

El ISTLyR investiga

Proyecto:

Las prácticas profesionalizantes que se implementan en las carreras del ISTLyR: impactos sobre el ejercicio profesional de lxs graduadxs y sobre los campos ocupacionales afines a sus perfiles de egreso

Informe por carrera

**TECNICATURA SUPERIOR EN
PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL**

El ISTLyR investiga

Proyecto:

Las prácticas profesionalizantes que se implementan en las carreras del ISTLyR: impactos sobre el ejercicio profesional de lxs graduadxs y sobre los campos ocupacionales afines a sus perfiles de egreso

Informe por carrera

**TECNICATURA SUPERIOR EN
PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL**

Equipo de investigación

Docentes ISTLyR: Celeste Szklanny, Pablo Quatrini y Silvina Kurlat
Graduadxs ISTLyR: Eliana von der Wettern, Leandro Villa y Nadia Zimmerman
Graduada FFyL: Sabrina Martínez
Coordinación ISTLyR: Débora Kantor y Paola Rubinsztain
Referente FFyL: Anahí Guelman

Departamento de Investigación y Área de Investigación Institucional del ISTLyR
Facultad de Filosofía y Letras - UBA

Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional (FoNIETP)
INET - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

1. Introducción	5
2. Marco teórico	7
3. La formación para el trabajo en la Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social: Perfil de Egreso y propuestas formativas de las Prácticas Profesionalizantes	10
4. Lxs graduadxs en el mundo del trabajo: inserciones laborales y valoraciones de las Prácticas Profesionalizantes	12
4.1 Aproximación cuantitativa	12
4.1.1 <i>Aspectos socio-demográficos y estudios en el nivel superior; situación laboral y ámbitos de inserción profesional</i>	12
4.1.2 <i>Aportes de las Prácticas Profesionalizantes para los desempeños</i>	15
4.2 Abordaje cualitativo, las perspectivas de los actores	16
4.2.1 <i>Acceso al trabajo y condiciones laborales de lxs Técnicxs en PyES</i>	16
4.2.2 <i>Ejerciendo el oficio: la intervención educativa y el papel de la mirada</i>	19
4.2.3 <i>Contribuciones de las Prácticas Profesionalizantes al ejercicio profesional</i>	22
5. Conclusiones	25
Bibliografía	28
Anexos: Gráficos	29

Agradecimientos

Nos gustaría mencionar a aquellxs que colaboraron para que esta investigación se concrete: agradecemos al equipo de conducción por el apoyo institucional; a los bedeles y al Regente Gabriel Garzón por facilitar canales de contacto con lxs graduadxs; a Florencia Lance por la tarea –titánica– de gestionar administrativamente el proyecto; a Graciela Daleo por las cuidadas y veloces desgrabaciones de entrevistas; a Dalila Polack por la revisión técnica de la encuesta y sugerirnos –menos mal– el uso de plataformas en línea; a lxs Coordinadores de las Áreas de las Prácticas Profesionalizantes de las tres carreras y de las Prácticas Especiales u optativas; y, especialmente, al conjunto de graduadxs que apoyó la iniciativa, colaboró con la gestión de contactos y fue respondiendo la encuesta; en particular, va nuestro agradecimiento a aquellxs que prestaron su tiempo participando de modo entusiasta como entrevistadxs, y a lxs graduadxs más “históricos” en Tiempo Libre y Recreación que se acercaron al Instituto para visitar sus recorridos.

I. Introducción

Este documento presenta los principales resultados de la investigación acerca de los efectos de las Prácticas Profesionalizantes (PP) de las Tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR). El estudio se sustenta en el reconocimiento de la importancia que las experiencias de trabajo tienen para la formación, y de la relevancia que adquiere la formación para el futuro desempeño en el trabajo real. En ese marco, son abordados aspectos clave de los itinerarios profesionales de lxs graduadxs en tanto técnicxs en Recreación, Educación Social y Comunicación Social, atendiendo a las experiencias y los aprendizajes propiciados por las PP, a la consolidación de los perfiles técnicos y a la configuración de los campos ocupacionales respectivos.

A fin de indagar los efectos que producen las PP sobre los desempeños y los desafíos que enfrentan lxs técnicxs del ISTLyR en sus ámbitos de trabajo, analizamos la perspectiva de graduadxs insertos en áreas afines a las carreras que cursaron y, de forma complementaria, la de lxs Coordinadorxs de las Áreas de PP y de referentes de los espacios laborales más significativos. Asimismo, dado que los perfiles de egreso de las carreras refieren a un espectro ocupacional amplio y no necesariamente se espejan en puestos de trabajo unívocos y regulados, y considerando las particularidades que conllevan las *identidades profesionales emergentes*, se analiza la incidencia de las PP en la consolidación y la ampliación de los campos ocupacionales de las tecnicaturas.

