–descriptivo en el que realizamos una revisión para describir e interpretar una problemática a partir de fenómenos³³ conocidos. Por lo tanto, presentamos una investigación cualitativa³⁴ de corte interpretativo, dado que los fenómenos se construyen mediante la observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real, caracterizada por la búsqueda de relaciones de los fenómenos para investigar, reconociendo la implicación del investigador con el objeto de estudio (Yuni y Urbano, 2016). Entonces, los autores ponen el énfasis en este carácter holístico-inductivo-ideográfico, que nos posibilita un abordaje contextualizado, a partir de la construcción de los datos de la investigación que realizamos desde lo que acontece en la institución. Por lo tanto, “el razonamiento inductivo llega a una conclusión como resultado de la inferencia de similitudes observadas en los casos observados (...)” (Yuni y Urbano, 2016: 111). “La conclusión expresa una tendencia, una probabilidad de que, en determinadas condiciones, puedan acontecer tales acontecimientos”, continúan (Yuni y Urbano, 2016: 111).

Desde una perspectiva epistemológica, planteamos la investigación desde un objeto que se debe construir, de tipo crítico-interpretativo. El supuesto en el que fundamentamos estas lógicas de investigación responde a la modalidad complejo-dialéctica, dado que hacemos una construcción del mundo desde una perspectiva de conflictividad social, lo que implica un permanente

³³ El estudio de los fenómenos sociales responde a la Fenomenología como escuela de pensamiento o filosofía creada por E. Husserl (1859-1938) en la primera parte del siglo xx, cuyos principios son esenciales para la comprensión de la corriente interpretativa (...) Notas más destacadas que aporta la metodología interpretativa cabe señalar: a) la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento; b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial; c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción. (Arnal, Del Rincón, Latorre, 1992; 193).

³⁴ Según Arnal, Del Rincón, Latorre (1992) *la expresión investigación etnográfica viene utilizándose como sinónimo de investigación cualitativa, trabajo de campo, observación antropológica*. Se define como una descripción o reconstrucción analítica de los escenarios y grupos culturales intactos (Spradley y McCurdy, 1972) como un planeamiento de hacer investigación naturalista, observacional, descriptiva, contextual, no limitado de antemano y en profundidad (Hammersley y Atkinsosn, 1983) como el arte y ciencia de describir un grupo o cultura (Fetterman, 1989) (p.199)

movimiento. Supone también, relacionar distintos niveles en los procesos sociales en interacción entre lo institucional, lo cotidiano, con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos. La lógica de investigación requiere el despliegue en un proceso dialéctico, en el que no disociemos las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos.

El estudio de caso lo configuramos según: a) los significados que los actores atribuyen a hechos y sucesos -los recorridos académicos y discontinuidades, como propuesta de analizador institucional-, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico social determinado —las carreras de ciencias de la educación en la FFHA de la UNSJ—, situado en un tiempo y espacio determinado, por lo que las inferencias y conclusiones quedan acotadas al tiempo y espacio en los que realizamos la investigación; y b) por las interpretaciones de dichos significados que, desde la posición de la investigadora, tales implicancias y supuestos construyen (Sirvent, 2004). Por esta razón, es un enfoque con perspectiva holística, en la que analizamos las narrativas de los sujetos, sus prácticas en situación educativa, contextualizadas en lo témporo-espacial y, a su vez, al alcance y limitación del estudio lo circunscribimos a la muestra con la que hemos trabajado. La intencionalidad de este estudio parte de comprender la dialéctica metodológica de interacciones entre la institución y los sujetos de las carreras analizadas, lo que requiere sumergirnos en el terreno a investigar (Sirvent, 2004).

Las técnicas y estrategias metodológicas contempladas suponen un enfoque etnográfico: entrevistas a informantes clave, entrevistas en profundidad (individuales o con un número pequeño de entrevistados) entrevistas grupales, grupos de discusión y estudio de documentación institucional. La entrevista es una técnica de recolección de datos. Según Yuni y Urbano, “se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa” (2016: 81). En esta investigación el tipo de entrevista ha sido semiestructurada, sin cuestionario, realizada como un breve guion de los puntos más relevantes, de la temática de estudio. Luego de una presentación se comienza la indagación, con la posibilidad de realizar preguntas o repreguntas referidas a la temática. Para estos autores, el guion debe estar en concordancia con los objetivos de la investigación y orienta el curso de las interacciones; cuando las entrevistas están dirigidas a vivencias de los actores, requiere un entrevistador que realice preguntas generales, lo que le permite al entrevistado explayarse en su relato. El tipo de interacción entre las entrevistas seleccionadas es de entrevistas cara a cara, por lo que entrevistador y el entrevistado conversan en un lugar previamente fijado, con la riqueza del intercambio visual. Las entrevistas en profundidad a informantes clave fueron repetidas hasta encontrar saturación de categorías. Por su parte, a la técnica de grupos de discusión la adecuamos a los objetivos planteados.

En cuanto al número de participantes de una entrevista, puede ser individual (en la que se abordan tanto temas generales como íntimos y demanda más tiempo para el entrevistador) o grupal, en la que “un grupo de sujetos es entrevistado simultáneamente por el entrevistador, se obtiene en poco tiempo gran cantidad de información (...), coincidencias y divergencias respecto a hechos e interpretaciones de los mismos” (Yuni y Urbano, 2016: 86) Para el abordaje de estas, los grupos de discusión son una técnica muy interesante; según Mella (2000), “son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y dimensiones del tema propuesto para la discusión” (2000: 3) Nos resulta interesante remarcar que estos grupos son útiles para las exploraciones iniciales de la identificación de problemas. Las discusiones al interior de grupo pueden ser un indicador para saber si se está bien orientado.

La investigación documental nos permite “volver la mirada hacia un tiempo pasado para (...) comprender e interpretar la realidad actual (sincrónica) a la luz de acontecimientos pasados que han sido antecedentes que han derivado en los consecuentes de situaciones (...) de una realidad determinada” (Yuni y Urbano, 2016: 95, 96). En este trabajo, la investigación documental nos ayuda a comprender el impacto de ordenanzas institucionales, actos resolutivos de carácter nacional y provincial que han construido la historia. A su vez, esta fuente documental nos ayuda a entender situaciones que en la cotidianeidad institucional pasan desapercibidas, pero que inciden en las vivencias e incidencias en graduados/as y estudiantes y en los diferentes modos de significar la experiencia universitaria. Siguiendo la clasificación de Yuni y Urbano (2016), la documentación seleccionada es categorizada como documentos escritos, oficiales, que dan a conocer hechos reales de carácter público, dado que son materiales producidos para su difusión. Para esta investigación, al ser un estudio de caso, la fuente documental resulta valiosa por su carácter de materiales únicos —y por tanto exclusivos— y su carácter de historicidad, que se producen con anterioridad a la intención de investigar la problemática en cuestión.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos requieren lo que Vasilachis (1992) denomina triangulación intermetodológica, por la que diversos métodos seleccionados —investigación documental e implementación de entrevistas—, en una relación mutua explícita, son aplicados a los mismos objetos, fenómenos o situaciones (Denzin, 1978 y Fielding y Fielding, 1986). Respecto a la muestra, la selección la realizamos por la capacidad para generar información relevante. Esto lo fundamentamos en el hecho de que la producción del trabajo de tesis de licenciatura suele comprender un período de varios años hasta su culminación. Las

unidades de observación del estudio son las entidades³⁵ de las que obtendremos información relativa a las categorías de análisis o el número de registros. Por esta causa, requerimos determinar estas unidades de observación, fijar criterios y procedimientos. Para Yuni y Urbano (2016), “la selección de las unidades se basa en la contrastación entre modelos conceptuales y referentes empíricos”. (2016: 119). En este sentido, la unidad de observación serán los/as graduados/as, estudiantes y docentes, y la unidad de análisis remite a los recorridos académicos y a la licenciatura en Ciencias de la Educación como unidad de análisis colectiva en este estudio de caso seleccionado. El informe de tesis, casi en su totalidad, está redactado en primera persona del plural: esta decisión se basa en la necesidad de construir un nosotros inclusivo, aún ante el hecho de que quien lo redacta, proviene de un campo disciplinar diferente a las Ciencias de la Educación. Por lo tanto, este es el fundamento metodológico de la elección de esta modalidad de escritura: Sin embargo, al final, hay un escrito sobre la propia implicación, que es redactado en primera persona del singular.

SEGUNDA PARTE

5. Recolección y sistematización de datos

Recolección de datos

Centramos la recolección de datos en un trabajo de campo que consistió en observaciones participantes, en el rastreo de la documentación pertinente al caso a analizar y al diseño, en la puesta a prueba y en la administración de entrevistas. Las entrevistas en profundidad las realizamos a informantes claves (entrevistas individuales, grupales y grupos de discusión). Las entrevistas realizadas las clasificamos en los siguientes grupos: entrevistas en profundidad a docentes, grupos de discusión estudiantes, grupo de discusión graduados, entrevistas grupal a estudiantes de intercambio, entrevistas grupal a estudiantes de quinto año y entrevistas individuales a estudiantes y graduados/as. En cuanto a la documentación institucional, consistió en la búsqueda de fuentes emitidas, tales como resoluciones de rectorado, ordenanzas facultad, planes de estudio de la carrera, resoluciones y comunicaciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, para reconstruir una genealogía destinada a la lectura de los distintos momentos institucionales.

³⁵ Yuni y Urbano (2016) consideran por entidades a unidades que pueden ser elementos, individuos de una especie animal o vegetal, personas, instituciones sociales, grupos o colectivos, objetos culturales, documentos escritos, etc.

En el cuadro 2 exponemos las técnicas de recolección de datos a través de la triangulación inter-metodológica entre entrevistas y documentación, a partir de la cual se organizan los distintos anexos a la investigación.

Cuadro 2: Triangulación intermetodológica

TRIANGULACIÓN INTERMETODOLÓGICA			
ENTREVISTAS (Anexos 1, 3, 4, 5, 6, 7)		DOCUMENTACIÓN (Anexo 2)	
Docentes: Entrevistas en profundidad Informantes claves. (Entrevista-Docente-Año-Página) -(ED, 2019, pág.)		Ley Nacional Creación de la UNSJ 20367 (1973) Ley Nacional de Educación Superior 24.521 (1995) Ley de Educación Nacional-Ley N° 26.206 (2006) Plan Nacional de Formación Docente (2007) Consejo Federal de Educación (CFE)	
Grupos de discusión (GD, año, pág.)		Resoluciones Ministeriales	
Estudiantes. (GDE, año, pág.)	Graduados/as (GDG, año, pág.)	Ministerio de Justicia y Educación Res. 2785/85-77/94	Ministerio de Cultura y Educación, Res. N° 1945/94
Entrevistas grupales. (Entrevistas grupales, año, página. (EGE, 2019; pág.)		Universidad Nacional de San Juan 198/92-UNSJ Resoluciones: 839/74 UNSJ; 198/92-CS-UNSJ; 187/93-CS-UNSJ; 187/93-CS-UNSJ; 189/95-CS-UNSJ; 84/98-CS-UNSJ; 155/99-CS-UNSJ; 156/99-CS-UNSJ; 094/01-CS-UNSJ. Ordenanzas 1-1-74 UNSJ; 33/75 UNSJ; 04/85-UNSJ; 14/14-CS-UNSJ.	
Estudiantes de intercambio (EGEI, año, pág.) (EGEI, 2019, pág.)	Estudiantes de quinto año (EGE, 2019; pág.)	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Resoluciones 25/74; 14/92-CD-FFHA: 001/93-CD-FFHA; 009/94-CD-FFHA; 182/17 CD- FFHA. Ordenanzas 19/95- CD- FFHA; 8/98-CD-FFHA; 07/00-CD-FFHA; 06/07-CD-FFHA; 001/09-CD-FFHA.	
Entrevistas individuales (Entrevistas individuales, año, pág.) (EI, 2019; pág.)		Fuentes bibliográficas (INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS, 1994). Institucional historia-Universidad Nacional de San Juan (www.unsj.edu.ar › historia creación). Pronunciamiento emitido con motivo del cierre del XV ENCECE (https://www.facebook.com/watch/?v=334367187307082)	
Estudiantes (EIE, 2019; pág.)	Graduados/as (EIG, 2019; pág.)		

1. Entrevistas a docentes (ED, Anexo 4): la selección de los/as docentes entrevistados/as está basada en criterios relacionados a la implicación con la problemática planteada en esta investigación. Realizamos un total de seis entrevistas individuales en profundidad, de aproximadamente sesenta a cuarenta y cinco minutos de duración. Estas nos permitieron un acercamiento y comunicación visual con los/as entrevistados/as. El contexto en el que efectuamos las entrevistas fue en el IDICE y en el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, en un momento en el que los/as docentes

entrevistados/as, que poseen una fuerte inscripción en la carrera, se encuentran atravesados/as por la problemática de investigación.

Las entrevistas a informantes claves las hicimos a docentes que, por su implicancia e historia en la carrera, podían construir un relato de los momentos fundacionales, por haber ocupado un cargo de gestión y ser capaces de realizar un análisis de los sucesos institucionales. También entrevistamos a algunos otros por su posición en la carrera (docentes titulares de cátedras del área de las metodologías de la investigación) y a docentes implicados/as en el acompañamiento a estudiantes en el recorrido para acceder al título de la licenciatura (directores de tesis, directores de proyectos de investigación, docentes que participan de la comisión de tesis).

2. Entrevistas a graduados/as y estudiantes: en este segmento, realizamos grupos de discusión entre estudiantes y grupos de discusión entre graduados/as, con entrevistas grupales e individuales. En cuanto a los primeros/as, hay que diferenciar: graduados/as de ambas carreras, profesorado y licenciatura; graduados/as solo del profesorado, inscriptos en la licenciatura como estudiantes; graduados/as que solo hicieron el profesorado y no continuaron la licenciatura; y quienes continúan siendo alumnos/as de la licenciatura. Los segundos, en el trabajo de campo presentaron recorridos que alternaron entre el cursado de materias de quinto, cuarto y tercer año. Estas trayectorias generaron ciertas complicaciones, ya que en el primer caso las respuestas eran acotadas según las cátedras cursadas. Cabe aclarar que, en las entrevistas grupales, la función de la entrevistadora es denominada como coordinadora; no sucede lo mismo en las entrevistas individuales, en las que se utiliza la denominación de entrevistadora.

- Grupos de discusión estudiantes (GDE, Anexo 5): al igual que el anterior, conformamos un grupo heterogéneo de seis estudiantes, encuentro pautado con anticipación. Ellos manifestaron que era la primera experiencia con esta técnica e intercambiaron posiciones durante noventa minutos, en el departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, en septiembre de 2019. A este grupo lo constituimos con estudiantes pertenecientes a diferentes cohortes; algunos/as, al momento de la entrevista, expresaron encontrarse en condiciones de regularidad en las materias de quinto año, mientras que también había quienes estaban cursando algunas cátedras de quinto año, alternando con otras de años anteriores. La entrevista resultó un momento de interacción de experiencias y posiciones referidas a la carrera que generaron la emergencia de planteos colectivos, que algunos/as vivían de manera más cercana que otros/as.

- Grupos de discusión graduados/as (GD G, Anexo 5): hablamos de un grupo heterogéneo de ocho graduados/as. Este encuentro fue pautado con anticipación. Ellos también manifestaron que era la primera experiencia con esta técnica e intercambiaron posiciones durante ciento diez minutos. A este grupo lo caracterizamos por pertenecer a diferentes cohortes y presentar recorridos académicos diversos. Fue un encuentro en el que emergió un sujeto colectivo, en el que primó el relato de las distintas posiciones y experiencias referidas a las estrategias y tácticas utilizadas para la continuidad o no de los recorridos académicos.
- Grupal-Estudiantes de intercambio (EGEI, Anexo 5): a esta entrevista la realizamos con estudiantes de la licenciatura, que se presentaron a la convocatoria de rectorado para becas de intercambio en espacios curriculares del área metodológica en la Licenciatura en Educación, en diferentes facultades de universidades mexicanas. La entrevista grupal surgió como posibilidad de dar cuenta de las experiencias que estos estudiantes tuvieron en las facultades de otro país. Esto supone un movimiento y toma de distancia que nos posibilita otra mirada sobre lo propio y lo extraño, es un terreno digno de ser explorado. Al encuentro lo acordamos, lo pautamos y tuvo una duración de aproximadamente noventa minutos. En esta entrevista podemos encontrar estrategias y tácticas de las entrevistadas, en claves de discontinuidad para abrir interrogantes, afrontar una problemática institucional y fundamentar posiciones respecto un eje autogestivo para continuar recorridos formativos.
- Grupal (EEG, Anexo 5): a la entrevista la realizamos con estudiantes de quinto año de la carrera. Fue un encuentro pautado con anticipación como entrevista individual; sin embargo, al momento de comenzar las entrevistas, los sujetos prefirieron la opción de entrevista en pareja, lo cual permitió acceder al intercambio de posiciones. Su duración aproximada fue de sesenta minutos y fue realizada en la Facultad. Pudimos observar un clima de intercambio de experiencias en la carrera que, aun con biografías y recorridos muy diferentes, coincidieron en planteos que posibilitaron crear un momento de encuentro intenso.
- Individuales (EI G-EI E, Anexo 6): en ambos casos, las entrevistas fueron pautadas con anticipación. Acordamos horarios para un encuentro cara a cara, en el ámbito de la facultad. Tuvieron una duración diversa: algunas más extensas, de alrededor de sesenta minutos, con relatos comprometidos/as y preocupados/as por la temática; y otras, de quince-veinte minutos de duración, fueron más acotadas, puntuales y mostraron cierto desconocimiento del tema.

Sistematización de datos

En esta segunda parte del informe detallamos las características inherentes al proceso de recolección de datos, basado en el trabajo de campo realizado con observaciones participantes, análisis de la documentación institucional, entrevistas a docentes, y entrevistas individuales, grupales y grupos de discusión de estudiantes y graduados/as. En el proceso de análisis de datos primó el carácter interpretativo, tanto en la información documental de la organización, de la institución, como en las entrevistas grupales, individuales y a informantes claves. Las tres líneas de indagación fueron: los sentidos sobre los recorridos, su relación con las biografías estudiantiles y la situación de discontinuidades que nos brindaron sobre la Universidad, la Facultad y la construcción de sentidos por parte de docentes, graduados/as y estudiantes de ambas carreras.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, realizamos una triangulación intermetodológica, para lograr articular diferentes universos de sentidos construidos a partir de la observación participante y las entrevistas efectuadas, con la documentación institucional relevada. Entonces, a partir del cruce de ciertos datos establecimos conexiones, entre la documentación institucional y los múltiples sentidos invisibilizados, por los dichos de estudiantes, graduados/as y docentes, dado que todo habla de las instituciones, en la medida que lo podamos escuchar (Kaminsky, 1990). Entonces, el diseño de una ordenanza, de una resolución e incluso el mismo plan de estudio desocultan sentidos de esa organización.

La triangulación nos posibilita vincular dos universos de informaciones distintas, que necesitamos conectar en las continuidades-discontinuidades de los recorridos, a partir de lo que los sujetos nos expresan de sus experiencias universitarias desiguales en tiempo presente. Es decir, indagamos el sentido de los recorridos académicos discontinuos y de los analizadores institucionales. Seleccionamos informantes para la reconstrucción genealógica de los momentos pre-fundacionales y fundacionales de la Licenciatura, la Facultad y la UNSJ; tratamos de armar un relato con el testimonio de quienes fueron partícipes de los momentos fundacionales. Además, nos proporcionaron su análisis en tiempo presente, lo que significó reinterpretar sucesos que datan de más de dos décadas de ocurridos. También, realizamos un guion para las entrevistas con el propósito de indagar dimensiones institucionales diacrónicas referidas a la reconstrucción de los momentos fundacionales de la UNSJ-FFHA y a dimensiones organizacionales que responden a un orden transversal, contemplan el abordaje de los recorridos académicos y las discontinuidades en tiempo presente desde lo fenoménico, en el aquí y ahora de los sujetos en la institución.

Las entrevistas efectuadas fueron semiestructuradas. La información obtenida es de tipo cualitativa, dado que en el estudio de caso propuesto recortamos una serie de variables, en una historicidad y una temporalidad demarcada y precisa en los grupos seleccionados, en las entrevistas obtenidas (individuales y a informantes claves) y en el estudio documental realizado. Por lo tanto, las conclusiones de esta investigación no pueden hacerse extensivas a otro estudio, dado que se circunscribe a los planes de estudios investigados, a las carreras seleccionadas, en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ y en las coyunturas y circunstancias descriptas. En este sentido, señalamos algunas condiciones psicosociales que emergen el entramado que enlaza los sujetos y esta organización, como así también describimos en el caso estudiado las continuidades y discontinuidades que hubo en esas carreras. Por lo tanto, debemos acentuar que el estudio de caso es único dentro de esa universidad, en esa carrera, y que las discontinuidades señaladas no pueden generalizarse a otros casos ni a otros momentos de la misma organización.

En este apartado es necesario explicar el proceso por el cual construimos los datos para su interpretación. Para ello detallamos los procedimientos metodológicos por los cuales reconstruimos teóricamente un objeto que responde a una dinámica y transformación continua (Yuni y Urbano, 2016) y, por otro lado, la explicitación de categorías teóricas y dimensiones utilizadas en las técnicas de recolección de datos aplicadas a esta investigación (observación participante, entrevistas y análisis documental).

El procedimiento de sistematización consistió en organizar unidades de análisis, que guarden contenidos similares, en una codificación abierta, clasificarla en segmentos agrupados que respondan a categorías a las que les asignamos unidades de sentidos. Luego, se desarrollaron criterios de clasificación en los cuales excluimos e incluimos información, en un listado de categorías emergentes, tratando de comparar la información obtenida en las entrevistas, para generar teorías que se formulan a partir de la construcción de datos, a través del método de comparación constante, como el procedimiento de contratación y expansión de postulados. Por último, asignamos un ordenamiento para la “reducción de datos que implica seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos brutos de forma que puedan ir estableciéndose hipótesis de trabajo” (Yuni y Urbano, 2016: 80).

En cuanto a la definición de categorías de esta investigación, definimos que son conceptos enlazados, por un lado, los recorridos académicos y, por otro, los analizadores institucionales. Al hablar de recorridos hacemos referencia a las trayectorias en el marco de una historia o itinerario en situación³⁶, itinerarios que proponen la posibilidad de narrar una historia que se reinventa y a

³⁶ Se entienden el sentido de los recorridos como una trayectoria en el marco de una historia, de una situación determinada; no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieren de reinención y de construcción cada vez. Estos sentidos propios y necesarios para entender una trayectoria dependen de la posibilidad de ser narrados (Nicastro y Greco, 2012: 26).

la que le asignamos distintos sentidos. Entonces, lo pensamos como un relato construido entre lógicas en las que se estrechan lo íntimo y lo público, que responde a las tensiones entre trayectorias teóricas, del orden de lo ideal y trayectorias reales de los sujetos implicados/as en situación educativa. Estos recorridos también dan cuenta de la estructura organizacional y, a su vez, son el resultado de la producción de esa institución.

Por lo tanto, cada organización está vinculada a un proyecto formativo que se reorienta a diario y la encuentra atravesada por las diferentes variables de su estructura organizativa. Una de las variables nos remite al análisis de los significados que derivan de las experiencias cotidianas compartidas. Al mismo tiempo, evidencian fenómenos y procesos que son analizadores en el sentido que develan concepciones, ideas y maneras de pensar las trayectorias o recorridos y responden a “significados que pueden relacionarse con un tipo de producción colectiva y cultural, que se desarrollan a lo largo del tiempo, que se transforman, que entrama visiones, condiciones epocales, estilos profesionales y organizacionales” (Nicastro y Greco, 2012: 46). La otra variable hace referencia a la relación pedagógica y los recorridos en contexto, para diferenciar lo que es trayectoria y lo que no. Nicastro y Greco, como se cita en Meirieu (1998), dan cuenta de pensar la relación pedagógica, que puede presentarse como filiación simbólica o como posesión. Por lo tanto, cuando un recorrido es interrumpido, podemos visibilizarlo como un fracaso, mientras que a quien puede continuar lo percibimos como un alumno/a que llegó a cumplir lo esperado. Nicastro y Greco (2012), acerca de la relación profesor-alumno, formador-formado, señalan:

El espacio de las trayectorias de los/as estudiantes como recorrido que va tomando forma posiciona sobre todo a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede captar una y otra vez los efectos “analizadores” de este espacio. Es decir que estos espacios podrán ser reveladores y develadores de lógicas propias de las prácticas de enseñanza y del lugar del estudiante como aprendiz que muchas veces en el marco del desarrollo de una materia de una situación de formación quedan invisibilizadas (...). Entonces la vida cotidiana de la formación sobre todo los momentos de encuentro con la práctica, son un analizador para ver cuánto de esto ocurre y cómo (2012: 47).

Nos resulta fructífero visibilizar el entramado entre recorridos académicos y analizadores institucionales, dado que la propuesta de sostener un nivel de problematización que habilite la interrogación de docentes-formadores y que plantee los efectos en los espacios de las trayectorias académicas, como reveladores-develadores, nos permite visibilizar la situación de formación académica. A su vez, Nicastro y Greco, como cita a Larrosa (2003), explicita la disyunción de lo que es trayectoria o no, de lo que es un recorrido académico o no y se juega el lugar en el que se lo ubica al otro, ya sea un lugar de fabricarlo o un lugar que intermedia para posibilitar que el otro se forme, que haga experiencia. Se trata de habilitar un espacio de transmisión (Nicastro y

Greco, 2012). Aquí se enlaza la tensión entre la filiación simbólica o la posesión, como la posibilidad de transmisión o repetición de legados.

Otra categoría clave es el analizador institucional, ya que nos posibilita el acceso a lo que la institución es efectivamente, (lo que aparenta y cree imaginariamente ser). La institución es algo en movimiento; complementario de lo instituido y lo instituyente. La articulación de este par produce un movimiento institucional. Siguiendo la propuesta de Kaminsky (1990), realizamos un contraste entre los contenidos referidos a lo hablado/instituido y lo hablado/instituyente.

El cuadro 3, a partir de la conceptualización realizada por Kaminsky (1990) acerca de los analizadores institucionales como hablados y hablantes institucionales, describimos estas categorías.

Cuadro 3: Analizadores institucionales

Lo hablado-instituido	Lo hablante-instituyente
<p>Todo aquello que podemos conocer o presuponer previamente de una institución.</p> <p>Se registran fisuras, contradicciones, solapamientos o meras rarezas que la mirada atenta puede detectar o provocar; por lo tanto, permite pasar de lo instituido-hablado institucional a la dimensión hablante.</p>	<p>Lo que facilita “otra” comprensión. Aparece bajo la ruptura de lo habitual, las fracturas, contradicciones, oposiciones, las situaciones paradójales de lo hablado.</p> <p>La potencia del deseo.</p> <p>Transversalizar el proyecto.</p>
<p>Una estructura ya dada.</p>	<p>Se va haciendo, se va conformando en esta dialéctica.</p>
<p>Grupo Objeto-lo hablado: sometidas a las consignas instituidas.</p> <p>Soporta y sostiene la jerarquización institucional.</p> <p>Verticalidad.</p>	<p>Grupo Sujeto-lo hablante: opera o se propone operar ciertos desprendimientos de lo establecido. Pueden abrirse a un más allá de los intereses puntuales, aspira a tomar la palabra, desde la horizontalidad en las interacciones y toma de decisiones.</p>

Categorías de análisis

A continuación, detallamos y presentamos una serie de definiciones acerca de las categorías organizadoras de las entrevistas.

En primer lugar, están las dimensiones construidas para entrevistar a los/las docentes y, a posteriori, realizamos el análisis de las dimensiones que utilizamos para entrevistar al estudiantado y los/las graduados/as.

Las dimensiones construidas para el análisis de las entrevistas a docentes

- ✓ **Sentidos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación:** en esta dimensión visibilizamos significaciones sociales imaginarias fundacionales de la carrera, a partir de enunciados que explicitan discursivamente. Dichos enunciados responden a la construcción de lógicas grupales que potencian u obstaculizan la creación de la carrera y la pertenencia

a grupos-sujeto hablantes/instituyentes o grupos objeto-hablados/instituidos (Guattari, 1976) (Kandinsky, 1990). Asimismo, da cuenta de las significaciones sociales del acontecer actual, en tiempo presente acerca de los recorridos académicos y el análisis de la situación de la carrera.

- ✓ **Historización:** aquí indagamos el componente del devenir de la carrera como narrativa, contextualizada en el escenario provincial y nacional, así como también los diferentes momentos del transcurrir de la licenciatura con sus múltiples lecturas.
- ✓ **Tensiones:** remite a la potencia enunciativa de discursos que operan desde lógicas contrapuestas, ya sea a nivel epistemológico, metodológico o ideológico respecto a la construcción de lo disciplinar, situados en un contexto institucional.
- ✓ **Plan de estudio:** constituye un organizador curricular de lo instituido en la estructura organizativa. Regula lo permitido y lo prohibido, los sentidos construidos sobre los perfiles profesionales de la licenciatura y el profesorado, así como también las incumbencias y normativas que regulan el ejercicio profesional.
- ✓ **Docencia-investigación:** da cuenta de los supuestos acerca del ejercicio de la docencia y la investigación, las implicancias con ambas funciones, los modos de vincularse con el objeto disciplinar. Posibilita entender continuidades y discontinuidades entre las lógicas del profesorado y la licenciatura.
- ✓ **Culminación:** tratamos de reconocer los sentidos que construyen los/as docentes referidos a los recorridos académicos, que son un componente de la estructura organizativa; qué les sucede a los/as estudiantes al enfrentarse con el proceso de realizar la tesis; qué prácticas potencian o no; y la finalidad de las carreras.
- ✓ **Obstáculos:** aludimos a la construcción de significaciones sociales referidos a las prácticas institucionales que obturan la terminalidad de la carrera, aquello que se presenta como lo hablado institucional ante diferentes dificultades en la formación de los /as estudiantes. Suma la posibilidad de analizar las situaciones de discontinuidad de los recorridos académicos.
- ✓ **Sugerencias:** esta dimensión da cuenta de los aportes, como propuestas y alternativas que cada docente concibe para transformar las discontinuidades que se dan en la actualidad.

Las dimensiones construidas para el análisis de las entrevistas a graduados/as y estudiantes

- ✓ **Biografías estudiantiles:** Se abordan las historias de vida, los itinerarios biográficos de los/as estudiantes y graduados/as a partir de relatos sobre la relación entre las condiciones de vida de cada sujeto y la vida universitaria en la facultad. Nos focalizamos en las formas en que los sujetos construyen subjetividad en determinados espacios vividos, en los que están comprometidos aspectos como sentidos de pertenencia colectiva, con significados compartidos, memoria colectiva, mitos fundacionales, lenguajes, estilos de vida y sistemas de comportamientos colectivos (Remedi, 2004).
- ✓ **Recorridos académicos:** Son un componente de la estructura organizativa y del proyecto formativo. En simultáneo, los entendemos como trayectorias o como itinerarios en situación. Pueden ser tratadas como un resultado de producción de esa institución, a partir de realizar un recorte situacional que focalice en una problemática, como, por ejemplo, la situación de discontinuidad (Nicastro y Greco, 2012: 42).
- ✓ **Sentidos del profesorado-sentidos de la licenciatura:** partimos del supuesto de que las significaciones sociales producen enunciados y que esos enunciados son pasibles de ser reconocidos como discursos en sentido amplio. Lo imaginario social actúa como potencia enunciativa (Fernández, 1999: 232-233). Por lo tanto, el grupo de discusión y las entrevistas serían un posibilitador enunciativo. En cuanto a lo operacional registramos enunciados, explicitaciones e intercambios conversacionales a partir de la multiplicidad de experiencias institucionales, por las cuales pudimos realizar inferencias de las significaciones sociales imaginarias efectivas y radicales.
- ✓ **Analizadores institucionales:** Esta dimensión nos posibilita dar cuenta de la vida cotidiana de los/as sujetos/as en la organización, puesto que devela/visibiliza la relación entre continuidades y discontinuidades, en los recorridos académicos de los/as estudiantes.

6. Análisis interpretativo de los momentos fundacionales: lectura diacrónica

En este apartado, realizamos un análisis de los movimientos institucionales y el contexto sociopolítico que posibilitaron la creación de la licenciatura en Ciencias de la Educación como un proyecto con la potencia instituyente de esta innovadora disciplina. Asimismo, analizamos el devenir de su inscripción social, la creación de la carrera de profesorado en el escenario institucional y las

tensiones epistemológicas-ideológicas presentes en la FFHA-UNSJ. También, efectuamos una lectura interpretativa basada en la información documental y en los relatos de distintas entrevistas, realizados desde una triangulación intermetodológica (Vasilachis, 1992) que nos permite visibilizar las dinámicas institucionales.

En lo que sigue analizamos de manera detallada los siguientes tópicos: el momento fundacional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación a partir del proyecto instituyente y el malestar instituido; las condiciones para la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en relación con los relatos sobre la potencia de un colectivo universitario instituyente; la creación del Profesorado de Ciencias de la Educación y el análisis del escenario institucional; y las tensiones epistemológicas e ideológicas presentes en la historia de la carrera de Ciencias de la Educación en la FFHA-UNSJ.

Por esto, realizamos, una reconstrucción documental que abarca desde 1973 hasta la actualidad. Esta reconstrucción da cuenta del contexto en el que emergen distintos instrumentos y medidas administrativas y jurídicas con el detalle de los momentos fundacionales de la UNSJ, y de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, marcando los diferentes momentos que atraviesan estas estructuras organizativas y las condiciones de emergencia para la aprobación de planes de estudio de las carreras que aquí analizamos.

