

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Estudiantes de formación docente de Tucumán. Un acercamiento a sus visiones acerca de las oportunidades laborales.

Abdala, Carolina y Prado, Mariana.

Cita:

Abdala, Carolina y Prado, Mariana (2010). *Estudiantes de formación docente de Tucumán. Un acercamiento a sus visiones acerca de las oportunidades laborales. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/409>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

**“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario.
Reflexiones desde las Ciencias Sociales”**

**Estudiantes de formación docente de Tucumán. Un acercamiento a sus visiones acerca de
las oportunidades laborales**

Carolina Abdala caroabdala@arnet.com.ar

Mariana Prado mariprado63@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán - Avda. B. Aráoz 800

Mesa 24

Juventud divino tesoro: jóvenes, trabajo y educación

Coordinadora: Leticia Fernández Berdaguer (UNLP); mlferber@isis.unlp.edu.ar

Resumen

Este trabajo se realiza en el marco de una investigación que estamos desarrollando, referida a las trayectorias de los estudiantes de nivel superior no universitario en la que nos proponemos conocer quienes son los jóvenes que cursan estudios de formación docente en escuelas estatales de la provincia de Tucumán, así como profundizar en el análisis de sus recorridos en el interior de la institución educativa.

Entendemos las trayectorias no como recorridos lineales con un destino prefijado, sino como el producto del interjuego entre las condiciones estructurales y las decisiones del sujeto. Cuando nos centramos en las trayectorias educativas, agregamos la consideración de las interrelaciones de lo curricular y lo institucional con las experiencias personales y sociales, es decir, el encuentro entre lo social, lo subjetivo, y la oferta educativa que realiza la escuela con los particulares modos de implementarla.

Nuestro objetivo en esta presentación, es dar cuenta de las visiones que tienen acerca de sus oportunidades laborales, un grupo de jóvenes mujeres, estudiantes de formación docente de una escuela universitaria de Tucumán, ya cercanas a recibirse. El interés por abordar esta temática particular en el contexto de nuestro proyecto de investigación, surge porque si bien la docencia ha sido percibida históricamente como una carrera con salida laboral asegurada, a raíz de los profundos cambios en materia económica, social y política acaecidos en nuestro país desde los 90 en adelante, resulta pertinente conocer cómo es percibida hoy esta articulación entre educación y trabajo por parte de los jóvenes.

Unas pequeñas precisiones metodológicas: los datos fueron producidos utilizando la técnica de la entrevista no directiva, las que fueron tomadas a cinco estudiantes de formación docente de una escuela universitaria, cuyas edades se encuentran entre los 22 y los 26 años. En el caso de tres de ellas se trata de jóvenes que están cursando tramos finales de su carrera, con lo cual entre diciembre de este año y marzo del próximo, culminarán sus estudios, la cuarta, si bien ha cursado todas las materias exigidas para hacer la práctica docente, no ha rendido todavía las necesarias, razón por la que deberá realizar recién en el 2011 la etapa de la residencia docente, la que implica todavía un año de cursado por lo menos. Por último, la quinta estudiante ha finalizado en el 2009 su carrera de maestra de grado y espera obtener en el 2010 la titulación de maestra para nivel inicial.

A los fines de la construcción de este artículo seguiremos una estructura basada en categorías surgidas en las propias entrevistas:

Algo acerca de los jóvenes y el trabajo

Los jóvenes han sido convertidos en peligrosos enemigos de la sociedad. Juventud y peligrosidad o juventud y delincuencia se han convertido en sinónimos, en palabras intercambiables cuyo efecto es el de naturalizar la violencia institucionalizada que se ejerce contra los jóvenes.

Rossana Reguillo

Como lo han señalado muchos estudios, entre ellos Alexim (2006) no podemos hablar de modo genérico o generalizado de la juventud, sin atender una diversidad de situaciones que se plantean entre países y culturas dentro incluso de un mismo país. Sin embargo, señala el autor “el joven siempre forma parte de un segmento social, con sus valores, creencias, hábitos de consumo y sus posibilidades concretas de participación en las corrientes de crecimiento económico” (p. 147). Resulta cada vez más claro que no puede considerarse a la juventud como una etapa fija de la vida, sino a un período que puede extenderse entre los 14 y los 25 años, aunque a veces se alargue, asociado a la preparación para la asunción de responsabilidades para la vida adulta, y a la culminación de su formación profesional (particularmente entre los 18 y los 24 años). También podemos referir, dentro de ese período a sub-tramos etéreos, como lo hacen Jacinto y otras (2007) incluyendo dentro de ellos a adolescentes, jóvenes plenos y jóvenes adultos. En Argentina, en el marco de los programas de políticas públicas para el sector juvenil, se considera la juventud como un período que va entre los 14 y los 30. Sin embargo, como señala Dávila León (2004) esto sólo a los fines demográficos, ya que