El estudio también compone un *estado de situación* acerca de la condición de actividad de lxs graduadxs recientes (2014-2017), las tareas que desempeñan, la naturaleza de los ámbitos de inserción y el momento de su incorporación al mundo laboral.

Cabe señalar que el ISTLyR se creó en el año 1988 albergando a la Tecnicatura en Tiempo Libre y Recreación (TLyR), una opción de formación centrada en aspectos lúdicos, creativos y grupales, apuntando a un perfil profesional específico, diferenciado de otros que intervienen en el ámbito de la recreación, fundamentalmente: profesores de Educación Física. En 2007 se incorpora la Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social (PyES), recogiendo experiencias de intervención comunitaria y educativa, y los desarrollos teóricos y prácticos en materia de Pedagogía Social que iban adquiriendo contornos propios en el ámbito internacional y regional. En 2012, en el contexto del impulso a las tecnicaturas sociales y humanísticas, se abre la carrera de Comunicación Social orientada al Desarrollo Local, encarando la formación de comunicadores que promuevan procesos y produzcan mensajes priorizando identidades locales y regionales, colaborando con experiencias de desarrollo local.

Las PP a las que refiere este estudio se llevan a cabo dentro del Plan de Estudios de cada carrera (espacios curriculares obligatorios) y desde el Área de Prácticas Especiales (optativas), propiciando aprendizajes situados y priorizando el involucramiento en el *terreno*. Un *terreno* amplio y diverso, por cuanto las PP se llevan a cabo en contextos bien diferentes, con distintas franjas etarias y sectores poblacionales, desde diversas áreas, y con escalas, proyecciones y marcos institucionales diferentes: programas de política pública nacionales o locales, ONG, proyectos comunitarios, movimientos sociales y otros.

En virtud de las particularidades que conllevan los perfiles para los cuales se forma en el ISTLyR, en las PP es posible advertir –con mayor claridad que en otros espacios curriculares– los avances y los puntos críticos relativos a la construcción de las identidades profesionales vinculadas

a estas carreras de “nuevo tipo”. En este sentido, las tecnicaturas del ISTLYR (con diferencias entre ellas en razón de su antigüedad y de sus “conquistas” en el escenario laboral) comparten con otras Tecnicaturas Socio-Humanísticas de creación relativamente reciente la problemática de la baja institucionalización de sus campos laborales.

Tratándose de profesiones “emergentes”, la formación de base junto a la socialización laboral, sobre todo durante los primeros tramos constituyen –más que en otros campos– factores clave tanto para la consolidación de los perfiles propios cuanto para la visibilización y la legitimación de sus desempeños.

La metodología de investigación adoptada contempló y combinó estrategias cuantitativas y cualitativas¹. El abordaje de tipo cuantitativo del universo de estudio, definido como el conjunto de egresadxs 2014-2017², consistió en la aplicación de una encuesta auto-administrada entre los meses de diciembre (2018) y marzo (2019). En PyES se obtuvieron las respuestas de 40 graduadxs lo que representa una cobertura del 78% del universo de egresadxs de la Tecnicatura para el período que recortamos.

El abordaje cualitativo consistió en la realización de entrevistas a diferentes actores, en el caso de PyES se entrevistaron a 3 graduadas y a 1 graduado; la Coordinadora del Área de las PP; y un referente de un espacio laboral de relevancia, el Director General del Programa Escuelas Abiertas del GCBA . Asimismo se realizó una revisión de fuentes institucionales.

A continuación, en primer lugar, presentamos las principales referencias conceptuales que enmarcan la investigación, luego se desarrollan los resultados del estudio y, por último, las conclusiones. La presentación de los resultados se organiza en dos partes. La primera aborda la *formación para el trabajo* que se propicia en el ISTLyR, explora los tipos de perfiles profesionales que se proyectan en las PP y los campos ocupacionales que en las mismas se anticipan. A tales efectos, son analizados documentos clave tales como el Plan de Estudio que contiene el Perfil de Egreso de la carrera de PyES, y los Programas de los diferentes niveles de PP.