Cuadro 4: Documentación referida a la historia de la FFHA-UNSJ: referencias político-legislativas

AÑO	INSTITUCIÓN	DOCUMENTO	CONTENIDO	ANALISIS
1973	Poder Legislativo de la Nación	Ley Nacional 20.367	Creación de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	La UNSJ fue creada el 10 de mayo de 1973 en el marco del ambicioso Plan Taquini. Si bien la Universidad Nacional de San Juan se funda en mayo de 1973, en el Gobierno Militar de Lanusse, esta creación respondió a la etapa final de una política educativa y un fin de ciclo de gobiernos militares. Visto hasta aquí, en San Juan, el Plan Taquini no logró la construcción de una ciudad universitaria, un campus en el que habrán de cohabitar las facultades constitutivas de la UNSJ, y quedará un territorio fragmentado en lo que serán las Facultades e Institutos Preuniversitarios dependientes de la UNSJ. http://www.unsj.edu.ar/institucional/historia_creacion
1974	Rectorado UNSJ	Ordenanza 1-1-74 UNSJ	Creación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	Según esta ordenanza las carreras docentes se agruparían en esta Facultad, separándose de las Humanidades. Este es un antecedente que revela un mandato fundacional, que tendrá su impronta en la creación de la Licenciatura

				en Ciencias de la Educación y anticipa una disputa epistemológica que encubre una lucha ideológica acerca de la función social de la educación. (INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA HÉCTOR DOMINGO ARIAS,1994:38)
1974	Facultad de Humanidades	Resolución 25/74	Creación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE)	La creación del IDICE, será el espacio institucional precursor de la creación de la Licenciatura. De hecho, la creación de la carrera se gesta en este espacio y le dará al instituto una marca identitaria de consolidación. (INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS,1994:67)
1974	Rectorado UNSJ	Resolución 839/74	Creación del Profesorado de Filosofía y Pedagogía	Esta carrera surge para responder a una demanda de formación que requería diferenciarse de la propuesta de la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo (UN Cuyo) y de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Sin embargo, la impronta respondía a un perfil epistemológico ligado a una formación con características conservadoras-eclesiásticas, habiendo sido la jefa organizadora de la carrera la Dra. Larrauri, profesional de la filosofía ligada al poder eclesiástico, quien inicia la primera cohorte. INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS,1994)
1975	Rectorado UNSJ	Ordenanza 33/75 UNSJ	Conformación definitiva Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes	Luego de reacomodamientos, cambios y replanteos lógicos, se incorpora la estructura del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, para crear el Departamento de Educación e incorporar finalmente la Facultad de Artes, que pierde su autonomía y pasa a formar parte de Filosofía (INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS,1994)
1976	Rectorado UNSJ	Ordenanza 1/76 UNSJ	Departamento de Filosofía y Pedagogía	Conjuntamente con la novedad que constituye la creación del Profesorado en Filosofía y Pedagogía, se crea la unidad académica de Filosofía y Pedagogía, espacio en el que se inscribe dicho profesorado y que estaría a cargo de la formación docente de la Facultad (INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS,1994:44)
1983	Rectorado UNSJ		Designación del Rector Normalizador Dr. Antonio de la Torre.	Proceso de democratización de la Universidad Nacional. Autoridades elegidas por claustros y por formación de consejos, con la participación de los distintos estamentos. INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS,1994:54,55)
1983	Rectorado UNSJ	Ord.10/83	Reglamentación para llamados a concurso.	Con la recuperación del Estado de Derecho comienza un proceso de democratización de las universidades nacionales; el modo de conseguir esta democratización será a través de reglamentar los llamados a concursos públicos de antecedente y oposición (INSTITUTO DE

				HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS,1994:54,55).
1984/85	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes		FFHA: el procedimiento de normalización se realizó durante el Decanato de Cristina Krausse y Olga Lobos (Docente del Departamento)	En la Facultad se crean las secretarías Académica, Estudiantil y Técnica. Para la normalización, se estableció la Oficina de Concurso. Docentes concursadas piden elegir democráticamente a sus representantes para consejeros Directivos y Superior (INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS,1994:67)
1985	Ministerio de Educación y Justicia de la Nación	Resolución 2785/85	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	Esta resolución expresa “que por la naturaleza de la problemática que abordan las carreras de licenciatura y profesorado en el área de las Ciencias de la Educación deben proporcionar una formación equivalente”. Por lo tanto, es posible pensar una formación equivalente para ambas carreras. También esta resolución establece las mismas incumbencias para el área de Ciencias de la Educación que para la Pedagogía, lo cual resulta paradójico con la posición epistemológica imperante en el Departamento de Filosofía y Pedagogía y el mandato fundacional institucional de creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Finalmente, las incumbencias que emanan de esta resolución, son utilizadas en los posteriores planes de estudio de las carreras de Ciencias de la Educación. Se observa que, estas han quedado extemporáneas, ya que han pasado treinta y cinco años desde su emisión y se han operado transformaciones que requieren su revisión.
1985	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Ordenanza 04/85-UNSJ. Artículo 75	Aprobar el Reglamento Académico de la UNSJ. El Art. 75 estipula que en los planes de estudios en los que se establezca como exigencia la aprobación de Prácticas especializadas vinculadas a los cometidos de las carreras las jefaturas de departamento proyectarán la reglamentación correspondiente, sometiéndola a la aprobación de la autoridad de la facultad correspondiente.	El Reglamento Académico en el Art. 75 especifica atribuciones a las Jefaturas de Departamento para actuar en espacios curriculares no convencionales. Entonces este artículo es un instrumento para instituir reglamentaciones o normas en espacios que no han sido regulados. Visto que del relato de los/as entrevistados/as surge como dato la insistencia de dificultades originadas por la forma en que se implementa el espacio curricular de la Práctica Orientada a la Investigación del plan de estudio vigente, esta reglamentación posibilitaría a la Jefaturas de Departamento a modificar la situación existente con este espacio curricular.
1986-1990	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA)		Se sucedieron en el Decanato el Dr. Jorge Pickenhayn, la Prof. Odelia Mereles de Pérez y	En este período de normalización democrática de la Facultad, asume el Dr. Pickenhayn, recordado como el Decano que defendió el principio de educación laica en la universidad pública ((INSTITUTO DE HISTORIA

			el Prof. Arnoldo Fernández.	REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS,1994:67)
1992	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA)	Ordenanzas: 14/92-CD-FFHA. 001/93-CD-FFHA. 009/94-CD-FFHA	En estas ordenanzas se aprueba e implementa el plan de estudio de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación	Luego de debates y confrontaciones en los claustros del Departamento de Filosofía y Pedagogía se aprueba el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, producto de la lucha colectiva. Se interpreta como un momento fundacional y, a su vez, refundación del área de educación en la facultad.
1992	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Resoluciones: 198/92-CS-UNSJ. 187/93-CS-UNSJ	Aprobación Plan de Estudio LCE y modificaciones sugeridas por Ministerio de Cultura y Educación de la Nación	Se elevan las ordenanzas del Consejo Directivo de la Facultad al Consejo Superior de la UNSJ; se aprueba la creación de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, con las modificaciones solicitadas por el MCEN, comenzando un camino hacia la institucionalización disciplinar.
1994	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación	Expediente N.º 05-1935. C/92-UNSJ. Res. N.º 77/94	El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación eleva observaciones sobre las incumbencias del Profesorado de Filosofía y Pedagogía desde la perspectiva técnico-pedagógica, por lo que no parece adecuado otorgar títulos que aludan a dos ciencias o dos disciplinas, en función de preservar la independencia que posee una respecto de la otra.	Las observaciones que envía el Ministerio de Cultura y Educación a la UNSJ especifican las dificultades para otorgar incumbencias en una carrera compuesta por dos disciplinas diferentes, que requieren de la independencia una de la otra. En la Resolución 77/94 especifica la necesidad del reconocimiento de incumbencias para dicho título, a fin de no perjudicar a los egresados. Le otorga, por esta resolución, validez nacional al título. Visto que este profesorado fue creado en 1975, y que contaba con una masa de graduados/as, finalmente este Ministerio eleva la indicación de la incumbencia. Luego, especifica lineamientos para la redacción de las incumbencias: <ul style="list-style-type: none"> • Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, en las áreas de Filosofía y Pedagogía, en los niveles medios y superior del sistema educativo. Menciona también que está en estudio el proyecto para la creación de la Licenciatura en Filosofía.
1994	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación	Resolución N.º 1945/94MCEN. Anexos de alcance del título	Otorgar validez nacional al título de LCE de la UNSJ	El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación otorga validez nacional al título de la licenciatura en Ciencias de la Educación y en el Anexo 1 replica textualmente las incumbencias profesionales especificadas en la Res. 2785/85: reconocer incumbencias profesionales del mismo.
1995	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Resolución 189/95-CS-UNSJ	Se aprueban modificaciones referidas al Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Filosofía.	Por esta resolución se aprueban las modificaciones del Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía, con lo cual se efectiviza la separación disciplinar del área pedagógica.
1995	Poder Legislativo de la Nación	Ley Nacional de Educación Superior, Ley 24.521.	Implementación del Programa de Incentivo a Docentes Investigadores (PROINCE) y la Carrera	Se institucionaliza la figura del docente-investigador y hay un auge en la creación de las licenciaturas. A la actividad académica de grado se suma la demanda de formación de carreras de postgrado.

		Ley Federal de Educación	del Investigador Científico (CIC) del CONICET	http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm
1995	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA)	Ordenanza 19/95-CD-FFHA	Reglamento de tesis de licenciatura para todas las carreras de la Facultad	En 1995 se promulga la Ley de Educación Superior, comienza a institucionalizarse la figura del docente-investigador y hay un auge en la creación de las licenciaturas. En la FFHA, las unidades académicas comienzan a presentar proyectos para la creación de licenciaturas, se reglamenta una ordenanza para toda la facultad, que especifica el procedimiento requerido para la obtención del título de licenciado/a. En esta se detalla la creación de la Comisión de Tesis a cargo del subdirector de la unidad académica y profesores con experiencia en investigación elegidos por el claustro. En esta reglamentación, se establece la realización de tesis de grado, con modalidad de presentación individual, como la única forma de titulación de la licenciatura. Actualmente esta ordenanza está en revisión de Comisión Académica del CD para su transformación.
1998	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Resolución 84/98-CS-UNSJ	La Dirección de Departamento de Filosofía y Pedagogía, con el aval del Consejo Departamental, eleva proyecto para la articulación de la LCE con el Profesorado de Psicología y CE, dependiente del Instituto de Educación Superior Provincia (INES), Plan Enlace.	Lo que se denominó Plan Enlace con la Licenciatura en Ciencias de la Educación posibilitó que, por esos años, estudiantes del Profesorado de Psicología y Ciencias de la Educación del Instituto de Educación Superior pudieran realizar un trayecto diferenciado para obtener la titulación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En 1998, con la creación del Profesorado en Ciencias de la Educación, queda sin efecto el Plan Enlace entre ambas instituciones, se produce la modificación del diseño curricular del Profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación y se transforma en Profesorado en Psicología, dependiente del INES.
1998	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA)	Ordenanza 8/98-CD-FFHA	Aprobación del Plan de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación	Ante la escasa matriculación en el Profesorado de Filosofía y Pedagogía y el incremento de la matrícula generada en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se procede al cierre del profesorado. Esto habilita la creación del plan de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación, con un diseño curricular, que aún continúa vigente.
1999	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Resolución 155/99-CS-UNSJ	Creación del Profesorado en Ciencias de la Educación	La presentación de un mismo proyecto contiene el diseño curricular para la creación del profesorado en Ciencias de la Educación y la modificación de la Licenciatura. El profesorado consta de treinta y dos espacios curriculares, con la incorporación de áreas disciplinares en las cuales se estipula la carga horaria de cada área y la inclusión de cátedras optativas.

1999	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Resolución 156/99-CS-UNSJ	Proyecto de reformulación del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, por recomendación del Departamento de Filosofía y Pedagogía del Instituto de Ciencias de la Educación y del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.	La reformulación de la licenciatura se realiza ante las excesivas exigencias académicas del primer plan de estudio. En el actual proyecto se construye un tronco común entre licenciatura y profesorado. Sobre la finalización del trayecto, hay un ciclo de formación focalizado que se incorpora para la licenciatura con la cátedra Práctica Profesional Orientada (Investigación) (200 horas) como equivalentes a: Práctica de Investigación Educativa I, Práctica de Investigación Educativa II y Seminario del antiguo plan de estudio, donde se fusionan tres cátedras en la Práctica Orientada (Investigación). Esta reformulación del diseño curricular responderá a lo establecido en la Res 2785/85 por la cual se homologan los títulos de Profesor y Licenciado/a en Ciencias de la Educación.
2000	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA)	Resolución 094/01-CS-UNSJ Ordenanza 07/00-CD-FFHA	La Comisión Académica del Consejo Superior solicita ratificaciones menores del plan de estudio por falencias detectadas en ambas carreras (PCE-LCE)	Las modificaciones que se explicitan son los procedimientos para otorgar equivalencias que tienen carácter automático y, como única tramitación para su otorgamiento, requiere la expresa solicitud del alumno ante el Departamento Alumnos. Tendrán el mismo carácter y tramitación las equivalencias de obligaciones académicas regularizadas. La dificultad que se presenta se circunscribe a los espacios curriculares que han sido fusionados o eliminados, porque en el plan de estudio del 93 la licenciatura tenía cuarenta y un espacios curriculares y en el actual plan de estudio son treinta y dos asignaturas.
2006	Poder Legislativo Nacional	Ley de Educación Nacional. Ley N.º 26.206 (LEN)	Por esta Ley la Educación es entendido como una política de Estado parte del artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella	Esta ley introduce un giro en cuanto al modo de entender la Educación, respecto a la responsabilidad del Estado en reconocer a la Educación como un derecho y en establecer políticas para garantizar el acceso, permanencia y finalización de los /las estudiantes en los distintos niveles. Esta ley marca un cambio de paradigma al enunciar el derecho a la educación, si bien es contenido curricular de las cátedras referidas a lo socio-político. La letra de la ley implica un cambio de posicionamiento de los/las docentes y las autoridades, en cuanto a sus prácticas y criterios de admisión y evaluación, que no ha sido abordado con la rigurosidad que requiere.
2007	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA)	Ordenanza 06/07-CD-FFHA	Modificación de la denominación de la unidad académica Departamento por Filosofía y Ciencias de la Educación	A catorce años de la creación de la carrera, el cambio en la denominación del Departamento fue un modo de inscribir y sellar una identidad institucional. Es el momento de pasaje de Filosofía y Pedagogía a Filosofía y Ciencias de la Educación. El argumento para tal modificación consistió en la congruencia entre los títulos que se otorgan y la denominación de la unidad académica.

2007	Plan Nacional de Formación Docente	Resolución CFE N. °23/07	El PNFD del ME de la Nación, ejecutado a través del INFD, tiene por objetivo llevar adelante la tarea de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema de educación superior de formación docente inicial y continua. Para ello busca la articulación entre las instituciones, las jurisdicciones y el Estado Nacional	<p>Proyecto de articulación de la Formación Docente. INFOD ha incorporado, en el Plan Nacional, una línea de acción destinada a fortalecer el proceso de integración y la articulación entre los ISFD y las universidades de todo el país que brindan carreras de formación docente.</p> <p>Desconocemos por qué la FFHA, como unidad académica caracterizada por su propuesta académica con tradición en diseños curriculares específicos de formación docente, no adhiere a los lineamientos del PNFD-ME de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod</p>
2009	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA)	Ordenanza 001/09-CD-FFHA	Secretaría Académica y los equipos de cátedra a cargo de la Práctica Docente fijan criterios para superar problemáticas detectadas a partir de la implementación de la reglamentación vigente, por lo que se eleva la modificación de la ordenanza 07/04-CD-FFHA	La incorporación de esta ordenanza y su anexo, resultan relevantes para la regulación de los espacios curriculares de formación profesional en las carreras del profesorado en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes; por lo tanto, las cátedras dedicadas a la formación docente establecen una normativa y fijan criterios para todas las carreras del profesorado. Sin embargo, esto no sucede con las cátedras que se ocupan de la formación para la investigación, que quedan al arbitrio de las distintas unidades académicas. Ante la complejidad de esta problemática se puede inferir que esta ordenanza sella el sesgo institucional de la FFHA, hacia los profesorados, motivo por el cual hay una cristalización de sentidos en lo que respecta a la identidad institucional como formadora de profesores/as de nivel medio y superior, lo que no sucede con la formación para la investigación
2014	Rectorado UNSJ	Ordenanza 14/14 CS-UNSJ	Reglamento Académico de la UNSJ para las carreras de grado	El presente reglamento académico regula las relaciones entre alumnos, docentes e institución universitaria surgidas en el contexto del conjunto de actividades académicas y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las carreras de grado. Esta ordenanza establece una serie de procedimientos institucionales que, por distintas situaciones, no son implementadas.
2018	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA)	Resolución 182/17-CD-FFHA.	Aval del CD para que la FFHA sea sede del XV ENCECE, encuentro que coincide con la conmemoración de 25 años de la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	Pronunciamento emitido con motivo del cierre del XV ENCECE, (https://www.facebook.com/watch/?v=334367187307082).

Esta sistematización de la documentación institucional se realiza a los fines de un ordenamiento e insumo para establecer un orden cronológico de los distintos momentos institucionales. Este ordenamiento está estrechamente ligado a los sucesos que posibilitaron en determinado momento que la institución pueda construir y reconstruir de acuerdo a las demandas políticas, históricas y sociales.

6.1 Momento fundacional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: entre el proyecto instituyente y el malestar instituido

Si bien en el apartado de contextualización institucional hemos realizado una reseña de los momentos fundacionales de la UNSJ, de la FFHA y de la creación de la licenciatura como hechos históricos, aquí abordamos estos momentos desde la historización, es decir, desde un ordenamiento subjetivo de los acontecimientos. Tratamos de ligar y desligar recuerdos, traerlos al presente y asociarlos, armando un entramado de sucesos significativos de quienes fueron los/las protagonistas (Nicastro, 2012) (Garay, 2009). Ellos son relatores (Nicastro, 2012) en primera persona del plural, que tienen en común la construcción de un “nosotros”, lo cual indica el nivel de implicación con un proyecto colectivo e instituyente en la historia departamental. Nos interesa remarcar que este enfoque arqueológico de los momentos institucionales tiene como propósito describir las transformaciones que llevaron a que la construcción de un proyecto instituyente se convierta en un malestar instituido y, en cierto modo, silenciado (Foucault, 1970).

Este momento de la investigación nos permitió armar las narrativas referidas al entramado institucional de surgimiento de la carrera, favoreciendo la comprensión de las tensiones epistemológicas activadas en los momentos pre-fundacionales. Estas condiciones nos anticipan las disputas de sentidos en las lógicas de funcionamiento institucional que tendrán lugar en la FFHA, en su vinculación con la UNSJ, en el posicionamiento de esta en relación a las titulaciones de grado en los profesorados y licenciaturas, además de la participación del departamento como unidad académica ejecutora de ambas carreras.

Condiciones para la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: relatos sobre la potencia de un colectivo universitario instituyente

Después de años de sufrimiento, de luchas y prohibiciones por la dictadura cívico militar del 76, comienza la reincorporación de docentes cesanteados/as y también la incorporación de jóvenes profesionales que llegan con un compromiso social y crítico. Algunos/as habían sido formados/as en la misma institución, graduados/as del Profesorado de Filosofía y Pedagogía. También había

graduadas en la Licenciatura en Administración Escolar, carrera que, al momento de la creación de la Facultad, pertenecía al Departamento de Filosofía y Pedagogía. La facultad en la década del 70 era caracterizada como lo más rancio y conservador de la UNSJ; en este sentido recordamos que, con el golpe militar del 76, desalojaron la facultad y gran parte de los profesorado fueron trasladados a la jurisdicción provincial. Esto produjo una clausura institucional del área educación y la creación de la carrera Profesorado de Filosofía y Pedagogía, como respuesta a los mandatos ideológicos imperantes de esa coyuntura histórica (Vila, 2011)

Los relatos de los/las docentes rememoran aquellos momentos de la siguiente forma:

- “La Facultad de Filosofía estuvo históricamente manejada o hegemonizada, como la quieras llamar, desde criterios que tenían cierto anacronismo y cierto vínculo supuestamente indisoluble entre la filosofía y la pedagogía” (Ver Anexo II p.3)
- “Soy egresada de acá, de Filosofía y Pedagogía, pero lo que yo cursé de pedagogía tiene poco o nada que ver, sobre todo los primeros años, con lo que se cursa hoy como Ciencias de la Educación. ¿Por qué? Porque la pedagogía es uno de los fundamentos del último plan de estudio de Filosofía y Pedagogía. En esa concepción no se podía ser un buen pedagogo sin una fuerte base filosófica y yo agregaría una fuerte base filosófica aristotélico-tomista, en esa concepción de plan de estudio donde consideramos todavía a la pedagogía casi, casi como una subdisciplina de la filosofía escolástica. Así lo curse yo” (Ver Anexo II p.4, 5).

En cierta forma, los relatos radican en reconocer que la creación del profesorado habilitó que los espacios curriculares de Filosofía y Pedagogía se mantuvieran unidos, con la intencionalidad de sostener el control ideológico de lo educativo en la provincia, dado que tenía una injerencia muy importante de la iglesia. Por eso, es crucial lo fundacional. Entonces, en estos discursos visualizamos las tensiones que, hasta nuestros días, traducimos en las mismas prácticas docentes. Esto también está vinculado a la cultura institucional de la Facultad, ligada al pasado remoto del profesorado del Instituto Sarmiento y a la posición epistemológica del Profesorado de Filosofía y Pedagogía. En palabras de protagonistas de esa época:

Surge como reacción a las carreras antipositivistas, de tendencia católica. Entonces, hacia fines de los 80, cuando se comienza a diseñar esta nueva carrera, el Profesorado de Filosofía y Pedagogía había comenzado su proceso de desgaste. El punto de partida de su creación comienza en un tiempo cargado de inquietudes, de búsquedas y de anhelos de formación disciplinar, en lo que comenzaba a conocerse como las Ciencias de la Educación (Ver anexo II, p.5.)

Esta historia referida en la entrevista da cuenta de un momento histórico en el que un grupo de docentes del departamento inician una maestría de FLACSO, en la Universidad Nacional de San Luis. Estos/as docentes jóvenes compartían el proyecto de recuperar la vida democrática e institucional en el país que, a su vez, nos permitió la participación en los procesos de normalización que se comenzaban a instituir en las universidades públicas, recordados de esta manera:

Primero hay que tener en cuenta, me parece, el contexto de normalización de la universidad a partir de la democracia. Si bien la democracia es en el 83, todo el proceso de normalización de democracia hasta que termina

lleva su tiempo, no es todo tan automático. Yo digo que tiene que ver con todo ese proceso de democratización de la educación, porque empiezan los concursos, empiezan a reformularse normativas y también aparece un plan. No recuerdo exactamente el momento, el año, pero es en esa etapa que se da un plan de modificación de los planes de estudio en toda la universidad. En el 84 empieza a ingresar mucha gente que estuvo fuera. Me parece que hay cambios de actores; es como que se renueva un poco la planta: están los que estaban más los que recién llegaban, y eso creó cierta dinámica (Ver anexo II p.2).

Comienza un intercambio de propuestas en este grupo de docentes, reunidos/as en el IDICE. Por esos años, transformaron el instituto en un espacio generador de encuentros entre estamentos docentes, graduados/as, alumnos/as. Fueron tiempos de debates ideológicos que demandaron alrededor de cinco años para la creación de la carrera. Así lo expresan quienes formaron parte de ese momento: “Fue allá por el año 87,88 (...). Gran parte de esto lo motorizamos porque en ese momento hacíamos una maestría de FLACSO en San Luis (...). Se conformó un grupo de gente que discutíamos con la gente que seguía sosteniendo esta postura que llamé anacrónica” (Ver Anexo II, p.3). Otro de los testimonios reza:

Con la apertura de la universidad en el 84, también hubo un grupo de gente que obtuvimos beca del CONICET y entonces el IDICE también se fortaleció (...). Empezamos a trabajar con beca (...) gente que venía trabajando en investigación, más la gente que empezó a sumarse a estos equipos. Entonces yo te diría que el plan de Ciencias de la Educación, la licenciatura, se gestó en el IDICE, no en el departamento era una elaboración que se hizo en el IDICE, porque éramos un grupo que estaba como muchas horas ahí, con esto de tener becas de tiempo completo. Parte de esas horas tenía que ver con estas discusiones para esta carrera nueva. Entonces, el IDICE era la sede para trabajar en esto y el departamento era el espacio de resistencia para esto nuevo que se quería implementar, como espacio físico me refiero. Había gente que pertenecíamos a los dos lados, pero donde se hacían las reuniones era en el IDICE. Después, las reuniones generales para discutir entre todos los colegas se hacían en el departamento. (...) El espacio te crea condiciones de trabajo cuando vos tenés a la gente junta en un lugar, reunida, que te ves todos los días durante muchas horas, charlás, debatís, pensás, te da impotencia que no la tenés acá cuando te cruzás muy de vez en cuando. Yo digo que, si tuviéramos lugares donde funcionamos, de trabajo, con disponibilidad horaria, que la exclusiva no la tengas que hacer en tu casa sino ahí todo el tiempo, potenciás mucho lo académico. Algún día se nos dará” (Ver Anexo II, p.2, 4).

A partir de las expresiones de sentido de los/las entrevistados podemos advertir la presencia de un grupo que ejercía el poder de lo instituido, sosteniendo la continuidad del Profesorado de Filosofía y Pedagogía, acordando con la alianza entre la filosofía y la pedagogía, y había otro grupo que consideraba esta alianza como anacrónica y necesitaba a través de un acto fundacional lograr la separación de estas disciplinas:

Las carreras de licenciatura aparecían como una necesidad y como un modo de jerarquizar las áreas de todo el país. Eso, a su vez, se articuló con que la carrera del Profesorado de Filosofía y Pedagogía tenía pocos alumnos. Había profesores que teníamos un alumno, pocos alumnos y además yo creo que hubo una cuestión renovada con la entrada de gente. Ante la crisis del profesorado —porque yo creo que si hubiera sido un profesorado que tenía muchos alumnos habría sido muy difícil intentar cerrarlo— (...), sí, se creó la licenciatura, no por elección sino por una necesidad. Era el único espacio posible ahí, el único que no competía con el de Filosofía y Pedagogía (Ver anexo II, p.5).

El diseño curricular que suponía la Licenciatura en Ciencias de la Educación era una opción factible en un tiempo de gestación de licenciaturas en las universidades nacionales y, a la vez, les otorgaba la posibilidad de crear una carrera para la reapertura del área educativa y la separación de la filosofía. Para la concreción del proyecto, comenzaron el armado de este colectivo universitario con el que potenciaron el proceso de institucionalización de la carrera, entre las cuales citamos la Maestría en Educación de FLACSO en la UNSL y el IDICE, que reunía becarios/as de CONICET, respaldando sueldos y horario de personas que cumplían el trabajo en el instituto. De este modo es expresado: “Habíamos sido protagonistas de la creación de la carrera de la Licenciatura porque nosotros entendíamos que un instituto de investigación sin una carrera de Ciencias de la Educación no tenía mucho futuro. La creación fue acá en el instituto; el departamento no quería explícitamente” (Ver Anexo II p.1).

Resulta interesante el planteo que atribuye la creación de la carrera al Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IDICE), porque le otorga sentidos instituyentes al instituto, fundado en 1974, y expone el modo en el que la creación de la licenciatura también se llevó a cabo reinstitucionalizando al instituto

Según el relato de un docente:

Finalmente se pudo crear la carrera de Ciencias de la Educación porque se quiebra, se rompe el Centro de Estudiantes que lo dirigía no me acuerdo qué agrupación que era católica, (...) pero respondía al Arzobispado. Claro, ellos dirigieron el Centro de Estudiantes varios años; cinco años, por ahí. Manteníamos buena relación con ellos a pesar de todo. Entonces se cruzan para nosotros y ya nos dan los votos, y eso conmocionó a todo el claustro de Filosofía y Pedagogía; se derrumbó toda la jugada. Entonces, la gente de Filosofía vino a hablar urgente con nosotros, cuando antes no querían hablar de nada: ellos nos apoyaban. Ya no nos hacía falta porque teníamos los votos, pero ellos apoyaban hacer la carrera de Ciencias de la Educación si nosotros apoyábamos la carrera de Filosofía. La licenciatura en Filosofía se hizo en una semana o diez días y se votó: nosotros no teníamos problemas. Fruto de las conciliaciones” (Ver Anexo II, p.4).

Los/as entrevistados/as relataron que al plan de estudios de la Licenciatura lo construyeron a partir de organizarse en comisiones por áreas y fueron los/as alumnos/as quienes, fundamentalmente, preparaban los contenidos de las áreas y de las materias. De este modo, se armó un plan de estudio con cuarenta y una asignaturas, con un diseño que contemplaba espacios curriculares específicos para la investigación educativa con una carga horaria acorde a este fin. A su vez, aparece en escena el Centro de Estudiantes que, aun respondiendo a intereses eclesíásticos, apoyó la creación de la carrera. Ante este gesto tan contundente, los/as

profesores/as de Filosofía acuerdan secundar la moción de la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, a cambio de obtener el apoyo para la aprobación de la Licenciatura en Filosofía. Así lo explica el docente:

Hacía falta una separación que permitiera tener una Licenciatura en Ciencias de la Educación, entendiendo que la especificidad de este campo requería no ser dependiente de la filosofía, que se han ido separando, más con estos antecedentes del resto del país y del mundo. Estas cosas hacía tiempo ya que estaban separadas en su complejidad y su especificidad (Ver Anexo II, p.1).

Hacia fines de 1992 y principios de 1993, el Consejo Directivo de la FFHA aprueba el plan de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y otorga validez nacional al título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la UNSJ, reconociendo sus incumbencias profesionales, tal cual lo suscribe la Resolución 2785/85-MCEN, que queda estipulada en Anexo 1 de la Resolución 1935/94-Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.³⁷

Sobre la misma época, la UNSJ solicita al Ministerio de Cultura y Educación que determine las incumbencias para el Profesorado de Filosofía y Pedagogía; sin embargo, el Ministerio realiza observaciones por las cuales especifica las dificultades para otorgar incumbencias en una carrera compuesta por dos disciplinas diferentes, que requieren de la independencia una de la otra, y señala que está en estudio el proyecto de creación de la Licenciatura en Filosofía³⁸. Finalmente, compartimos la producción de los siguientes movimientos institucionales:

- La experiencia de compartir un espacio —IDICE— y una temporalidad, dada por el cumplimiento de un horario establecido, posibilitaron las condiciones para el encuentro, para el armado de un “nosotros colectivo”. De este modo, pudieron diseñar este proyecto institucional.
- Se aprueba la creación del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con las Resoluciones N. ° 198/92- CS-UNSJ y 187/93-CS-UNSJ. Asimismo, el Ministerio de Cultura y Educación, por Res. 1945/94, otorga su validez nacional³⁹.

³⁷ Resolución N. ° 1945/94MCEN. Anexos de alcance del título y resolución 2785/85 validez nacional del título Licenciatura en Ciencias de la Educación.

³⁸ Expediente N.° 05-1935. C/92-UNSJ, para conocer las incumbencias del título que el Ministerio de Cultura y Educación emiten incumbencias en las Res. N ° 77/94MCE

³⁹ Resoluciones:198/92- CS- UNSJ,187/93-CS-UNSJ de aprobación Plan de Estudio Licenciatura en Ciencias de la Educación y modificaciones sugeridas por Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Resolución N ° 1945/94- MCE y anexos de alcance del título, por el cual se otorga validez nacional al título de Licenciado en Ciencias de la Educación la UNSJ y reconocer incumbencias profesionales del mismo.

- Al aprobarse la creación del plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía, Resolución 189/95-CS-UNSJ, se clausura el Profesorado en Filosofía y Pedagogía⁴⁰
- Se produce la separación del área filosófica de la pedagógica, lo que significa una reapertura del área educativa en el Departamento.

6.2 La creación del Profesorado en Ciencias de la Educación: análisis del escenario institucional

Desde la aprobación del plan de estudio en el 93, correspondiente a la puesta en marcha y ordenamiento de las cátedras, hasta su aceptación como carrera, pasan varios años. La primera cohorte comienza en 1994, con la implementación del plan de estudio, y empiezan a manifestarse dificultades de distinto orden, tanto en la organización de las cátedras como en el nivel de exigencias académicas, que resultaban excesivas para el logro de la titulación. Según lo relata una docente:

Era una carrera con una demanda que había estado ahí obstruida durante mucho tiempo. Entonces, cuando se crea y sale la inscripción para la licenciatura, se inscriben muchísimos alumnos. Fue un plan además muy interesante porque había mucha expectativa con la carrera; entonces, académicamente había como una preocupación en dar una muy buena formación. Se pusieron cursos de profundización; o sea, estuvo más flexible (Ver anexo II p.1).