La juventud no es un «don» que se pierde con el tiempo, sino una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferentes maneras según las características históricas sociales de cada individuo (Brito, 1996). Un joven de una zona rural no tiene la misma significación etaria que un joven de la ciudad, como tampoco los de sectores marginados y las clases de altos ingresos económicos. Por esta razón, no se puede establecer un criterio de edad universal que sea válido para todos los sectores y todas las épocas: la edad se transforma sólo en un referente demográfico (P. 92).

La comprensión de lo juvenil, nos propone este autor, supone por tanto la consideración de lo demográfico asociado a elementos de la vida cotidiana que plantean los modos particulares de vivir la vida que tienen estos sujetos sociales y que a su vez son atravesados por significados culturales. Es en esta etapa donde el proceso de construcción de identidad adquiere rasgos fundamentales, asociadas “a condicionantes individuales, familiares, sociales, culturales e históricas determinadas” (p. 93).

Por otra parte, no resulta sencilla una caracterización de los jóvenes, pues no son un grupo homogéneo ni pueden definirse, como categoría cerrada, a partir de un conjunto definido de rasgos. En contraposición, como lo señala Reguillo (2003), son heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciales. “Sus formas de organización han cambiado

aceleradamente, de los cuadros del partido, de las células guerrilleras, de las organizaciones estudiantiles, de los bloques sindicalistas, han ido transitando hacia formas fluidas, itinerantes, intermitentes que los vuelven más temibles, pero al mismo tiempo más vulnerables” (p. 2). Ello asociado a discursos sobre la vigilancia y el control panóptico de las prácticas juveniles, que dejan de ver a los jóvenes como “rebeldes” para calificarlos de “peligrosos” (Martínez, 2008). De hecho, frente al discurso hegemónico de los medios, como lo señala Reguillo, están los jóvenes que se resisten y que muestran interés por la cultura, por la paz, por los marginados. Jóvenes que sienten que vale la pena luchar y de hecho lo hacen a través de manifestaciones de diferente tipo. En el caso de Argentina, lo podemos ver en estos días en la toma de las escuelas en la Ciudad de Buenos Aires, que nos ponen frente a un joven preocupado por cambiar las cosas que ve y vive como injustas. Estos jóvenes que resisten, que expresan su malestar frente al poder del status quo, son generalmente ignorados por los medios, y en el caso de esta lucha, denostados. Sin embargo, ahí están, mostrándonos que cuando advierten que vale la pena luchar, lo hacen sin miedo y con convencimiento.

Percepción de las posibilidades de trabajo

En 1997, Tokman señalaba que los jóvenes son los más afectados por el desempleo, puesto que en América Latina unos cinco millones y medio carecían de empleo, y la tasa de desempleo promedio era del orden del 16 %. Por otra parte, junto con esta situación se da la de que la mayoría de los jóvenes que consiguen trabajo, lo hacen en empleos precarios e inestables. En la misma dirección, Jacinto y otros (1998) han expresado que los jóvenes

“a pesar de contar con más años de escolaridad que las generaciones precedentes, tienen mayores dificultades de insertarse y permanecer en el mercado de trabajo, presentando en todos los países tasas superiores de desempleo que las del conjunto de la población económicamente activa. Esta situación no afecta a todos los jóvenes por igual, sino que está fuertemente marcada por las desigualdades sociales. Y además del difícil ingreso al trabajo, los jóvenes disponen de escasas oportunidades de participación social y política” (p. 11).

Por otra parte, los textos citados coinciden en señalar que el desempleo de los jóvenes se concentra principalmente en grupos vulnerables: las mujeres y los menos educados.

Sin embargo, según una estadística elaborada por la Dirección General de Estadísticas Laborales de la Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales en base a datos del INDEC¹, para el tercer trimestre del 2006, sólo el 2.9% de jóvenes entre 20 a 24 años con estudios superiores completos, estaría desempleado, frente al casi 60% de los que solo contaban con el nivel superior incompleto o secundario completo. En la misma dirección, García de Fanelli (2005) señala que la tasa de desocupación es un 50% más baja entre los graduados del nivel superior que los que solo completaron la educación media.

