

Continuidades y discontinuidades entre curriculum prescripto y desarrollo curricular.

Un estudio sobre la formación profesional de estudiantes en ciencias de la educación de la UNJU

Autor: Arnaldo Darío Jaramillo. Conicet. Departamento Académico San Salvador de la UCSE
Unidad de investigación "Educación, actores sociales y contexto regional" de la FHYCS-UNJU
daricap@hotmail.com

Resumen

En este escrito se muestran resultados parciales de una investigación acerca de la *formación profesional de estudiantes en Ciencias de la Educación de la UNJU., que trabajan mientras cursan sus estudios.* A través del estudio se pretende descubrir de qué manera las experiencias de trabajo de éstos estudiantes se convierten en fuente de configuración de saberes, conocimientos y herramientas que contribuyen a su formación profesional en la universidad. Se toman los aportes que ofrece la perspectiva epistemológica Interpretativa y se adoptan las herramientas principales del Enfoque Cualitativo de investigación.

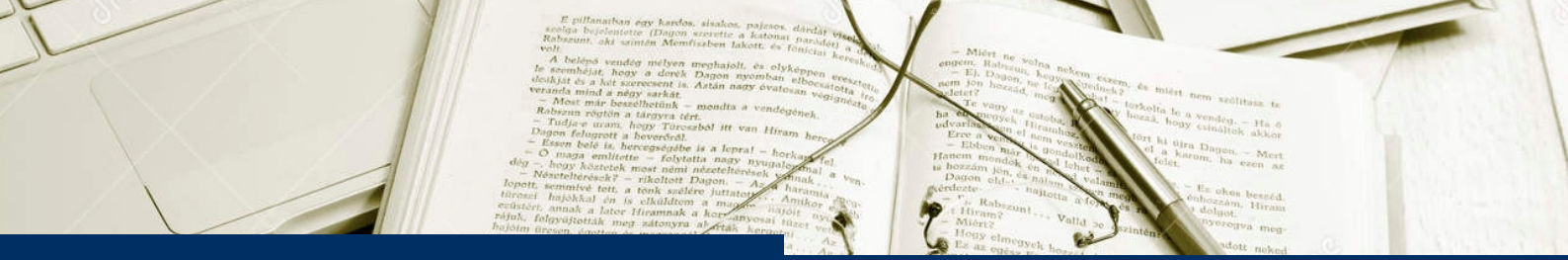
Aquí se presentan resultados obtenidos a partir del análisis de dos fuentes de información



adoptadas para esta investigación, a saber: el Plan de Estudios de Ciencias de la Educación y las voces de docentes de la carrera pertenecientes al ciclo de profesionalización. El análisis del Currículum Prescripto evidencia una notoria preocupación por la “formación general”, y, además, y una concepción del estudiante “a formar” como un “estudiante ideal” y en la cual no se contempla la figura del “estudiante que trabaja”. Por otro lado, el “desarrollo curricular” refleja, desde el punto de vista de algunos docentes, una marcada preocupación por orientar la formación del estudiante “hacia” y “desde” los espacios de trabajo. A partir de la puesta en práctica de diversos “dispositivos de formación” se pretenden recuperar “saberes del trabajo”, propiciar “experiencias” que permitan articular la teoría con la práctica, tanto en espacio de la clase como en aquellos espacios del campo profesional. En estas instancias de “desarrollo curricular” el “estudiante que trabaja” asume lugares particulares y relevantes, es un “sujeto especial” que posee una “experiencia” que resulta fundamental recuperar en los encuentros de aula y en su propio desarrollo formativo.

Palabras clave

Formación Profesional-estudiantes-Currículum Prescripto- Desarrollo Curricular



Introducción

La presente investigación forma parte de la tesis doctoral denominada *“Significados asignados a la formación profesional por parte de estudiantes que trabajan mientras estudian. El caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu.)”*. Este trabajo se realiza en el marco de la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)-Argentina, en calidad de Becario de CONICET¹.

Los interrogantes que orientan este estudio giran en torno a descubrir: ¿Qué fue lo que motivó al estudiante a estudiar y trabajar a la vez? ¿Qué sentido tiene el trabajo para éstos estudiantes? ¿Qué saberes construye a través de las experiencias de trabajo, y cómo éstos se relacionan con su formación profesional? ¿Qué tipo de trabajos son los que le permiten al estudiante recuperar experiencias que contribuyen a su formación profesional? ¿Cuáles son las “estrategias formativas” que estos estudiantes ponen en juego durante el cursado de la carrera?