Las unidades académicas comienzan a presentar proyectos para la creación de licenciaturas y recién en 1995 se emite la Ordenanza 19/95-CD-FFHA, por la cual se especifica el procedimiento y reglamentación requerida para la obtención del título de licenciatura. Al mismo tiempo, al promulgarse la Ley N. ° 24.521-Ley Nacional de Educación Superior, a la actividad académica de grado se suma la demanda de formación de carreras de posgrado y comienza la implementación del Programa de Incentivo a Docentes Investigadores (PROINCE) y la Carrera del Investigador Científico (CIC) del CONICET. Estas modificaciones dieron lugar a la institucionalización de la figura del docente-investigador. Esta ley produce un giro en el modo de entender la formación de grado: fueron tiempos en los que comienza la imposición de trabajar los contenidos mínimos indispensable para la titulación de grado y la necesidad de implementar la profundización de contenidos curriculares en el diseño de carreras de postgrado y en la investigación. En este contexto, el diseño del plan de estudio de la Licenciatura comienza a cuestionarse por los requerimientos académicos excesivos y en su implementación comenzaba a sentirse el peso de un plan de estudios demasiado ambicioso, que dificulta la finalización de la carrera:

⁴⁰ Resolución 189/95-CS-UNSJ se aprueban modificaciones referidas al Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Filosofía.

La dificultad que teníamos ahí eran los egresos porque se demoraban (...) hasta que hacían las tesis. Pero también es cierto que hubo una camada de licenciados muy interesante porque estuvieron muy exigidos académicamente hasta terminar. No tenían otra posibilidad, no podían optar. Cuando esta carrera estuvo más instalada, se pudo ir avanzando con el profesorado y allí se crea el de Ciencias de la Educación en el 98; o sea, tardaron más de 5 años con esta cohorte solamente —más de cinco, porque se crea en el 98 pero hasta que tenés egresados del Profesorado de Educación pasa un tiempo más—. Esa es la historia de la Licenciatura nuestra (Ver Anexo II p. 7).

A nivel institucional, estaban dadas las condiciones para presentar una modificación del plan de estudio de la Licenciatura y la creación del Profesorado en Ciencias de la Educación. La docente continúa relatando:

Después, participé de la organización del segundo plan de estudio y después de la reforma que se hizo —porque evidentemente era mucha materia y se achicó, creo, al número que tiene ahora y se creó el profesorado—. Participaron muchos, pero ya se notaba la diferencia. Creo que tiene mucha influencia en las trayectorias, una gran influencia, el tiempo que vos estás en el lugar, en la facultad, discutiendo, hablando. Yo creo que ese debe ser el 50 % del aprendizaje. Se transformó el plan de estudio y se creó el profesorado (Ver anexo II p.7).

En los diferentes relatos, comienza el reconocimiento de otro momento institucional, que expresa diferencias con el proyecto anterior; ya no se contaba con los tiempos y espacios compartidos y los intercambios eran otros. La potencia de este proyecto consistía en pensar que las diferentes áreas estuvieran coordinadas:

Intentamos introducir algunas variantes —yo creo firmemente en eso— porque el segundo plan de estudio tenía un coordinador por área y un coordinador de la carrera. No se especificaron las funciones de estos otros coordinadores, pero la idea era que las materias que componían un área fueran aprobadas en conjunto; o sea, que el coordinador viera que no hubiera solapamiento, que se cubriera todo el espectro de necesidades formativas. Eso jamás pasó y por supuesto que el coordinador de toda la carrera tenía que ver con todas las áreas (Ver Anexos II p.10).

Entonces, se trabajaba en comisiones para la creación del plan de estudios del profesorado y la modificación del plan de estudios de la licenciatura. Empiezan a visualizarse algunas fisuras entre lo prescripto, aquello a lo que se aspira, y lo real, aquello con lo que se cuenta. La idea de crear la figura de la coordinación de áreas afectaba de algún modo a la libertad de cátedra. De este modo, comienzan a generarse fricciones al interior del claustro docente del área educación.

La modificación del plan de estudio consistió en realizar un diseño que pedagógicamente tuviera un tronco común, que incluyó un ciclo de formación general, con un total de 2325 horas, y un ciclo de formación orientada, con 279 horas exigidas. Estos ciclos construyen el tronco común para ambas carreras. La diferencia radicó en el ciclo de formación focalizada, de 200 horas cada uno, que consistió en un espacio curricular de quinto año: en la carrera de profesorado se denomina Práctica Profesional Orientada (Docencia) y en la licenciatura, Práctica Profesional Orientada (Investigación). Entonces, entre el plan de estudios fundacional y esta nueva propuesta se plantea la necesidad de crear un nuevo título, a costa de un diseño curricular más

rigidizado⁴¹. “Para mí hay que flexibilizar esto (el primer plan de estudios) que había al principio. Aunque era recargado, era mejor que lo que creamos después. Fue mejor lo segundo a nivel de incluir un título, pero a nivel de flexibilidad curricular lo dejó muy rígido” (Ver Anexo II, p.8), sostiene un colega.

Este armado del plan de estudio con un tronco común sería coherente con la Resolución 2785/85 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, por la cual especialistas, representantes de universidades nacionales, provinciales y privadas, elevaron propuesta de incumbencias de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Esta resolución (en los considerandos de las incumbencias) reconoce que, dada la naturaleza de la problemática que abordan estas carreras, no es conveniente disociar la tarea docente en otras actividades profesionales. En su anexo, se enuncian las incumbencias que comparten las carreras mencionadas y en el último párrafo se expresa: “A los títulos de Profesor en Ciencias de la Educación y de Profesor en Pedagogía les corresponde, además: ejercer la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”⁴²

Por lo tanto, esta resolución enuncia que corresponden las mismas incumbencias a las carreras de Profesorado y de Licenciatura en Ciencias de la Educación, es decir, que son títulos homologables. Su fundamento es que, debido a la naturaleza de la problemática que abordan, no es conveniente la disociación de las tareas docentes en otras actividades profesionales. Finalmente, al enunciar una incumbencia específica para el profesorado, marca una diferencia entre ambas titulaciones.

Ahora bien, ¿cuál es la naturaleza de la problemática a la que hace referencia la resolución? Según lo enunciado en el proyecto de cambio de plan de estudio de licenciatura y creación de profesorado, la naturaleza de la problemática que se pretende estudiar es el fenómeno educativo; así consta en el plan de estudio aprobado por Resolución 155/99-CS-UNSJ y 156/99-CS-UNSJ.⁴³ Esta explicita el de Ciencias de la Educación como un caso singular que lo diferencia de otras profesiones, porque los contenidos son los mismos; no hay diferencia debido a que el objeto de estudio es la educación. De igual modo se expresa en esta entrevista:

El caso de Ciencias de la Educación para mí es un caso especial porque, como vos tenés como problemática de estudio, como objeto, la educación, no tiene estas facetas tan diferenciadas como las otras carreras. No es lo mismo estudiar la lengua como objeto de estudio, que en un caso es para investigar y en el otro para enseñarla. Es como

⁴¹ Proyecto de reformulación del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y creación de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. (pp. 14-15, 24-26).

⁴² Resolución 2785/85 Establecer incumbencias profesionales para títulos de Licenciado en Ciencias de la Educación- Licenciado en Pedagogía, Profesor en Ciencias de la Educación – Profesor en Pedagogía. Homologación de títulos. (pp. 36)

⁴³ Resolución 155/99-CS-UNSJ creación del Profesorado en Ciencias de la Educación. Resolución 156/99-CS-UNSJ, modificación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

que cuando vos estas en el profesorado el objeto de estudio pasa a ser la enseñanza más que la lengua, aunque estén los dos. En el caso de educación están más fusionados como objeto de estudio; para dar clase o para investigar, el objeto sigue siendo la educación. Por eso de hecho en los currículos vos no tenés la currícula, no tenés estas diferencias que vos ves en las otras carreras, que han tenido que acordar muchas veces qué porcentaje dar para educación y qué porcentaje para la disciplina específica. Acá te cambian un poco las prácticas: si vas a hacer un ejercicio de la docencia, tenés que dar clases y, si vas a investigar, investigar. Me parece que tampoco es así, porque vos tenés gente dando clases que son investigadores (Ver anexo II p.12).

Observamos una coincidencia entre el texto del plan de estudio con lo enunciado en la entrevista por la docente, en cuanto a que produce una condensación de sentidos y se unen en las particularidades. Además, a esto lo relacionamos con las condiciones posteriores de trabajo, que marcan un quiebre, una discontinuidad entre las funciones del docente, dado que, a partir de la LES (Ley de Educación Superior, 1995), el que enseña también investiga⁴⁴. Sin embargo, la distinción realizada en el plan de estudio nos remite a las prácticas profesionales, orientadas a la docencia o a la investigación, reduciendo la diferencia al área didáctica en el caso del profesorado y en el área de investigación para la licenciatura. Este es el motivo por el cual la docente entrevistada adjudica cierta rigidización en estos diseños curriculares.

La investigación documental nos brinda elementos para realizar un análisis del mandato institucional de la facultad. La emisión de la Ordenanza 001/09-CD-FFHA y su anexo resultan relevantes porque en esta ordenanza regula espacios curriculares de formación docente en las carreras del profesorado en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes⁴⁵; por lo tanto, las cátedras dedicadas a la formación docente establecen una normativa y fijan criterios para todas las carreras del profesorado. Sin embargo, esto no sucede con las cátedras que se ocupan de la formación para la investigación, que quedan al arbitrio de las distintas unidades académicas, sin unificar criterios entre la Secretaría Académica y los/as profesores titulares para el cursado de la Práctica Profesional Orientada (Investigación) ni para la realización de las tesis, tal como observamos en las ambigüedades de la Ordenanza 19/95-CD-FFHA⁴⁶. Ante la complejidad de esta problemática podemos inferir que esta ordenanza sella el sesgo institucional de la FFHA, hacia los profesorados, motivo por el cual hay una cristalización de sentidos en lo que respecta a la identidad institucional

⁴⁴ Ver Ley Nacional de Educación Superior, Ley 24.521 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

⁴⁵ Ordenanzas: 001/09-CD-FFHA por la cual la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Directivo, estipula criterios compartidos para los espacios curriculares de las Prácticas Profesionales en Formación Docente para superar problemáticas detectadas a partir de la implementación de la reglamentación vigente, por lo que se eleva modificación de la ordenanza 07/04-CDFHHA.

⁴⁶ Ordenanza 19/95-CD-FFHA reglamento de tesis de licenciatura para todas las carreras de la Facultad

como formadora de profesores/as de nivel medio y superior, lo que no sucede con la formación para la investigación. En el cuadro 5, sintetizamos los enunciados más significativos en los diferentes momentos en la construcción de los planes de estudios.

Cuadro 5: Síntesis comparativa de los enunciados de los diferentes planes de estudios

MOMENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS		
	Plan 93	Plan 98
Procesos fundantes	<p>“Se trata de reactualizar las clausuras que hubo porque Filosofía y Pedagogía acá, se crean a partir de que cierran la Licenciatura en Administración escolar y todas estas otras carreras, anulan lo que es educación como área, cierran carreras y crean Filosofía y Pedagogía. en educación que eran como cinco” (Ver anexo II p.5).</p> <p>“En el 84 empieza a ingresar mucha gente que estuvo fuera. Me parece que hay cambios de actores; es como que se renueva un poco la planta: están los que estaban más los que recién llegaban, y eso creó cierta dinámica (Ver anexo II, p.2).</p>	<p>“Cuando esta carrera estuvo más instalada, se pudo ir avanzando con el profesorado y allí se crea el de Ciencias de la Educación en el 98; o sea, tardaron más de 5 años con esta cohorte solamente —más de cinco, porque se crea en el 98 pero hasta que tenés egresados del Profesorado de Educación pasa un tiempo más—. Esa es la historia de la Licenciatura nuestra” (Ver anexo II p. 7).</p>
	<p>“Entendíamos que un instituto de investigación sin una carrera de Ciencias de la Educación no tenía mucho futuro” (Ver anexo II, p.2).</p>	<p>“Se creó el profesorado. Participaron muchos, pero ya se notaba la diferencia. Creo que tiene mucha influencia en las trayectorias, una gran influencia, el tiempo que vos estás en el lugar, en la facultad, discutiendo, hablando” (Ver anexo II, p.7,8).</p>
Procesos de negociación y acomodamiento	<p>“Se crea una comisión. Empezó a surgir esta idea de Ciencias de la Educación que provocó en el Departamento un debate fuerte hasta que, a modo conciliador, dijimos: «Bueno, no se cierra el profesorado», porque había un grupo muy fuerte que quería que siguiera vigente. Pero creamos la licenciatura: confluyeron otras cosas para que se hiciera este plan. Por eso nace Ciencias de la Educación, renace como Licenciatura en Ciencias de la Educación” (Ver anexo II, p.3).</p>	<p>“Intentamos introducir algunas variantes —yo creo firmemente en eso— porque el segundo plan de estudio tenía un coordinador por área y un coordinador de la carrera. No se especificaron las funciones de estos otros coordinadores, pero la idea era que las materias que componían un área fueran aprobadas en conjunto; o sea, que el coordinador viera que no hubiera solapamiento, que se cubriera todo el espectro de necesidades formativas. Eso jamás pasó y por supuesto que el coordinador de toda la carrera tenía que ver con todas las áreas” (Ver anexo II, p.10).</p>

	<p>“Fue un largo proceso de discusiones, más o menos con reuniones de claustro periódicas, que eran para tirarse de los pelos, pero que finalmente culminaron en este plan que empezó en el año 93; o sea, demoramos cuatro o cinco años en que se implementara definitivamente la carrera” (Ver anexo II, p.8).</p>	<p>“En el año 98, con las directoras, estuve ayudando a organizar un poco los textos, porque yo acababa de llegar como jefa de área administrativa en ese momento. Digamos que nos juntábamos todas las tardes, incluso fuera del área de trabajo, y ahí trabajó una asesora que venía de San Luis. Se implementó en el año 2000 y a ella le tocó la implementación y generar todas las tramitaciones, que era pasar de Consejo Directivo a Consejo Superior (...). Le toca el cambio y la transición de una carrera a la otra, que fue bastante complicado” (Ver anexo II, p.4).</p>
<p>Procesos de consolidación</p>	<p>“Era una carrera con una demanda que había estado ahí obstruida durante mucho tiempo. Entonces, cuando se crea y sale la inscripción para la licenciatura, se inscriben muchísimos alumnos” (Ver anexo II, p.1).</p> <p>“Pero también es cierto que hubo una camada de licenciados muy interesante porque estuvieron muy exigidos académicamente hasta terminar. No tenían otra posibilidad, no podían optar. Cuando esta carrera estuvo más instalada, se pudo ir avanzando con el profesorado y allí se crea el de Ciencias de la Educación en el 98” (Ver anexo II, p.7).</p>	<p>“El plan de estudio tiene un tronco común. Según entiendo, habría solo dos asignaturas que serían específicas de la licenciatura: una tiene que ver con el proyecto de tesis y otra con la tesis directamente” (Ver anexo II, p.10).</p>

En los recorridos para la formulación de los planes de estudio de los años 93 y 98 identificamos tres procesos psicosociales, que se ponen en juego para su formulación y se proyectan hacia el presente. En primer lugar, encontramos los procesos asociados a los momentos iniciales, fundantes, de cada plan. En segundo lugar, los procesos organizados para la resolución de los conflictos emergentes de la formulación de los planes, que negocian posiciones y reposicionamiento en el espacio institucional. En tercer lugar, los procesos de sedimentación y consolidación de los planes. Existen distintas demandas y requerimientos organizacionales entre el diseño de los distintos planes. Cabe señalar que, en el proceso de creación e institucionalización del profesorado en Ciencias de la Educación, el escenario institucional de la FFHA-UNSJ da lugar a pensar una composición diferente del plano organizacional, por lo cual:

- ✓ el proceso que dio lugar a la modificación del plan de estudio de la licenciatura y creación del profesorado se realizó en otro contexto institucional, dado que el grupo fundacional había mutado;

- ✓ se observa la singularidad de un objeto disciplinar: el fenómeno educativo, por el que se fusionan las incumbencias de ambas carreras (Res. 2785/85), lo que obtura la posibilidad de diferenciación entre una y otra carrera;
- ✓ el perfil del profesorado es más definido en lo laboral, dado que se especifica una diferencia en el campo de la enseñanza en todos los niveles; esto marca un sesgo de inscripción institucional de la Facultad, que es identificada como la facultad de los profesorado;
- ✓ si bien académicamente la licenciatura es un título de mayor reconocimiento, resulta más incierto en cuanto a la inserción laboral y las unidades académicas (departamentos, institutos de investigación, secretarías académicas y de investigación) no potencian la Carrera de Investigador Científico (CIC), CONICET, y la consiguiente formación de recursos humanos para ingresar al sistema de becas para estudios de posgrado;
- ✓ los espacios formativos de las prácticas profesionales corresponden al ciclo de formación focalizado. Mientras que la Práctica Orientada a la Docencia está regulada con ordenanza realizada entre Secretaría Académica y docentes titulares en los espacios curriculares, no sucede lo mismo con la Práctica Orientada a la Investigación, cuyos criterios quedan al arbitrio de cada unidad departamental;
- ✓ desde la última modificación del plan de estudio en 1999 habría una ausencia de movimientos institucionales, como presentación de proyectos de modificación de planes de estudios, creación de carreras, emisión y rectificación de ordenanzas, que resultan inquietantes y necesarios para interrogarse sobre lo acontecido a nivel de estructura organizacional durante estas dos décadas.

Celebración del XXV aniversario de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: relato de un encuentro que hizo historia

En el año 2018, fuimos sede del XV Encuentro Nacional de carreras de Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales (XV ENCECE), cuya denominación fue: *El sentido político de lo educativo. Tensiones y disputas*. Asistieron alrededor de 600 personas, ya que llegaron contingentes de estudiantes y profesores/as de distintos puntos del país. El XV ENCECE coincidió con la celebración del XXV aniversario de la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y también con la conmemoración del Centenario de la Reforma Universitaria.

El momento político, signado por la presencia de un gobierno neoconservador cuyo propósito fue desfinanciar la educación pública, hizo que todas las actividades del Encuentro tuviesen reivindicaciones y lecturas que permanentemente actualizaban los principios de la Reforma Universitaria del 18. De hecho, el Encuentro fue preparado y, luego, desarrollado en medio de un clima social amenazante ante las políticas del Ejecutivo nacional de recortes presupuestarios y desconocimiento de derechos adquiridos en la defensa de la educación pública: la mayoría de los/as conferencistas principales, así como de los panelistas, denunciaban estos recortes, ofreciendo datos concretos de los impactos de las políticas de desfinanciamiento en las instituciones educativas. Mientras tanto, en el transcurso del panel en conmemoración por los veinticinco años de la carrera, los panelistas puntualizaron las tensiones entre un grupo de tendencia conservadora que se resistía a la creación de la carrera y quienes buscaba restituir el área educación que había sido arrasado en 1976 por la dictadura cívico militar.

A todo esto, nos convertimos en observadores participantes del escenario socio-político que le imprimió al Encuentro una sucesión de hechos en los que estábamos implicados/as. Fueron tiempos de movilizaciones de la comunidad universitaria, con la participación de estudiantes que asistieron al Encuentro. A su vez, éramos testigos de una gran cantidad de tomas de universidades en distintos puntos del país, en defensa y reivindicación de la educación pública, gratuita y laica. En el programa del Encuentro anunciábamos la adhesión a una protesta nacional, organizada por sindicatos docentes, no docentes y el movimiento estudiantil universitario. Ese día las organizaciones estudiantiles decidieron hacer una olla popular en la puerta de la Facultad. Esto dio lugar a la congregación de estudiantes de diversos lugares y procedencia, que gestaron una protesta para retirar la estatuilla de la Virgen del hall de la Facultad. Al momento de la marcha, el hall de entrada de la Facultad quedó despejado, situación que posibilitó la llegada de grupos ultraconservadores de la Iglesia Católica con el objetivo de resguardar a la Virgen. Estos grupos se encadenaron, haciendo un cordón humano, mientras entonaban cantos en latín. Al terminar la marcha, se dieron dos situaciones simultáneas: a muy pocos metros, dentro del edificio de la Facultad, por una parte, estaba el multitudinario Encuentro de Educación y, por otra parte, un enfrentamiento pleno de desbordes entre estudiantes y militantes católicos. La complejidad de esta situación se potenció con la llegada de los medios de comunicación para filmar lo acontecido. Finalmente, en medio de un tenso clima, fue retirada la imagen religiosa, que fue guardada en el decanato. La siguiente jornada también estuvo signada por conflictos, puesto que las autoridades desalojaron el edificio porque comunicaron que habrían recibido una amenaza de bomba.

Este hecho generó profundo malestar entre los concurrentes y mucha desorganización, especialmente para docentes y estudiantes que venían de otras provincias. Fue, en muchos modos, un perjuicio, ya que las actividades quedaron inconclusas y no se pudieron entregar las certificaciones. Las últimas actividades del Encuentro, así como la conferencia de cierre, cuyo temática era El sentido político de la ESI, la realizamos en las instalaciones de un sindicato, cercano a la Facultad.

Resulta interesante tomar este emergente, porque ha sido un tema abordado en las entrevistas con los/as docentes, quienes hicieron referencia a la reedición de antiguas tensiones revividas en el Encuentro, que nos atraviesa tanto a la Facultad como a la estructura organizativa de la UNSJ. Ahora bien, en lo específico de la unidad departamental, habrían quedado bolsones de un pensamiento dogmático, anacrónico, que enlaza la filosofía con la pedagogía, como un modo de sostener un posicionamiento ideológico de grupos ultracatólicos, que reproducen un hablado institucional y que aún siguen ejerciendo su poder en la institución. Entonces, creemos que lo acontecido en esos días constituyó un analizador institucional, en la medida en que desocultó, desnudó, de manera cruel, las temáticas y problemáticas de las que no es posible hablar en el seno de la Facultad, como los sentidos políticos de lo educativo y el sentido político de la educación sexual integral. Estos temas fueron tratados en un espacio otro, fuera del establecimiento educativo. Por lo tanto, decimos que este suceso detonó el mecanismo expulsivo instalado en la cultura y la dinámica institucional.

A su vez, fue el momento de salida de la estatuilla de la Virgen del establecimiento educativo. Esto reinstaló el debate acerca de la defensa de los principios de la educación laica: hubo movilizaciones a favor y en contra de colocar la estatuilla de la Virgen, que generaron alianzas y rupturas entre miembros de los distintos claustros de la facultad. También significó una ruptura, un quiebre que develó las fisuras de lo instituido, lo hablado institucional y la emergencia de los hablantes institucionales, los sentidos instituyentes dados por las implicaciones de los distintos grupos, en el armado de una historización respecto al momento en que fue colocada la estatuilla en el hall de la facultad y las implicancias de los diferentes actores institucionales, con respecto a la temática de la laicidad de la educación.

Finalmente, la intensidad de lo sucedido en el XV ENCECE, en el colectivo de docentes, estudiantes y graduados/as en Ciencias de la Educación, nos dejó una vivencia de malestar e impotencia ante lo sucedido. En el seno de la Facultad, fue un suceso silenciado, en el que se acentuaron mecanismos de rigidización organizacional. Además, no logramos dar lectura o publicar en el Consejo Directivo el pronunciamiento realizado en el XV ENCECE sobre el Encuentro y lo vivido en esa coyuntura. Tampoco

tuvimos acceso al material grabado del Encuentro, ni se lo mencionó siquiera en la memoria institucional. La misma Facultad también quedó expuesta, sin dimensionar las consecuencias de lo sucedido y los costos que le significaría ante la mirada de unidades académicas de distintos puntos del país.

7. Análisis interpretativo de las biografías estudiantiles y los recorridos académicos: elucidación de las experiencias universitarias desiguales

A través del análisis interpretativo de los datos expresados en las biografías estudiantiles y los recorridos académicos, nos proponemos elucidar las experiencias universitarias desiguales. A dichas experiencias las expresan los/as estudiantes y graduados/as de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FFHA en los últimos diez años. Por lo tanto, Fernández (1999) expresa que, para elucidar dichas experiencias, es necesario “problematizar, es decir, abrir a la crítica desde sus respuestas, reconstruir sus preguntas para poder así indagar sus impensables; desde sus respuestas, reconstruir sus preguntas y, desde sus enunciados teóricos, inferir sus condiciones de posibilidad (...) institucionales y socio-históricas” (1999: 272). Por tal motivo, tratamos de realizar una problematización crítica de las experiencias universitarias, constituidas a partir de las biografías estudiantiles y de los recorridos académicos de cada sujeto, en tanto nos resulte posible leer aquello que, por obvio, queda invisibilizado, ya sea en el discurso de los estudiantes como en la estructura organizacional. Esta estructura incluye la indagación de los diseños curriculares, en parte, desde el ordenamiento que emana de las lógicas del diseño de los planes de estudios vigentes.

Pensamos las experiencias universitarias desiguales desde la perspectiva de Ana Fernández (2009):

En el mismo movimiento en que se distingue la diferencia, se instituye la desigualdad. No se trata de la mera diferencia, sino de diferencias desigualadas. Se sostienen así muchos siglos de dispositivos de discriminación, exclusión, estigmatización o exterminio. Hablar de diferencias desigualadas supone pensar que la construcción de una diferencia se produce dentro de dispositivos de poder: de género, de clase, de etnia, geopolíticos, etc. (...). Realizar el trabajo de elucidación se trata de la construcción de categorías hermenéuticas que puedan visibilizar y enunciar la producción-reproducción de los dispositivos biopolíticos que configuran en un mismo movimiento esa diferencia y esa desigualdad (2009: 26).

Recordamos que, en el análisis de los recorridos académicos, hay sujetos que portan historias, experiencias y posiciones que expresan diferencias, que instituyen desigualdades. Estas diferencias desigualadas se producen en el dispositivo de poder que requiere ser elucidado en el marco de la universidad y la facultad como organización, y en el de ambas carreras con sus planes de estudios, que encarnan un proyecto formativo implícito en los trayectos curriculares y expresados en las experiencias y los sentidos otorgados

a las carreras de Ciencias de la Educación. A tales sentidos los elucidamos desde la interacción de los sujetos con la organización, en la trama psicosocial de la vida cotidiana (Correa, 2003). En cuanto a las elucidaciones de experiencias universitarias desiguales, Bosio (2021) cita a Novaro y Santillán (2000) quienes expresan: “la desigualdad como un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y debe entenderse en términos de «relaciones de desigualdad» (...); así la desigualdad tiende a justificarse, al hacer referencia a cuestiones biológicas, psicológicas, culturales” (p.77). Por lo tanto, nos proponemos elucidar la tendencia a justificar, a autorresponsabilizarse por las relaciones desiguales que visualizamos en los recorridos académicos.

En este capítulo incluimos diferentes apartados. Primeramente, realizamos el análisis de datos correspondientes a los sentidos de estudiar Ciencias de la Educación en la FFHA-UNSJ. Las voces estudiantiles fueron abordadas desde el relato de una estudiante que subjetiva la experiencia de retomar los estudios, a partir de una llamada, de una convocatoria hecha desde un proyecto de investigación. En su experiencia nos cuenta cómo fue volver a la facultad luego de diez años. A continuación, retomamos el análisis de las voces estudiantiles a partir de los recorridos académicos y las experiencias universitarias desiguales, referidas a los primeros años de las carreras. Aquí surgieron interrogantes recurrentes e interpelaciones de las/os estudiantes; encontramos a aquellos que realzan potencias y falencias observadas en el tronco común de ambas carreras y, posteriormente, en el ciclo de formación focalizada. Este ciclo incluye los diseños curriculares de las prácticas profesionales orientadas a la docencia o a la investigación, según se trate de una carrera u otra. Estos espacios de prácticas profesionales, en tanto condensan sentidos instituidos e instituyentes, son portadores de analizadores, dado que exponen una exploración comparativa, en clave de continuidades-discontinuidades de recorridos académicos.

En los siguientes apartados incluimos el análisis de los recorridos académicos y experiencias en el profesorado y en la licenciatura. Cabe señalar que, en ambos apartados, nos interesa la dimensión subjetivante de implicaciones de los/as estudiantes y los/as graduados/as, relacionándolos a las condiciones y contextos organizacionales que posibilitan u obturan la vinculación con cada carrera y la posibilidad de titularse o no. También incluimos las voces de docentes, que nos hablan de los obstáculos y sugerencias para llegar a la titulación. Por lo tanto, hacemos una lectura de lo que acontece entre el profesorado y la licenciatura e interpretamos, en este estudio de caso, cómo es posible pensar las titulaciones de ambas carreras. En el último apartado, trabajamos la vinculación entre la experiencia de graduarse en el profesorado, comenzar a trabajar y continuar los estudios o encontrarse con las limitaciones que imposibilitan continuar el recorrido por la licenciatura. Es decir, analizamos lo que acontece entre comenzar a trabajar o continuar

estudiando. Allí, incluimos la perspectiva subjetivante que nos devuelven los/as estudiantes y los/as graduados/as acerca de las condiciones y contexto organizacional, con el propósito de avanzar en inferencias referidas a los sentidos otorgados al graduarse en una u otra carrera. De este modo, evidenciamos cómo las relaciones desiguales afectan el trayecto para recibirse de la licenciatura.

7.1 Estudiar Ciencias de la Educación en la FFHA-UNSJ: voces estudiantiles sobre sus recorridos académicos

Año tras año, vemos cómo inician sus recorridos quienes eligen estudiar Ciencias de la Educación en nuestra Facultad. La experiencia universitaria de quienes la eligen pasa por diferentes cuestiones de orden cultural, social, económica. Estas cuestiones marcan las desigualdades que preexisten aun al inicio de los recorridos académicos: acceso o limitación de recursos materiales y simbólicos que afectan las decisiones de los sujetos al momento de elegir una u otra carrera, por ejemplo. Entonces, podemos señalar que una parte importante de la población elige estas carreras porque tienen experiencias relacionadas con la educación, ya sea por poseer un título docente o ejercer la docencia en diferentes niveles y circuitos (docentes de nivel inicial, primario, de escuelas de capacitación laboral o educación especial, preceptores/as, etc.). Esta población presenta diversidad en cuanto al nivel de formación con el que ingresa; por lo tanto, si bien tienen un recorrido en lo educativo, no es condición suficiente para garantizar una continuidad en los estudios.

Otra clase de experiencias provienen del hecho que, en nuestro medio, la carrera de Psicología la encontramos en establecimientos de educación universitaria privados. Para algunos/as, también es la posibilidad de acercarse a carreras que tienen una importante carga horaria de espacios curriculares relacionados con la psicología. Suele ser esta una opción para quienes terminan la secundaria, por lo general, con una marca de género: jóvenes que eligen esta disciplina como segunda opción. En estos casos, la experiencia universitaria se dirime entre quienes se dejan atrapar por la carrera, quienes necesitan concluir un estudio y deciden permanecer igual y quienes directamente desisten de continuar. También encontramos estudiantes convencidos de estudiar la carrera como primera opción, ya sea por influencia de alguien cercano que estudió Ciencias de la Educación o de algún familiar o docente graduado/a de la carrera, que transmitió su experiencia y es tomado transferencialmente como ejemplo para seguir por algunos sujetos. Hay casos de estudiantes que culminan los estudios secundarios y, para mantener el grupo de estudio y amistades, se inscriben en la misma carrera; por supuesto que, con el transcurrir de los años, se dan diferentes desenlaces.

En cuanto a las voces estudiantiles referidas a la diversidad sexual, nos encontramos con la potencia enunciativa de jóvenes que, en los últimos años, instalaron la mirada de la diversidad sexual de manera transversal, para incluir la temática en las cátedras y en diferentes prácticas socio-educativas. Esto formó parte de un cúmulo de experiencias universitarias de estudiantes, graduados/as que dan cuenta de un recorrido de militancias de los colectivos por la diversidad sexual referidas a la integralidad de los derechos sexuales, con perspectiva de género, que escapan de los enfoques binarios y rechazan las posiciones patriarcales. En contraposición a estos colectivos, también hay voces estudiantiles, que consideran a las teorías de género como un modo de ideologización de los/as alumnos/as y adhieren a posiciones conservadoras, ligadas al dogmatismo eclesiástico y defensores/as del sistema patriarcal vigente. El tema de los derechos sexuales y reproductivos atraviesa los distintos claustros y es un debate que se ha transversalizado, haciéndose texto de la organización.

Como en el análisis de la dimensión espacial decimos que la Facultad es un territorio situado en el centro de la Ciudad de San Juan, suele ser elegida por la accesibilidad para llegar a las instalaciones. En esta se cursan treinta carreras, de diferente procedencia epistemológica. Además, la hemos caracterizado por centralizar las funciones en un edificio de tres pisos, que está saturado; es decir, resulta muy difícil encontrar aulas que no sean para el dictado de clase. Encontramos limitaciones para contar con espacios de reunión entre docentes, estudiantes y graduados/as. Es usual que sean los alrededores de la facultad, los cafés y las plazas, los espacios para realizar actividades diversas (juntarse a estudiar, compartir material, reunirse con profesores para implementar diferentes proyectos).

El análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes da cuenta en su mayoría de jóvenes que pertenecen a un rango etario entre veinte y treinta años, y una minoría de estudiantes mayores a treinta años; en su mayoría son mujeres que viven en los departamentos del Gran San Juan. Sin embargo, también hay una minoría de jóvenes varones que estudian ambas carreras. Estos/as jóvenes provienen de departamentos alejados (Valle Fértil, Jáchal), por lo que directamente tienen que trasladarse a vivir a la ciudad. Es frecuente que, al terminar los estudios secundarios, se inscriban en ambas carreras como una primera opción, y comiencen la experiencia de habitar la universidad. También encontramos a quienes llegan con recorridos hechos en los Institutos de Formación Docente, a veces trabajando en la docencia. Otras veces, aún no han culminado sus recorridos académicos en los IFD —estudiantes y graduado/as de profesorado de nivel inicial, nivel primario, nivel secundario—, estudiantes en su mayoría generacionalmente más grandes, cuya primera elección no ha sido la carrera. Muchos/as de ellos/as tienen trabajo estable y están

a cargo de su grupo familiar. A este grupo lo caracterizamos por iniciar la carrera en el marco de un compromiso con la educación por formar parte del sistema educativo, en cuanto son trabajadores/as de la educación. Con respecto a campo laboral, en su mayoría, los/as estudiantes realizan trabajos precarizados mientras una menor cantidad trabaja en el circuito formal. Predomina la tendencia a convivir con sus familias, aunque algunos/as pocos/as viven solos/as; menos aún son los adultos, jefes/as de hogar.