De hecho, estos datos permitirían comprender el optimismo reinante entre nuestras entrevistadas respecto de sus posibilidades laborales. Aunque corresponde aclarar, esta es una licencia de las autoras de este trabajo, ya que seguramente sea una información completamente desconocida por ellas entre otras razones porque durante su formación inicial no hay ninguna materia que les acerque información vinculada a sus posibilidades laborales, ni con las particularidades del campo laboral.

En relación con esto, un estudio de la DINIECE (2007) señala que la edad promedio de ingreso al campo laboral docente en el nivel inicial es de 27 años y en el primario de 29, con lo cual nuestras entrevistadas tendrían todavía que atravesar un período de búsqueda de trabajo de alrededor de 3 años. Esto puede asociarse al hecho de que, como lo muestran los datos analizados en el mismo informe se ha producido un proceso de “envejecimiento” del plantel docente, ya que la edad promedio es de 41 años, siendo más jóvenes los que trabajan en la educación privada. Este fenómeno, se señala, tiene consecuencias negativas para la profesionalización del mercado de trabajo docente.

En este marco, resulta interesante conocer lo que nuestras entrevistadas piensan acerca de sus posibilidades de conseguir un trabajo:

E: ¿Y vos como ves tus posibilidades laborales en el futuro?

¹ Información sistematizada por el Proyecto " Promoción para el empleo juvenil en América Latina" (PREJAL) de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT). Disponible en: http://prejal.oit.org.pe/index.php?option=com_content&task=view&id=82&Itemid=87

D: yo me veo capacitada, más allá de que me faltan ciertas cosas. No se habría que ver más adelante. Uno siente como que va a tener y salida laboral rápida, buena.

E: Que te dicen, hay posibilidades de trabajar rápidamente o no?

D: Algunos me dicen, te tenés que inscribir en la junta, otros te dicen ya tenés que poner tu jardín... así.

E: Y a vos ¿a dónde te gustaría trabajar?

D: A mí en el campo, en la zona rural me gustaría trabajar; sino en cualquier lado, pero....como que me gustaría vivir esa experiencia.

E: ¿Cómo ves tus posibilidades de inserción laboral? ¿Qué sabes con respecto a lo que es el campo laboral?

A: bueno, yo por ejemplo, me llevo mucho de lo que te comentan siempre las chicas que ya han egresado. Que uno al egresar de acá de la escuela, es como que tiene mas rápida inserción en el campo laboral quizás más en el ámbito privado que en el público, pero que como que la escuela tiene su prestigio, así que vos decís, bueno ah, sos egresado de la Sarmiento, bueno, estas como en primer lugar, segundo, las de la Normal, siempre te dicen, tercero, las que vienen de otra institución. Entonces yo...e inclusive hay chicas que se han recibido que eran compañeras mías que han conseguido trabajo bien han salido.

Entonces yo creo que el campo laboral debe ser muy bueno para que todas hayan tratado ya de ir trabajando en alguna institución

E: claro, en la mayoría, vos decís que no les ha costado dentro de lo que es lo privado

A: no, creería que no

E: y con respecto a lo que es lo estatal, lo público?

A: bueno, eso cuesta un poco mas porque eso nosotros lo vemos por ejemplo en una materia que se llama organización y gestión escolar con la profesora que nos va explicando como es todo el tema del proceso para incorporarse a la junta, y en cuanto al puntaje y todo lo demás. Entonces uno va viendo que hay ciertos impedimentos, lo cual no quiere decir que una no pueda ir a...llegar alguna vez a prestar el servicio para el Estado, pero hay un proceso por el cual, falta de capacitación, falta un montón de otras cosas para llegar al puntaje.

E: ¿piensas que va a ser fácil conseguir trabajo?

M: en los privados sí. Es más, a mitad de año ya me han hecho tres propuestas para trabajar, pero a las tres les dije que no.

E: ¿A si? En que lugares te hicieron propuestas

M: en un jardincito, no han sido directas las propuestas, hay uno nuevo por la América, en el barrio de casitas nuevas ese que hay por ahí no se bien la verdad. La mamá de un amigo

mío me ofreció, pero lo dije, “si muchas gracias, pero la verdad me quiero recibir. No quiero perder tiempo”. El otro, el jardincito al que va mi sobrino, que un día que lo voy a buscar y pregunto, “disculpá, ¿ustedes reciben gente para hacer la pasantía?”, yo pensando solo en la pasantía para ver si podía hacerla ahí, y me dicen “Mirá justo ahora están buscando chicas para que ayuden. Así que si querés”. Yo pregunté si era ad honorem, pero me dijeron que era pagado. Así que era para pensarlo. Pero después me dijeron que no, que como me iba a meter ahí. Y bueno, la tercera no es formal, que es en el colegio donde estamos practicando, que nosotros en los últimos quince días nos hicimos cargo, porque la maestra tomo licencia...