El estudio se inscribe en una perspectiva epistemológica interpretativa. Para el encuadre epistemológico general se toman aportes de Geertz (1997) y de Schütz (1995). Para el encuadre teórico de los conceptos centrales del estudio (formación, formación profesional, experiencia, saberes, trabajo, etc.) se toman los aportes de autores como: Anijovich (2009), Barraza (2007), Larrosa (2003), Ferry (2008), Barrón Tirado y otros (1996), Delory-Momberger (2009), Nicastro y Greco (2009), Da Cunha (2009), Tardif (2007), entre otros. Metodológicamente, el estudio se encara adoptando las herramientas principales del enfoque cualitativo de investigación. Como estrategia de análisis se hace uso de la triangulación de datos, por lo cual las estrategias de recolección de datos son diversas: encuestas, entrevistas semi-estructuradas, entrevistas en profundidad, búsqueda de fuentes documentales, entre otras.

Esta investigación, recaba y analiza datos provenientes de tres fuentes de información: a) estudiantes que trabajan, b) docentes pertenecientes al ciclo de profesionalización de la carrera, y c) el plan de estudios y el relato de aquellos miembros del equipo docente encargados de su última modificación. En esta oportunidad, se presentan resultados obtenidos a partir del análisis del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación del año 97¹ y las voces de algunos docentes de la carrera pertenecientes al ciclo de profesionalización.

Este escrito se divide en tres partes. En la primera parte, se analiza el currículum prescripto,

¹ CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Argentina.



focalizando en el “sentido de la formación” subyacente en la propuesta y el lugar que se asigna en la misma a los “estudiantes que trabajan”. La segunda parte está dedicada a analizar y describir el “desarrollo curricular”, el modo en que el documento escrito (Plan de Estudios) se materializa en prácticas concretas. Para ello se rescata las voces de docentes del ciclo de profesionalización de la carrera y algunos programas de cátedra. Y por último, se exponen las conclusiones provisorias del estudio y cuestiones a seguir trabajando.

La propuesta curricular: Los “saberes proyectados” y el lugar asignado a los “estudiantes que trabajan”

En nuestra Provincia la carrera de Ciencias de la Educación surge conjuntamente con la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Esta última se creó con el objetivo de formar profesionales en otras áreas de conocimiento, como son las ciencias sociales y las humanidades, para complementar los aportes científicos que la U.N.J.U. brindaba a la sociedad. Esta casa de estudios comienza a funcionar en el año 1984 con la creación de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Antropología (Garay de Fumagalli, 2004).

Particularmente, la carrera de Ciencias de la Educación surge con el objetivo de “brindar formación superior universitaria en el campo de la educación, a fin de formar profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre el sistema educativo, [que permita] pensar y organizar las instituciones educativas, planificar y asesorar sobre las respectivas políticas del sector (...) analizar y aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el ámbito institucional y el No Formal y, asimismo, desarrollar la profesionalización docente, desde el desarrollo de la investigación educativa” (Garay de Fumagalli, 2004, pp. 83-84).

Desde la creación de dicha carrera se han implementado tres planes de estudios: en el año 1985, en 1987 y el que rige en la actualidad modificado en el año 1997. El Plan anterior (vigente desde el año 87') ofrecía una formación profesional caracterizada por un tronco común de materias y brindaba la posibilidad de elegir al final de la misma entre el Título de: a) Licenciado en Ciencias de la Educación, o, b) Profesor en Ciencias de la Educación. El rasgo distintivo de esta propuesta curricular eran las diferentes “orientaciones profesionales” que ofrecía en el último ciclo formativo, a saber: Psicopedagogía Institucional; Planificación y Administración de la Educación; Educación Rural; y Educación No Formal.

Entre los argumentos que esgrimían parte del equipo docente encargado de la modificación de dicha propuesta curricular, es que el mismo ofrecía una “formación



profesional restringida” o la “especificaba demasiado”:


*“Contribuía a una **formación profesional restringida**. En nuestra opinión la **restringía**. Y Nos hacía correr el riesgo de que si el título que dábamos habilitaba para otras cosas, se terminara trabajando en otras cosas que no se habían estudiado. Esa era nuestra idea: que se restringía la formación a un ámbito de especialización que en realidad deben darse a posteriori de la carrera. La carrera de grado debe garantizar que los saberes sean por lo menos repasados en todas las áreas de incumbencia profesional (...)*”