Con todo esto, ponemos de manifiesto que un número considerable de estudiantes realizan sus recorridos académicos trabajando, algunos/as con trabajos estables y otros/as con actividades precarizadas, y con familias a cargo. Hay también varios casos de madres jóvenes que estudian y trabajan. En cuanto a los estudiantes que provienen de los departamentos alejados de la Ciudad de San Juan, donde se ubica la institución universitaria, la carrera requiere un esfuerzo adicional y un permanente contraste entre la vida en la ciudad y en las zonas rurales (lo que se conoce como una vida de pueblo). Ello implica sostener el esfuerzo cotidiano del viajar en transporte público, dependiendo de un lábil boleto estudiantil: esta es la situación de quienes viven en Zonda, Caucete, Angaco y Albardón, para quienes el viaje es de aproximadamente de dos a tres horas diarias. En el caso de quienes viven a más de 100 km. (Jáchal, Valle Fértil, etc.), se observa la necesidad del traslado a vivir en la ciudad. Los/as entrevistados/as hacen referencia a la cuestión económica como una limitación: si bien un importante número recibe ayuda de programas sociales y becas que brinda la misma institución, hay preocupación acerca de dónde sale el dinero para solventar sus gastos cotidianos. Esto implica esfuerzo y disminución en el tiempo que le dedican a la facultad, cuya consecuencia es no estar al día en los estudios.

Cuadro 6: Biografías estudiantiles y recorridos académicos

Biografías estudiantiles	Recorridos académicos continuos	Recorridos académicos discontinuos (salpicados)
Los estudios como un organizador vital	“Terminar el secundario y seguir, no lo he interrumpido nunca. Del jardín a la primaria, de la primaria al secundario y del secundario a la facultad, en forma lineal, continua” (Ver anexo II, p.32).	“Así, como fue mi recorrido por la facultad como estudiante, fue mi recorrido como egresada. He tenido salpicados. Tuve situaciones en que perdí una materia, tenía que recusarla. Lo mismo repetí después de recibida con el tema laboral: abandoné un tiempo la docencia” (Ver anexo II, p.34).

	<p>“Siempre pude tener una constancia de estudio, una tranquilidad para poder hacerlo; tuve una trayectoria académica buena, sin pausa. Sí problemas de salud que dificultaron. Era muy complicado porque nunca había tenido nada de sociales ni humanístico; pero ingresé a la carrera y me enamoró” (Ver anexo II, p 48).</p>	<p>“En el año 2000 y en el 2006 abandoné, por nuestros procesos personales de búsqueda de Pedro, lo de la escuela... En el 2017, para mi cumpleaños, suena el teléfono y me llama la querida Inés. La verdad que para mí fue precioso. En ese momento para mí fue casi un regalo invitarme a sumarme porque era una materia pendiente, para mí, el recibirme” (Ver anexo II, p.53).</p>
La cuestión del trabajo	<p>“Si he tenido una trayectoria continua es porque he tenido el tiempo para dedicarme a la carrera, ya que no he trabajado de manera estable” (Ver anexo II, p 28).</p>	<p>“Fue ahí cuando me empecé a atrasar, porque yo trabajaba muchas horas, cuidaba tres niños y de ahí pasaba a la facultad. Encima fue en segundo año” (Ver anexo II, p. 48).</p>
	<p>“En el primer año de la carrera empecé a trabajar: quería tener mis cosas, mi plata. Por más que no me hiciera falta, sentía esa necesidad de tener lo mío. He titularizado el año pasado” (Ver anexo II, p.27).</p>	<p>“Por cuestiones laborales, al principio tenía mi grupo, pero era con chicos que se dedicaban solo a estudiar. Lo intenté por un tiempo hasta que no pude sostenerlo más” (Ver anexo II, p 29).</p>
La cuestión de la familia	<p>“Comencé la facultad en el 2009. Fue continuar de grande, con hijos grandes. Soy maestra desde siempre, me recibí en el 2016 y nunca he dejado de trabajar en el nivel primario. Me he agregado al nivel superior” (Ver anexo II, p.32).</p>	<p>“Me inicié con una familia, entré a la facultad con un niño. Entonces, ya tenía otros tiempos, manejaba otras situaciones” (Ver anexo II, p 32).</p>
	<p>“Y otra cosa que me ha cambiado la vida, no sé si esto aporta, es que he sido padre hace poco. Uno cuando es padre creo que se ubica en otro lugar donde ya no se mira a sí mismo, sino que tiene una condición de facilidad para mirar al otro” (Ver anexo II, p.53).</p>	<p>“Yo ya estoy en la gestión en otros lados, pase por la docencia. En eso soy atrevida también y soy muy deseosa. El deseo es el motor de la vida, desde el deseo de ser madre y la búsqueda de Pedro, que se lo digo, (hasta) el tema de la escuela, el tema de recibirme de lo que elegí. Yo intento hacer la licenciatura” (Ver anexo II, p.53).</p>
La cuestión del traslado y la lejanía geográfica	<p>“Soy de Valle Fértil, egresé del colegio de allá. Esto me toca muy profundo, venir de tan lejos, no solo por cuestiones económicas: dejás a tus amigos, familia, y te venís sola a una ciudad que poco conocés. Más allá de eso es muy importante el contacto con los compañeros, con los profesores que te acogen” (Ver anexo II, p.26).</p>	<p>“Venía de un bachiller común y de un bachiller de zona alejada. Eso a mí me marcó bastante. Era hacer muchos cambios, pasar del campo a la ciudad; si bien sentía que podía, había algo que me iba guiando. Por ahí encontraba compañeros, compañeras, más grandes, que me podían encauzar. (También fue beneficioso) encontrar alguna pareja pedagógica para estudiar” (Ver anexo II, p.54).</p>
	<p>“Me pasa que los vínculos, al ser yo de Jáchal, se han terminado como rompiendo y, a la vez, no. Por eso por ahí me siento como muy tironeado de algunos lados, pero a la vez me siento muy suelto, no sostenido. Quizás ahora vivo solo, tengo a mis abuelos en un departamento, pero estoy viviendo en una casa solo” (Ver anexo II, p.53).</p>	

La cuestión de las trayectorias previas	“Estudié un profesorado antes, Economía, de cuatro años. Yo la hice en once años; o sea, si hablamos de trayectorias, ahí tengo una buena anécdota, una larga historia” (Ver anexo II, p.25).	“Vengo del profesorado de nivel inicial. Iba bien y me frené en las prácticas. En el profesorado de nivel inicial tenés prácticas desde 1º año” (Ver anexo II, p.26).
La cuestión del retorno a la institución		“Me quedan ocho materias: serán dos por año, en cuatro años, en ocho años. Si ya pasaron diez años y dejé, ¿qué va a pasar? No pasa nada. Hácela como vayas pudiendo” (Ver anexo II, p.55).

Nos resulta importante identificar lecturas cruzadas entre dimensiones emergentes de las biografías estudiantiles y de los recorridos académicos continuos y discontinuos. Podemos observar cómo, en este cruce, existe diversidad en los modos de continuar los estudios: hay quienes estudian y trabajan y aun así pueden llevar los estudios al día y otros/as que trabajan con un ritmo intenso y esto produce una alteración de los recorridos. Entre quienes trabajan ocasionalmente, de manera informal, en su mayoría lo hacen cuidando niños/as, adultos mayores, como personal doméstico, como camareras/os, vendiendo cosméticos o artículos para la vida doméstica. Hay otras situaciones en las que el estudio queda supeditado al trabajo y, en estos casos, predominan los recorridos salpicados y la recurrente frase “Me quedé”. También observamos situaciones en las que deciden estudiar en la adultez, cuando tienen un trabajo estable y una familia constituida; ellos son quienes han vivido la experiencia de la paternidad o maternidad en el transcurso de la carrera y han podido sostener un recorrido continuo. Además, están quienes comenzaron a estudiar con una familia constituida, con hijos/as pequeños/as, y el modo de realizar el cursado fue “salpicando”, o sea, haciendo un trayecto y luego otro hasta lograr la graduación. Es por ello que exponemos lo más recurrente de las biografías estudiantiles, en relación a sus recorridos académicos, y ponemos de manifiesto el modo de armado de trayectorias propias, así como la insustentabilidad de mitos (como el de “Quien trabaja no estudia” o “Quien tiene una familia, tampoco”) que anudan lógicas entre lo íntimo y lo público, en relación con las condiciones de vida y las maneras de implicarse en las propias trayectorias universitarias.

En cuanto al análisis de las voces estudiantiles referidas a los datos biográficos y sus recorridos académicos, encontramos que mientras para algunos/as el estudio puede ocupar un lugar de centralidad en sus vidas, la experiencia universitaria constituye un organizador vital, por la posibilidad de disponer del tiempo, la dedicación requerida para avanzar en los estudios y las condiciones materiales (expresan la tranquilidad de saber que sus familias son sostén o que cuentan con trabajo para poder solventar sus erogaciones) y simbólicas (han podido acceder a capitales culturales para receptar las exigencias académicas e institucionales que la

organización requiere). Digamos que el acceso a condiciones materiales y simbólicas posibilita potenciar los recorridos académicos continuos en alumnos/as ejemplares o “alumnos de libro”, como los denomina un profesor entrevistado.

Mientras tanto, para otros/as el estudio configura una experiencia universitaria desafiante, dado que es una demanda más para cubrir entre otras actividades. También es un organizador vital, debido a que los sujetos organizan sus vidas cotidianas en función de los horarios en que cursan las distintas cátedras y diseñan estrategias que les permitan la continuidad de los estudios, repartiéndose con funciones en las que la distribución del tiempo y la dedicación se halla limitada. Esto se enlaza con que el cursado de las cátedras responde a una modalidad presencial, dado que la distribución horaria de los espacios curriculares en los planes de estudio de las carreras del profesorado y la licenciatura así lo estipulan y hay una tendencia de los equipos de cátedra a respetar esta norma, lo cual representa un obstáculo para quienes trabajan o tienen una familia a cargo (tal como lo expresa el cuadro 6). Entonces, vemos que hay más probabilidades de un recorrido continuo para quienes pueden dedicarse exclusivamente a estudiar y se acogen a lo instituido por unidad académica. Por otra parte, hablamos de recorridos discontinuos o, como lo enunció una entrevistada, “recorridos salpicados”, para quienes se encuentran limitados/as y demandados/as para cumplir otras tareas (ya sea, laborales y/o familiares). En ellos/as priman estas diferencias desigualadas, por las que quedan atrapados/as en dispositivos estigmatizantes, que a ocultan desigualdades múltiples (de género, económicas, territoriales, etc.).

Voces estudiantiles: una llamada, una invitación para retomar los estudios

Abordaremos ahora una experiencia que nos resulta interesante: el testimonio de una estudiante que retoma sus estudios a partir de la convocatoria realizada por medio de una llamada telefónica de una docente que, en el marco de un proyecto de investigación⁴⁷. En dicho proyecto, docentes de las carreras se propusieron contactar a estudiantes avanzados/as que habían dejado sus estudios e invitarlos/as a sumarse nuevamente. La intensidad afectiva del relato, su fuerza subjetivante, es un dato para analizar y nos entrega un testimonio de lo acontecido a nivel de su experiencia en la universidad, en la facultad, en la carrera, con una brecha temporal de más de una década, entre el momento de inicio la carrera y su reincorporación. En su relato, la entrevistada nos expresa:

⁴⁷ Esta investigación se realizó el año 2016, en el marco del proyecto denominado “La inclusión educativa en el nivel superior. Logros, desafíos de las políticas públicas en la Provincia de San Juan”, dirigido por la Dra. Silvana Peralta. Dicho proyecto se encuadró en el Programa Provincial de Investigación y Desarrollo aplicado IDEA Social, cuyo propósito consistió en ubicar a estudiantes avanzados que hubieran desertado de las carreras de Ciencias de la Educación y convocarlos a que retomen los estudios, proponiendo estrategias de acompañamiento para el logro de la titulación de grado y, a su vez, revertir los efectos institucionales del desgranamiento estudiantil.

“Noto claramente dos momentos bien definidos en mi recorrido universitario. Creo que también tiene que ver con mi recorrido personal y con la organización de la facultad, también con el momento socio-histórico en el que estudié” (Ver anexo 1, p.54).

En el Cuadro 7 exponemos la trayectoria de una estudiante en particular, cuyo aporte es significativo puesto que relata su retorno a los estudios luego de diez años.

Cuadro 7: Análisis de un recorrido académico singular: retomar los estudios

Biografía estudiantil		Recorrido singular	Momento organizacional
1º Momento (2006)	Experiencia universitaria	“Cuando yo cursé por primera vez la carrera, que fueron veinticuatro materias, nosotros no sabíamos —de hecho, ahora lo estoy aprendiendo— lo que era hacer una presentación, hacer un escrito. Si bien nunca fui memorista porque no me sale, me acuerdo de juntarnos a leer, a estudiar, estudiar, estudiar. Ahora tenía que ver con construir a partir de eso que habíamos estudiado” (Ver anexo II, p.60).	“Notaba una facultad quizás, con una formación académica más ligada a la formación teórica de los estudiantes, con poca vinculación con la práctica, y con materias mucho más, si se quiere, academicistas” (Ver anexo II, p.54).
2º Momento (2017)	Invitación a retomar estudios Construcción de la carrera Finalización de la licenciatura	“Para mi cumpleaños suena el teléfono y me llama Inés, la querida I. La verdad es que para mí fue precioso; fue precioso en ese momento y quizás ahora está magnificada la preciosidad del instante de la convocatoria. Fue casi un regalo invitarme a sumarme porque era una materia pendiente, para mí, el recibirme. Había quedado atrás, por otro lado; yo se lo decía a ella cuando tuvimos la primera reunión” (Ver anexo II, p. 53). “Fue casi un regalo invitarme a sumarme porque era una materia pendiente, para mí el recibirme” (Ver anexo II, p.54). “Porque de entrada nos invitaron a relacionarnos con chicas en las mismas condiciones. Nos costaba mucho juntarnos; si bien era mi misma realidad, me costó muchísimo compatibilizar dos realidades... En cambio, las chicas con mayor disponibilidad y apertura” (Ver anexo II, p.55). “De repente me encontré rindiendo parciales en grupo, cosa que para mí era un imposible, armando puestas en escenas (era un noticiero que habíamos armado). Manejábamos toda la materia, pero desde un lugar tan distinto y tan en el encuentro con el otro” (cita). “La verdad es que lo disfruté muchísimo, me subí de vuelta a la moto de estas otras locas (...). Fue una construcción de la carrera hermosa, hermosa. (...) Mis compañeras están más preparadas para hacer presentaciones, proyectos. El equipo de gestión de la carrera está más abierto a eso, en el segundo tramo” (Ver anexo II, p.56). “La licenciatura la voy hacer en función de mi recorrido. No voy a buscar cosas tan alejadas porque creo que tengo material para la investigación y para poder proponer la tesis, que tiene que ver con mis recorridos por la inclusión educativa. Es algo que me apasiona” (Ver anexo II, p.58).	“Diez años después hubo todo un proceso de cambio social a nivel nacional. Las nuevas generaciones entraron e ingresaron en la carrera con otras búsquedas” (p. 56). “Proceso de cambio social a mucho más politizadas, más sociales, más comprometidas. De repente me encontré rindiendo parciales en grupo, cosa que para mí era un imposible, armando puestas en escenas” (Ver anexo II, p.56).

Obstáculos	<p>“Mi discontinuidad en la carrera fue una cuestión absolutamente personal. Creo que para mí —siempre lo hemos planteado— el hecho de que haya una cursada tan tipo secundaria, de lunes a viernes, con horarios todos los días, para los que tenemos una vida laboral activa o familiar, es imposible”. (Ver anexo I p. 60)</p> <p>“Como obstáculos encuentro el tema del horario. No sé si se han seguido sosteniendo las tutorías, porque, por ejemplo, las chicas que empezaron conmigo, puntualmente una, dejó inmediatamente: contaba con muy poco tiempo, porque yo funcionaba un poco como tutora” (Ver anexo II, p.60).</p>	
-------------------	---	--

Tal como podemos visualizar en el cuadro, a partir de la convocatoria a retomar los estudios, abordamos los datos biográficos, el recorrido singular y los momentos organizacionales, dado que la estudiante nos relata su experiencia universitaria en dos momentos históricos-institucionales diferentes. El primer momento da cuenta de los años en los que implementamos el plan de estudio, los inicios del profesorado y la transformación de la licenciatura. Por ese entonces, las experiencias universitarias estaban atravesadas por una tendencia a una formación teórica, con poca vinculación con la práctica, y con materias caracterizadas por prácticas academicistas instituidas. En el siguiente momento, la entrevistada nos expresa sus vivencias con una potencia subjetivante, al enunciar la transformación de dichas prácticas. La transformación de la experiencia universitaria, tuvo que ver con el encuentro intergeneracional de una mujer adulta, docente con cargo directivo, madre de familia, con un grupo de jóvenes estudiantes inquietas, comprometidas y politizadas, acostumbradas a otra modalidad de rendir parciales en grupo, que armaban puestas en escena e implementaban otras modalidades de evaluación. Vemos en el relato una concepción constructivista-subjetivante de las prácticas de enseñanza, instituyente con modos de evaluación colectiva, por lo cual podemos identificar que aquí hubo una potenciación grupal y un armado colectivo entre las docentes que presentaron el proyecto, en el momento de hacer la convocatoria, y la organización que marcó una discontinuidad interesante respecto de los dos momentos institucionales señalados.

La experiencia universitaria es contada en un tiempo presente al recordar el impacto causado al recibir la llamada de la profesora Inés para terminar la carrera, justo el día de su cumpleaños. Este llamado dejó su trazo en la estudiante dado que fue vivenciado con una intensidad que dejó huellas. De hecho, nos permite comprender el alcance del concepto de Enríquez (2002), que conceptualiza las instituciones educativas como instituciones de existencia, que configuran subjetividades; de ahí su carácter fundacional. Este relato enuncia la potencia de distintas escenas que ocurren en el mismo escenario: las escenas muestran la transformación generacional, la presencia de juventudes politizadas, la consolidación institucional de otros modos de enseñar y

aprender (con otros posicionamientos subjetivos, con docentes implicados/as que convocan a retomar estudios y sostienen estrategias andamiadas), la presencia de estudiantes implicados en su formación que se arriesgan a otros modos de aprender y construyen lazos simbólicamente filiatorios y fraternos con los/as profesores, entre compañeras/os y con la carrera. Sin embargo, el escenario remite a lo hablado-lo instituido, aquello que es un obstáculo y que es lo más difícil de modificar: la forma en que la carrera se ubica en una distribución témporo-espacial que define como “de secundaria” (de lunes a viernes, con horarios todos los días), que complejiza la articulación de los estudios con las vidas familiares y laborales activas y que, ante ciertas condiciones biográficas, obtura la continuidad de los estudios. En este sentido, hablamos de prácticas instituidas por la organización que presentan la tendencia a la rigidización de la implementación del diseño curricular y los mecanismos expulsivos de estudiantes, dado que los/as titulares de cátedra, por lo general, suelen respetar al discurso hablado institucionalmente, sin aplicar lo que entendemos y trabajamos como el derecho a la educación.

Voces estudiantiles: experiencias universitarias referidas a los primeros años de las carreras

Las voces estudiantiles referidas a la formación general nos cuentan las experiencias universitarias que expresan vivencias y modos de subjetivación de los recorridos académicos en los primeros años de las carreras, según lo establecen los planes de estudio de la licenciatura y el profesorado. Ambos planes están constituidos por una estructura curricular organizada en ciclos de formación, en los que diferenciamos la formación general y orientada⁴⁸. En cuanto a los cursos y prácticas incluidos en los diferentes ciclos están organizados en seis áreas: pedagógica, política y gestión educativa, didáctica, socio-histórica, psicológica e investigación educativa. El crédito varía según se trate de las áreas que estructuran el diseño del profesorado o la licenciatura.

Ahora bien, el plan de estudio presenta un régimen de correlatividades. Cuando los/as estudiantes comienzan a perder la posibilidad de regularizar las cátedras de una determinada área, otras se ven afectadas (por ejemplo, las cátedras de primer año en el área socio-histórica posibilita el acceso a las cátedras del área política y/o de gestión educativa, mientras que las del área psicológica permiten el cursado de las cátedras del área de las didácticas). Al perder la posibilidad del cursado regular, aunque pueden rendir

⁴⁸ El ciclo de formación general es denominado como tronco común de ambas carreras y cuenta con veinticinco cátedras y una carga horaria de 2.325 horas. El ciclo de formación orientada responde a seis espacios curriculares optativos, de los cuales tienen que optar por tres espacios obligatorios, con una carga horaria obligatoria de 279 horas. Proyecto de reformulación del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y creación de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación (1998) Pag.6, 10.

exámenes libres, comienza la discontinuidad de los recorridos. De este modo, sucede que, al reprobar los exámenes finales, comienzan a atrasarse, “a quedarse”, tal como lo expresan los estudiantes; es decir, pierden la continuidad del cursado con sus compañeros/as.

Las voces de los estudiantes nos dicen, por ejemplo: “Noté que entramos muchos y después nos empezamos a quedar: yo me quedé” (Ver anexo 1, p, 49). Otro testimonio afirma:

Ingresamos un montón, cuando hicimos el cursillo de ingreso. Después hubo una cierta caída de la matrícula: éramos cuarenta prácticamente ahora hemos llegado quince, dieciséis (...). Hay chicos que continúan en la carrera, han quedado un poco atrás. Nos encontramos con un mundo totalmente distinto y, si no tenemos una disciplina, más que nada de ponernos a estudiar y saber llevar la vida universitaria, se nos complica aún más. Teniendo en cuenta el contexto económico-social, (la realidad) hace que todos los estudiantes, la mayoría, trabaje; se complica mucho más trabajar y estudiar (Ver anexo II, p 48).

También pudimos rescatar una experiencia que expresa:

La influencia de algunos profesores hace que nos asustemos, o que no. Por ejemplo, Antropología para mí es una materia muy larga; no es difícil, pero es muy larga para estar en primero y en el primer cuatrimestre. La saqué mucho tiempo después. El otro colador fuerte que tuve fue Evolutiva, que la saqué el año pasado (...). A diferencia de algunos profesores que hacen que nos quedemos un poco, hay otros que son los que nos empujan a no quedarnos tanto (Ver anexo II, p.49).

Tal como expresan los/as estudiantes, las cátedras de los primeros años son cruciales: suelen ser numerosas, los/as docentes titulares presentan una formación académica, de alta especificidad. Un estudiante comenta que, para trabajar e ir al día, es importante el hecho de tener disciplina y ponerse a estudiar. Estas expresiones subjetivan la importancia de hacer un esfuerzo para lograr un aporte extra, que les posibiliten recorridos continuos ante situaciones adversas. El caso de los estudiantes que trabajan se traduce en que tienen menos tiempo para dedicarle a la facultad. En algunos casos, manejan un limitado vocabulario y dificultades de alfabetización que, a veces, se traducen en tener que cursar las materias más de una vez. A esto, se suma un recorrido preestablecido del diseño curricular que no puede ser transitado de otro modo. Así lo expresan: “Los profesores dicen: «No saben escribir, es todo copio y pego». Pero ellos no se preguntan: «¿Qué puedo hacer para incentivar a mis estudiantes a que escriban? ¿Qué prácticas de escritura propongo?» (Ver anexo II, p.29). También, admiten:

Me parece que hay un bache en toda la carrera. Me parece que no nos preparan para escribir y eso es algo muy importante que la mayoría de mis compañeros, en este año de hacer las prácticas docentes, ha notado como una dificultad. Si la carrera es profesorado y además tiene una licenciatura, que se nos empieza a preparar desde mucho antes para poder escribir, porque escribir lleva un proceso mental, reflexivo y analítico que no se concreta en cuestión de meses (Ver anexo II, p..50)

Los/as estudiantes nos expresan sus dificultades para la escritura. Podemos incluir también problemas en la lectura comprensiva y la escasa respuesta organizacional para atender esos “baches” en la escritura. En tal sentido, estos baches son un código emergente en las expresiones de sentido de estudiantes que están estrechamente vinculados a la continuidad en las trayectorias. Los “baches” aluden a carencias, a faltantes, que manifiestan desde los primeros años de las carreras. En sus decires, nos interpelan a los/as docentes, a las formas de enseñanza, al modo de implementar ambos ciclos de formación curricular, a las autoridades que con sus actos posibilitan u omiten instituir otras prácticas de enseñanza. Incluso hay un cuestionamiento a la formación recibida a lo largo del sistema educativo. Por otra parte, los/as docentes manifiestan: “Hay dos problemas graves: los alumnos y los docentes que no tenemos el hábito de la escritura. Entonces, tenemos que diseñar una forma de práctico obligatorio y sistemático en toda la materia que obligue a la escritura. No me refiero a la escritura científica” (Ver anexo II, p.19). En esta misma línea: “Acá el problema no es la escritura científica; el problema es la escritura a secas, que no saben escribir, no se atreven, tienen miedo, no tienen aprecio por su propia escritura, por su propio pensamiento” (Ver anexo II, p.20). Asimismo, se agrega: “Lo que está pasando dentro del aula es un proceso sociohistórico y político, psicológico, antropológico. Es esto lo que está pasando dentro del aula. Entonces, el pobre profe termina siendo una víctima de la ausencia o la carencia del herramental teórico que le brindó la carrera” (Ver anexos II, p.14).

Las voces de los/as docentes nos dicen que reconocen la escritura como una dificultad, que afecta la construcción del pensamiento en los estudiantes y que acompaña la posibilidad de subjetivar las experiencias estudiantiles. Ante la problemática de la escritura, predomina en los/as docentes la vivencia de impotencia y carencia de herramientas para hacerle frente a esta problemática expresada en dificultades para la comprensión de consignas y escritura. Solo un docente reconoce que hay un problema en docentes y estudiantes, ambos sin hábitos de escritura. De este modo, observamos una ruptura con las expresiones del resto de las/os docentes.

Ante la problemática de la alfabetización, el bache en la escritura en los equipos de cátedra de los primeros años, diseñamos dispositivos para realizar prácticas de acompañamiento colectivo, con ayudantes de cátedra, estudiantes y graduados/as adscriptos/as, que responden a distintos requerimientos para dar apoyo en horario extra áulico. Si bien hay limitaciones que presenta la estructura edilicia (no hay lugares para reunirse y trabajar), siempre hay expectativas y creatividad de parte de los estudiantes.

No obstante, registramos cierta tensión en algunos/as estudiantes, porque manifiestan que los profesores/as tienden a construir una relación de cercanía con algún grupo de estudiantes y son estos grupos los que logran concretar recorridos continuos. Entre los emergentes surgidos en el grupo de discusión de estudiantes, ellos coincidieron en la potencia de los dispositivos, aunque señalaron

la necesidad de producir articulaciones: “Trabajo de campo en Antropología, talleres de lectura, el acompañamiento pedagógico, comunidades de aprendizaje: hay muchas cosas sueltas en la carrera y sería importante que nosotros empecemos a articular; hay muchos dispositivos, pero están separados” (Ver anexo II, p.29). También se apuntaba: “Pensaba en lo ricos que son todos los dispositivos con los que he trabajado: con el dispositivo de la conversación, por ejemplo, estaba fascinada; me ha ayudado a poner en palabras lo que tenía para decir. Si todos estos dispositivos estuvieran articulados, habría más producción” (Ver anexo II p.30).

En efecto, la frase “Hay muchas cosas sueltas en la carrera”, pronunciada por parte del grupo de discusión de los/as estudiantes, es un código emergente en sí mismo, que da cuenta de un modo de lectura de lo que acontece. También marca una discontinuidad respecto al reconocimiento de experiencias colectivas que, a su vez, resultan insuficientes. Esas “cosas sueltas” develan un modo de funcionamiento institucional, que nos dicen de las voluntades de docentes, ayudantes alumnos/as, graduados/as que se adscriben a cátedras para hacer frente a las limitaciones de los/as estudiantes para llevar al día sus carreras y que, al ser voluntario, también se agota.

Sin embargo, prevalece un problema de articulación complejo. Esto es: mientras los equipos de cátedra detectan obstáculos en las prácticas de alfabetización estudiantiles y elaboran estrategias de intervención en dichos obstáculos, los/as estudiantes expresan que esas estrategias están desarticuladas, que dependen de las cátedras de manera fragmentada y que están desconectadas de las unidades académicas (departamento, instituto de investigaciones, facultad). Así las cosas, las iniciativas llevadas a cabo de este modo por algunos equipos de cátedra, desde los bordes, los intersticios y el voluntarismo, presentan la enorme limitación de no poder hacer lazo entre diferentes dispositivos ni articulaciones de sus acciones con las unidades académicas, a efectos de concretar una articulación que posibilite un proyecto común. Asimismo, configura un entramado que, por su potencia, resulta un hablante institucional que demanda un papel más protagónico a la gestión de la unidad académica. A su vez, existe un vacío en los diseños curriculares y cierta falta de sistematización en la presentación de proyectos de extensión y voluntariado, por parte de los distintos claustros, que participen en las convocatorias a nivel de políticas universitarias nacionales para la implementación de dispositivos específicos que encaucen las trayectorias estudiantiles.

La cuestión de la alfabetización académica consiste en una problemática de la educación superior y del sistema educativo que nos atraviesa. Con los años, esta problemática constituye un requerimiento de los/as docentes, estudiantes, graduados/as, que responde a demandas de formación, incluso, de planes de estudio actuales que incorporan la enseñanza de la lectoescritura académica

en los diseños curriculares, en los distintos trayectos formativos de nivel universitario. Este tema no fue considerado en el año 98, cuando hicimos la última reforma del plan de estudio. La existencia de espacios curriculares, con el formato de talleres de escritura, es una asignatura pendiente para la reformulación del plan de estudios de ambas carreras y constituye una demanda permanente de parte de los estudiantes en los últimos años.

El ciclo de formación general también incluye los diseños curriculares de las didácticas que preparan la incursión en la práctica profesional orientada a la docencia y las metodologías como puerta de entrada a las prácticas orientadas a la investigación. El tronco común incluye las didácticas y las metodologías para ambas carreras. Sin embargo, mientras las experiencias de los/as estudiantes expresan entusiasmo al cursar las didácticas, porque los/as acercan al profesorado, expresaron de manera unánime la preocupación al considerar la falta de prácticas de campo como dificultad en el trayecto curricular de estos ciclos de formación. De este modo hacen referencia a ello: “Cuando entré a la carrera, una de las primeras quejas (que tuve) y que sostengo, es la falta de práctica en el campo que tenemos, esto de ir al campo. No hay un acercamiento al campo y es una falencia muy importante” (Ver anexo II, p 29). En sintonía, también señalan: “Nuestra formación (en algún sentido, por una falencia que yo creo que es de carácter institucional, de programas de estudio, de interrelaciones académicas, etc.) tiene muy poco contacto con la realidad educativa. Entonces nosotros estudiamos alumnos libro, no alumnos reales” (Ver anexo II, p14). Otro testimonio afirma:

(Es necesario) relacionarnos un poco más con el campo. El primer año es pura academia, y es genial, pero eso nos permite aislarnos. Tenemos materias fuertes y necesitamos relacionarnos más con lo educativo. Sería más una discontinuidad en lo institucional, la separación entre lo teórico con poca salida al terreno. Salida al terreno para analizar, investigar, poner todo eso que vamos viendo de forma teórica (Ver anexo II, p.60).

En distintas expresiones vemos que, más allá de un tronco común que reconoce la densidad teórica de la formación para ambas carreras, existe la tendencia a asimilar los contenidos de ese segmento al profesorado. Sucede lo mismo con las metodologías⁴⁹, dado que comienzan a circular distintos modos de significar este espacio curricular en el que les cuesta identificar los alcances de este título y el perfil profesional de la licenciatura. Así lo manifiestan sus protagonistas:

⁴⁹ En el plan de estudio para ambas carreras, las metodologías se encuentran en el área de investigación educativa. La carga horaria de noventa y tres horas cátedras se distribuye en seis horas veinte minutos de clase presenciales por semana, a lo largo de un cuatrimestre. Los contenidos curriculares de las metodologías se diferencian en que hay contenidos introductorios en la primera, mientras que en la segunda hay una profundización en los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación educativa. Tal como se ha planteado, estas metodologías se encuentran en el tronco común curricular de ambas carreras, profesorado y licenciatura. Sin embargo, el momento de cursar las metodologías es el inicio de un contenido curricular específico para la carrera de licenciatura (aunque en el ciclo de formación general constituya la base para ambas carreras). Proyecto de reformulación del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y creación de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación (1998, pp. 24,26)

Desde que uno entra a primero hasta tercero no lo registrás, hasta que te cae la ficha de que también está la licenciatura. Siempre lo dije y voy a insistir: la parte de investigación es muy débil. ¿Qué pasa con la metodología? No me dan el material suficiente (...). ¿Por qué optar primero por la parte del profesorado? ¿Por qué no ser Licenciado y después Profesor? ¿Qué está pasando con la carrera? ¿Es el plan de estudio? ¿O es el sistema, que te termina formateando? (Ver anexo 1, p.26).