Digamos ha quedado la puerta abierta, yo le digo a mi compañera, “el día de mañana, dejamos currículos, ellos ya saben como trabajamos nosotras, saben como pensamos, de donde venimos, como presentamos la planificación”

E: entonces, sos optimistas de conseguir trabajo el año que viene

M: Sí. Mi idea del año que viene es hacer mediodía jardín y mediodía hacer lo otro, para a la noche descansar. Además, pensar lo del casamiento, porque ya tenemos pensado para fines del año que viene buscar nuestro nidito, porque también mi novio ya tiene 31 años

Sólo una de las entrevistadas, tiene algún reparo respecto de las posibilidades de conseguir un buen trabajo. Se trata de la más politizada de las cuatro entrevistadas, tal vez por ello da cuenta de mayor claridad respecto del futuro laboral:

E: ¿Pensás que hay posibilidades de conseguir trabajo?

N: ¿como maestra? Si. Ahora en qué condiciones no sé. Porque yo veo gente que se inscribe en la junta, que hasta que le sale está trabajando como particular o en un privado que por ahí no le pagan bien, como que todo el tiempo están como no se si me quedo, no se si me voy, no sé si cierran el colegio, y es lo que esta pasando en Colegio XX

C: es un colegio privado

N: si es un colegio privado, que desde que pasó lo del Herman Hollerith han comenzado a aparecer muchas situaciones raras en donde a los profesores no les pagan hace mucho, o cosas así: “Yo te anoto esto pero vos me firmás esto y no pasa solo ahí sino que pasa en otros institutos. Por eso digo, que sí puedo conseguir trabajo, pero en que condiciones no sé. Por eso yo digo que puedo conseguir, además soy capaz y la gente se convence de que soy muchísimo más capaz.

Sin embargo, más adelante en la entrevista dice:

N: desde marzo del año que viene... bueno yo tenía pensado presentar currículos en los colegios profesionales o no profesionales o como se llamen, porque no voy a hacer algo que vaya en contra de mis principios. Bueno había pensado en presentar en el PP (un colegio privado) que yo se que no tiene requisitos para religión ni ninguna cosa así, o si presento en algún colegio así, religioso, presentaría en el colegio ST (otra institución privada) porque se que esta todo bien porque no es que no quiera a la religión... pero

E: ¿En donde te gustaría insertarte laboralmente? ¿Lo tenes pensado?, en un público, en un privado

B: Por el momento no se si estoy preparada..depende qué escuela publica...por ahí sí en una escuela de la periferia por ahí uno no sabe...no se si estoy preparada para trabajar en una escuela de la periferia ...se que quizás haya posibilidades de que trabaje en un colegio privado el año que viene. Yo Creo que hay mayor salida por parte de nosotras recién recibidas es mas en un colegio privado que en una escuela publica ...

E: ¿Por una cuestión de puntajes?

B: Claro, por una cuestión de puntaje

E: ¿Sabés de otras compañeras que recién recibidas ya tienen trabajo, en qué colegios?

B: Sí, hay compañeras en el Colegio CC, el SanX, en el colegio PP: Son todos colegios privados. No les costó conseguirIncluso a algunas las llamaron por teléfono...

Yo no trabajé en un ningún colegio privado ...yo donde trabajé en una escuela pública pero tiene un convenio con el colegio privado, entonces son elegidos los docentes por el colegio no es necesario que pasen por junta (de Clasificaciones de la provincia).

Citamos estos párrafos de la entrevistas porque de alguna manera representan el modo en que las estudiantes entrevistadas se ven en el campo laboral: trabajando en la educación privada. Ello nos conduce a reflexionar sobre la formación recibida en una escuela pública que desarrolla en sus futuras graduadas la idea de que la escuela en la que hay que trabajar es la privada. Por distintas razones. En el caso de N y B, porque se percibe como más fácil que en el Estado, ya que con dejar currículos puede resultar suficiente, sin necesidad de pasar por el circuito de la Junta de Clasificaciones. En el caso de M, por ejemplo, por la creencia de que en la educación privada se es más dueño del propio tiempo que en el trabajo estatal, que es percibido como lleno de exigencias que dejan poco tiempo al docente para su vida privada.