*“Si, contribuía. Pero pasa que lo **especificaba demasiado** (...) Si alguien tomaba en ciclo superior solo cursos de Planeamiento de la Educación, de Administración de la Educación, etc. (...) Si, claro. Se quedaba en esa orientación, No tomaban las otras. Tenía que elegir y orientarse en alguna de esas tres o cuatro orientaciones. (...) Pero eso iba en detrimento si es que esa persona después tenía que trabajar en otra área porque las circunstancias de la vida lo llevaban a no poder seguir exactamente en ese campo y bueno, no tener mínimos conocimientos que a lo mejor se podían y se debían garantizar si el título daba incumbencia para eso. Si el título daba incumbencia para por ejemplo para Educación No formal, entonces, tenían que tener cursos de Educación No Formal. No podían no tenerlo porque eligieron otra orientación (...)*” (Entrevista a Coordinadora de Comisión de Plan de Estudios)

Estos son algunos de los argumentos esgrimidos en relación a las limitaciones del Plan de Estudios anterior modificado en el año 1987. Cabe agregar, que sumado a estos argumentos, existía una “urgencia” planteada porque dicho plan, después de diez años de gestión, no conseguía la aprobación por el Ministerio de Educación de la Nación, y por ende, estaba en riesgo la Validez Nacional del Título.

El nuevo Plan de Estudios modificado en el año 1997, y aún en vigencia, está compuesto por 32 asignaturas y una carga horaria total de 3.410 horas. Tiene una duración de 5 años y su carácter es permanente. Como requisitos adicionales este plan exige la aprobación de un Módulo correspondiente al Área Socio-cultural y otra del Área Comunicacional, más la aprobación de un Idioma Extranjero. Ofrece la doble titulación: Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Para la obtención del Título de Licenciado el estudiante debe aprobar el módulo correspondiente a “Trabajo de Campo e Investigación” el que tiene una duración de 250 hs.

Tras la modificación de este Plan en el año 1997, se evidencia en la lectura del documento la supresión de aquel trayecto de “orientación profesional”, quedando conformada la estructura curricular en dos ciclos formativos: Ciclo Básico General (correspondiente a los dos primeros años de la carrera), y Ciclo de Profesionalización (correspondiente a los tres



últimos años de la carrera). Se evidencia en la propuesta del nuevo Plan de Estudios una clara intención de brindar una “formación general” a los estudiantes. El “saber proyectado” es un “saber general”, el cual parece corresponderse con el listado extenso de “incumbencias profesionales” que deja ver la lectura de los “Alcances del Título” (perfil profesional con visión general, múltiples funciones y una gran diversidad de ámbitos de actuación socio-profesional). Esta intencionalidad subyacente en el Curriculum Prescripto, también se puede dilucidar en otros pasajes de la lectura del Plan de Estudios:

“proveer una **formación científica básica** que permita inscribir esta etapa de la educación universitaria en un **proceso permanente de actualización**” (...)

“**Evitar la especialización precoz**, que limita y estrecha el horizonte del conocimiento y dificulta la reorientación profesional”.

“Afirmar las bases de una formación profesional en una carrera de grado de calidad, cuya duración razonable facilite tanto el egreso como la **articulación inmediata con el nivel cuaternario de la educación**”

Estos mismos intereses de “formación general” en la carrera de grado y de “especialización” a posteriori de ella, también se reflejan en el relato de la Coordinadora del Equipo Docente designado para la modificación de la Propuesta Curricular:

*“El plan de estudios actualmente en vigencia, modificado en el año 1997, privilegió una **formación generalista**, esto es, que dicha modificación tenía como objeto **garantizar una formación general** en todas las áreas de incumbencia profesional para las cuales el título habilitaba. Esta propuesta intentaba superar las limitaciones del Plan de Estudios anterior (el del año 1987), el cual a partir de **sus diferentes orientaciones brindaba una formación profesional restringida** (...) Se intentaba evitar el riesgo de que el estudiante al egresar de la facultad, cumpliera funciones para las cuales el título lo habilitaba, sin tener conocimientos básicos o suficientes para llevarlas a cabo”*

*“Se privilegió en esta propuesta formativa un **saber general** sobre las diferentes áreas de incumbencia profesional. Este saber general sobre el campo profesional, posibilitaría una **especialización a posteriori** –teniendo en cuenta todas las incumbencias- y evitaría estar condicionado a priori por alguna de las orientaciones que si brindaba el Plan de Estudios anterior (el del año 1897) (...)”*