También se pudieron recolectar el siguiente testimonio: “Dos cursadas totalmente diferentes y dos metodologías y formas de dar, que dificultan (el aprendizaje) al estudiante. Porque también nos ponemos a pensar cuántos egresados de la licenciatura hay y ahí está el tema, que podés evidenciar el problema. Hay un verdadero problema con eso” (Ver anexo 1 p. 50). Otro estudiante también agrega: “Cuando digo que incluso en Metodología II los contenidos ni siquiera son de metodología, es el momento en que uno va y pregunta: «¿Qué bibliografía uso?»” (Ver anexo II, p.38).

Recién con el cursado de las metodologías comienza un giro que produce interrogantes, rupturas y diferentes posicionamientos en la forma de cursar los trayectos. De hecho, en tercer año se enfrentan con una carrera que les resulta desconocida. Ponemos de manifiesto el malestar generado ante un plan de estudio que ubica las prácticas profesionales en el último año. Tomamos los dichos de un profesor que realiza el siguiente análisis:

Nuestra formación todavía, en algún sentido por una falencia que yo creo que es de carácter institucional, de programas de estudio, de interrelaciones académicas, etc., tiene muy poco contacto con la realidad educativa. Entonces nosotros estudiamos alumnos libro, no alumnos reales. Eso que hace, de pronto, un profe que termina la carrera igual le puede tocar ir a trabajar al Colegio Central Universitario, el cual tiene una clase media alta o que proviene de un circuito educativo elevado —con altos niveles de comprensión de todo—, o de pronto le puede tocar ir al Colegio Nacional de Angaco. El déficit al que yo aludía es que, en nuestra carrera, por esa falta de convención con la práctica, esto no está vislumbrado. Nosotros preparamos igual al que va a ir a un lugar que al que va a ir a otro. Es decir, preparamos para un lugar y no para el otro, porque las aulas están llenas de sentido común de las clases medias y altas en cuanto a lo que nosotros hacemos como profesores. Entonces ¿qué es lo que ocurre? El reglamentar teórico-práctico que requiere ese sujeto que se va a trabajar de profe de educación a la escuela de Media Agua, o a la de Angaco o a la de Jáchal, es de una complejidad que no es menor respecto al herramental (Ver anexo II, p.14)

En los dichos del profesor hay una riqueza de planteos; sin embargo, vamos a puntuar esta diferenciación que establece, al cuestionar los contenidos curriculares que abordan un “alumnos libro” y se alejan de los “alumnos reales”. A esta misma diferenciación podríamos efectuarla con nuestros/as estudiantes como una codificación para establecer una analogía. Entonces, resulta interesante leerla en clave de lo que sucede en nuestras carreras. Por lo tanto, hay un grupo de estudiantes que responden a la caracterización de “alumno libro” cuyas trayectorias son continuas y encuentran acompañamiento de los/as docentes. Por el contrario, eso no sucede con los “alumnos reales”, aquellos/as cuyos recorridos discontinuos, “salpicados”, están atravesados/as por una realidad que los limita y los lleva a diseñar tácticas diversas para llegar a graduarse. En este sentido, podemos preguntarnos como

docentes de qué manera nos vinculamos con nuestros/as “alumnos reales” y cuáles serían las falencias institucionales a las que alude el profesor. En el cuadro 8 contrastamos las expresiones de sentido que organizamos según las críticas y demandas que podemos identificar:

Cuadro 8: Condensaciones de sentido sobre trayecto curricular: críticas y demandas de los estudiantes

Crítica	Demanda
“Pura academia”.	“Salida al terreno”.
“Lo teórico”.	“Práctica en el campo”.
“Aislamiento”.	“Contacto con la realidad”.
“Alumnos libro”	“Alumnos reales”.

Estas expresiones dan cuenta del malestar generado por un exceso de propuestas curriculares con densidad teórica, sin alternativas. Desde los primeros años de la carrera, hay una demanda por parte de los/as estudiantes de comenzar las prácticas profesionales, el trabajo de campo y la salida al terreno. Es interesante cómo estas expresiones ponen en relieve el salir a terreno para analizar, investigar y hacer un trabajo de articulación con lo teórico. A su vez, estas ausencias son subjetivadas, como una pérdida de contacto con la realidad, en la que prima el aislamiento y el encierro como características de la infraestructura edilicia de la facultad. Esto da cuenta de un analizador institucional de discontinuidad, en cuanto ambas carreras son pensadas por los hablantes en un trayecto curricular que genera impotencia ante la no resolución de tales rigideces y demanda al claustro docente y a las autoridades departamentales la modificación del plan de estudio. Dichos planes de cada carrera constituyen una dimensión de la estructura organizacional, forman parte de una construcción provisional que nos posibilitan la organización del conocimiento y dan cuenta de las posiciones epistemológicas, metodológicas e ideológicas que, en un momento sociohistórico particular, sostiene la misma estructura organizacional.

7.2 Recorridos académicos y experiencias en el profesorado: subjetivaciones y condiciones organizacionales

Nuestros/as estudiantes llegan a la Práctica Profesional Orientada (Docencia) cargados/as de expectativas, ansiedades y temores por iniciar sus primeras experiencias universitarias en territorio, es decir, comenzar con las prácticas en las aulas, encontrarse con alumnos/as, docentes y directivos en distintos establecimientos educativos de nivel secundario y superior. Transitar por espacios de educación en diversos territorios significa encontrarse con un mundo nuevo. Por esto, en el plan de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación, a las prácticas profesionales las ubicamos en el ciclo de formación focalizado, con una carga de doscientas horas anuales. Para cursarlas, es requisito regularizar las cátedras: Metodología de la Investigación 1 y Educación Especial, y haber rendido los espacios curriculares hasta Didáctica y Currículum incluida. En cuanto a la conformación del equipo de cátedra de la Práctica Profesional Orientada (Docencia) está constituido por la profesora titular, la profesora adjunta, la jefa de trabajos prácticos y un equipo de adscriptos/as que acompañan, con la figura de co-coordinadores. Entre las actividades del equipo docente está buscar establecimientos educativos para realizar las prácticas en el nivel secundario, superior y en espacios de educación no formal. Las tramitaciones —a menudo lentas—, consisten en seleccionar los establecimientos educativos, para la realizar las prácticas. Por lo general, se trata de escuelas públicas de gestión estatal y privada, a veces incluso de establecimientos confesionales.

Entre las condiciones organizacionales para la de realización de las prácticas docentes están contempladas en el Reglamento para el Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente en la Ord. 001/09-CD-FFHA⁵⁰, que consiste en acordar criterios a fin de superar diversas problemáticas suscitadas en la implementación de estas. Es decir que, con esta ordenanza, se intenta fijar un denominador común al espacio curricular de formación profesional en las carreras de profesorado en la FFHA⁵¹. Con respecto a la forma de acreditación, las prácticas profesionales para la formación docente son asignaturas de carácter promocional, con una

⁵⁰ El Reglamento para el Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente la Ord. 001/09-CD-FFHA es producto de un trabajo conjunto de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Directivo de la FFHA, que unifica criterios para los espacios curriculares de las carreras de los distintos profesorados que se cursan en la Facultad. Este documento ha sido intervenido por los diferentes Consejos Departamentales de cada unidad académica para consensuar los modos de implementación del espacio curricular encargado de la formación docente de todos los profesorados que se dictan en la facultad.

⁵¹ Por lo tanto, nos parece interesante señalar que la Ordenanza 001/09-CD-FFHA, en su fundamentación, considera la práctica docente como una práctica social, da cuenta de procedimientos sobre la práctica y caracteriza al practicante. Asimismo, define lo que se espera del mismo/a: que tenga una “actitud responsable y comprometida”, así como también “equilibrio emocional” y “seguridad personal”. Vemos cierta contradicción entre lo enunciado en la fundamentación basada en la concepción de Gloria Edelstein y la caracterización de practicante, ya que en el perfil enfatizan una práctica de carácter individualista, en la que se presenta el/la practicante como único/a responsable de mantener la actitud responsable y el equilibrio emocional.

asignación horaria específica, con modalidad de evaluación y promoción continua. Se debe cumplir el 100 % de actividades previstas referidas a la práctica docente requerida por la institución formativa y las instituciones coformativas que integran el sistema educativo.

Si lo vemos desde la experiencia universitaria de nuestros/as estudiantes, esta cátedra representa un antes y un después de su cursado, considerando los/as implicancias múltiples, las vivencias y subjetivaciones de un espacio curricular que anuncia la finalización del recorrido para la graduación del profesorado. En el cuadro 14 analizamos los diferentes sentidos que estudiantes y graduados/as otorgan a la formación y a las experiencias vividas en la Práctica Profesional Orientada (Docencia).

Cuadro 9: Sentidos acerca de la formación y las experiencias de la Práctica Profesional Orientada (Docencia)

P.P. (Docencia)	Formación	Experiencias
Espacio de transformación: “Convertirse en otra persona”	“La facultad te transforma y te convierte en otra persona y más en esta instancia de las prácticas (...). Siempre pensé a las prácticas en donde uno hacía algo y en ese hacer uno se hacía (...). Es la predisposición del formador, del coformador, que se sienta al final del curso y espera que algo pase” (Ver anexo II, p.57).	“Incluso cuando los alumnos te levantan la mano y te dicen «Profe», uno ve cómo todos esos significantes te van transformando. Creo yo que las prácticas a mí me han cambiado la vida, para reposicionarme ante el mundo. Para mí la práctica ha sido crucial” (Ver anexo II, p.57).
Espacio pensado/esperado	“Uno va pensando «Tengo que rendir esta materia para hacer la práctica», y nunca decimos: «También podemos rendir la práctica en investigación». Creo que esa es una diferencia” (Ver anexo II, p.27).	“Hay un lugar que ocupa la práctica muy sugestiva, porque nos atrapa, nos tiene pensando en eso. Proyectamos en la práctica y cómo va a ser, a qué escuela vamos a ir, que tenemos que rendir esta materia, que hacemos una microclase” (Ver anexo II, p.58). “Cuando pensamos en la práctica final y el coloquio, que pensamos en los Premios I. la verdad, era el broche de oro” (Ver anexo II, p. 56).
Espacio de preparación para la escritura	“Muy formadas en la escritura debido a las prácticas. Es una gran fortaleza debe exigirse en la Práctica de Investigación. Ese año que uno pueda decidir cursar esa práctica que realmente nos sirva y que uno diga: «Voy a empezar, voy a cursar y al menos voy a tener el proyecto armado»” (Ver anexo II, p.43).	“Si la carrera es profesorado y además tiene una licenciatura, que se nos empiece a preparar desde mucho antes para poder escribir, porque escribir lleva un proceso mental, reflexivo, analítico, que no se concreta en cuestión de meses, sino que tiene que venir de antes. Tendría que ser la base para ya iniciar y que nos introduzca en la licenciatura. Se hace muy poco de lo que se debería hacer en la Metodología II” (Ver anexo II, p.50).
Espacio de exposición, no de clase	“Los alumnos tienen un solo profesor y te llegan dos o tres a invadirte el curso. Creo que se sienten muy mirados por el cambio de trabajar solos a eso” (Ver anexo II, p.27).	“Cuando tuvimos experiencia de trío pedagógico, para los alumnos no estábamos en una clase, era una exposición. Para ellos la clase no es eso, es algo que se lo he cuestionado a las prácticas: que

		comenten qué es la pareja pedagógica” (Ver anexo II, p.27)
Espacio de trabajo colectivo	“Venimos con un recorrido grupal y acompañados. En el profesorado trabajamos en equipo y de repente la licenciatura te encuentra sola, depende más de uno” (Ver anexo II p.27).	“(Es necesario) el acompañamiento, en una práctica que es colectiva, principalmente la práctica docente” (Ver anexo II p.27.).
Espacio como obstáculo	“La relación con la profesora no ha sido buena y eso me generó muchos obstáculos. Todo el tiempo tenía una cuestión negativa conmigo. En el trayecto me puso obstáculos” (Ver anexo II p. 57).	“Nunca entendió de qué se trataba el Acompañamiento Pedagógico (AP). Como yo había trabajado en el AP, yo fui la única que decide ir al AP. Fue ahí que hace un cambio conmigo. Yo me sentía a gusto (y ella) nunca entendió. No me fue a observar ni ella ni la docente coformadora y después, cuando me dio la devolución, me dijo que no tenía manejo de grupo. Me costó mucho rendir las materias que tenía que rendir con ella y tuve que hacer terapia para poder verle la cara y rendir con ella” (Ver anexo II p.58).

Este cuadro condensa expresiones de sentido acerca de los modos de subjetivar los recorridos por las prácticas docentes. Visibiliza las prácticas profesionales como un espacio para transformarse, “convertirse en otra persona”. Esta expresión está comprometida con la idea de formación, piensa las prácticas a partir del hacer propio y del hacer de otros/as. Hay aquí una mística referida al encuentro con alumnos/as, que construye un aura especial de la experiencia docente. De modo similar, hay estudiantes que reconocen en la práctica un lugar sugestivo, una experiencia universitaria que los/as atrapa, de modo tal que sus recorridos académicos giran en torno al momento de cursar y de realizar el proyecto de micro clase. Hay también un momento muy esperado por los/as estudiantes que remite a la presentación final y puesta en escena de lo vivido en el trayecto por la práctica. Hacen referencia al homenaje realizado a una profesora muy querida que falleció inesperadamente. El homenaje consistió en un armado simbólico de la entrega del “Premio I.”, como una marca filiatoria elegida por los/as estudiantes en el marco de la cátedra.

Desde una mirada más conectada con las problemáticas de los/las estudiantes, aparecen posiciones que expresan su preocupación por la escritura, tanto para quienes tienen dominio y lo reconocen como una fortaleza, como para quienes reconocen tener esas dificultades, que fueran en precedencia designadas con el código de “bache de la carrera”. Hay una observación muy atinada, que remite a realizar un balance del espacio y señala que la participación de los/las estudiantes corresponde más bien a una exposición en trío pedagógico que a la realización de una clase propiamente dicha (con todo lo que ello representa, en cuanto a sostener una práctica de enseñanza durante cierto tiempo y en un determinado espacio). Esta observación también expresa que

la práctica en estas condiciones termina configurando una experiencia basada en una ficción, un simulacro. Resulta interesante en estas expresiones la preocupación por la vivencia de invasión que pueden sentir los/as alumnos/as que son objeto de las prácticas, ya que para estos/as no es usual tener un trío o una pareja como docentes frente al curso. También hay una puesta en valor del carácter colectivo de las prácticas, del trabajo grupal y el acompañamiento de las prácticas. Finalmente, solo una expresión hizo referencia al malestar generado por haber elegido el dispositivo del acompañamiento pedagógico como espacio no formal para hacer las prácticas y la dificultad que manifestó el equipo docente, al no comprender el sentido del dispositivo (“Nunca entendieron de lo que se trataba el acompañamiento pedagógico”), quedando como una de las tantas prácticas sueltas de la carrera. Este hecho que manifiesta la entrevistada produce una ruptura, un contrapunto con las narrativas que hace el resto de estudiantes y graduados/as respecto a la experiencia de su paso por las prácticas profesionales docentes.

En cualquier caso, es de destacar que el espacio curricular de las Prácticas Profesionales Orientadas (Docencia) es un espacio valorado por los/las graduados/as y estudiantes, aún a pesar de que oferta un proyecto formativo que es sostenido por el equipo docente con un fuerte disciplinamiento. Con esta expresión, aludimos al hecho de que la Práctica Docente posee una compleja carga de rituales, cuyo cumplimiento es valorado, y que otorga una estructura al saber-hacer del profesorado: los estudiantes se sienten con herramientas de inserción en el campo laboral. Habría una continuidad en el modo en que los/as estudiantes subjetivan el espacio de la práctica como un espacio estructurado, que les posibilita trabajar de manera grupal, les brinda herramientas y acompañamiento en sus recorridos.

A su vez, las condiciones organizacionales propician la reproducción de sentidos acerca de los profesorados como nodales en el mandato fundacional de la facultad. Es decir, la facultad otorga primacía a las carreras de los profesorados y a esto lo corroboramos por la emisión de la Ordenanza 001/09-CD-FFHA, que establece una normativa para las cátedras dedicadas a la formación docente y fija criterios unificados para todas las carreras del profesorado, ratificando que la facultad sostiene un proyecto formativo orientado a esas carreras. Dicha ordenanza, es una construcción de carácter colectivo y organizacional que devela los profesorados como las carreras que la organización potencia, en detrimento de otras.

Sin embargo, desconocemos por qué la FFHA, como unidad caracterizada por su propuesta académica con tradición en diseños curriculares específicos de formación docente, no adhiere a los lineamientos del Plan Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. De hecho, la jurisdicción provincial adhiere a través de los Institutos de Formación Docente;

pero, al no acompañar lo estipulado por dicho plan, no solo quedamos afuera de una serie de políticas educativas fijadas para el nivel superior, sino que habría un desacople entre los lineamientos de política educativas a nivel nacional y provincial con las propuestas académicas de la FFHA. Desde las experiencias universitarias que relatan los/as estudiantes, hay un desconocimiento y falta de información de estas políticas educativas, aun cuando en nuestro claustro docente un importante número de docentes trabajan en los IFD. Debemos reconocer que, si bien hay profesores/as implicados/as en que los/as estudiantes accedan a información, habría cuestiones de orden organizacional que nos exceden y producen un desacople, desvinculación, aislamiento de la facultad con lo que sucede a nivel de políticas educativas provinciales y nacionales, lo que produce que el Ministerio de Educación de la provincia comience a abrir diseños curriculares que compiten con nuestros profesorados, produciendo inquietud y preocupación en las autoridades y en la comunidad universitaria que observa cómo los IFD presenta diseños acordes a lineamientos nacionales, lo que lleva a que un importante número de estudiantes abandonan los estudios en la facultad.

Recorridos académicos y experiencias de la licenciatura: subjetivaciones y condiciones institucionales

La llegada de nuestros/as estudiantes a la práctica profesional orientada a la investigación está cargada de incertidumbre. Predomina la vivencia de quejas, enojos y abandono hacia quienes están a cargo de este espacio curricular, de cursado anual y carácter obligatorio. Su propósito es el armado del proyecto de tesis final de graduación de la licenciatura. Sin embargo, al momento de iniciar este trayecto curricular, hay experiencias previas que devienen del cursado de las Metodologías. En especial, la experiencia del cursado de la cátedra Metodología II deja marcas de desaliento en estudiantes y egresados, puesto que manifiestan no encontrar herramientas para encaminarse hacia la licenciatura. Cabe mencionar que, en el anterior plan de estudios, el área de investigación educativa estaba fortalecida, ya que las prácticas comenzaban en primer año y había otros espacios curriculares dedicados a la investigación educativa. Así lo expresa el docente a cargo del espacio curricular:

En el primer plan de estudio empezamos por las prácticas de investigación. En primer año había una práctica y en segundo año había otra práctica y no había habido ninguna teoría. (...) Lo que hacían era llevar las investigaciones y que las leyeran. Eran resúmenes de revistas de investigación y ahí estaba la polémica: «¿Cómo van a hacer una práctica sino tienen la teoría?». Y, bueno, la hacían, ¡la hacían! ¿Cuál es el problema? «¿Cómo vas a cocinar si no has estudiado con un libro de cocina?». Todo el mundo cocina y no ha leído jamás un libro de cocina. (...) Era buena, primero porque la ponías al principio y no al final; al final vos le das la opción de hacerla o no. Acá no, la tenías que hacer, tenías que pasar por una escuela (Ver anexo II, p.9,10).

Desde la mirada del profesor el hecho de que, en el plan de estudio anterior, las prácticas se ubicaran en el primer año de la carrera constituía una fortaleza, a diferencia de lo que sucede actualmente: por encontrarse al final, optan por hacerlas o no. Desde su interpretación, el lugar que ocupan en el diseño constituye una dificultad más que una ventaja dada por trabajar con estudiantes avanzados/as.

En los últimos años, se ha implementado en la Práctica Profesional Orientada a la Investigación una modalidad por la cual los/as estudiantes realizan un proyecto de tesis y rinden en condición de libres. Sin embargo, este procedimiento contradice lo estipulado en el plan de estudio vigente, que requiere para la acreditación de la práctica, cumplir determinada cantidad de horas estipuladas por el titular de cátedra. En tal sentido, cabe la reflexión fundada en el Art. 75 del Reglamento Académico UNSJ, el cual establece que los espacios curriculares denominados Seminarios, Talleres de Tesis y Prácticas Profesionales dependen de las decisiones de las autoridades departamentales, dado que suelen ser espacios de movilización conceptual, teórico-metodológicos, que expresan las dificultades de realizar una tesis para una carrera de grado⁵².

Los contenidos mínimos establecidos en el plan de estudio para las prácticas profesionales orientadas a la investigación, los contenidos del área, mencionan las herramientas teóricas metodológicas, la articulación de las metodologías, junto con la presentación y aprobación del proyecto de tesis. Respecto del rol de profesor, remite a las funciones de asesoramiento y orientación sobre las temáticas para la realización del proyecto de tesis. Para la obtención del título de licenciado/a deberá también aprobar la tesis cuya estructura debe ajustarse a las características generales comunes admitidas y acordadas por el director y el responsable de la Práctica Profesional Orientada (Investigación), de acuerdo con las reglamentaciones vigentes. De hecho, estos objetivos mínimos propuestos en el plan de estudio no se cumplen. Esto genera malestar en los/as estudiantes y predispone al abandono, ya que las condiciones organizacionales colaboran a que no haya ni actuaciones desde la unidad departamental ni ordenanzas emitidas por la comisión de asuntos académicos del Consejo Directivo de la Facultad, como ocurre con los espacios curriculares destinados a las Prácticas Profesionales de Formación Docente.

Por ello, no hay una construcción consensuada de criterios que expliciten lo esperado para este espacio curricular. Aquí vemos que los/as estudiantes quedan sin interlocutores institucionales que les posibiliten el cumplimiento de lo establecido en el plan de estudio. Es decir que, al llegar a cursar las prácticas profesionales, los/as estudiantes se las tienen que arreglar como pueden con el

⁵² Ver Reglamento Académico de la UNSJ. Ordenanza 14/14-CS, p. 16.

profesor. Esto nos muestra una ausencia en la toma de decisiones a nivel organizacional para retener la matrícula estudiantil y un vacío al momento de significar el hacer con las licenciaturas. Es un terreno que queda al arbitrio de lo que cada quien pueda construir. La unidad académica pierde la oportunidad de ofertar la posibilidad más inmediata de las licenciaturas a través del fomento para la presentación a becas de investigación, que tienen que ver con la construcción del perfil del investigador/a. A esta situación se suma que, luego de rendir las Prácticas Profesionales Orientadas a la Investigación, comienza el proceso de armado de la tesis de grado, para lo cual tienen que basarse en la ordenanza 19/95 CD-FFHA de Reglamento de Tesis para la Facultad. Dicha ordenanza establece que cada unidad académica debe conformar la Comisión de Tesis a cargo de autoridades del Departamento y docentes del área, encargados de recibir los expedientes para la inscripción de tema y verificar el cumplimiento de los requisitos para la realización y ejecución de la tesis final de grado. La ordenanza estipula que la tesis de grado debe realizarse de modo individual, por lo que, al llegar a esta instancia, la mayoría de nuestros/as estudiantes ya han logrado la titulación como profesores en Ciencias de la Educación.

A continuación, ofrecemos un cuadro de síntesis, donde ponemos en diálogo las expresiones de estudiantes y graduados de la carrera respecto de la Práctica Profesional Orientada (Investigación). En el análisis integramos las entrevistas a estudiantes y graduados/as que realizaron la totalidad de sus trayectos en la facultad con otros estudiantes y graduados que realizaron becas de intercambio en las carreras de Licenciatura en Educación en universidades mexicanas, a través de Programas Internacionales de Movilidad Estudiantil. Dichas estudiantes son graduadas del profesorado, han cursado y rendido las Metodologías según el plan de estudio de la licenciatura y postulan como becarias para el Programa de Movilidad Estudiantil. Salvo el trayecto de la Prácticas Profesional Orientada (Investigación), la experiencia de intercambio les permitió realizar sus recorridos en espacios curriculares pertenecientes al área de investigación educativa y diseñar el proyecto de tesis, para ejecutarlo en la UNSJ y así obtener la graduación en la licenciatura. En el cuadro de síntesis la siguiente representación se va a realizar un análisis comparativo entre expresiones de sentido realizadas por los distintos grupos de estudiantes y graduados/as:

Cuadro 10: Sentidos acerca de la Práctica Profesional Orientada (Investigación): contraste de experiencias

Sentidos y contenidos de la PPOI	Expresiones de estudiantes y graduados/as de la carrera	Expresiones de estudiantes de intercambio y otras experiencias de estudiantes graduados/as
---	--	---

<p>Herramientas teóricas metodológicas</p>	<p>“No me sentía con las herramientas suficientes para empezar” (Ver anexo II, p.28).</p> <p>“En mi caso me pasan esas dos cosas: por un lado, el tiempo, y por otro lado que siento que no tengo herramientas. Si bien he tratado (...) de trabajar un poco el campo de la investigación, no siento que tenga esas herramientas” (Ver anexo II, p.33).</p> <p>“Estamos faltos de herramientas” (Ver anexo II, p. 43).</p> <p>“El mayor problema es el profe, porque no establecemos química, es decir, no hay onda en Metodología II. Uno ya se siente trabado, porque no nos dieron herramientas para continuar con la tesis y porque el cursado no nos marca para bien. Entonces, no nos dan muchas ganas de continuar, porque, si no te dan las herramientas...” (Ver anexo II, p.50).</p>	<p>“Tenía que entregar reportes de lectura de textos, entregar prácticas y entregar tareas. Por ejemplo, en una tarea me hacían guionar unas diez tareas en las que contenían cómo iba a estar ordenada mi investigación” (Ver anexos II, p.44).</p> <p>“Ahora que estoy haciendo la tesis, en este proceso de leer, escribir, la escritura académica también es otro aprendizaje diferente” (Ver anexo II, p 60).</p> <p>“Ahora (...) estoy corrigiendo las prácticas digo: «Acá no hay un problema de investigación. Yo hace un año, dos años, no sabía, y ahora sí lo comprendo». Entonces, en mi caso ha sido bastante buena, sí me ha ayudado” (Ver anexo II, p. 44).</p> <p>“El profe nos decía: «Vamos a trabajar desde las tesis. Tienen que ir a buscar tesis de la facultad, en la biblioteca. Trabajás, comparás y analizás cómo fue el índice, cómo fue el marco teórico.»” (Ver anexo II, p. 45).</p>
<p>Articular metodologías</p>	<p>“Esto que hacemos en Metodología I: elegimos un tema y empezamos a consultar con docentes. Empecemos a valorar lo que trabajamos, porque producimos temas que nos interesan” (Ver anexo II, p. 29).</p> <p>“En las cátedras, mostrar cuál es el perfil del licenciado. Metodología de la Investigación II a mí no me significó nada; fue un pasaje, nada más” (Ver anexos II p.43).</p> <p>“En Metodología II vimos un libro que se llama <i>El Teatro Pobre</i>, divino, precioso el texto, muy interesante de analizar. Pero no a la hora que queremos recibimos de licenciados o hacer la tesis” (Ver anexo II, p. 56).</p> <p>“Tendría que ser la base para ya iniciar y que nos introduzca en la licenciatura, se hace muy poco de lo que se debería hacer, en la Metodología II” (Ver anexos II, p,50).</p> <p>“(Es) momento de tener esa parte metodológica y después la elaboración de ese proyecto, una parte práctica. Pero me parece que una parte teórica yo no la tengo” (Ver anexo II, p.43).</p>	<p>“Decían: «Vamos por el planteamiento del problema», y hacían toda una clase con el planteo del problema, un acompañamiento y un seguimiento que a mí me ayudó a organizar y armar mi proyecto de investigación”. (Ver anexo II p. 43,44)</p> <p>“Lo más parecido que hemos podido trabajar a la investigación son quizás las prácticas, cuando nos hacían investigar sobre nuestras propias prácticas, en Didáctica y Currículum, cuando íbamos a observar una clase y analizamos. Después, estamos como desprovistas de herramientas” (Ver anexo II p. 43).</p> <p>“He ido descubriendo que el hecho de elaborar un proyecto de investigación tenía condimentos que nosotros, en la formación metodológica que tenemos en el profesorado y que se combinan con la licenciatura, no teníamos claros (...). Insertarte laboralmente te va a permitir detectar problemas que como estudiantes no podés identificar” (Ver anexo II, p.35).</p> <p>“Se deben aprovechar las clases porque es un espacio de consulta y uno, cuando está escribiendo, necesita comprobar que lo que está haciendo está bien, que te digan si va por ese lado, que te orienten, que te guíen, porque si no te sentís como a la deriva. Yo considero que hay que fortalecer” (Ver anexo II, p.42).</p>
<p>Presentación y aprobación del proyecto de tesis</p>	<p>“El proyecto de investigación fue pesadito y la última materia de la carrera de la licenciatura (POI) no me sirvió para la tesis. El proyecto de investigación no me sirvió</p>	<p>“Me invitaron a participar de un grupo de investigación en la FACSÓ. Me interesó porque hay militantes feministas. Con ese grupo investigamos para la Universidad de Alicante. Investigamos,</p>

	<p>para la licenciatura, porque yo tenía la idea de que, en ese tiempo, fuera sobre discapacidad, y el proyecto fue sobre inclusión, pero en el ámbito de la facultad” (Ver anexo II p.36).</p> <p>“Uno piensa en que, haciendo una tesis, ese pedacito, es lo único que tenés que hacer para la licenciatura” (Ver anexo II p.28).</p> <p>“El proyecto de tesis lo rendí en marzo pasado. Siento que estoy quedada, pero estoy bastante avanzada y quiero darle un impulso final ahora en las vacaciones” (Ver anexo II, p.37).</p>	<p>recaudamos información de acá, de la UNSJ, los programas de estudio y demás, y luego empezamos a producir para enviar los resultados” (Ver anexo II, p.29).</p> <p>“Otra cosa muy distinta es investigar sobre un acto educativo, o sea, la educación es un proceso complejo, el sistema educativo es un proceso complejo, que tiene un montón de aristas de variables para investigar. Entonces, si no se hace una focalización en la investigación educativa, puntualmente, es muy difícil que después el licenciado pueda investigar sobre algo. Termina investigando (algo) relacionado con la psicología o relacionado con la sociología, que no está mal, pero la idea de que seamos licenciados es que investiguemos las cosas que la educación tiene” (Ver anexo II, p. 44).</p>
Rol del profesor	<p>“No sabemos qué hacer, para dónde ir. Tenemos que pedirles a los directores de tesis que nos ayuden, que nos orienten, pero en sí no sabemos para dónde ir” (Ver anexo II, p. 44).</p>	<p>“Que la práctica esta no sea una práctica orientada a la investigación, sino que sea una práctica de Investigación Educativa, puramente” (Ver anexo II, p. 44).</p>
Asesorar	<p>“Fue mi experiencia. No tengo nada contra el profe, pero cambiar permanentemente todo no me gusta, por una cuestión mía de conseguir trabajo, por la Junta y por todas las certificaciones, que es una burocracia total” (Ver anexo II, p.60).</p>	<p>“Junto con mi asesora en investigación fui aprendiendo y ahora me siento muy fortalecida en ese sentido” (Ver anexos 1,5, EGEI 1, 2019; p. 4).</p> <p>“En mi caso -en realidad, antes de terminar la tesis- hace seis años estoy adscripta en el IDICE, en el proyecto, y la verdad es que lo disfruto. Desde lo laboral, uso herramientas para desempeñarme ahí, pero no nuevos puestos” (Ver anexos II, p.37).</p>
Orientar	<p>“En el caso de la práctica en investigación directamente, si bien es una cuestión individual, sentí mucho esa ausencia, ese abandono. por decirlo de alguna manera. Porque en ese momento me dijeron que tenía que buscar a alguien que me pudiera acompañar. Ahí desistí de hacerlo junto, pero en definitiva podría hacerse sola” (Ver anexo II, p.35).</p>	<p>“Prácticas universitarias que nos permitan ver cuáles son los temas que están de moda, porque todos cuando hacíamos bocetos de proyectos de investigación eran los temas de moda ahora: Educación Sexual Integral, antes calidad educativa, <i>bullying</i>, temas del momento que poníamos en el proyecto o en el proyecto posible de tesis (Ver anexo II, p.36).</p> <p>“Cómo será que me siento sola que fui a pedir ayuda, hablé con ese profe, (...) pero no lo veo a él (ayudándome). Pedí ayuda a una chica que es trabajadora social, que está en la parte de la tesis en su carrera y me decía que no debía ser tan difícil, que debía ser más o menos el mismo cuerpo” (Ver anexo II, p.50).</p>

El cuadro condensa las expresiones de graduados/as y estudiantes de distintas cohortes. De distintos modos, pero de manera recurrente, reiteran la falta de herramientas para la investigación, a partir de sus diversas experiencias con el espacio curricular de la Práctica Profesional Orientada (Investigación). Específicamente, se refieren a la ausencia de herramientas teóricas y la carencia de material bibliográfico específico. Además, exponen la situación de quienes buscan alternativas desde la periferia institucional, definiendo tránsitos por otros espacios, y armando —con los riesgos que ello implica—, sus propios recorridos alternativos. Algunos de estos recorridos alternativos son: aplicar a becas de intercambio, experimentar con adscripciones a proyectos dependientes del IDICE, migrar a otras facultades, cursar carreras de postgrado, optar por recibirse en un establecimiento privado, etc. Hablamos de un grupo de estudiantes y egresados/as que, a través de distintas tácticas, trazaron otros recorridos. Sin embargo, quienes pueden realizar estas elecciones están mejor posicionados/as desde la continuidad de trayectorias, desde su alto rendimiento académico o desde la posibilidad de disponer de un presupuesto para entrar en el circuito “rápido” de la educación privada.