Sean cuales fueran las razones, lo interesante es que queda evidenciada la poca capacidad de la escuela pública, y en este caso se trata de una escuela pública que ofrece una formación de calidad, para formar docentes que busquen insertarse de modo comprometido en el propio sistema de educación pública. Por otra parte, justo es reconocer, como lo muestra el informe de la DINIECE antes citado, que las oportunidades laborales ofrecidas por la escuela privada son relativamente mejores que las de la escuela pública, por ejemplo, allí están los docentes más jóvenes y es mas viable ingresar en cargos titulares, o conseguirlos en un tiempo más corto.

Sentirse preparada para enfrentar las demandas del trabajo

Las alumnas entrevistadas, en general, sienten que la formación que han recibido en la escuela es buena

E: Por ejemplo, si te dijeran el año que viene vas a trabajar como maestra jardinera, ¿sentís que tu paso por la carrera te ha preparado para trabajar?

D: Si totalmente. Si, si.

E: Vos hiciste tu carrera en forma rápida, cursaste y aprobaste las materias año por año. Ahora que empezás la residencia, ¿cómo te sentiste al momento de iniciarla?

D: el año pasado estaba más temerosa, porque era la primera vez, eran las prácticas entonces estábamos observando una semana y practicábamos dos días, una hora; eso era como que me daba más temor, pero por suerte fue una experiencia positiva; entonces es como que estaba más segura y más entusiasmada para hacer la residencia... Y... no tenía miedo sino ansías de encontrarme con ese grupo nuevo, digamos pero miedo no. Aparte me sentía como más preparada, con más confianza.

E: O sea que aparte del cursado, de lo teórico, la misma residencia ¿es una instancia de aprendizaje?

D: sí, si

E: ¿Consideras que con lo que vos has recibido en tu formación, en tu trayectoria acá, estas bien preparada para tu inserción laboral futura?

A: yo considero que si, porque es muy buena la formación que tenemos para la tarea docente. No es solo para ser docente, porque hay veces que las mismas profesoras te preparan para que vos tengas la idea de que hay veces que se van a dar situaciones donde es la multiplicidad de tareas, donde no solo vas a ser maestra, sino vas a ser enfermera, vas a ser mama o un montón de otras tareas que no son netamente de lo educativo... como que esa ambigüedad uno la ve porque ellas te enseñan... y nosotros teníamos una materia que era muy buena que era metodología de la investigación con la profesora... que ella nos ha hecho ver todos los ámbitos, porque ahí hemos visto el privado, cómo era trabajar en el publico, en las escuelas rurales, en tres tipos de escuelas rurales, en escuelas de la periferia, que yo he visto ahora por ejemplo las chicas que tienen la docente nueva que está en esa cátedra, no hace el mismo trabajo y quizás era bueno porque uno se va contextualizando en el espacio, posibles espacios donde tenga que trabajar...

De alguna manera, las dos estudiantes mencionan el papel que cumple la práctica en la formación docente, principalmente en lo que significa la inserción el aula y en contextos diversos. Si bien no estamos en condiciones de afirmar que la formación recibida en la escuela

haya tenido como propósito calar hondo en sus conocimientos prácticos, como lo proponen distintos autores, entre ellos Edelstein (2004), sí vemos que para las alumnas el hecho de incorporarse en las escuela les proporciona un aprendizaje valioso, principalmente por la experiencia, y por la posibilidad de enfrentarse a tener que tomar decisiones.

Sería importante que junto con esta experiencia, la formación docente se complementara con una práctica sistemática de reflexión sobre lo que va pasando, lo cual implica una formación contextualizada en la que la teoría cobra sentido en tanto permite, a través de un proceso reflexivo, hallar sentido a los hechos cotidianos (Edelstein, 2004, Blanco, 1999). En esta dirección, analizando planes de estudios de formación docente en Chile Ávalos (2001) muestra que la mayor parte de los planes nuevos, incorporan el componente práctico como una cuestión importante en la formación, en general siguiendo una secuencia que va desde las observaciones en escuelas o situaciones educacionales variadas, a la participación supervisada de tareas en aulas o en escuelas, para asumir luego actividades de enseñanza con cobertura limitada y finalmente la responsabilidad plena del trabajo en el aula.