En relación a los “estudiantes que trabajan”, la propuesta curricular no reconoce a éstos como “sujetos potenciales de formación”. No existen pasajes en el documento escrito en los que se explicita el reconocimiento de la trayectoria de trabajo o saberes del trabajo de los estudiantes, ni se prevé el trabajo interinstitucional para fomentar la inserción de los



estudiantes en espacios de trabajo, pasantías, o el desarrollo de prácticas profesionales en instituciones del medio. Esta “ausencia” del “estudiante que trabaja” en el Currículum Prescripto, también se evidencia en el relato de la Coordinadora del Equipo Docente:

*“En el momento de modificación del Plan de Estudios, **no pensábamos en un estudiante que estudiara y trabajara. La representación del perfil teórico del estudiante que teníamos era de un estudiante que iba a tener disponibilidad para hacer todas materias, con toda la carga horaria. En ningún momento pensamos que había que hacer otro tipo de dictado, o de cursados alternativos, amplificación de horarios, o lo que fuera. No se pensó. El tema era un estudiante que estudiaba Ciencias de la Educación y que se supone que venía (solo) a estudiar. El Plan no tiene previsiones para estudiantes que estudian y trabajan**”*

Tal como se puede apreciar en estas páginas, el sentido de la formación, tanto en el documento escrito (currículum prescripto), como en la intencionalidad política e ideológica subyacente a la elaboración de la propuesta, parece orientarse hacia la búsqueda de una “formación general”, un “saber general” que abarque y contemple los múltiples ámbitos de incumbencia profesional, y que sirva de base para apuntalar la “formación específica” a posteriori, esto es, a nivel de posgraduación.

En cuanto a los estudiantes que trabajan, estos no son contemplados en el Currículum Prescripto, ni concebidos ideológica o teóricamente por parte del Equipo Docente encargado de la modificación de la propuesta curricular. El estudiante que trabaja, o el trabajo de los que cursan la carrera, no está reconocido como tal en la propuesta. No se los piensa ni se los reconoce como sujetos de formación. El sujeto de formación es representado como un “estudiante ideal” que solo estudia y que tiene la “disponibilidad” para cursar las materias del Plan de Estudios tal como están establecidas.

El desarrollo curricular: El sentido de la formación y el lugar asignado a los estudiantes que trabajan en las propuestas pedagógicas

Otra de las fuentes de información para dar cuenta de la problemática, es el relato de algunos docentes que dictan sus asignaturas en el ciclo de profesionalización de la carrera. A continuación se describen algunas de las categorías de análisis que dan cuenta del modo en que se “desarrolla” la propuesta curricular en las prácticas concretas.

Sentido de la formación (objetivos pedagógicos y socio-profesionales)

*“Desde Planeamiento se pretendía **formar un sujeto crítico**, consciente de que toda práctica social (en este caso Planeamiento) es Histórica-Contextual, de que no existe una única manera de concebirla, y que es un **actor protagónico** en la construcción de la historia de cada una de las prácticas sociales en las que participa” (Docente de Planeamiento de la Educación)*

*“Desde el Curriculum se pretendía **formar un sujeto autónomo y con una visión crítica** respecto de las prácticas curriculares. Que pudieran darse cuenta de que el proyecto curricular no es solamente histórico sino fuertemente político y que tiene dimensiones éticas. Y nuevamente dar herramientas para que se pudieran asumir como **decisores** del currículum, que no esperaran indicaciones de los niveles centrales de la organización, sino que pudieran **tomar pensar que hacer, fundamentar ese hacer y hacer (...)**” (Docente de Teoría y Desarrollo del Curriculum)*

*“Desafiamos a que los estudiantes tenían que **auto gestionar sus espacios de trabajo. Salir al medio y empezar a ver**. Ir a la escuela donde estaba trabajando un pariente, ir a la escuela donde ellos egresaron, ir a conectarse con el cura del pueblo, ir averiguar donde una organización estaba desarrollando un proyecto, ir, acercarse, presentarse, pedir la posibilidad de participar y la autorización para eso. Tratar de encontrar en la gente interés y aceptación a una propuesta de trabajo conjunto” (Docente de Planeamiento de la Educación)*