En las diferentes expresiones demandan formación sostenida, que posibilite construir herramientas de investigación que articulen el cómo y para qué investigar. Cuando los/as estudiantes identifican este problema, buscan “atajos” que permiten diversas salidas. Visto que la tendencia de los mecanismos organizacionales de la facultad es expulsiva con los/as entrevistados/as, estos/as buscan filiaciones simbólicas en docentes significativos, o bien eligen director/a de tesis fuera de la carrera. También expresan cierta angustia por no saber cómo encaminarse. Finalmente, se autorresponsabilizan por no tener herramientas, construyendo explicaciones acerca de sus limitaciones de formación, que desarrollan ante otros/as docentes o en otros espacios.

En cuanto a la presentación y aprobación del proyecto de tesis, las expresiones consisten en el modo en que cada quien se organiza para rendir la Práctica Profesional Orientada (Investigación) con una modalidad de examen libre y por sus propios medios. Por otro lado, según el relato de las alumnas de intercambio que realizaron sus proyectos de tesis y lograron construir herramientas para llegar a presentar el trabajo final de graduación, en sus experiencias en distintas universidades encontraron una estructura que coordinó el armado del mencionado proyecto de tesis. En efecto, estas alumnas enfatizan la importancia de tener clases y un seguimiento de los avances de parte de los/las profesores/as.

En definitiva, observamos que el recorrido para la titulación en la licenciatura consiste en cursar la Metodología I y Metodología II. En esta última, las voces estudiantiles manifiestan una incomodidad con los contenidos curriculares prescriptos y

lo dado en la clase. Luego, cuando realizan el cursado anual de la Práctica Profesional Orientada (Investigación), la forma instituida de tránsito por este espacio es a través del armado de un proyecto de investigación en condición de alumno/a libre: de ahí que el armado del mismo no necesariamente debe coincidir con la presentación del proyecto de licenciatura. De hecho, esta modalidad resulta un atajo para rendir la práctica, como una asignatura más, aunque debiera contar con lo que estipula el diseño curricular en el plan de estudios⁵³. Por lo tanto, la solicitud de ayuda a algún profesor/a de la facultad o la asistencia a algún curso alternativo de metodología en el ámbito de la UNSJ son estrategias que ponen en juego para hacer el proyecto. Una vez aprobada la Práctica Profesional Orientada (Investigación), recién en ese momento están en condiciones formales de empezar la tesis. Tal como vimos en los contenidos mínimos respecto de la tesis, le corresponde al profesor de la práctica de investigación articular con los/las directores/as seleccionadas por cada estudiante para hacer el acompañamiento en el proceso de selección de tema, de problema de investigación y armado de la tesis. En cuanto a la experiencia universitaria de los/as estudiantes sobre el rol del profesor en su función de asesoramiento y orientación, los comentarios son de desvalorización, de queja, puesto que las demandas estudiantiles, tienen que ver con la dificultad de sostener estas funciones.

Habría una distancia considerable entre los pasos que estipulan en el plan de estudio y lo que sucede en la cotidianeidad institucional. Entonces, al rendir y aprobar la práctica profesional comienza la posibilidad de inscribir el tema a investigar, buscar el/la directora/a de tesis, la presentación del armado de un proyecto de tesis, y un plazo de dos años para la presentación del informe de tesis de graduación de licenciatura. Al llegar a esta instancia, algunos/as de nuestros/as estudiantes tienen un caudal acumulado que les posibilita contar con recursos para identificar qué problemas le interesa investigar y encontrar un docente-investigador/a que lo/la dirija, que pueda definir un tema y cuente con tiempo para dedicarle a este proceso. Entonces, podemos ver cómo juegan las diferencias desiguales que se multiplican en el caso de aquellos/as que lograron un recorrido académico continuo, esperable, de alumno libro, a diferencia de quienes hicieron un recorrido discontinuo —salpicado—, que se fueron quedando y responden al alumno real, que le significan sentirse sin herramientas, estar solo/a y sin saber a qué docente acudir, ni por dónde empezar. Lo único que tienen es la Ordenanza 19/95-FFHA que los/as enfrenta a un instructivo de los pasos a seguir, autorresponsabilizando a cada estudiante a apañárselas con una ordenanza diseñada con el formato de ciencias duras, para realizar la tesis de licenciatura.

⁵³ Sin embargo, decimos que, en otros diseños curriculares, sería como pensar en rendir en condición de libre un Seminario o Taller de Tesis.

7.3 Voces de docentes: obstáculos y sugerencias para la culminación de los recorridos académicos

A continuación, nos interesa escuchar las expresiones de los/las docentes, organizadas en función de los códigos emergentes acerca de la culminación de carrera, los obstáculos y las sugerencias ante la situación de la falta de graduaciones en la licenciatura en las Ciencias de la Educación, sintetizados en el siguiente cuadro:

Cuadro 11: Culminación de la carrera: obstáculos y sugerencias desde la experiencia de los/as profesores/as

Docentes (Ver anexo II)	Culminación de carrera	Obstáculos	Sugerencias
A	<p>“La tesis no puede ser el único recurso para la investigación” (p.10).</p> <p>“Práctica que no está restringida a la tesis solamente” (p.16).</p> <p>“Espacio de muchísima soledad de la tesis y eso crea una dificultad, estar solo, pensar solo, escribir en soledad” (p.18).</p> <p>“Hay muchas cosas que se pueden hacer desde el Departamento” (p.21).</p>	<p>“Te aislás mucho sino tenés ni lugar para sentarte con los estudiantes. Las autoridades piensan en ese espacio para las oficinas, pero no en el espacio de los estudiantes y de los docentes” (p.18).</p> <p>“El estudiante solo que rema con todo: buscar director, pensar el tema, tener proyecto. Lo único que hay es un ir y venir, corregirlo, llevarlo, tráelo” (p.18).</p> <p>“Que no esté toda la responsabilidad de la tesis en los estudiantes, que no tiene idea a veces de qué hacer. Quiere hacer y no sabe qué y por ahí tiene que ser al revés” (p.21).</p>	<p>“Flexibilizar prácticas profesionales” (p.16).</p> <p>“Hay que crearles expectativas (en referencia a becas)” (p.18).</p> <p>“Las tesis las podían hacer de a dos (...). Cuando te juntás con otro, tenés un compromiso” (p.20).</p> <p>“Invitar a los egresados a que cursen las licenciaturas. Cuando vos llamás por teléfono a un alumno, no sabés el impacto que tiene que alguien de la facultad, como una cuestión institucional, lo llame” (p.21).</p> <p>“Decir cuáles son los temas de vacancia, áreas de vacancia en determinados temas, problemáticas poco investigadas” (p.21).</p>
B	<p>“No tienen una oferta clara para hacer sus tesis” (p.19).</p>	<p>“Es nuestra falencia, no es que los otros sean los malos, nosotros somos los malos por no hacer las cosas” (p.16).</p> <p>“Hay sectores que piensan que no tiene sentido hacer la licenciatura, que para eso directamente hay que hacer maestrías o doctorado” (p.19).</p> <p>“Desorientación que no está acompañada institucionalmente; que sepan más claramente, porque no hay un sitio, un espacio en el cual esto se explique, salvo en conversaciones</p>	<p>“Ofertar un listado de áreas de conocimiento, ofertar temáticas y ofertar docentes, incluso que los docentes, según la dedicación que tenemos, debiéramos tener la obligación” (p.21).</p> <p>“Conocer, en todo este listado de temáticas, los profes que están en condiciones de dirigir tesis. Si nosotros abriéramos una oferta horaria y temática, con un listado docente, e impusiéramos dentro de la carga horaria una obligación, que es mínima, tendríamos resultados muy</p>

		circunstanciales que aparecen con los profesores en clases” (p.20).	superiores con respecto a la cantidad de graduados” (p.20). “En algún momento lo propuse en Consejo Directivo verbalmente. Nunca hice una presentación en el consejo departamental” (p.22).
C	“Estamos haciendo bitácoras. Es un simple cuaderno de notas, en el que tienen la obligación de recoger. Primero está escrito en primera persona y después pueden elegir o pueden alternar entre tres formas de escritura: una artística, otra religiosa y otra científica” (p.22).	“Otro gran escollo es la propia licenciatura, concretamente la tesis, que ha desaparecido” (p.6). “Hay dos problemas graves: los alumnos y los docentes que no tenemos el hábito de la escritura” (p.19). “El problema es la escritura a secas: que no saben escribir, no se atreven, tienen miedo, no tienen aprecio por su propia escritura, por su propio pensamiento” (p.19).	“Tenemos una sola práctica al final de la carrera: eso tampoco sirve. La práctica tiene que ser continua” (p.22). “Hagamos una revista, una página, que al final ellos elijan cuatro o cinco artículos y lo sometan a la visión de un pequeño tribunal, que juzguen la calidad” (p.22).
D	“Diferentes concepciones epistemológicas que están presentes en las distintas cátedras. Se encuentran hacia el final del cursado con otras concepciones” (p.20).	“El nivel de exigencia que los docentes tenemos (...). Es solo una licenciatura, un título de grado, no es un título de posgrado” (p.17). “Cómo habiendo aprobado toda la carrera no están preparados para hacer esto. No sé si no están preparados o más bien hay algún otro tipo de obstáculo” (p.17).	“Es oportuno armar un equipo de cátedra más heterogéneo” (p.22).
E	“La relación con el tesista hay que construirla, pactar ciertos tiempos, acompañarlos más de cerca” (p.16). “Hay muchos tesistas que, a uno le duele esto, se han ido a otras instituciones a terminar la tesis. Han hecho toda la trayectoria académica, se van a otras instituciones y resuelven el tema de tesis” (p.20). “Hay que gestar estrategias distintas. Hay tesistas que resuelven este último tramo de	“Me parece que el nudo es la tesis, el trabajo de tesis, porque las obligaciones académicas las tienen” (p.17). “Si los dejamos muy solos, terminan no haciendo las tesis, no haciendo el trabajo propio del taller de investigación. Esto es muy distinto en la práctica docente” (p.20). “Están muy solos los chicos, entonces el papel del director se transforma en director, tutor, docente, seguimiento muy codo a codo. Cuando eso se transforma en soledad, hay que trabajarlo” (p.20).	“Acompañar como una obligación académica” (p.12). “Hay que autorregularse, o sea, hay que ayudarlos a trabajar autorregulando sus tiempos, pero hay que enseñarles” (p.17). “Le daría una vuelta a las prácticas profesionalizantes en investigar. El oficio de investigar se aprende investigando y está atado de este trabajo solitario que se hace en la tesis” (p.22). “Formar parte de equipos de investigación, porque si no me parece que solamente con el Seminario hay un aislamiento del tesista y a esta práctica de

	<p>manera muy rápida, mientras otros no. Han sido alumnos que han tenido una trayectoria de alguna manera exitosa y se quedan ahí, en el último tramo” (p.23).</p>	<p>“Es la primera experiencia de escribir algo, independientes y solos. Después se encuentran con que el director les dice que nada de lo que han hecho solos sirve, pero los abandonó durante tres meses; si no vas viendo de cerca, pasan esas cosas.” (p.16).</p>	<p>investigar la terminan aprendiendo a medias, como pueden” (p.5).</p> <p>“Articular estos espacios con algunos ejes en común; haría seminarios de tesis periódicos” (p.p.22,23).</p> <p>“Las prácticas profesionalizantes tendrían que articular las materias vinculadas a la investigación” (p.22).</p>
F	<p>“He realizado tutorías que me han llevado, en hora de consulta, con tal de ayudarlos. Muchas veces en realidad la he hecho porque los alumnos han confiado en mí y me han preguntado si los ayudaría a definir un poco el problema de la tesis. Algunos tenían que ver con las materias, otros querían hacer un aporte al plan de estudios, o la parte de análisis de las trayectorias escolares” (p.17).</p> <p>“Voy a tener que hacerles una tutoría coach y preguntarles cuál es el tema que les gusta, hacia dónde van. Yo las oriento porque conozco a los profesores” (p.16).</p>	<p>“Me han buscado chicos que estaban parados, estancados. Ellos me han buscado y yo los he buscado. He visto en situaciones que estaban muy trabados, me empezaban a contar la problemática y ahí yo empezaba a actuar como directora” (p.17).</p> <p>“En otros casos los orientaba un poquito, y arrancaban de nuevo con su director” (p.17).</p> <p>“Cambiar la reglamentación vigente de tesis, porque no puede ser que la tesis de grado sea tan pesada para estos chicos. Están pidiendo que trabajen en parejas pedagógica, es una reglamentación de todo el Consejo Directivo, es cuestión de hacer la propuesta” (p.22).</p>	<p>“Que se publique quiénes pueden ser los directores de tesis, con un listado, que haya una comunicación permanente de posibles directores de tesis” (p.22).</p> <p>“Que haya una comunicación pegada, con los nombres de los profesores titulares, o en la misma web del Departamento, porque eso le ayuda al alumno” (p.22).</p> <p>“Vamos por mejoras institucionales: pedir otro tipo de práctica, prácticas en territorio, prácticas en investigación, que hagan pasantías en investigación” (p.7).</p> <p>“Cambió el reglamento del Consejo Superior, ha cambiado el reglamento académico, el estatuto, y ahí habilita para prácticas” (p.22).</p> <p>“La facultad tendría que cambiar la reglamentación, las licenciaturas tendrían que tener una práctica, sí o sí, en investigación, o en investigación-acción, que sería entrar a hacer investigación con Extensión, colaborando con una pasantía de acción en territorio. Se les pide que hagan un trabajo de investigación respecto de lo que hicieron y se reciben más rápido” (p.23).</p>

Esta representación condensa enunciados de los que surgen códigos emergentes en cuanto a las expresiones de los/las docentes entrevistadas/os, referidos a sus percepciones respecto de la culminación de la carrera, los obstáculos que identifican y también sus sugerencias para la transformación de esta problemática.

En primer lugar, existe coincidencia entre los docentes (que además podemos relacionarlas con las expresiones de estudiantes y graduados/as) acerca de que la tesis es un espacio de muchísima soledad, que se expresa en la imagen del “estudiante solo que rema con todo”. En este sentido, habría una rápida saturación semiológica en la construcción de datos. En general, destacaron la importancia de la figura del director/a, tutor/a, formador/a que acompañe y autorregule los tiempos para el armado y concreción del proyecto de tesis, primero, y de la tesis, después. En efecto, en relación con la culminación de la carrera, hubo unanimidad en considerar que la tesis no puede ser el único recurso para la investigación. Es decir que, para acceder a la titulación de la licenciatura, es posible contemplar diferentes prácticas que no estén restringidas solamente a la tesis. Esto requiere modificar la ordenanza 19/95-CD-FFHA, que rige para las carreras de licenciatura de la facultad. Luego, destacamos el reconocimiento de las falencias institucionales desglosadas de las distintas expresiones que aluden a componentes de distinto orden, pero que repercuten en la discontinuidad de los recorridos:

- En el orden edilicio, tenemos limitaciones expresadas por la ausencia de espacios necesarios para encuentros con estudiantes y falta de decisión política para generar espacios que posibiliten encuentros.
- En cuanto al instrumento resolutivo, detallamos lo obsoleto de la ordenanza 19/95-CD-FFHA, por lo cual el reglamento de tesis de licenciatura para todas las carreras de la facultad fija como única modalidad de evaluación para la graduación de las licenciaturas la realización de tesis de grado de modo individual.
- Encontramos desdibujadas las funciones del Departamento y la articulación con el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y con la Secretaría de Investigación para delinear y consolidar estrategias comunicacionales que visibilicen las trayectorias de los/las docentes investigadores/as de la carrera y por consiguiente los lineamientos epistemológicos, metodológicos y temáticos de cada equipo de investigación, para conocer la carrera del investigador y del becario como una meta para alcanzar.
- El hecho de que recién con el cursado de las Metodologías comiencen los interrogantes acerca de la carrera de la licenciatura y a partir del espacio curricular de la práctica profesional, ubicada en el último año de la carrera, es una

falla. Cabe señalar que hay quienes deciden alejarse de la facultad para comenzar a trabajar y otros/as comienzan la experiencia de graduarse en la licenciatura. Entre las sugerencias realizadas, por algunas docentes, ese es el momento para acompañarlos/as en el recorrido para graduarse de la licenciatura.

- Visualizamos el tema de la escritura como un obstáculo para la realización de la tesis. Destacamos las expresiones por las cuales los/as docentes hacen referencia a la dedicación y al trabajo artesanal para sostener la práctica de acompañamiento, asesoramiento y dirección de sus proyectos acompañándolos/as en la finalización de la carrera.

Por lo tanto, observamos en los/as docentes diferencias en los modos de enunciar sus prácticas. De todos modos, logran reconocer sus implicaciones y subjetivarlas. Esto les posibilita comprender la conflictividad que atraviesan los/las estudiantes, así como los obstáculos y trabas multicausales que tienen que sortear. Sin embargo, hay valoraciones que enfatizan las mismas dificultades en materia de escritura, sea en docentes o en alumnos/as. De hecho, los relatos de algunos/as docentes expresan las demandas estudiantiles que denuncian falencias institucionales, que resultan en un proyecto formativo precarizado, visto desde la perspectiva de los analizadores institucionales.

Finalmente, las sugerencias estuvieron relacionadas con las falencias, en cuanto visibilizarían la necesidad de modificaciones normativas (resoluciones y ordenanzas), que requerirían ser estudiadas por el Consejo Directivo de la Facultad y por Consejo Superior de la UNSJ. Específicamente, se alentaría la modificación de la ordenanza 19/95-CD-FFHA, para incluir otros modos de acceder a la titulación de la licenciatura: la tesis sería una modalidad más y se admitiría la posibilidad de realizarla con otro/a compañero/a. Desde el departamento identificamos medidas de distinta índole (administrativas, académicas y comunicacionales) que pueden tomarse para ofertar un listado de áreas de conocimiento, temáticas y de funciones docentes para delinear y consolidar un proyecto formativo que contemple la carrera del investigador-becario como una meta a alcanzar. También instamos a establecer como obligación académica para los/las docentes dirigir y acompañar a los estudiantes en este trayecto curricular. A modo de cierre, es posible percibir la preocupación de los docentes por la problemática planteada: por la naturaleza del objeto disciplinar, que en el plan de estudio vigente es el fenómeno educativo, reconocen el desdibujamiento de los contornos entre las Prácticas Profesionales Orientadas a la Docencia o a la Investigación.

7.4 Recorridos académicos entre el profesorado y la licenciatura: ¿dos carreras o una carrera con dos titulaciones?

El contraste de las experiencias de formación denota que las expresiones de sentido las circunscribimos en lecturas comparativas entre recorridos académico en el profesorado y en la licenciatura. Aun respondiendo a lógicas diferentes, están presentes en el discurrir narrativo de estudiantes, graduados/as y docentes, a través de un relato organizado que visibiliza lo que acontece en el “formato” del profesorado y lo que acontece en el “formato” de la licenciatura. En estas expresiones identificamos un sentido común cristalizado en ambas carreras, por lo cual nos cuesta reconocer las diferencias entre una u otra.

Desde la perspectiva del plan de estudio de las Ciencias de la Educación, explicitamos un mismo objeto disciplinar, con las mismas materias, los mismos profesores, la misma cantidad de clases, la misma modalidad de cursado; la diferencia real entre la carrera de profesorado y de licenciatura quedaría circunscripta a las prácticas profesionales y la realización de la tesis de licenciatura. Entonces nos surge, inevitablemente, como interrogante, si esta diferencia mínima es condición suficiente para considerar que hablamos de dos carreras diferentes, o bien si hay un solapamiento de títulos, situación de la cual emerge con mayor visibilidad el hacer en el profesorado, mientras queda desdibujada la graduación en la licenciatura. En esta dinámica institucional advertimos expresiones de desmentida: sería una falacia hablar de dos carreras, sino que sería más adecuado hablar de una carrera con dos títulos. Si bien hay una creencia avalada institucionalmente en que los/as estudiantes logran graduarse en dos carreras, persiste, en la misma estructura del plan de estudio, el desocultamiento de una única carrera con dos certificaciones, dos títulos. De hecho, sabemos que un importante número de graduados/as se conforman con un título, mientras que una minoría busca terminar la licenciatura. Algunos/as lo hacen como forma de obtener la certificación de otro título, mientras que a otros/as les interesa la investigación en sí misma. En otros casos, la licenciatura significa una llave para dedicarse a prácticas profesionales de gestión, asesoramiento, definición de política, intervención, etc.

Respecto de los modos de transitar los recorridos académicos, nuestros/as estudiantes y egresados/as relatan sus experiencias en modalidades grupales, con acompañamientos durante toda la carrera, que contrastan con el camino solitario que realizan al momento de la tesis. Es interesante cómo asocian el acompañamiento al profesorado, mientras que a la soledad y el abandono los circunscriben a la licenciatura, sin haber percibido que siempre estuvieron también cursando “la licenciatura”.

Cuadro 12: Tránsitos académicos

FORMAS DE TRANSITAR LOS RECORRIDOS ACADÉMICOS	
Grupo de discusión de graduados/as	<p>“Venimos con un recorrido grupal y acompañados. En el profesorado trabajamos en equipo y de repente la licenciatura te encuentra sola, depende más de uno” (Ver anexo II, p.32).</p> <p>“Una se siente más acompañada en el recorrido del profesorado que en la licenciatura, que está más sola” (Ver anexo II p.33).</p> <p>“El plan de estudios lleva absolutamente al individualismo al momento de investigar y desarrollar la tesis. La investigación no tiene que ser una práctica individual y eso yo lo he visto” (Ver anexo II, p.37).</p>
Grupo de discusión de estudiantes	<p>“Lo que me dicen los compañeros de trabajar en grupo siempre lo hemos hecho y la licenciatura es individual, también (por eso) cuesta” (Ver anexo II, p. 27).</p> <p>“La tesis se hace solo. Venimos trabajando durante cuatro años en grupo, en pareja, siempre poniendo énfasis en esto de trabajar en grupo”. (Ver anexo II, p.28).</p> <p>“Uno piensa en que, haciendo una tesis, ese pedacito, es lo único que tenés que hacer para la licenciatura.” (Ver anexo II, p.28).</p>
Entrevistas a estudiantes y graduados/as individuales	<p>“Hay veces que siento ese tironeo y de repente me siento suelto. Podría hacer una analogía con la facultad: el profesor es el profesional de la práctica docente y muy suelto del otro, de la licenciatura. Ni tan suelto ni tan atado” (Ver anexo II p.56).</p> <p>“Uno va pensando: «Tengo que rendir esta materia para hacer la práctica», y nunca decimos: «También podemos rendir la práctica en investigación». Creo que esa es una diferencia” (Ver anexo II, p.58).</p> <p>“Fue un recorrido seguido, continuo. Cuando me pongo a pensar en mi tesis cuando egreso, recién cuando egreso, tomo conciencia de que tengo que continuar. Es como pararme y decir: «No he terminado toda la carrera, me falta un tramo importante, que es la investigación»” (Ver anexo II, p.57).</p> <p>“Hay un lugar que ocupa la práctica muy sugestiva, porque nos atrapa, nos tiene pensando en eso. Proyectamos en la práctica y cómo va a ser, a qué escuela vamos a ir, que tenemos que rendir esta materia, que hacemos una micro clase. Pero no nos damos cuenta de que eso también nos puede ayudar para la investigación” (Ver anexo II p.58).</p> <p>““cuando ingresé a la carrera, me dijeron (la información dada por la unidad académica) que estaba la opción de la licenciatura y que eran dos carreras que se cursaban a la par y entonces ahí, tomamos conciencia que nos teníamos que inscribir también en la licenciatura, porque era una diferencia de trámite”.” (Ver anexo II, p.58).</p>

Recapitulando, estamos ante una carrera que tiene dos titulaciones, con recorridos grupales de acompañamiento, de trabajo en equipo de prácticas colectivas, experiencia que se sedimenta aún más en la práctica orientada a la docencia. Sin embargo, en la práctica orientada a la investigación, hay un cambio de dirección y emergen otras vivencias. Esto ocurre, aunque el tronco disciplinar siempre sea del profesorado y la licenciatura. Entonces, aquí nos preguntamos: ¿qué sucede? ¿Por qué se vivencia como correspondiente al profesorado y no como lo que es, un ciclo de formación general y orientada que integra las dos carreras? Es decir, el supuesto que reforzamos en el sentido común instituido nos dice que hay una sola carrera: el profesorado, con sus prácticas docentes, en las que piensan los/las estudiantes. Por otra parte, recién en tercer año visibilizan la licenciatura, en el cursado de una

Metodología de carácter general: el resto del recorrido es confuso. Para los estudiantes, la vivencia más cercana es el desconcierto y la soledad (“suelos”), y les cuesta reconocer para qué hacer la licenciatura, más allá de que se trate —en términos pragmáticos— de la certificación de un título más.

Hasta aquí, analizamos el ciclo de formación focalizado desde las diferentes voces, el análisis de la organización del trayecto curricular y los modos de transitar los recorridos académicos de parte de los estudiantes. A partir de esa revisión, y sin perder de vista la lógica contrastiva, observamos:

- a. El análisis comparativo de ambas prácticas, en el ciclo de formación focalizado, lo realizamos a partir de considerar los contenidos mínimos de ambos espacios curriculares y de la tesis de licenciatura, es decir, a partir del orden de lo prescripto o lo preestablecido analizamos las prácticas situadas en lo cotidiano institucional. En la Práctica Profesional Orientada (Investigación) pudimos observar una distancia en el orden de lo prescripto: hay un evidente alejamiento entre lo que establece el plan de estudio y lo que acontece en la cotidianeidad.
- b. En cuanto a las Prácticas Profesionales Orientadas (Investigación) y la realización de tesis, se requiere de un proyecto formativo cuya propuesta produce un quiebre en los modos conocidos de responder a las demandas curriculares. Hay unanimidad en las narrativas de estudiantes y graduados/as, en las que expresan sentirse “sin herramientas”. Estos modos implican un trabajo en soledad, que requiere la autogestión del trayecto. Los relatos de los/las estudiantes expresan que quedan demasiado “suelos” y sin saber qué hacer ni cómo hacerlo. Esta distancia es productora de sufrimiento, desamparo, desvalimiento y genera vivencias que conducen a que los mismos/as estudiantes se autorresponsabilicen por la formación precarizada que han recibido. Por otra parte, descollan algunos casos que buscan atajos desde los márgenes institucionales e incluso desde la salida institucional, a efectos de concretar el trayecto en investigación.
- c. En las Prácticas Profesionales Orientadas a la Docencia, vemos una lógica que responde a un proyecto formativo consolidado, que ocupa la centralidad de la formación universitaria emanada tradicionalmente de la facultad. Existe un equipo de cátedra con criterios compartidos y consensos establecidos según la Ordenanza 001/09-CD-FFHA, con prácticas que fijan un disciplinamiento y una formación en la que quedan sujetos/as, atados/as, a un modo específico de hacer docencia (Ver anexo 2).

- d. Por lo tanto, habría diferentes lógicas entre la Práctica Profesional Orientada a la Docencia y la Práctica Profesional Orientada a la Investigación. En cuanto a la primera, hay un armado, una estructura consolidada, cuya culminación es legitimada tanto al interior como al exterior de la facultad. Respecto de la segunda, la práctica en investigación exhibe falta de homogeneidad en los espacios curriculares, que se ven atravesados por tensiones de distinto orden, que le restan legitimidad hacia el interior institucional, mientras que opaca la posibilidad del reconocimiento externo.
- e. En cuanto a la organización del trayecto de formación, observamos un solapamiento de discursos, contradicciones acerca del sostenimiento de pensar en dos carreras con un tronco común y dos espacios curriculares como diferencia entre una y otra. Esto constituye un analizador institucional, del que se infiere que se trata de una carrera con dos titulaciones.
- f. Por la forma de transitar los recorridos, hay una explicitación acerca de los recorridos por parte del profesorado: grupales, acompañados/as, colectivos. En contraste, los recorridos de la licenciatura son solitarios, con trabas y sin certezas. Sin embargo, hay que señalar que, aunque estas titulaciones son diferentes y son atravesadas por lógicas distintas, los procesos de solapamiento de cátedras y contenidos invisibilizan los puntos de articulación. De todos modos, podemos evidenciar diferencias desiguales por las cuales hay quienes pueden beneficiarse, por tener recursos para continuar sus estudios de alguna otra forma, mientras que quienes se hayan más desprovistos/as no logran superar los obstáculos que serían limitantes para la culminación de la licenciatura.
- g. En cuanto a las falencias institucionales, quedan al descubierto la precaria implicación de las unidades académicas en las actividades de gestión. Al menos en lo discursivo, existe consenso en la necesidad de diseñar propuestas para acompañar, asesorar, orientar a los/las estudiantes en el trayecto de la licenciatura, así como también de modificar ordenanzas que resultan obstaculizadoras. Por otra parte, se hace referencia a la precarización de las condiciones edilicias, las limitaciones espaciales y territoriales, que obturan la posibilidad de generar encuentros, proyectos, tareas compartidas, y se constituye en un analizador natural para las potencialidades de lo colectivo.

La reseña realizada hace referencia a factores macroestructurales y microestructurales de corta, media y larga data. Hemos señalado variados analizadores institucionales que convocan a evocar lo no dicho y lo que es necesario explicitar porque se haya naturalizado en nuestro sentido común. Por ello, es preciso pensar la problemática de la discontinuidad de los recorridos académicos

desde una multicausalidad rizomática⁵⁴, en la que convergen las diversas líneas señaladas en la multiplicidad de desigualdades que marcan los trazos por los que los/as estudiantes más vulnerables terminan autorresponsabilizándose de no lograr vincularse con los mandatos institucionales y organizacionales.

7.5 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. Así lo expresa un profesor. 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.

Recibirse de Profesor/a como salida laboral y postergar la Licenciatura

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 de la docencia y a su vez, continuar o dejar en suspenso el

⁵⁴ Rizoma es un concepto filosófico desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari en su proyecto *Capitalismo y Esquizofrenia* (1972, 1980). Es lo que Deleuze llama una "imagen de pensamiento", basada en el rizoma botánico, que aprehende las multiplicidades.

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: “Hay un montón de información y no la conocés, y es información del campo laboral de la docencia” (Ver anexo II, p.34). En el mismo sentido, se apunta:

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 una hermana justo o tenés a alguien). Estaría bueno que hicieran esto desde el profesorado” (Ver anexos II, p.51).

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 provisorio 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) que considera: ¿se puede pensar como el planteo de una discontinuidad?: “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” (2001: 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, 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” (Ver anexo II, p.16). Por otra parte, también afirman “que el 90 % y más de la gente que sale de Ciencias de la Educación no trabaja en la Universidad, da clase en los secundarios” (Ver anexo p.p. 14, 15).

Respecto del fomento, se señala: “Si ven que la tiene que remar solos, se meten a trabajar y se alejan de la facultad. Hay que crearles también expectativas” (Ver anexo II, p.18). En este sentido se inscribe el siguiente comentario:

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 (Ver anexo II, p.16).

Estas expresiones de los/las docentes dan cuenta de enunciados que marcan una continuidad en los ejes de sentido acerca del profesorado como salida laboral rápida que conspira contra la licenciatura: el hecho de que en esta última tienen que remar solos, empiezan a trabajar y se alejan de la facultad. Finalmente, nuestros/as graduados/as dan clases en los secundarios, no trabajan en la facultad. 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 la culminación del profesorado con 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” (Ver anexo II p.27). Asimismo, expresan: “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 conseguís trabajo⁵⁵” (Ver anexo II, p.26). Las experiencias hablan por sí mismas: “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” (Ver anexo II, p.28). 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” (Ver anexo II, p.33).

⁵⁵ Observamos en este enunciado la potencia de enunciar en pocas palabras 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.

En el cuadro siguiente, se ofrece una lectura en clave de contrastación de sentidos del profesorado y de la licenciatura a partir de las expresiones de los estudiantes:

Cuadro 13: Contraste de sentidos: Entre el profesorado y la licenciatura

Sentidos del Profesorado	Sentidos de la Licenciatura
“Figura del profesorado definida”.	“Figura de la licenciatura poco clara”.
“Conseguir trabajo”.	“Terminar la licenciatura con esfuerzo”.
“Empezás a trabajar”.	“Menos tiempo para la licenciatura”.

Aquí visualizamos la 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 claro y el comienzo del trabajo dificulta su culminación.

Por otra parte, si bien queda explicitado que, al recibirse del profesorado, hay una rápida inserción laboral, sin embargo, indagamos acerca de qué tipo de trabajo consiguen los/las graduados/as. Según las expresiones vertidas, el comienzo de la vida laboral como graduados/as tiende a ser complejo y con algunos rasgos de precarización:

- “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” (Ver anexo II p.34).
- “En cuanto a la carrera docente, conseguir trabajo después de haberme recibido me costó mucho” (Ver anexo II, p.34).
- “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” (Ver anexo II, p.35).
- “Cuando ya me recibí, tenía que trabajar de lo que sea. Me inserté en la parte privada, comercial, estuve, encargada en un shopping” (Ver anexo II, p.34).
- “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” (Ver anexo II, p.34).

- “Haber trabajado en CAJ, en 25 de Mayo, 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 estaba en el rol del que enseña. Cómo pensar la investigación desde el lugar mismo de trabajo” (Ver anexo II, p.37).
- “La desinformación, el desconocimiento sobre las becas. Es difícil llevar la formación y el trabajo, ambas cosas (...). Más allá de la desinformación, hay una precariedad” (Ver anexo II, p.39).
- “Hasta el desempeño como DAI, o docente auxiliar integrador” (Ver anexos II, p.49).