La segunda parte –decididamente más amplia– propone una aproximación a los graduadxs en el mundo del trabajo, el foco se desplaza hacia las siguientes preocupaciones: ¿en qué ámbitos efectivamente se insertan los técnicxs en PyES?, ¿cómo acceden a los puestos y bajo qué condiciones de empleo?; ¿qué tonos distintivos va asumiendo el ejercicio del oficio para el que forma la carrera?; ¿qué valoraciones formulan los graduadxs respecto de las PP? Esta serie de interrogantes es abordada desde dos ángulos complementarios: considerando los datos provenientes de la encuesta, se identifican las tendencias generales relativas al conjunto de graduadxs recientes; y, desde un abordaje cualitativo, se profundiza en las perspectivas de lxs actores. Desde el panorama que permite componer la encuesta acerca de los condicionamientos que atraviesan a los segmentos ocupacionales de las Tecnicaturas del ISTLYR, que no escapan a las profundas transformaciones del mundo del trabajo y al impacto de las mismas en las transiciones laborales de lxs jóvenes, se analizan los

1 La serie de Informes por Carrera se acompaña de un Anexo Metodológico en el cual se precisan las decisiones adoptadas y se incluyen los instrumentos utilizados.

2 Se estableció el año 2014 debido a que ese año egresaron lxs técnicxs en TLYR que cursaron con el nuevo Plan de Estudios –vigente– el cual introdujo cambios significativos en el área de las PP. A su vez, ese mismo año egresan lxs primerxs técnicxs en CSDL.

rasgos que adquieren las experiencias de lxs graduadxs durante la formación y en sus desempeños profesionales, atendiendo particularmente a la incidencia de las PP.

Aspiramos a que la información actualizada recogida en el estudio y el análisis realizado hasta aquí, represente un insumo valioso para fortalecer los itinerarios formativos que proyectamos y ofrecemos en las tecnicaturas del ISTLyR.

2. Marco teórico

Presentamos a continuación los principales aportes teóricos que enmarcan la investigación; un recorrido sintético que pone de relieve aportes conceptuales relativos a las profesiones, a los impactos de las PP en los procesos de construcción de identidad profesional y personal, a las singularidades que atraviesan las profesiones de nuevo tipo, y a las condiciones actuales para la inserción laboral de lxs graduadxs.

En la tradición de los estudios sobre las profesiones coexisten enfoques que las consideran en tanto grupos estables, “entidades” que se recortan con límites precisos –o que van en busca de ellos–, con perspectivas que privilegian el movimiento permanente de estructuración y desestructuración de segmentos profesionales, frecuentemente en conflicto. Bucher y Strauss, por caso –citados por Panaia (2008)– definen la profesión no tanto sobre la base de valores comunes compartidos sino como un conglomerado de segmentos, de grupos en competición y en reestructuración continua. Según esta perspectiva, cada nueva especialidad que aparece busca hacerse un lugar, distinguiéndose de las viejas fracciones y mostrando su eficacia; los conflictos son por monopolizar un segmento de actividades o competencias y por legitimar ese monopolio.

En línea con lo anterior, resulta sugerente lo que señala Ilvento (2006) a propósito del problema de la identidad profesional: los solapamientos y las superposiciones, sumados a un objeto disciplinar inestable y fragmentado, generan (o explicarían) la necesidad de una permanente negociación de fronteras e incumbencias.

Recogemos estos aportes para nuestro estudio bajo el supuesto de que, aun cuando no es evidente la existencia de conflictos explícitos en el caso de las profesiones para las cuales se forma en el ISTLyR, algo de este orden subyace a las preocupaciones por la inserción laboral, por la especificidad de los perfiles de egreso y por el solapamiento con otros oficios.

Interesa también señalar aquí que para la tradición francesa, según sistematiza Abbot, citado por Panaia (2008: 13) el término “profesión” se asocia a tres usos o significados. Un primer sentido remite a lo que se declara, lo que se profesa, lo que se enuncia públicamente. El segundo sentido alude a la “ocupación con la cual uno se gana la vida”, es la actividad remunerada, el trabajo que permite vivir en virtud de la renta que provee. El tercer sentido define “profesión” como “conjunto de personas que ejercen un mismo oficio”, un sentido próximo al de corporación o de grupos que comparten un mismo estatus profesional. Resulta interesante retomar estas acepciones y las connotaciones que conllevan para analizar la percepción de quienes se gradúan en el ISTLyR y pasan a desempeñarse (o buscan desempeñarse) como técnicos en TLyR, en PyES y en CSoDL.

Entre los aportes relevantes que consideramos para el análisis de los efectos que producen las experiencias de formación en y para el trabajo, destacamos los realizados por Andreozzi (2011) quien señala que las PP propician la exploración y la inmersión paulatina en entornos de actuación específica, articulando lógicas de acción propias del mundo de la formación académica y lógicas propias del mundo del trabajo profesional.

En ese marco –según la misma autora– las PP abren paso al mundo de la vida profesional cotidiana que no es un mundo privado e individual sino un mundo intersubjetivo, habitado por múltiples actores. Desde la perspectiva de Schultz (1993) –citado por Andreozzi (2011: 108)–: “un mundo con historia, que hace falta conocer para poder habitar. Iniciarse en el mundo del trabajo profesional involucra de este modo, procesos de transmisión que convierten a los ‘recién llegados’ en sujetos ‘hablados’ por coetáneos y antecesores”.