*“El sentido de la propuesta que yo creo que hay que darle es contribuir a la formación del pedagogo para que pueda comprender las instituciones con lo cual el objetivo es **conocer las instituciones** pero también un **autoconocimiento del pedagogo en las instituciones**. A partir de las instituciones que a veces que forjamos los profesionales de la educación y nos permiten poder acompañar procesos en las instituciones, o a veces, no nos permite acompañarlas porque nosotros tenemos que resolver cuestiones que cargamos en la subjetividad como profesionales” (Docente de Análisis Institucional)*

*“(…) El objetivo principal sería formar al futuro graduado en Ciencias de la Educación en las tareas y funciones en las que él se puede desempeñar en el campo de la Educación Superior. O sea, la materia es Universidad y Formación Docente por lo tanto tomamos a los dos subsistemas de educación superior tanto el sistema universitario como no universitario. Y dentro de esos campos, al menos la propuesta de los dos últimos años le estamos poniendo mucho énfasis a lo que tiene que ver con la **enseñanza en esos niveles de educación (...)** Una de las incumbencias del profesor es la enseñanza en esos niveles de educación superior. O*




sea, trabajamos mucho con eso, y también digamos, complementariamente con incumbencias vinculadas a la **investigación**. O sea, eso sería lo que aportaría la materia a la formación del graduado (...)" (Docente de Universidad y Formación Docente)

"La decisión de contextualizar los contenidos de la Cátedra "Orientación e Intervención Pedagógica Institucional" en el **Nivel de Educación Secundaria** establecida por Ley Nº 26206 se debe a que los alumnos que cursan la misma, necesitan adquirir conocimientos sobre las características, problemas frecuentes, Plan de Mejora que se implementan en el nivel objeto de estudio, para poder intervenir a través de los procesos de **orientación y asesoramiento en educación formal, no formal, en ámbitos institucionales, áulicos** con especial énfasis en las dimensiones: pedagógica-didáctica y socio-comunitaria (...) Es importante que los alumnos conozcan y valoren las funciones de orientación, asesoramiento como herramienta de intervención por cuanto contribuyen a promover en ellos la capacidad para poder ingresar a un escenario educativo, dinámico, complejo, a partir del cual podrán **observar, analizar, reflexionar y operar** sobre la realidad, con marcos teóricos - metodológicos que fundamenten sus decisiones con profesionalidad (...)" (Programa de Cátedra de Orientación e Intervención Pedagógico-Institucional)

Tal como se puede apreciar, los objetivos pedagógicos y socio-profesionales de los docentes de estas asignaturas, están orientados por un lado, formar profesionales "autónomos" y con "visión crítica" sobre la realidad, "actores protagónicos" en su quehacer profesional y gestores de sus propios espacios laborales (perfil profesional). Que cuenten con "herramientas" que posibiliten su actuación en el campo laboral y profesional (autoconocimiento, marcos teóricos-metodológicos) y que pueda desarrollar múltiples funciones (Docencia, Investigación, Observación-Análisis-Intervención, Asesoramiento, etc.). Finalmente, se observa una preocupación por orientar esas prácticas hacia diversos ámbitos del campo social y educativo: la Escuela, el Aula, la Comunidad, una Organización Barrial, la Iglesia, las Instituciones del medio, la Educación Superior (Nivel Terciario y Universitario), el Ámbito Educativo Formal, No Formal, etc.

Articulación de las clases con las prácticas profesionales, saberes priorizados en la formación (saberes disciplinares/saberes experienciales):

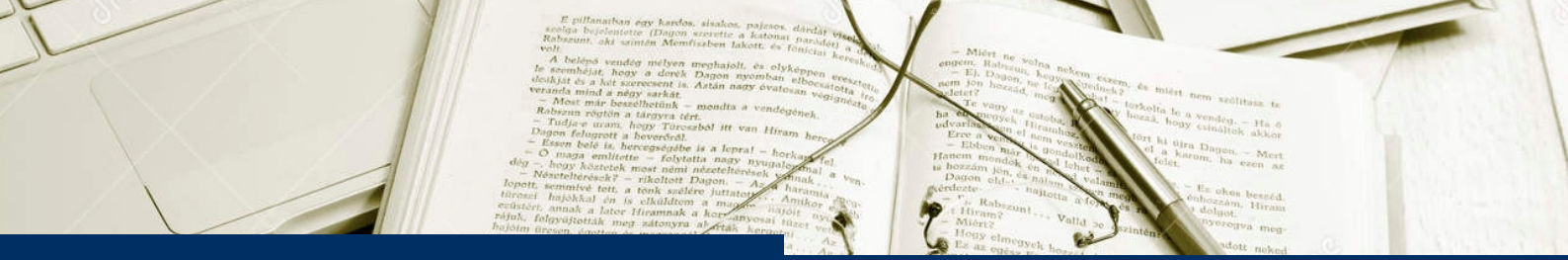
"Si, si porque una perspectiva de planeamiento participativa es una perspectiva abierta, no prescriptiva, no hecha a priori, **no desencadenada desde una oficina**. Entonces, ahí quedaba claro, me parece a mí, que cuando **desarrollaba la práctica**, para el estudiante de que **él era el constructor del plan con la gente con la que estaba, con lo cual se transformaba**