Podemos decir que un número significativo de estudiantes realizan 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. Hay demandas laborales y ofertas heterogéneas de trabajo⁵⁶, entre las que sobresale un modo muy precarizado de docencia que es el desempeño como DAI, o docente auxiliar integrador, con niños/as que presentan distintas problemáticas. 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 licenciatura, yo económicamente necesitaba trabajar. Estuve mucho tiempo trabajando y estudiando y ahora necesito recuperar por algún lado” (Ver anexo II, p.54).

⁵⁶ Es preciso señalar que entre los años 2007 a 2015, había pleno empleo para graduados/as de la carrera por la cantidad de programas educativo, que se vio disminuido 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” (Ver anexo II, p.45).
- “Me llaman a 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 *El Teatro Pobre* de Grotowski. Licenciatura hay, y ahí está el tema, que podés evidenciar el problema, hay un verdadero problema con eso” (Ver anexo II, p.56).

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.

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 desigualan, 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:

- “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 necesitás 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” (Ver anexo II p.42).

- “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 encuentre” (Ver anexo II, p.42).

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” (Ver anexo II; p.24).

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 este modo expresan las diferencias desigualadas en nuestros graduados/as a partir de la distribución desigual en los trayectos formativos, laborales, y socio culturales.

También hay expresiones que buscan 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” (Ver anexo II, p.39). Además, se 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”. (Ver anexos II, p.55).

Es interesante 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 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, 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:

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” (Ver anexo II, p.13).

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” (Ver anexo II, p.16). En ese sentido:

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 (Ver anexo II, p.15).

Estas expresiones habilitan a pensar la licenciatura desde otras perspectivas que se reivindican en la Resolución 2785/85 del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación, donde se detallan las incumbencias de las carreras de Ciencias de la Educación y de las Pedagogías y se mencionan prácticas como la planificación de programas y proyectos, el asesoramiento y la orientación, intervenciones y gestión.

Entre las diferentes voces 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 desigualadas que se gestan en dispositivos que incluyen a unos/as y excluyen a otros/as. Así lo comentamos en el cuadro 14 ante los enunciados de estudiantes en sus recorridos por la experiencia universitaria de intercambio estudiantil:

Cuadro 14: Sentidos de ambas carreras en las experiencias de intercambio estudiantil

Entrevistas a estudiantes de intercambio con universidades mexicanas	
Sentidos de la licenciatura y del profesorado (Ver anexo II)	<p>“Con un título de profesora en el exterior no hacemos nada. No es un título que lo podamos validar, necesitamos del título de licenciada” (p.43).</p> <p>“Si queremos postular a una beca, si queremos acceder a esto, una beca de postgrado inclusive, a estudiar una maestría, un doctorado, te van a joder si no tenés el título de licenciatura” (p.45).</p> <p>“Hay una licenciatura y no un profesorado, allá es otra noción” (p. 47).</p> <p>“A nivel de Ministerio de Educación obviamente se da más puntaje al profesor, pero si vamos al exterior, si aplicamos a una beca, tiene más peso el título de licenciado. Nosotros sentimos como una traba en el momento de poder hacer la tesis” (p.47).</p>
Formas de titulación	<p>“Uno obtiene el título de Licenciado por Tesis, por experiencia profesional, por estudios de posgrado. Tenés la opción de hacer dos años más para un posgrado, excelencia académica, informe de servicio social, certificaciones por competencias profesionales o académicas, mediante la creación de un producto altamente innovador, viable y de gran impacto social y/o económico, examen Ceneval y examen general de conocimiento, muy ecológico” (p.46).</p> <p>“En la universidad que yo estaba era el Ceneval, el examen y la titulación por tesis” (p.46).</p>

En la mirada de las estudiantes de intercambio en México, respecto de los sentidos otorgados al profesorado y la licenciatura, observamos una revalorización de la licenciatura⁵⁷, que visibiliza el perfil de una carrera que, en el ámbito local, está desdibujada. Asimismo, marcan acerca de los múltiples modos posibles de titulación para la licenciatura, lo cual expone la obsolescencia de la ordenanza 19/95-CD-FFHA (que explicita una única forma de graduación).

⁵⁷ Las estudiantes ponen de manifiesto una realidad-otra, dado que, en México, la licenciatura también habilita la función de profesor, mientras que lo que se desdibuja es la carrera de Profesorado en Educación.

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.

En el cuadro 15 exponemos en términos de filiaciones, desafiliaciones y migraciones, las expresiones de sentido respecto de la licenciatura y la unidad departamental, a partir de las voces de estudiantes y egresados:

Cuadro 15: Experiencias de filiaciones, desafiliaciones y migraciones

	Filiaciones	Desafiliaciones	Migraciones
Licenciatura	“Encontrar un buen director que te sepa acompañar, que te sepa dirigir. Me sentí con pocas herramientas y lo encontré con mi directora que me permitió conocer aspectos de la investigación que no conocía. Me sentí más flaca en ese sentido” (Ver anexo II, p.35).	“Bastante carente, porque si bien la licenciatura aparece como lo último de lo último, existe una representación sobre la licenciatura. Pero en términos de acompañar al estudiante a la investigación, fomentar a ese campo, no lo he sentido tan presente” (Ver anexo II, p.58).	“Con respecto a la tesis, los que ya han egresado te dicen (...) que no hagas la licenciatura en la facultad, sino en el instituto” (Ver anexo II, p. 36). “La licenciatura la verdad no la hice acá, la hice en la Universidad de Congreso. Empecé acá, intenté, pero no coordinábamos con el profe. La

	<p>“Mi tema de tesis no era el de moda, tiene que ver con la educación hospitalaria vinculada a la implementación de las TICs, un estudio de caso. Está relacionado al trabajo con el equipo de investigación” (Ver anexo II, p.38).</p> <p>“Me doy cuenta eso, si no estamos con un docente que te motive, o que te informe, o que te diga” (Ver anexos II, p.38).</p>	<p>“Algunos tesistas me decían que al director lo ven una vez que avanzan tres o cuatro capítulos (...). Yo al menos lo establezco de otra manera al trabajo. En el proceso hay que ir acompañándolos más y marcando los tiempos distintos que tiene la investigación, acompañándolos más de cerca” (Ver anexo II, p.16).</p>	<p>verdad es que me cansé. Me daban la posibilidad de ir los días sábados, cursaba un solo día, y de esa manera iba con mi hija, entonces me facilitó mucho el instituto” (Ver anexo II, p.57).</p> <p>“Trabajé sobre la inclusión laboral de los chicos con Síndrome de Down, en educación especial. Me hubiera gustado hacerlo acá, pero realmente intenté dos años, fue como muy frustrante para mí” (Ver anexo II, p.57).</p>
<p>Unidad Departamental</p>	<p>“Creo que una de las soluciones puede ser talleres de escritura; si no se puede arreglar la dificultad que hay en la Metodología II, que se oriente esto, formular objetivos y fijarse bien cuál es el tema específico que querés tratar empezar a producir. Es un trabajo que necesita de orientación, no lo podés hacer sola, por más que vos tengas la voluntad. Me parece que estaría bueno crear estos espacios, los tienen que crear el alumno y los profesores mismos, compartido” (Ver anexo II, p.51,52).</p> <p>“Como departamento nos falta invitarlos más a los estudiantes, sumarlos a un proyecto de investigación, ver cómo se hace la investigación” (Ver anexo II, p.13).</p>	<p>“Carencia de espacios institucionalizados que acompañen el proceso de la elaboración del proyecto de tesis y un plan institucionalizado” (Ver anexo II, p. 39).</p> <p>“Si tuviéramos lugares donde funcionáramos con la disponibilidad horaria que da la exclusiva, que no lo tengas que hacer en tu casa sino ahí todo el tiempo, potencias mucho lo académico. Algún día se nos dará” (Ver anexo II, p.12).</p> <p>“No tienen ninguna estructura armada para que ellos sepan que van a hacer una tesis con el apoyo institucional más que el administrativo” (Ver anexo II, p.18).</p> <p>“La investigación dentro del departamento está como desdibujada; los alumnos no saben qué profesores están investigando, qué proyectos hay, a veces hasta tienen prejuicios de acercarse a determinados docentes para pedirles que los dirijan” (Ver anexo II, p.13).</p>	<p>“Siempre tuve intenciones de hacer una carrera de PG, o en algo que me permitiera culminar una tesis” (Ver anexo II, p.36).</p> <p>“En el posgrado pude ver otras perspectivas, otras formas de organización. He cursado la Maestría en Políticas Sociales en la FACSÓ, y ahí me he encontrado con una propuesta interesante para el plan de estudio” (Ver anexo II, p.37).</p> <p>“Hemos buscado en otras instituciones espacios de formación para licenciados y, por la poca formación en posgrado que oferta la facultad, migramos a otras facultades, a otras universidades, en busca de esos vacíos que detectamos acá” (Ver anexo II, p.40).</p> <p>“no sabemos qué hacer, para dónde ir, tenemos que pedirles a los directores de tesis que nos ayuden, que nos orienten y que, en realidad que uno, si se sienta con el profesor que va a ser su director, pero en sí no sabemos para dónde ir.” (Ver anexo II, p.44)</p>

En el cuadro ponemos de manifiesto la relación existente entre los procesos de filiación, desafiliación y migración, según se presentan en la licenciatura y en la unidad departamental de Filosofía y Ciencias de la Educación. 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. En cuanto a la relación de la unidad departamental con los lazos filiatorios, 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.

TERCERA PARTE

8. Conclusiones

En este apartado realizamos una reseña de las principales líneas de indagación, con los hallazgos, contribuciones y limitaciones que encontramos a lo largo de este proceso de investigación. En un primer momento, planteamos las conclusiones a partir del desarrollo del problema y las preguntas de investigación. Luego aludimos al cumplimiento de los objetivos planteados y al modo en que logramos responder o no a cada uno, en relación con el desarrollo del marco referencial teórico. En referencia al diseño metodológico y la metodología implementada en este proceso, las triangulaciones intermetodológica, así como los hallazgos encontrados en cuanto a la saturación de categorías teóricas, la implementación del método de contrastación comparativa realizadas entre el análisis de la documentación y las entrevistas realizadas a docentes, graduados/as y estudiantes, nos posibilitaron identificar continuidades-discontinuidades de ambos recorridos académicos que enriqueció la comprensión del estudio de caso, delimitado en lo témporo-espacial de la problemática investigada., cuyas conclusiones no pueden ser extrapoladas a otras carreras ni a la misma carrera en otro segmento temporal. Finalmente, identificamos categorías nativas, enunciados emergentes como hallazgos impensados que nos permitieron realizar una síntesis conclusiva de esta investigación.

Desarrollo del problema

En el planteo del problema y las preguntas de investigación, partimos de realizar una caracterización de ambas carreras del plan de estudio vigente. De este modo, consideramos el caso particular de las carreras de Ciencias de la Educación en la FFHA-UNSJ. El diseño curricular de cada plan de estudio explicita que el objeto de estudio en uno y otro plan es idéntico: el fenómeno educativo. Es decir, en esta fundamentación hay un planteo epistemológico de base que vincula a ambas carreras entre sí. A su vez, este denominador común explicita que su diferenciación radica en el modo de implementar las prácticas profesionales, los que varían serían los modos en que los/as profesionales se vinculan con el fenómeno educativo. En el planteo del problema pusimos el énfasis en que la particularidad del caso de las Ciencias de la Educación, en un tiempo y espacio delimitado, advertimos sobre recorridos académicos prácticamente indiferenciados entre la licenciatura y el profesorado, con lo cual y a la luz de la investigación llevada a cabo, realizamos anticipaciones de sentidos de los hallazgos obtenidos.

En un primer momento, y en función de pensar que había dos trayectos formativos, profesorado y licenciatura, que coexistían de manera paralela, sostuvimos como anticipación de sentido que los estudiantes terminaban de manera fluida el primer trayecto; en tanto, el segundo presentaba obstáculos de diversos tipos. Luego del análisis llevado a cabo advertimos que no se trata de dos trayectos formativos, sino que se trata de un trayecto con dos titulaciones. En el desarrollo del problema, tomamos como punto de partida el plan de estudio vigente. Desde su formulación, su planteo posibilita la creación de la carrera de profesorado y modifica la licenciatura, que en otro momento fue la carrera fundacional. Aquí entran en juego las tensiones existentes entre lo instituido y lo instituyente, entre la cultura institucional, los sentidos otorgados a las carreras y los procesos de historización que les han dado origen. En este sentido, advertimos la presencia de obstáculos epistemológicos que han ido cambiando los sentidos de la carrera de licenciatura como del profesorado a tal punto que ni el cuerpo docente ni los estudiantes ni graduados/as pueden advertir dónde radican los obstáculos.

Las preguntas que surgen a partir de contrastar el punto de partida con el punto de llegada nos han permitido acceder a diversos tipos de análisis. Tal como está planteado en esta versión, el plan de estudio responde a dos carreras, cuando en realidad hablamos de una carrera: Ciencias de la Educación, con el mismo objeto disciplinar, el fenómeno educativo. Esto posibilita el acceso a dos titulaciones: Profesorado y Licenciatura, es decir que los sentidos instituidos y encarnados en el sentido común dan respuesta a la percepción inicial de solapamiento de recorridos prácticamente indiferenciados.

A partir del análisis y la génesis con los que se construyeron los procesos de las carreras pudimos advertir la presencia de modelos epistemológicos-metodológicos que producen efectos diversos en los sentidos sobre las estrategias estudiantiles para culminar el trayecto formativo. Advertir esto nos permitió arribar a nuevos interrogantes y algunas certezas, dado que hay más de un modelo epistemológico. Se construye la idea de ¿qué investigar? ¿Cómo investigar? ¿Para qué hacerlo? Esto sucedió hacia el final del recorrido y es probable que tenga un impacto en las formas en que los/las estudiantes culminan o no el trayecto formativo. Entre los interrogantes iniciales de esta investigación, encontramos los sentidos de los recorridos académicos, las repercusiones en las biografías estudiantiles y la posibilidad de pensar los recorridos académicos como un analizador institucional. Entonces, estimamos que, a partir del análisis realizado y de las preguntas de investigación, no sería posible responder de manera categórica y unívoca.

Objetivos generales

En primer lugar, analizamos los sentidos de los recorridos académicos discontinuos para alcanzar las titulaciones por parte de los/las actores/actrices institucionales. Pudimos cumplir con lo propuesto a través del análisis e interpretación expresados en las experiencias y en los sentidos otorgados a los recorridos académicos discontinuos que giraron en torno a recibirse del profesorado para comenzar la inserción laboral. Advertimos que la necesidad de conseguir trabajo responde a urgencias de orden socioeconómico. En este escenario, continuar la formación para la licenciatura resultó poco relevante de acuerdo a lo expresado en las entrevistas, dado que requiere iniciar un recorrido incierto en el que se sienten sin herramientas para hacerlo. Hay un reconocimiento que emerge por parte de los actores institucionales de que, al momento de la graduación, los/las estudiantes necesitan comenzar a trabajar, dado que al subjetivar los sentidos expresan sentirse “sin herramientas”, en “soledad” y “sin tiempo para dedicarle a la investigación”. Entonces, la tensión entre trabajo y formación es el nudo que presenta un nivel de saturación de la información que enlazan los sentidos del profesorado y la licenciatura. Esto produce una discontinuidad en los recorridos académicos cuyas diferencias los desigualan, marcando una limitación en cuanto a recursos materiales y simbólicos para sostener el trayecto de la licenciatura.

En segundo lugar, en este objetivo tratamos de reconocer los sentidos presentes en las biografías estudiantiles, ligadas a los recorridos académicos. Establecimos una relación de estrecha vinculación entre el acontecer de los componentes biográficos con el devenir de los recorridos académicos. Hemos realizado descripciones de los matices biográficos que coadyuvan a definir la dinámica de dichos recorridos. Por una parte, encontramos quienes presentan matices biográficos esperables, con vínculos estables y

condiciones socioeconómicas que les posibilitan sostener recorridos continuos. En estos casos, presentan regularidad y constancia en el trayecto en las carreras de profesorado, que por lo general logran la titulación en tiempo y forma esperable y deciden, en gran parte, continuar con la licenciatura, aunque esto a veces queda trunco. En cambio, están quienes presentan otros matices biográficos y expresan dificultades de diverso orden: vincular, laboral, económico, geográfico, etc. Estos son recorridos que hemos codificado como “salpicados”, son los/as estudiantes que se “quedan” ya sea porque no logran regularizar algunas cátedras, se “quedan” años porque no logran aprobar exámenes finales, o se “quedan” porque no pueden continuar estudiando. A veces abandonan ambas carreras, y otras veces logran recibirse del profesorado y dejan inconclusa la licenciatura.

En función de esto, pudimos detectar dos situaciones. Por un lado, quienes aún con dificultades biográficas de distinto orden van al día en su trayecto y encuentran el apoyo de un grupo cuyos recorridos continuos logran sostenerlos, una pareja para estudiar y profesores/as que entienden y se implican en sostener sus cursados. Por lo general advertimos que estos/as estudiantes cuentan con el acceso a capitales culturales y recursos cognitivos que les posibilitan aún con esfuerzo ir al día. Por otro lado, están los que no logran el resultado deseado, ya sea porque están en grupos cuyos integrantes, en su mayoría, presentan dificultades que denominan “baches en la escritura” (problemas de comprensión en las consignas por dificultades de lectura comprensiva, escritura argumentativa y operación de categorías conceptuales complejas). Sumamos también otras limitaciones que responden a no contar con la disponibilidad de tiempo para el estudio, porque suelen lidiar con trabajos precarizados, y contar con escasos recursos económicos. Incluso, algunos/as estudiantes viven en zonas alejadas, donde hay dificultades en el acceso a la conectividad. En este caso, los/las profesores/as suelen ajustarse de modo estricto a normativas institucionales. Es muy frecuente que terminen desistiendo de cursar o quedando libres: de este modo entran a formar parte de los/las que se “quedan” y sus recorridos son “salpicados”. A veces, estos recesos implican quedarse varados durante años. Encontramos aquí diferencias que desigualan a estos estudiantes, en función de la estigmatización o la exclusión del circuito institucional.

Hay preocupación por reconocer que los/las estudiantes, al titularse del profesorado, se alejan de la facultad, es decir que no vuelven a iniciar trayectos de formación de posgrado, ya que no habría ofertas académicas que les resulten atractivas. A su vez, quienes optan por concluir la licenciatura suelen migrar a otras universidades privadas u optan por otro trayecto de formación, pero finalmente no concluyen la licenciatura en la facultad: a esto se refieren las falencias institucionales. Estas falencias, que constituyen un código emergente de lo que entendemos como analizadores, los encontramos en estrecha vinculación con la falta de implicación

de los grupos objetos y la tendencia al predominio de la verticalidad en las unidades académicas, en espacios de formación alternativos que amortigüen lo obsoleto de la ordenanza 19/95-CD-FFHA. Esta funciona como una estrategia disuasoria para la culminación de la licenciatura. Por lo tanto, es aquí donde lo hablado institucional se hace carne, se materializa, en tanto devela, desoculta: dolor, malestar, sufrimiento en quienes se sienten atrapados/as en los circuitos institucionales. En el curso de los recorridos académicos vemos como una continuidad insoslayable las diferencias desigualadas por las que quienes tienen recursos simbólicos para expresar el malestar lo realizan con la modalidad de hablantes institucionales, logran graduarse como licenciados/as; en su mayoría son mujeres que optan por realizar diferentes recorridos en los que migran con becas, logran diferentes inscripciones filiatorias, ya que cuentan con herramientas que les posibilita llevar a cabo estrategias y tácticas para continuar formándose. Mientras, lo hablado institucional se manifiesta también como un analizador que se reproduce silenciosamente, por ejemplo, en los/as estudiantes con recorridos salpicados que se quedan, alumnos reales, con baches en la escritura, que tienen que remar solos con todo. Ellos son quienes logran recibirse como profesores/as y sus preocupaciones residen en ubicarse lo mejor posible en el campo laboral. Resulta muy significativo que estas diferencias las visualizamos en su mayoría a los graduados, varones que optan por no culminar la licenciatura (en el período seleccionado para la realización de esta investigación no se ha recibido ningún varón como Licenciado en Ciencias de la Educación; según consta en los registros departamentales, el primer graduado de la licenciatura fue del año 2001, y recién tuvimos otro graduado en el 2021).

Objetivos específicos

En cuanto a los objetivos específicos, se ha logrado:

1. Identificar la perspectiva de diferentes actores institucionales respecto a significaciones que potencian u obstaculizan el proceso de obtención del profesorado y la licenciatura. Entre las que potencian, encontramos la fortaleza de diseños curriculares que hacen al tronco curricular común, las cuales habilitan recorridos grupales, acompañados/as, realizando prácticas colectivas, de intercambios enriquecedores, que instituyen una agenda curricular rupturista, como la demanda de abordar problemáticas de diversidad social y de género. También, hay quienes buscan desde los márgenes institucionales e incluso desde la salida institucional encontrar atajos, para repensar la propia formación. Por otra parte, las significaciones que obstaculizan son atribuidas al trayecto de finalización de la licenciatura, con expresiones

referidas a sentirse sin herramientas, en soledad, sin certezas sobre qué hacer y cómo hacerlo, ya que se requiere de la autogestión del trayecto. Esto termina en la autorresponsabilización de los estudiantes por sus dificultades.

2. En cuanto al relato de las experiencias con cada carrera, prevalecen lecturas que tienden a mostrar divergencia entre los recorridos del profesorado y la licenciatura, con un perfil muy definido en el profesorado y más incierto para la licenciatura. Sin embargo, también hay resistencia: resulta un impensable el impacto que puede llegar a tener la investigación en las prácticas docentes como un espacio de formación en el profesorado.
3. Habría cuestiones de orden organizacional que nos exceden y producen un desacople, desvinculación, aislamiento de la facultad con lo que sucede a nivel de políticas educativas provinciales y nacionales, lo que produce que el Ministerio de Educación de la provincia comience a abrir diseños curriculares que compiten con nuestros profesorados. Se provoca una inquietud y preocupación en las autoridades y en la comunidad universitaria que observan cómo los IFD presenta diseños acordes a lineamientos nacionales, por la que un importante número de estudiantes abandona los estudios en la facultad.
4. Respecto a la caracterización de los trayectos curriculares, a partir de los contenidos mínimos de ambos trayectos, es decir, a partir del orden de lo prescripto o preestablecido, analizamos las prácticas situadas en lo cotidiano institucional. En la Práctica Profesional Orientada (Investigación) observamos el alejamiento entre el orden de lo prescripto establecido en los enunciados del plan de estudio sobre lo que hay que hacer, por una parte, y el orden de lo que se hace, que acontece en la cotidianeidad, por otra.
5. Entre las prácticas que resultan inconvenientes para la culminación de la licenciatura, en el trayecto curricular del área de investigación educativa, observamos un proyecto formativo cuya propuesta produce un quiebre en los modos conocidos de responder a las demandas curriculares. Advertimos la falta de homogeneidad en los espacios curriculares, que están atravesados por tensiones metodológicas, epistemológicas e ideológicas, que restan legitimidad hacia el interior y el exterior por la ausencia de reconocimiento externo.

La cultura institucional ha construido, a través de las prácticas instituidas, una modalidad de producción de tesis alejada de lo que especifica el plan de estudio al citar las incumbencias (tales como funciones de conducción, asesoramiento, orientación, planificación). Estas otras posibilidades habilitarían otros diseños curriculares para la

titulación de la licenciatura, diferentes al armado de tesis. La principal dificultad parece estar radicada en la ordenanza que establece la facultad, con un modelo inspirado en el que tenía CONICET en los años 90 (para líneas de investigación principalmente dedicadas a las denominadas ciencias duras). En este modelo, la única forma para la graduación es la realización individual del proyecto de tesis, con un vocabulario en el que solicitan definición de hipótesis y variables. En consecuencia, la distancia entre lo solicitado en la ordenanza y lo que es posible hacer por parte de los/las estudiantes produce efectos subjetivos como enojo, sufrimiento, desamparo, desvalimiento y genera vivencias que conducen a que los mismos/as estudiantes se autorresponsabilicen por la formación precarizada que han recibido.

6. En tanto, los circuitos facilitadores de terminación de carrera de licenciatura los detallamos en el reconocimiento de contar con herramientas tales como la lectura comprensiva, la escritura argumentativa, el manejo de categorías conceptuales que posibiliten la construcción de un problema para investigar, el acompañamiento entre pares y profesores. Asimismo, el pensar y tener acceso a otras posibilidades, como la elección adecuada del director/a de tesis o recursos para acceder a becas, son condiciones indispensables para lograr la culminación de la tesis de licenciatura. A esto se agrega el agregado de la filiación a un grupo de pertenencia, que legitime la apropiación de herramientas comunes. Por ejemplo, el acceso a becas supone la presencia de un tipo de conocimiento extracurricular que consiguen por fuera de la institución. Entendemos por filiación simbólica el enlace afectivo que posibilita anudarse, enlazarse, identificarse con un director, con un proyecto, con una temática. En tal sentido, hay quienes logran filiarse, diseñando estrategias y tácticas con docentes que les ofrecen oportunidades de hacer lazo con un proyecto, o por fuera de la facultad, presentándose en becas de intercambio, becas de investigación o, una vez graduados/as, cursando carreras de posgrado en otras instituciones formadoras.

Metodología

Esta investigación consistió en un estudio exploratorio-descriptivo cualitativo de corte interpretativo, dado que los fenómenos los construimos mediante la observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real, caracterizada por la búsqueda de relaciones de los fenómenos que se investigarían, reconociendo la implicación del investigador con el objeto de estudio (Yuni y

Urbano, 2016). Así también, nos propusimos construir narrativas de tipo crítico-interpretativa sobre la carrera en Ciencias de la Educación, armar relatos historizados sobre la unidad académica de origen, la facultad y la UNSJ. Estas narrativas las fuimos construyendo a partir de la investigación documental y de entrevistas en profundidad a informantes claves. La documentación institucional implicó ordenar un material que no estaba en el acceso público, ni tenía organización lógica, jerárquica o cronológica. Por ello, fue necesario efectuar un rastreo de documentación consistente en las ordenanzas institucionales de la Facultad y de la Universidad y actos resolutivos de carácter nacional y provincial, para luego proponer un orden que responde a la historización que nos interesaba construir según los objetivos de esta investigación. Recién entonces fue posible construir la historia y alumbrar procesos y situaciones que en la cotidianeidad institucional pasaron y pasan desapercibidas. De tal nodo, la sistematización e interpretación de lógicas intrínsecas nos permitió elucidar anticipaciones de sentidos referidas a la indagación de los analizadores institucionales.

Dado que esta investigación consistió en un estudio de caso, donde la fuente documental adquiere valor por su carácter de ser material único, exclusivo y dotado de historicidad, el proceso ordenador descrito en precedencia nos permitió visibilizar la relación estrecha entre texto y contexto organizacional en el que se desarrolla la problemática investigada (Fernández, 1999).

De manera sistemática efectuamos la triangulación intermetodológica (Vasilachis, 1992), que permitió poner en diálogo investigación documental con observaciones participantes y entrevistas en profundidad a informantes claves docentes de la carrera, entrevistas individuales a graduados/as y estudiantes y grupos de discusión en estudiantes y graduados/as.

El procedimiento de sistematización consistió en organizar unidades de análisis que guarden contenidos similares, en una codificación abierta que fue clasificada en segmentos agrupados, que respondan a categorías a las que se les asignan unidades de sentidos. Una vez alcanzada la saturación semiológica (que, por cierto, fue muy rápida) sobre las dimensiones indagadas, desarrollamos criterios de clasificación en los cuales se excluye e incluye información, en un listado de categorías emergentes, que tuvo por finalidad la comparación de la información obtenida en las entrevistas. Este procedimiento permitió efectuar teorizaciones que formulamos solamente válidas para este caso, en este tiempo y espacio, que no corresponde aplicar a otras carreras, ni a la misma carrera en otro momento ni situación. Por último, se asignó un ordenamiento para la reducción de datos, que requirió “seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos brutos de forma que puedan ir estableciéndose hipótesis de trabajo” (Yuni y Urbano, 2012: 80).

Entrevistas a docentes

Las entrevistas en profundidad a informantes clave, a docentes, nos posibilitaron el armado de los distintos momentos de la historia institucional, desde la riqueza de diferentes relatos de actores institucionales. Las entrevistas en profundidad realizadas a los/as docentes permitieron conocer sus miradas sobre la problemática de los recorridos académicos discontinuos y la implicancia institucional en dicha problemática. De las dimensiones analizadas en las entrevistas, construimos datos basados en las expresiones de sentido de las que emergen los códigos, que a continuación se detallan:

- Sentidos de la Licenciatura: los códigos emergentes los relacionamos con los momentos fundacionales de la carrera, en los que existe una saturación semiológica referida a lo fundacional como el “único espacio posible”, en una facultad cuyo “perfil es el profesorado” y en un contexto de “necesidad y jerarquización de surgimiento de las licenciaturas” en todo el país. La carrera respondió a una “demanda obstruida”, que “se instala desde lo pragmático”. Observamos que es una carrera que busca “separarse de la filosofía” y reivindica “la especificidad disciplinar” a nivel nacional e internacional. En cuanto a la licenciatura, en tiempos presentes hay un código emergente de “obstáculos académicos” o “trabas” para referirse a la discontinuidad de los recorridos académicos.
- Historización: en el contexto de retorno a la democracia analizamos “la normalización y democratización de las universidades nacionales”. En este contexto, la saturación semiológica respecto a los efectos institucionales causados por la renovación de la planta docente, inspirados/as y apoyados/as por IDICE y otras instituciones como CONICET, que sostuvo el armado de un “nosotros grupal” y posibilitó “el nacimiento-renacimiento de la Licenciatura en Ciencias de la Educación”.
- Tensiones: en esta dimensión observamos la potencia enunciativa de significaciones sociales basadas en posicionamientos ideológicos y epistemológicos que explican las condiciones de surgimiento, en la década de los 70, del Profesorado en Filosofía y Pedagogía como una reacción de profesorados antipositivistas de ideología católica que entran en crisis. Esta crisis posibilitó la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la década de los 90. De este posicionamiento, que responde a los mencionados bolsones epistemológicos que sostiene la alianza filosofía-pedagogía, se desprenden

tensiones contrastivas con las ciencias sociales desde un paradigma sociocrítico, como ciencias aplicadas a lo educativo en las que se visibilizan la radicalización de posturas epistemológicas y metodológicas.

El devenir de la historia institucional no siempre ha podido despegarse de las propias marcas de origen que aún hoy resultan fuertes, pregnan la formación de los estudiantes y continúan las disputas epistemológicas. A su vez, se evidenció la coexistencia actual de grupos anacrónicos que consolidaron posiciones epistemológicas que sostienen un poder ideológico conservador ligado a posiciones ultracatólicas, en contraposición a la perspectiva de integralidad de derechos que instala la ruptura de un sistema patriarcal-capitalista de opresión social. En esta maraña de tensiones se produce un nudo ciego que, como tal, resulta el analizador institucional que debe resolverse y que produce afectaciones en el orden organizativo de la facultad, de la coherencia interna de un proyecto formativo que se debe definir para la licenciatura, e incluso traspasa los muros de la facultad. Nos referimos a lo acontecido en el XV ENCECE (2018), encuentro llevado a cabo en la facultad que constituyó un analizador institucional, en la medida en que desocultó, desnudó, de manera cruel, las temáticas y problemáticas de las que no es posible hablar en el seno de la facultad: como los sentidos políticos de lo educativo, y el sentido político de la educación sexual integral. Así, se acentuaron mecanismos de rigidización organizacional y expulsión de lo diferente, aun sabiendo el alto costo de exposición nacional que le significó esto a la FFHA.

- **Docencia-investigación:** en esta dimensión expresamos supuestos acerca del ejercicio de la docencia y la investigación, las condiciones materiales de existencia en cuanto a la disponibilidad de espacios para el encuentro “para potenciar lo académico”. Si bien fue una expresión de sentido presente en una entrevistada, marca un analizador institucional que devela un tema cotidiano silenciado que condiciona la posibilidad de encuentros y marca condiciones del trabajo docente en la facultad. Surgen sentidos sobre la docencia que predeterminan implicancias en ambas funciones, “docentes que investigan”; además, en tanto que la licenciatura es una carrera de más prestigio, se encuentra más desdibujada. También, existen expresiones que dan cuenta de la importancia para los/las docentes universitarios/as de tener alguna experiencia con prácticas de investigación. En la misma dirección señalamos la importancia de articular docencia e investigación y retomamos la cuestión disciplinar de compartir un mismo objeto disciplinar para la formación docente que para la licenciatura, reconociendo a la docencia como una práctica que requiere un ejercicio complejo, en el cual terminamos siendo víctimas de una formación

con carencias herramientas. Emergen también posiciones contrapuestas en expresiones que ratifican reduccionismos evidenciadores del alejamiento de la propia implicación, como plantear que, en la actualidad, hay alumnos simples y profesores simples.

- **Culminación:** esta dimensión reviste una saturación semántica acerca de reconocer que la tesis no puede ser el único recurso para acceder al título de la licenciatura, ya que no todos quienes acceden a esta titulación están dispuestos a dedicarse a la investigación. Además, se suma la propuesta de diseñar prácticas profesionales para que los/las graduados/as puedan elegir el camino de la investigación o la gestión, pasantías en distintos organismos, de modo tal que podamos flexibilizar los modos de acceder a las titulaciones. Se aspira a que, cuando egresen como profesores/as y rápidamente consigan trabajo, ello no conspire contra la realización de licenciatura. En este sentido, reconocemos la falencia institucional, dado que no encuentran incentivos para culminar el trayecto. Hay preocupación ante el reconocimiento de estudiantes que, al terminar la carrera, migran a universidades privadas u optan por otro trayecto de formación, sin concluir la licenciatura en la facultad.