El caso de las estudiantes entrevistadas para nuestro trabajo, se acerca, en desde el punto de vista de su formación práctica, a la secuencia descrita por Ávalos, ya que desde el primer año de la carrera se les provee de contactos con la práctica diversas. Lo cual no significa, insistimos con ello, que eso haya tenido como propósito la reflexión sistemática sobre sus conocimientos prácticos o la puesta en cuestión e los mismos desde marcos teóricos variados, aun cuando reconozcamos es necesario conocer las formas de pensar y sentir de los docentes, y de los futuros docentes, como en este caso, para generar alternativas de mejora de la formación (Yuni y Díaz, 2009).

Reflexionando acerca de su formación, B señala que:

E: ¿Te has sentido preparada para hacer este trabajo?

B: Si pero me costó, me costó mucho. No se si preparada es la palabra. Uno tiene el título y cree que puede, por supuesto, pero yo me di cuenta que eso tiene que ver con el contexto en que uno trabaja, se me han presentado dificultades porque era recién iniciada pero gracias a dios, tuve muy buena relación con las maestras, con los directivos. Me sentí muy conforme en ese sentido.

E: ¿Qué cosas te han costado?

B: Porque era titular de un cuarto, yo tenia las áreas, tenía que enseñar matemática y ciencias naturales. Me costó porque me encontraba perdida sinceramente, no sabía ... Uno nunca sabe nada como están los chicos, además había una maestra reemplazante antes, no tenía idea de nada, sabía que el grupo era un grupo muy revoltoso, muy difícil de sobrellevar, me costaba manejar el grupo, los momentos de la jornada, eso me costaba.

Al respecto dice Vezub (2007, p. 11) que “la formación suele abordar situaciones de clase e instituciones “tipo”, generalmente escuelas urbanas que atienden a una población más o menos homogénea y con bajo nivel de conflictividad social. No se abordan los métodos de enseñanza en contextos adversos, con población escolar heterogénea, afectada por la pobreza y por graves problemas sociales”. En la entrevista de B eso se ve con claridad.

Los aprendizajes fuera de la institución formadora y sus vínculos con el trabajo docente

E: vos ¿has trabajado? ¿Tenés experiencia laboral?

A: sí. Yo he trabajado por períodos. He reemplazado a una prima mía en la empresa financiera en el ultimo verano y era la primera experiencia mas fuerte que he tenido porque era en la parte de cómputos

E: y con la docencia, ¿has hecho alguna experiencia?

A: no, nunca he trabajado como docente, mas allá de lo que es haber ayudado con apoyo escolar a las hermanas...

Como en primer año nosotras veníamos solo por la mañana, tenias todos los días para ir de lunes a viernes a ayudar a las hermanas y nosotros particularmente trabajamos con chicos de una escuela que es de la periferia que se llama Estado de Israel y son criaturas que tienen muchos problemas de aprendizaje mas allá de los problemas de índole familiares, sociales que tienen ¿no? Yo me he sentido muy bien porque ha habido cosas que yo las he aprendido acá que las he podido implementar allá, dando como una idea para el proceso de la lectoescritura. A los chicos les costaba un montón aprender a escribir, a leer. Había chicos de cuarto o quinto grado que no sabían escribir o no sabían leer, entonces, implementar por ejemplo el tema del juego dentro del aprendizaje para que no sea algo tan lineal, tan estructurado, también eso me ha servido un montón...este...y algunas otras cosas que yo veía.

E: Y estudiar para ser maestra de folklore, en qué momento lo hiciste?

D: Mientras estaba en el secundario, empecé en la primaria, cuando iba a cuarto grado

E: Y ¿adonde estudiabas?

D: En el Ballet Tucumán.

E: Y te da un título que te habilita?

D: Y... eso tengo que averiguar, porque tengo el título. Tengo otra compañera que está con la misma situación que yo. Hay que ver en la junta si vale el título o no, con puntaje. Porque hay varios institutos que te avalan, hay que ver si este instituto que es el IBAT tiene puntaje.

E: Esa preparación que vos decís, ¿de donde proviene?

D: Bueno de muchas cosas. Lo teórico digamos de las clases, la confianza que te dan las profesoras y tus compañeras y la poquita práctica que he tenido el año pasado. Además en la academia de folklore, para poder recibirme tengo que preparar alumnas y tienen que ser chiquitas en lo posible, puede ser adulta, alguien que no sepa bailar. Entonces el hecho de haber preparado, de compartir con el grupo más chiquito de la academia, brinda experiencia. Y ahora en la misma residencia, la maestra que nos ha tocado nos enseña mucho también y el observarla a ella es como que aprendo mucho.