*en un actor de la historia (...) Y es que son contenidos que estaban vinculados con una práctica real. Nosotros hacíamos trabajos en proyectos directamente (...), Un trabajo final en el que se hacía una práctica en ese campo, o sea, una práctica de planeamiento, o una práctica de desarrollo de currículum en un espacio social que era **fuera del aula** de planeamiento y de currículum, o sea, era en el medio social real” (Docente de la asignatura Planeamiento de la Educación)*

*“En ese sentido la materia está pensada en **estrecha relación con la práctica profesional**. Realmente el encuadre pedagógico de la cátedra se ubica con esa finalidad formativa. Ya sabemos que todo lo que trabajamos está pensado para que los estudiantes pongan en juego distintas prácticas, digamos, **hacemos distintas prácticas pre-profesionales**, y para eso trabajamos con distintos dispositivos de formación dos de los cuales son centrales: uno se hace en el campo de la Educación Universitaria y el otro en el campo de la formación docente (...) Si, y además vamos enseñando contenidos del programa. Nuestro enfoque de cátedra está basado en una pedagogía de formación docente. **Partimos de la idea de que se aprende en la práctica, que se aprende reflexionando en la práctica**. Por eso usamos muchos dispositivos de corte narrativos también en la cátedra. Mucha reflexión sobre eso, mucha revisión sobre lo que se hace. Y es la manera de trabajar sobre la formación docente (...) Bueno, **cualquier experiencia de vida es importante** (...) Y bueno, el tema de la **experiencia, el saber de la experiencia, es algo que se recupera en cada práctico, en cada cosa que hacemos** (...) Experiencias de vida que son también formativas (...) Entonces, se puede aprender y formar con experiencias de vida, y no solamente con la formación académica” (Docente de Universidad y Formación Docente)*

Tal como se puede apreciar en estos incidentes, las propuestas formativas de los docentes tienen como finalidad principal articular los contenidos de la materia con la práctica profesional. El encuadre pedagógico se ubica con la finalidad de “formar” a los estudiantes “desde” y “para” los campos de acción profesional. Propuestas sustentadas en la idea de que “se aprende en la práctica, reflexionando sobre ella”. Propuestas de formación que no sólo recuperan las “experiencias de vida” de los sujetos o los “saberes de la experiencia” de la que éstos son portadores, sino que también las propician. Experiencias generadas a través de diferentes “dispositivos de formación”, a partir de las cuales se desarrollan simultáneamente los contenidos (saberes teóricos/disciplinares), en la búsqueda de una articulación real entre la “teoría y la práctica”.



El lugar de los estudiantes que trabajan en la propuesta formativa

El “estudiante que trabaja” es reconocido como un “sujeto especial” por los docentes de las cátedras analizadas. Su situación particular de estudio y trabajo, es considerada por éstos docentes tanto desde los aspectos organizativos de la cátedra (inasistencias, tolerancia ante tardanzas, alternativas para “recuperar” clases, horarios de clases acordes a su disponibilidad horaria, etc.), como desde los aspectos pedagógicos de la formación:

*“Si, nosotros trabajamos con metodologías bastante dialógicas. Porque se leía y se discutía en clases. Los alumnos hacían exposiciones, conversábamos. **Y en eso siempre salía lo que pasaba en las escuelas, lo que vivían ellos en otros ámbitos.** Siempre tuvieron la posibilidad de contar, es más le pedíamos que lo hicieran, esperábamos que lo hicieran, Yo creo que éramos capaces de callarnos para que lo hicieran, **Pero que contaran lo que habían vivido en planeamiento en cualquier ámbito de sus vidas, o en currículum en cualquier ámbito de sus vidas.** Se les preguntaba por ejemplo, sobre sus vivencias como estudiantes en la facultad, sobre sus vivencias en el sistema escolar. **Siempre traíamos a colación que trajeran sus experiencias laborales.** Por supuesto, si ya tenían un ámbito laboral en cual estaban. Por ejemplo, si se trataba de alguien que ya era maestro o profesor, estaban totalmente autorizados a llevar a cabo su trabajo final integrador en el ámbito de la escuela en la cual estaban (...)”* (Docente de Planeamiento de la Educación y de Teoría y Desarrollo del Currículum)