En cuanto a la forma de retener a estudiantes y acompañarlos/las en este tramo de licenciatura, es un proceso dificultoso que requiere compromisos académicos de los/las docentes en dirigir tesis y construir la relación, para acompañar en el proceso de autorregular actividades y pactar tiempos. Es decir que el nudo del problema es la tesis, ya que, en su mayoría, han alcanzado la totalidad de las obligaciones académicas. Entonces, hay saturación en el reconocimiento de los obstáculos “trabas” que encuentran los/las estudiantes para recibirse, así como en la necesidad de establecer obligaciones académicas para que los/las docentes-investigadores/as logren implicarse en las actividades que requiere la dirección de una tesis de grado. Actualmente hay un trabajo artesanal de algunos/as docentes investigadores/as en el acompañamiento, orientación y tutoría para la culminación de esta carrera.

- **Obstáculos:** existe saturación semiológica en expresiones que se construyen en códigos emergentes, cuando se plantea que la tesis es un espacio de muchísima soledad y esto crea dificultades. Por lo tanto, entre los obstáculos, destacamos el enunciado del “estudiante solo que rema con todo”; de este modo, empiezan a trabajar, a ganar dinero y postergan la continuidad de la licenciatura. Por lo tanto, reeditan la tensión entre trabajo y formación: son los nudos que presentan un nivel de saturación de la información que enlazan los sentidos del profesorado y la licenciatura. Esta imposibilidad de

superar los obstáculos es atribuida en parte a falencias institucionales, por lo cual habría una tendencia a pensar que los/las docentes nos conformamos con que los/las estudiantes no realicen el trayecto de la licenciatura. Esto forma parte del analizador institucional, dado que es atribuido a una oferta poco clara para realizar la tesis, o al hecho de terminar el profesorado, comenzar el recorrido para graduarse en la licenciatura y que, en cambio, inicien una carrera de postgrado.

En cuanto a los sujetos, el miedo que despierta la escritura, el escollo que representan estos temores, ya que no encuentran modos institucionalizados de superarlos, suelen ser motivo para la deserción. Entre los desafíos institucionales enuncian modificar la infraestructura para contar con disponibilidad de espacio para poder reunirse y tomar vuelo académico, así como también erradicar la tesis como única modalidad de acceso a la titulación de grado. Sin embargo, hay escasos lugares de trabajo y demasiadas exigencias, lo que ha sido denominado como un “obstáculo académico” que restringe la posibilidad de graduación y, aun cumpliendo las obligaciones académicas, los /las estudiantes migran a terminar la licenciatura a otros establecimientos.

Sugerencias: Estas giraron en torno a distintas dimensiones institucionales, desde las obligaciones académicas presentes en profesores/as de la carrera, modificación de plan de estudio, de la Ordenanza 1975/95, para acordar diferentes formas de titulaciones, bajo distintos regímenes. Esto se halla habilitado en la modificación que hace el Consejo Superior del Estatuto Universitario, para propiciar una comunicación más fluida entre docentes y estudiantes e instalar la institucionalización de la formación en trayectos de investigación, para lograr un proyecto sostenido de la carrera de investigador/a en CONICET.

Entrevistas a graduados/as y estudiantes

En este segmento, realizamos entrevistas con diferentes modalidades: 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. Realizamos un total de dos grupos de discusión (uno a graduados/as y otro a estudiantes), dos entrevistas grupales (a estudiantes) y seis entrevistas individuales (tres a estudiantes y tres a graduados/as).

- Grupos de discusión (estudiantes) (GD E): fue un grupo heterogéneo de seis estudiantes, de matices biográficos diversos, de procedencias distintas y recorridos académicos continuos y “salpicados”. Observamos una rápida saturación que remite a identificar que la diferencia entre las carreras radica en lo laboral. Hay contundencia al expresar que todos/as coinciden que el profesorado presenta un perfil profesional definido, lo que no sucede con la licenciatura. Aparece aquí, que la prioridad está puesta en la importancia que reviste la elección del profesorado como una carrera que se cursa de manera grupal, todos/as juntos/as y que, al graduarse, existe la certeza de que tendrán trabajo. Este tipo de cursada es extensivo a la experiencia de la Práctica Profesional Orientadas (Docencia). Ha sido un encuentro con planteos y alta producción de potencia transformadora. Puntuaron un cursado homogéneo hasta tercer año en que comienzan a cursar Metodología; ahí expresan que “les cae la ficha” de comenzar el recorrido por la Licenciatura, a la que definen como “ese pedacito”. Hay un aporte, que emerge en la expresión “hay muchas cosas sueltas” en la carrera, como un analizador institucional, un hablante que marca el modo de operar institucionalmente al decir que son dispositivos que los enriquecen pero que están separados, lo que marca la idea de fragmentación que presentan. También genera rápida saturación el malestar producido por la “falta de información” sobre cuestiones institucionales: reconocen las dificultades que les presenta la escritura académica y “sentirse sin herramientas” para transitar el trayecto por la licenciatura. Finalmente, una estudiante comenta su incorporación a un proyecto de investigación y comparte la experiencia de hacer una publicación, para un proyecto que realiza en otra facultad, en la temática de género.
- Grupos de discusión (graduados/as) (GD G): constituido por un grupo heterogéneo de ocho graduados/as, de diferentes cohortes y recorridos académicos diversos, entre los cuales encontramos la expresión de “recorrido salpicado” en el estudio y en lo laboral. Al igual que en el grupo anterior, alcanzamos una rápida saturación en el reconocimiento de que se dilata la licenciatura debido a que, la carrera de profesorado asegura una pronta salida laboral. Sin embargo, encontramos discontinuidad en una expresión referida a la tendencia a romantizar la idea de salir y conseguir trabajo: comienzan a sumarse relatos que remiten a que el tipo de trabajo al que se tiene acceso, por lo general, está precarizado. De hecho, observamos cómo quienes se graduaron en estos últimos años encontraron mayores dificultades en encontrar trabajos estables y en el circuito del sistema educativo. Entonces, esta precarización les resta tiempo y los/las aleja de la facultad y de la idea de terminar la licenciatura. También alcanza una rápida saturación el planteo de encontrarse con dificultades en

la distribución del “tiempo” y la “falta de herramientas” para afrontar los desafíos de la licenciatura. Existe malestar, entendido como un analizador institucional que desoculta el efecto de extrañamiento producido por la falta de información que la facultad y el departamento ofrece sobre cuestiones institucionales, becas, ayudantías, adscripciones.

En cuanto a la percepción de los sujetos, reconocen dificultades en la escritura académica y sentirse con trabas para transitar el trayecto por la licenciatura. Por lo tanto, no logran instrumentarse estrategias para ofrecer alternativas ante las dificultades presentadas en el trayecto por la licenciatura, siendo categorizados/as como los/las que se “conforman” con el título de profesorado. También están quienes, a partir procesos de autogestión y filiación a ciertos grupos de investigación, pudieron recibirse como licenciados/as y otros/as que han decidido migrar a otros proyectos formativos, como tramitar becas y cursar carreras de posgrado, con la finalidad de continuar formándose en el recorrido de la investigación. Fue un encuentro en el que emergió un sujeto colectivo, dado que primó el relato de las distintas posiciones y experiencias referidas a las tácticas utilizadas para el logro de la continuidad o no de los recorridos académicos, en las que se gesta la categoría de migración como modo de resolución subjetiva ante analizadores institucionales no resueltos, que producen la desafiliación de sus graduados/as de la carrera.

- Entrevista grupal a estudiantes de intercambio (EGEI): esta entrevista fue realizada con estudiantes de la Licenciatura que se presentaron a la convocatoria de rectorado para becas de intercambio en espacios curriculares, que eligieron presentarse en el área metodológica, para construir herramientas para la Licenciatura en Educación. Estos intercambios fueron realizados en diferentes facultades de universidades mexicanas. Esto supone un movimiento y toma de distancia que posibilita otra mirada, sobre lo propio y lo extraño, aquello que es un territorio a explorar. Hablamos de un grupo homogéneo, cuyos matices biográficos presentan similitudes: son estudiantes jóvenes con excelente rendimiento académico, lo que les posibilita acceder a este beneficio. Introduce la novedad que, en la experiencia de México, no existe la carrera de Profesorado en Educación, mientras que la Licenciatura en Educación las/los habilita para múltiples incumbencias que incluye las funciones del profesorado. Entonces visualizamos como táctica que presentarse a la beca de intercambio las confronta con otra realidad, otra institución y otra forma de resignificar el título de la licenciatura, al igual que posibilita reconocer las distintas modalidades de titulación para la licenciatura. Esto produce discontinuidades que abren interrogantes acerca de un discurso instituido y rápidamente saturado respecto al reconocimiento social y de

legitimidad que presenta la carrera de profesorado sobre la licenciatura. En las estudiantes entrevistadas observamos la potencia de un colectivo instituyente, capaz de hacer circular el poder desde los intersticios institucionales y encontrar alternativas ante analizadores institucionales que denuncian una situación que se presenta muy obturada institucionalmente. También existe cierto temor a quedarse ancladas en la “conformidad” de trabajar como profesores/as desde un lugar de cansancio, de aburrimiento, que marca la versión desvalorizada de la carrera. Finalmente hay una defensa al sentido de la universidad pública, democratizadora en la posibilidad de acceso a estudiantes, que militan en defensa de la educación como derecho, aunque a nivel de la filiación institucional se denominan como militantes en la Facultad de Ciencias Sociales, lo que marca un posicionamiento de extrema distancia con la organización de origen.

- Grupal (EEG): hablamos de una entrevista realizada a estudiantes de quinto año de la carrera, que aun con biografías y recorridos muy diferentes coincidieron en planteos que posibilitaron crear un momento de encuentro intenso. Visualizamos diferencias de carácter contrastivo de recorridos que fluctuaron entre un cursado disciplinado, y la experiencia de quedarse varados/as en las cátedras que denominan “colador”. Aun así, se percibe una saturación expresada en la aseveración de sentirse abandonados/as en el trayecto de la licenciatura, con un profundo malestar causado ante la desinformación, con expresiones del tipo “nadie te dice nada”, lo que se traduce en sentirse muy ignorados/as por el departamento, por la facultad. Reconocen los obstáculos que la escritura académica les presenta. Expresan también sentirse sin herramientas para transitar el trayecto por la licenciatura. Hay una expresión referida a que la carrera es el profesorado y además tiene una licenciatura, que deja en evidencia el desdibujamiento de esta última. Finalmente hay posiciones e implicancias diferentes, entre quienes presentan un recorrido académicamente continuo, que pueden reconocer un problema institucional en el tema de la licenciatura, y cuestionan la tendencia a conformarse con el profesorado. Mientras tanto, quienes se encuentran en condición de vulnerabilidad para sostener sus recorridos, expresan que se sienten “sin herramientas”. Es decir, se sienten identificados/as con el problema, por lo cual se confunden las falencias de formación singulares con las institucionales, que develan la presencia del analizador institucional.

- Entrevistas individuales a estudiantes y graduados (EI G) (EI E): aquí agrupamos estudiantes de quinto año del profesorado, que a su vez son estudiantes de la licenciatura, con una graduada de la licenciatura en universidad privada, hecho que nos interpela como carrera e institución. Llama la atención la rápida saturación en ciertas dimensiones, como

los sentidos de la licenciatura y la discontinuidad de recorridos. Son prácticamente indistintas las expresiones de estudiantes a la de graduados/as. Se visualiza una continuidad en los enunciados de estudiantes y graduados/as. En este grupo se encuentra el relato de una estudiante en clave diacrónica. Esta estudiante fue convocada a retomar los estudios después de diez años de haber dejado ambas carreras. Resulta muy clarificador su relato en cuanto a los distintos momentos institucionales observados después de diez años y, a la vez, la importancia de haber sido “llamada”, convocada por la institución, a retomar los estudios, lo cual produce una marca de filiación con la institución.

Encontramos el testimonio de quienes provienen de zonas alejadas, que representa un agregado en la forma de subjetivar el paso por la carrera. Hay reconocimiento de los efectos subjetivos que produce la facultad en los procesos identitarios y demuestra la potencia de un hablante institucional, tal vez el más intenso: el hecho de una institución que transforma a los sujetos. Es interesante el modo en que este entrevistado sintetiza lo característico de cada carrera al decir “ni tan suelto” por la licenciatura, “ni tan atado” por el profesorado.

En cuanto al grupo de estudiantes de intercambio, las becarias compararon el trayecto de formación de las Prácticas Profesionales Orientadas en la Docencia con el trayecto de las Prácticas Profesionales Orientadas en Investigación. Si bien ambos espacios son de cursado anual, en cuanto a las primeras, rescataron la experiencia de sentirse exigidas y acompañadas en un espacio de formación sostenido para ser orientadas porque si no se hubieran sentido a la deriva. Sin embargo, no sucede lo mismo con la formación en las prácticas orientadas en la investigación, que consideran como lo más flojo de su formación. Observamos aquí una rápida saturación de la categoría referida al sentido de la discontinuidad de los recorridos académicos.

Síntesis de las conclusiones

A modo de recapitulación, en este estudio de caso realizamos una descripción densa de carácter interpretativo de las dimensiones que lo constituyen como unidad de análisis colectiva. En la etapa inicial del presente escrito, surgen conclusiones referidas al análisis e interpretación en cuanto a las líneas de indagación de los recorridos académicos, su relación con las biografías estudiantiles y la posibilidad de pensar la discontinuidad en los recorridos académicos como un analizador institucional. Ahora bien, como punto de llegada, explicitamos la provisoriedad de conclusiones, puesto que hemos identificado una estructura multicausal en

la que confluyen cuestiones complejas. Es decir, las aseveraciones realizadas expresan modelos que entran en tensión y que, por lo tanto, no admiten un tratamiento en el esquema causa-efecto.

Uno de los hallazgos de la reconstrucción documental fue visibilizar un primer momento en el que coexisten proyectos de carrera en Danza. A partir del cuerpo docente que estaba en ese momento y de las condiciones contextuales fueron favorecidos dos proyectos, la Licenciatura y el Profesorado, quedando anulado el proyecto de Filosofía y Pedagogía. El cuerpo docente que, funda las carreras fue un custodio de un nuevo conocimiento que irrumpió como innovador en una estructura de una facultad con características conservadoras. Hacia fines de 1987, comienza a gestarse un proyecto de carrera que surge con una potencia colectiva que inician un grupo de jóvenes profesores/as en los márgenes institucionales. Entre el momento fundacional de la carrera, donde plasman de manera teórica el plan de estudio, el proyecto de egresado y el perfil laboral, transcurre una temporalidad situada hacia 1993. En este marco sedimentan las bases para que este proyecto instituyente ocupe la centralidad y, a la vez, comienza a declinar su potencia transformadora. Si bien la impronta fundacional de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación ha sido configurarse como instituyente, lo ha sido cuando convive conjuntamente con el Profesorado en Filosofía y Pedagogía, hasta su cierre. En 1995, con la modificación de la carrera de la Licenciatura y la creación de la carrera de Profesorado, se aprueba el proyecto de cambio de plan de estudio vigente y comienza a gestarse otro momento institucional. Si bien ambas carreras ocupan la centralidad del poder, comienza la primacía del profesorado sobre la licenciatura y las falencias institucionales para el logro de recorridos fluidos en la misma. Evidenciamos aquí una saturación de sentidos respecto del profesorado como carrera más corta con salida laboral cierta, cuestión que conspira contra la culminación de la licenciatura. Otro sentido emergente es el del profesorado con un perfil profesional más definido y la licenciatura como carrera de mayor prestigio.

Ahora bien, una vez que hemos llegado a este punto, es necesario revisar algunos interrogantes iniciales y resulta conveniente preguntarnos: ¿de qué modo los analizadores institucionales detectados afectan a los recorridos discontinuos? La discontinuidad de los recorridos presenta un orden de saturación de sentidos que enuncian algunas categorías que señalamos a continuación:

1- 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.

2- Desde los momentos fundacionales de la licenciatura han sido puestas de manifiesto una serie de tensiones epistemológicas-metodológicas que conjugan la autonomía disciplinar de las Ciencias de la Educación y los posicionamientos ideológicos de docentes que han participado de estos momentos. Estas tensiones epistemológicas y posicionamientos ideológicos responden a un hablado institucional que es percibido por los/las estudiantes como un quiebre en la implementación de diseños curriculares y en las prácticas docentes que sostienen esos diseños. Esto produce una ruptura en los proyectos formativos de los distintos espacios curriculares. Específicamente en el área de investigación educativa, esta ruptura la traducimos en obstáculos o trabas que operan para la discontinuidad de la licenciatura.

3- Al describir las características del plan de estudio con un tronco común y dos asignaturas ubicadas al finalizar el trayecto que son específicas de la licenciatura, dos Metodologías (una muy amplia, muy general, y la segunda dictada desde una postura con cierto sentido unívoca), desprendemos posiciones contrastantes respecto del trayecto de formación del área de investigación educativa, en las cuales se expresan los efectos de las tensiones metodológicas-epistemológicas. Tal como observamos en el plan de estudio, confluyen una serie de impedimentos que actúan como obstaculizadores para la graduación en la licenciatura.

4- 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.

5- Tanto estudiantes como graduados/as demandan la inclusión en el diseño curricular de prácticas profesionales que atraviesen los trayectos de ambas carreras. La implementación de un plan de estudio que posibilite el acceso a prácticas desde los primeros años es ratificada también por los/las docentes. Hay prácticas establecidas en las incumbencias profesionales, Res. 2785/85, que habilitan otros espacios laborales para la licenciatura que no son contemplados en el actual plan de estudio y que requerirían pensar el diseño de prácticas diferentes a la realización de la tesina final para la licenciatura.

6- 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.

7- 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.

8- 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.

9- 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.

10.- 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.

11- Existen posiciones encontradas entre el mandato de la facultad, cuya fortaleza responde a una formación orientada a los profesorado, 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.

Algunas propuestas de largo y corto alcance

Las propuestas pensadas están vinculadas en lo inmediato a dar respuesta a los requerimientos de los/as estudiantes en cuanto a la implementación de talleres: de diferenciación de perfiles e incumbencias profesionales y de escritura académica en los momentos de ingreso. En el transcurso de la carrera, diseñar talleres para la apropiación de herramientas en investigación educativa. Sin embargo, a largo plazo, resulta necesaria la elaboración de planes de estudios que posibiliten la diferenciación de diseños curriculares, con el propósito de diferenciar la formación docente de la formación en investigación. De ese modo, si bien hablamos de un objeto disciplinar compartido, el fenómeno educativo, que eso no sea motivo para impedir la discriminación de trayectos académicos, que recuperen la transmisión del legado fundacional, adecuándolos a las demandas de nuestro tiempo.

9. Relatos implicados en primera persona

La finalización de esta investigación responde a la culminación de un recorrido académico que corresponde a mi formación de posgrado. Puedo decir que, a esta carrera le dedique una década de mi vida: responde a un tiempo vital, un tiempo de formación que comenzó allá por el año 2012, con el inicio de la primera cohorte de la Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial (MIIPs). Este fue el punto de partida del camino en el que transité por las más diversas experiencias. En especial, la vivencia de incertidumbre generada por los distintos momentos del proceso de investigación y, a su vez, el espacio significativo que ocupó la categoría de la implicación, en la formación otorgada en este trayecto de formación de posgrado.

Fernández *et al.* (2014) explican la categoría de implicación:

Etimológicamente el término se construye a partir del prefijo *in* del verbo latino *plicare* que significa doblar, plegar (y que también es común a palabras como aplicación, complicación) y de la terminación *-ción*, que indica movimiento. Daría cuenta de algo doblado o plegado de forma tal que no sería visible, aunque esté ahí. Según Ardoíno (1993), alude a la tarea de «hacer transparente lo que antes era opaco» (2014: 7).

Los modos en que me encuentro implicada en este trabajo de investigación tienen una estrecha relación entre ellos, ya que dan cuenta de mis propios trayectos formativos, tanto en lo filial como en los ámbitos académicos y compromisos políticos. Cabe señalar que indagar las implicaciones, tal como lo he vivenciado, se dirige a vislumbrar opacidades y a crear condiciones para que

eventualmente lo plegado pueda ser desplegado, registrar aquello que no se veía, en la implicación entendida como el conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional (Lourau, 1970).

Los relatos implicados en un primer momento dan cuenta de mi implicación como alumna de la Maestría, que abarca un largo recorrido desde los inicios hasta la finalización de esta, incluyendo el camino más escabroso, que es llegar a la culminación de esta investigación; estoy implicada como docente-investigadora, y en la Subdirección del Departamento en la misma unidad académica, es decir que esta investigación la realicé en mi lugar de trabajo.

Por lo tanto, *Relatos implicados en primera persona* es el modo de dar cuenta de las relaciones, conscientes y prevalentemente inconscientes, que he establecido con la institución universitaria y que es productora de mi subjetividad. Entonces hablo desde mi subjetividad en acto, entre lo que permanece y lo que se transforma continuamente. Es decir, a través de la elucidación de mi implicación, es posible visibilizar lo imposible de creer en la neutralidad. Esta elucidación requiere un trabajo en la inmanencia, a partir de lo que fueron mis vivencias singulares. Entonces, mis implicancias en las formas de sentir, de percibir, de actuar, requieren de este relato historizado que está estrechamente vinculado a la institución universitaria y al reconocimiento de los ideales de gratuidad, laicidad, democratización y defensa de lo público. Rememoró los momentos de mi juventud, en que mis padres me contaban la experiencia de haber estudiado en la universidad pública. Era otro tiempo, allá por 1958. Ambos se recibieron en la UBA, de la carrera de Odontología. Me contaron muchas historias de su vida estudiantil, de un tiempo de juventud cargado de ideales y luchas que me permitieron entender el sentido de la educación pública, gratuita, laica. Ahora que ya no están, entiendo el legado recibido y asumido, y comienza a desplegarse en mi subjetividad aquello que estaba plegado, que me une estrechamente a la universidad pública. Otro momento autobiográfico que me produce resonancias y afectaciones, que quiero compartir aquí, tiene que ver con las experiencias vividas que me vinculan con la educación como un primer acercamiento a la construcción con un objeto disciplinar, que ha marcado mi recorrido. Tengo en mi memoria una escena remota relacionada con lo familiar que resulta fundante. En ella recuerdo compartir un momento en que mi padre, ex detenido político, participa de un diálogo con el maestro Alfredo Bravo, que también fue ex detenido político. En esa conversación, que se produce mientras ambos estaban transitando la salida de la dictadura, recuerdo los intercambios a propósito de una “utopía educativa”. Me recuerdo joven, participando de esas charlas sobre nuevos horizontes educativos, marcados por una época política ardua y con esperanzas de futuro. Este recuerdo pudo ser interpretado en su intensidad a medida que pasaron los años: pude encontrar un sentido filiatorio a estas conversaciones. Fue una experiencia que

a posteriori pude categorizar como un microacontecimiento educativo (Cerletti, 2008) gestado en una época de sucesos políticos y sociales de finalización de la dictadura cívico-militar.

Al repensar mi recorrido por la Maestría, la presentación de los trabajos finales de evaluación giró siempre sobre las mismas temáticas: la universidad pública, gratuita, laica; las problemáticas presentes en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes; el relato de las experiencias en las carreras de Ciencias de la Educación. Durante todo el tiempo en que he trabajado en esta investigación he participado como docente en el mismo ámbito que resulta objeto de investigación; por lo tanto, hay aquí implicación primaria, porque se encuentran en relación el objeto de estudio, la institución en la que estoy y el mandato social al que responde la carrera, el departamento, la facultad y la misma universidad. He desempeñado roles como colega docente e investigadora de las y los entrevistados/as, en varios casos he sido docente de las y los estudiantes. Esta implicación se enlaza luego con la organización, con lo institucional e incluso hasta con la política.

Las entrevistas realizadas a docentes, egresados/as y estudiantes fueron movilizadoras de múltiples resonancias e implicaciones, afectaciones de distinta índole —“la 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, al decir de Carli (2012), “reconocer la opacidad sin desconocer el compromiso en juego al pretender estudiarla e interrogarla” (2012: 17). Esto no supone negar el impacto que puede haber tenido en las entrevistas mi investidura como entrevistadora-profesora. A ello, agregaría que el acto de entrevistar a colegas y a graduados/as desde una cierta asimetría fue puesto en cuestionamiento e interrogado al momento de realizar el diseño metodológico, el análisis e interpretación de datos de esta investigación.

En la experiencia del encuentro con los/las estudiantes, graduados/as y docentes, se entabló un diálogo transformador que ayudó a transparentar opacidades. Por supuesto que también esto implica un trabajo meticuloso. Este trabajo consiste en poder distanciarse 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 del estudio de caso seleccionado en la FFHA-UNSJ.

La implicancia institucional y política, vinculada a la posición de estar en la labor de gestión como autoridad departamental, ha sido muy interpelante porque en cierto modo he tenido que asumir el riesgo de investigar los "propios lugares", las "propias

dinámicas". De esta implicancia emerge la problematización inicial y el reconocimiento de la necesidad de transformar la institución como alternativa al malestar.

Por las múltiples implicaciones señaladas a lo largo de mi recorrido en el curso de esta investigación, encontré la posibilidad de llegar al nudo de la cuestión, que me permitió entender el riesgo que significaba no concluir el recorrido iniciado, aunque también su culminación implicaba un costo, una exposición, al investigar una problemática en la que me encuentro tan implicada. Ha sido este un tiempo en el que he podido visualizar cuestiones que me permitieron identificar una encerrona en el trabajo de construcción de los datos e interpretación de la investigación. Esta encerrona, presente al investigar *Recorridos académicos y discontinuidades. Indagación de un posible analizador institucional*, me posibilitó correr el velo de lo que significaba concluir mi trabajo de tesis final de Maestría en mi propio recorrido. Finalmente, quienes estuvieron en la función de dirección de esta investigación, me permitieron correr el velo, reconocer opacidades de lo que esto significaba. Por lo tanto, investigar recorridos discontinuos en quienes son graduados/as, estudiantes de una carrera de grado y, a su vez, no concluir esta investigación, me interpelaba también a mí en dejar trunco mi propio recorrido en la Maestría en Investigación e Intervención Psicosocial (MIIPs). De aquí emerge también la decisión de ofrecer un diagnóstico que ayude a visibilizar el proceso y la historia institucional. Si bien la misma implicancia me posibilitó acercarme y alejarme de lo observado en la propia investigación, a través de este movimiento pude reconocer aquello que resultaba opaco y que requería ser transparentado. Ha sido un desafío, acompañado de la mayor vigilancia epistemológica posible, también asumir, durante el trayecto del trabajo, el rol de investigadora participante con el objetivo de que los aportes que en este trabajo realizo puedan ser recuperados más adelante por la misma institución y sus actores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algañaraz Soria, V. H. (2019) “El circuito de las universidades privadas en Argentina (1955-1983): entre la autonomía académica y la heteronomía del campo de poder. Hacia una tipología de sus instituciones”. En: *Sociológica (México)*, 34 (96), pp. 275-318.
- Algañaraz V. y Castillo, G. (2018). “Docencia e Investigación en la Universidad Nacional de San Juan (1994-2015) - Impacto del programa de incentivos a docentes investigadores y la carrera del investigador científico del CONICET”. En: *PROMETEICA – Revista de Filosofía y Ciencias*. N ° 16. Disponible en: <https://doi.org/10.24316/prometeica.vOi16.210>.
- Arnal, Del Rincón, Latorre (1992) *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Disponible en: https://biblioteca.unirioja.es/biba/mas_info.php?-titn=15271.
- Baremblyt, G. (1991) “La concepción institucional de la transferencia”. En: Acevedo, M.J, Volnovich, J.C. (1991). *El espacio institucional*. Lugar Editorial. Buenos Aires (pp. 19,20).
- Bourdieu, P. (2001) *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal.
- Bosio, A. (2021) “En el turno noche todos somos iguales. Estudio etnográfico de una escuela nocturna de la provincia de Córdoba”. En Maldonado, M. y Servetto, S. (editoras) *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. UNC – CLACSO, 2021, Librería Latinoamericana. Disponible en: <https://www.clacso.org/etnografias-en-tramas-locales-experiencias-escolares-apuestas-y-desafios/>
- Carli, Sandra. (2012) *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina, pp. 14-26.
- Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 2. Buenos Aires: Ed. Tusquets.
- Correa, A. M. (Comp.) (2004) *Notas para una Psicología Social... como crítica a la vida cotidiana*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cerletti, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la Educación*. Buenos Aires: Editorial Fundación La Hazienda.
- De Certau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- Del Cueto, A. M (2013) *Grupos, instituciones y comunidades. Coordinación e intervención*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Denzin, N. (1978) *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: Mc-Graw Hill Book Company, 2da edición.

Dubet F. (2020) *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (2006) *El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Fernández, A.M.; López, M; Borakievich S. *et al.* (2014) “La indagación de las implicaciones”. En: *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, Número 7, Abril 2014, Esc. Psicología UARCIS, Santiago de Chile, pp. 5-20. Disponible en: <http://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-indagaci%C3%B3n-de-las-implicaciones.-UN-APORTE.-ARCIS-2014>.

Fernández, A.M. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

_____ (2009) Las diferencias desigualadas: Multiplicidades, invenciones, políticas y transdisciplina. En: *Revista NÓMADAS*, N. ° 30. Universidad Central Colombia.

_____ (1986) *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina

Fernández, Lidia. (1998) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós, p. 43.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fielding, N. y Fielding, J. (1986) *Linking Data. The Articulation of Qualitative and Quantitative Methods in Social Research*. California: Sage.

Frigerio, G. y Poggi, M. Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel, pp. 20- 27; 35-37.

Frigerio G y Dikers, G. (comp.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.

Furlán, A. (1996) “Currículum y condiciones institucionales” [Conferencia-Archivo de video]. Disponible online.

- Gaidulewicz, L. (2009) *Cornelius Castoriadis, mapa y recorridos sobre su obra*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. (Documento de cátedra)
- Garay, L. (2009) “Análisis Institucional de la Educación y sus organizaciones” [Documento de información]. Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.
- INSTITUTO DE HISTORIA REGIONAL Y ARGENTINA "HÉCTOR DOMINGO ARIAS, (1993) *La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección*. Tomo II EFU. San Juan. Editorial de la Universidad Nacional de San Juan pp. 44, 54, 55, 58, 67.
- Kaminsky, G. (1990) *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial, pp. 17-37.
- Larrosa, J. (2003) *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Homo Sapiens, pp. 46-47.
- Lappassade, G. (1979) *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Lourau, R. (2001) *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión, pp. 9,10.
- Mendizábal N. (2006) “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En: Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Editorial, GEDISA pp. 65-105.
- Mendoca, M. (2013) “La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del Plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973)”. En: *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 150, 2015, UNAM. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/39496/CONICET_Digital_Nro.43309eec-2a85-4b81-b51a-b54ffcf26738_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Mella, O. (2000) “Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa”. Disponible en: <http://files.palенque-de-egoya.webnode.es/200000285-1b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf> pp.3

Remedi, A. E. (1997) “El trabajo institucional y la formación docente”. En: *XIII Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://jlmateos.files.wordpress.com/2010/02/metodologia-investigacion-cualitativa-y-cuantitativa.pdf>.

Sirvent, M.T (2004) “El proceso de investigación”. En: Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2º Edición. Disponible online.

Terigi, F (2010/2/23) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. En: Disponible en: <http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/TerigiConferencia.pdf>.

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.

Vila, M. J. (2011) *¿Para qué nos sirve el Profesorado? Un análisis histórico político de las tensiones entre el Sistema Educativo Provincial y la Universidad Nacional de San Juan*. Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

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>.

Yuni J. y Urbano C. (2016) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Tomo 2. Córdoba. Argentina: Editorial Brujas.

_____ (2016) *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica*. Tomo 3. Córdoba. Argentina: Editorial Brujas.

Fuentes Documentales:

Ley de Educación Nacional. Ley N. ° 26.206 (LEN). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Plan Nacional de Formación Docente Resolución CFE N. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>

Ley Nacional de Educación Superior, Ley 24.521. Ley Federal de Educación. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ley Nacional 20.367 (Creación de la UNSJ) Disponible en: http://www.unsj.edu.ar/institucional/historia_creacion

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, pp. pp. 33, 34, 36.

Resolución N °77/94 MCE Nación por expediente N ° 05-1935. C/92-UNSJ solicita determinar incumbencias del Profesorado de Filosofía y Pedagogía.

Resolución N ° 1945/94- MCEY Anexos de alcance del título. Otorgar validez nacional al título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la UNSJ y reconocer incumbencias profesionales del mismo,

Ordenanza 14/14 CS-UNS Reglamento Académico de la UNSJ para las carreras de grado. p. 16.

Ordenanza 04/85-UNSJ. Artículo 75 aprobar el Reglamento Académico de la UNSJ. El Art. 75

Ordenanzas:14/92- CD- FFHA,001/93- CD- FFHA,009/94-CD-FFHA se aprueba e implementa el plan de estudio de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Proyecto Institucional de Modificación del Plan de Estudios para las carreras de Ciencias de la Educación, 1998, p.p.3. 14-15, 24-26 Ordenanzas 3/99-CD-FFHA y 19/95-CD-FFHA se explicita la conformación de la Comisión de Tesis. Ver Anexo 1, Art.1 y 2. (pp.3-4).

Resolución 189/95-CS-UNSJ Se aprueban modificaciones referidas al Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Filosofía Ordenanza 06/07-CD-FFHA sobre modificación nombre de la unidad académica.

Resolución 182/17 CD- FFHA. Se otorga el aval del Consejo Directivo para que la FFHA sea sede del XV ENCECE Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, denominado: El sentido político de lo educativo: Tensiones y disputas. Disponible en: <https://www.facebook.com/watch/?v=334367187307082>)