Resulta cada vez más evidente la necesidad de una que los docentes cuenten con una formación que rebasa lo que la institución formadora ofrece. Aunque se interpela a la escuela para que no reniegue de la formación cultural, lo cierto es que eso está entrando todavía algo tímidamente en los planes de estudio.

Estudiar en instituciones prestigiosas como medio para garantizar el trabajo

E: ¿Conocías algo de la escuela cuando te inscribiste?

D: No... Lo único que me decía todo el mundo era que si te recibías de la Normal o de la Sarmiento era como que tenías más privilegios o algo así, porque tenés salida laboral más rápido. Tienen en cuenta esas dos instituciones.

B: Yo creo que sí, que sí hay trabajo. Sí hay posibilidades porque yo veo de compañeras más recién recibidas ya tienen trabajo, no se si será también porque, una vez escuché a una profesora que dijo “chicas, uds si van a tener trabajo. Las chicas de la Escuela Sarmiento, recibidas de esta institución tiene rápida salida laboral”. Yo creo que es por lo que depende de la universidad y en cuanto a lo académico o sea la formación que brinda el departamento de formación docente.

Esta escuela en la que estudian nuestras entrevistadas, es muy prestigiosa en el medio educativo de Tucumán. Es una escuela universitaria de orientación principalmente humanista, de mujeres, a la que se ingresa sólo desde el jardín de 4 años y luego, de existir vacantes, se ingresa

mediante un examen altamente selectivo al finalizar algunos grados de la escuela primaria. El acceso al nivel superior, en cambio, es abierto en el sentido de que pueden ingresar estudiantes egresadas del nivel medio de la propia institución tanto como de otras instituciones, pero se accede mediante un examen de ingreso, el cual si bien es de dificultad media, resulta muchas veces un límite difícil de traspasar. Es la única escuela de formación docente para la escuela primaria y el jardín de infantes de dependencia estatal, con horario de cursado durante la mañana, otra cuestión que incide a la hora de elegirla.

De hecho, los colegios privados en los cuales las estudiantes consideran que se podrán desempeñar, suelen preferir las graduadas de esta escuela a las de otras, principalmente por considerar que tienen una buena formación. Ello parece confirmarse con las prácticas que durante el período de residencia docente muchas estudiantes concretan allí. Parece producirse un cruce de mensajes, a través de una trama algo oculta, entre la escuela formadora y la institución que las recibe como practicantes. Parece circular una idea de formar a las mejores para insertarse en las mejores escuelas.

Como lo señala Rama (2007, p. 19)

La masificación de la educación superior no es exclusivamente una derivación del modelo binario público-privado o universitario y no universitario, sino que, y por sobre todo, ha significado un cambio radical en la población estudiantil ante el ingreso de nuevos contingentes sociales y culturales a la condición de estudiantes terciarios y que por ende han cambiado el perfil global del estudiantado tradicional. Tal diferenciación institucional y social ha derivado en la estructuración de circuitos de escolarización diferenciados en los niveles terciarios en toda la región en función de los niveles de calidad, los grados de pertinencia, las modalidades de ingreso y los costos financieros que han terminado estructurado recorridos sociales de la educación superior, dadas las estructuras desiguales de las sociedades y la debilidad de los estados y de sus políticas públicas.

Resulta claro que esta escuela universitaria es percibida, dentro del marco de circuitos segmentados, como una escuela que abre oportunidades, por su reconocimiento del que goza en la sociedad. Ello más allá de la adscripción social de su estudiantado, que como lo señalan algunas investigaciones, entre ellas las de Salgado Peña (2006) provienen de familias de bajos ingresos y bajos niveles culturales, y se ha diversificado notoriamente, cambiando su perfil social: se ha feminizado, algunos son estudiantes del interior, estudiantes trabajadores, por corto tiempo, estudiantes que son padres, estudiantes con discapacidad, estudiantes con diversidad étnica, etc. (Rama, 2006).

Reflexiones para el cierre

Este trabajo nos ha permitido una primera aproximación de la perspectiva de las jóvenes respecto de su futuro laboral mostrándonos su confianza respecto del futuro cercano. A partir de los datos analizados podemos concluir, de modo preliminar por supuesto, que la elección de una escuela basada en el prestigio de la misma sí parece un elemento que desarrolla confianza en la percepción de oportunidades laborales futuras.