*“Y las otras consideraciones tienen que ver con la propia pedagogía de la formación. Es decir, somos conscientes de que **son sujetos adultos y que vienen con un bagaje de experiencias** y estos alumnos en especial, porque sobre todo son gente que trabajan en docencia, **los provechamos, los exprimimos al máximo (risas) para que traigan sus propias experiencias docentes al aula, y que eso sea útil para el resto.** No puedo negar que es un sujeto que ya tiene una formación. No parto de cero. No trato igual a ese sujeto que a aquel chico que nunca tuvo una experiencia docente. INV: Y cual sería la diferencia? ENT: Y bueno, **pidiéndole que traiga ejemplos, que traiga su experiencia, que la comparta, sabe, tiene saberes, saberes de la práctica, tiene saberes de la experiencia,** y bueno, que traiga eso (...)* Así que no es solo una consideración formal, sino que también es un **sujeto especial**, del que vos no podes partir de cero, ni tratarlo como un alumno raso, digamos, **ya tiene sus saberes.** Yo en ese sentido respeto mucho su experiencia. Es más, **trato de capitalizarlas en las clases”** (Docente de Universidad y Formación Docente)

El “estudiante que trabaja” o el “trabajador estudiante” no es un sujeto más para estos docentes. Es un “sujeto especial”, un “sujeto adulto que viene con un bagaje de



experiencia”, “que sabe”, “que tiene saberes, saberes de la práctica, tiene saberes de la experiencia”. Saberes y experiencias que se reconocen que se pueden compartir con otros, que se pueden comunicar, y que se puede aprender de las experiencias de los otros. Saberes y experiencias que son recuperados por estos docentes en las clases, convirtiendo a éstas en un espacio de análisis y reflexión de situaciones laborales.

De esta manera el “estudiante que trabaja” ocupa un lugar relevante en la propuesta formativa de los docentes. Es un sujeto en el que se piensa, se lo reconoce. Es un sujeto con un “potencial formativo” fundamental para los otros, un sujeto del cual se puede aprender, un sujeto que puede comunicar y compartir sus experiencias y saberes. Un sujeto que coadyuva a convertir el espacio de clase, el aula, en un espacio de reflexión y análisis de experiencias laborales.

Estos relatos rompen con aquella visión ingenua, que asocia al “estudiante que trabaja” con un sujeto que se caracteriza por las dificultades para poder efectuar sus “recorridos curriculares”. Los relatos de los docentes entrevistados ponen de manifiesto una actitud positiva hacia la condición particular de estos estudiantes. Docentes que “ponen más pilas a la producción” de los estudiantes, que a las cuestiones organizativas de la materia. Y en esa dirección buscan de manera constante formas alterativas de formación como los denominados “diarios de intinerancia”².

Conclusiones y cuestiones a seguir trabajando

A través de este escrito se intentó comprender parte de la compleja problemática investigada. Aquí se entiende que la comprensión de la formación profesional de los estudiantes que trabajan, requiere el abordaje de las múltiples dimensiones que se ponen en juego. No sólo basta con conocer el punto de vista de los estudiantes, saber quiénes son estos sujetos, cuáles son sus rasgos particulares. También resulta esencial conocer como se concibió el Plan de Estudios y cuál es la orientación que este prescribe, descubrir cómo los docentes lo llevan a la práctica (“desarrollo curricular”), y qué lugar ocupan los estudiantes que trabajan tanto en el documento formal como en las propuestas pedagógicas de las diversas asignaturas.

El análisis de las categorías elaboradas permitió evidenciar un Currículum Prescripto con una marcada intencionalidad por la “formación general” de los estudiantes, por la búsqueda de un “saber general” que sirva de base para apuntalar la “especialización” a

² Dispositivo narrativo de formación expresado por la Docente de la asignatura Análisis Institucional. Este dispositivo consiste en narrar la vivencia de experiencias de diverso tipo y adoptar las mismas como objeto de análisis y reflexión.




posteriori, después de la graduación. El “saber proyectado” es ese conjunto de saberes que garantice la posesión de herramientas para actuar en los diversos campos y espacios de incumbencia profesional. Estas “orientaciones prescriptas”, adquieren significados particulares en el “desarrollo curricular”. Más allá del modo particular en que se configuran las “orientaciones” en el desarrollo curricular, el análisis de esta dimensión permitió evidenciar una preocupación por construir un “perfil profesional”, un sujeto con herramientas (teóricas-metodológicas, etc.) para ejecutar “múltiples funciones” y actuar en diversos ámbitos del campo social y educativo. Con ello se evidencia, una formación profesional “amplia”, no caracterizada por su “especificidad”, sino por la “maleabilidad y porosidad” de su objeto de estudio.

Las orientaciones propias del “desarrollo curricular” evidencian en las propuestas formativas de los docentes, una preocupación por articular los contenidos de la materia con la práctica profesional. Se pretende formar “desde” y “para” los campos de acción profesional, buscando de manera permanente una articulación real entre la “teoría y la práctica” (saberes teóricos y experienciales).

Por otro lado, a contramano de la “ausencia” del “estudiante trabajador” en el Curriculum Prescripto -situación que revela una concepción de “sujeto a formar” como un “estudiante ideal”-, encontramos en las instancias de “desarrollo curricular” un estudiante trabajador que ocupa un lugar relevante en la propuesta formativa de los docentes. Un “sujeto especial”, un sujeto en el que se piensa, un sujeto con un “potencial formativo” para los otros, un sujeto que co-adyuva a convertir el espacio de clase en un espacio de reflexión y análisis de experiencias laborales.

Las categorías y datos empíricos presentados, dan cuenta que, entre las “orientaciones prescriptas” en el documento formal y las orientaciones propias del “desarrollo curricular”, existen grados de “continuidad” y “discontinuidad” (o “viraje”) respecto del sentido de la formación del sujeto. En otras palabras, el sentido prescripto en la propuesta formativa (Plan de Estudios), adquiere cierto grado de continuidad en las propuestas pedagógicas de los docentes, pero a la vez, evidencian un “viraje”, un cambio de sentido en la formación, una preocupación por “llenar vacíos” y por reconocer las “ausencias” u “omisiones” del Curriculum Prescripto. Una re- significación del sentido de la formación que es producto, desde luego, no sólo de las prescripciones formales, sino y sobre todo, del reconocimiento y el lugar asignado a los sujetos de la formación. Estos son, pues, algunas de los códigos y categorías de análisis que se tendrán en cuenta para cotejar con el particular punto de vista de los “estudiantes que trabajan” en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNJu.



Para finalizar, cabe señalar que a través de este estudio no sólo se intenta cubrir un área de vacancia en el campo de conocimiento, sino también orientar y proyectar acciones en el marco de políticas institucionales de retención, deserción y estilos de cursada, cronicidad y prolongación de los estudios, así como tender hacia mayor “valoración pedagógica” (RIQUELME, 1997) de las prácticas de estudio y trabajo de los estudiantes en la universidad.

Referencias Bibliográficas

- ANIJOVICH, R. **Experiencias de formación en la docencia**. En ANIJOVICH, R. [et. al.] *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós. 2009.
- BARRAZA, A. La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos* XXXIII, Nº 2 pp. 131-153. 2007.
- BARRON TIRADO, C. [et al] “Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Aportes para su conceptualización”. **Perfiles Educativos**. Nº 71. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 1996.
- CUNHA, M. *Innovaciones y formación docente: el espacio del aula como posibilidad*. 2009.
- DELORY – MOMBERGER, Ch. **Biografía y educación. Figuras del individuo – proyecto**. Buenos Aires. Editorial de la F.F. y L. de la UBA. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2009.
- FERRY, G. **Pedagogía de la Formación**. Bs. As. Novedades. Educativas. 2008.
- GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. México. Gedisa. 1987.
- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición aumentada y revisada. Fondo de Cultura Económica. México. 2003.
- NICASTRO, S.; GRECO, M. Trayectorias y formación en el contexto educativo. En NICASTRO, S.; GRECO, M. **Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación**. Buenos Aires: Homo Sapiens. 2009.
- RIQUELME, G. Prácticas de estudio y trabajo de universitarios. Hacia su valoración pedagógica. **Rev IICE**. Año VI. Nº 10. 1997.
- SCHUTZ, Alfred (1974-1995): *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- TARDIF, M. **Los Saberes del Docente y su desarrollo profesional**. Narcea S.A. Ediciones. Madrid. Editora Vozes Ltda. Petrópolis. R.J., Brasil. 2002.