Por otra parte, es claro que el prestigio institucional no se desarrolla en el vacío, puesto que no se trata de una escuela que no enseñe nada, sino por el contrario, es percibida por las entrevistadas como una institución que ha brindado conocimientos necesarios para la inserción en el mundo laboral. De modo tal que la elección institucional se basa en la idea de obtener formación de calidad, junto la seguridad o la confianza en la obtención de buenos puestos de trabajo.

Bibliografía

Alexim, J.C. (2006) Educación y empleo juvenil en América Latina. En: Alexim, J.C. Relaciones de trabajo, empleo y formación profesional. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2006. 190 p. (Trazos de la formación, 31) Disponible en:

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/alexim/pdf/cap4.pdf>

Ávalos, B. (2001) Chile: mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. Artículo presentado en el Seminario Internacional: La Formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación. OIE / ANEP. Uruguay, Agosto 2001 Disponible en: <http://www.oei.es/docentes/articulos/index.htm>

Blanco, N. (1999) Aprender a ser profesor/a. El papel del prácticum en la formación inicial. En F. Angulo Rasco, Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Coords.). **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal.

Dávila León, Oscar. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD: DE LAS NOCIONES A LOS ABORDAJES. *Ultima década*. [online]. 2004, vol.12, n.21 [citado 2010-09-25], pp. 83-104. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2236. doi: 10.4067/S0718-22362004000200004.

DINIECE (2007) Boletín/DINIECE El perfil de los docentes en Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo 2004. Temas de Educación, Año 2, Nro 4. Diciembre de 2007.

Edelstein, G. (2004) Problematizar el qué y el como en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de los docentes. En de Alba, Alicia et al **La formación docente. Evaluación y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo**. Universidad Nacional del Litoral.

García de Fanelli, A. (2005) Debate 5: Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Disponible en:
http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/DebatesV1/upload//deb_40/art_78/SITEAL_Debate_5_Fanelli_Art%EDculo.pdf

Jacinto, C. Wolf, M. Bessega, C y Longo, M.E. (2005) Jóvenes, precariedades y sentido del trabajo. Presentado en el 7° Congreso Nacional de estudios del trabajo. Disponible en:
http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711080014_4_2_0.pdf

Jacinto, C., Lasida, J., Ruétalo, J. y Berrutti, E (1998) “Formación para el trabajo con jóvenes de sectores de pobreza en América Latina. ¿Qué desafíos y qué estrategias?” en Jacinto, C.; Gallart, M.A; Comp. (1998): **Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables**, Montevideo, Cinterfor/OIT-RET, pp..7-31. Disponible en:
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/jacinto/pdf/jacint2.pdf>

MARTINEZ, Jorge Eliécer. Participación política juvenil como políticas del acontecimiento. *Revista Argentina de Sociología* [online]. 2008, vol.6, n.11 [citado 2010-09-25], pp. 148-168 . Disponible en:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-3248_begin_of_the_skype_highlighting_1669-3248_end_of_the_skype_highlighting2008000200008&lng=es&nrm=iso. ISSN 1669-3248.

Reguillo, Rossana. Ciudadanías juveniles en América Latina Última Década [en línea] 2003, (noviembre) : [fecha de consulta: 25 de septiembre de 2010] Disponible en:
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19501901>> ISSN 0717-4691

Rama, C. (2007) Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En AAVV Educación Superior en América Latina y El Caribe: sus estudiantes hoy. México: D.R. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Disponible en:
<http://www.udual.org/CIDU/ColIdea/EducSuperiorALEstudiantesHoy.pdf>

Rama, C. (2006) Introducción. En UNESCO/IESALC Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.

Salgado Peña, R. (2006) La formación docente en la Región: de las normales a las universidades. En UNESCO/IESALC Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.

Tokman, V. (1997) [El trabajo de los jóvenes en el post-ajuste latinoamericano](#). En: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. Jóvenes, formación y empleabilidad. Montevideo, Cinterfor/OIT. N° 139-140, abril-setiembre, 1997. Disponible en:
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/cint/index.htm>

Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En **Profesorado**. Revista de curriculum y formación del profesorado. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

Yuni, J. y Díaz, G. (2009) Formas de pensar y sentir la tarea de enseñar en el nivel superior no universitario. En Yuni, J. (Compilador) **La formación docente. Complejidad y ausencias**. Córdoba: Encuentro Grupo Editor