Las PP desarrolladas durante la formación ponen a disposición, promueven, enseñan y permiten ejercitar saberes que “se articulan en la transformación de ‘sí mismo’ como ‘otro’. Es por ello que las PP configuran hitos en la propia historia de formación y representan un tiempo de pasaje identitario que deja huella e inaugura el camino de las próximas adscripciones profesionales” (Andreozzi, 2011: 101). Y retomando a Barbier (2006), enfatiza que “cualquiera sea el campo de actividad de que se trate, estas experiencias suponen necesariamente un proceso de movilización y producción de identidad” (Andreozzi, 2011: 109). De acuerdo a ello, las PP deben ser pensadas como espacios de socialización y de transmisión de herencias y legados que modelan el vínculo de los estudiantes con la actividad profesional, y en tanto productoras de efectos en el plano identitario. Herencias y legados que, en el caso de las carreras que nos ocupan, no se hallan tan definidos y consolidados como en otros campos de actuación.

Queda claro, en cualquier caso, que la identidad profesional remite a un proceso de construcción individual y al mismo tiempo colectiva, mediada por la formación de base, que perfila los rasgos que definen los oficios, y por la transición y la socialización laboral, sobre todo durante los primeros tramos (Bautier, 1995; Diker, 2012).

En dicho proceso se recorta como un asunto significativo el problema de la naturaleza de los saberes que predominan en las prácticas de las profesiones emergentes, y particularmente de las relativas a ciertas áreas de lo social y cultural, como las que abordamos en este estudio. Ferry (1991) las caracteriza como prácticas “indeterminadas”, aludiendo no a la inexistencia de determinaciones sino a desempeños cuyas determinaciones no es posible anticipar, al menos no tanto como en otros casos. En este tipo de desempeños predominan los “saberes prácticos”, que se vuelven imprescindibles por cuanto tornan más eficaz la acción profesional, siendo a la vez condición y efecto de la construcción de las identidades profesionales. Lo menos consciente del oficio, la historia incorporada que se torna en esquemas organizadores de las prácticas, los saberes no explícitos que constituyen matrices que estructuran las acciones, señalan Bourdieu (1991) y Perrenoud (2006) cuando analizan la construcción del “habitus profesional”.

Desde otro ángulo de la problemática, cabe señalar que diferentes autores –Bauman (2005), entre otros– postulan que el propio concepto de identidad es inestable en la actualidad, siendo menos lo que permite explicar que lo que devuelve como pregunta. En virtud de ello y de lo que surge

de los estudios acerca de las profesiones en general y de las profesiones emergentes en particular, queda claro que en torno a las identidades profesionales tienen lugar procesos similares a los que acontecen en el plano subjetivo, individual: la identidad no es sino relacional, cambiante, híbrida, multifacética, inestable. Todo parece indicar que la identidad profesional es menos una esencia que una construcción permanente, y que no es tanto algo que pueda o deba descubrirse cuanto algo que se va configurando a medida que se exploran, se aprenden, se construyen y se consolidan ciertos rasgos, atributos, saberes y legitimidades en torno a la(s) profesión(es) que se desempeñan. Las PP que se desarrollan en el ISTLyR afrontan los desafíos que implican estas aseveraciones, y lxs graduadxs los afrontan en sus trayectorias personales y laborales.

En estrecha relación con lo anterior, y desde otra arista del problema, es pertinente señalar que asistimos a la crisis de paradigmas sustentados en la visión de futuro y de inserción segura en ámbitos e instituciones reconocibles y duraderas, con secuencias que dan cuenta de evolución y progreso certeros. Son más frecuentes, en cambio, las bifurcaciones y las trayectorias no lineales ni anticipables, las biografías profesionales surcadas por alternativas imprevistas, la fragmentación del tiempo en episodios y el imperativo de la reinención identitaria, la dispersión, la incertidumbre y las mutaciones, tal como analizan, entre otrxs, Bauman(2005) y Ehrenberg (2000). La subjetividad y los itinerarios de lxs jóvenes se muestran hoy en día atravesadas por dichas características, que parecen “necesarias” en tanto estrategias para gestionar la vida y el trabajo en el marco de la ruptura de las formas tradicionales de inserción laboral, de las débiles respuestas de las políticas públicas, del crecimiento del sector informal y de la segmentación del mercado de trabajo (Jacinto, 2006).

En tales condiciones, señala Jacinto, la inserción laboral de los jóvenes ha devenido en un proceso problemático. Si el fin de la sociedad de pleno empleo, el debilitamiento de la condición de *asalariado estable* –como destaca la misma autora– afecta sensiblemente a quienes se forman para trabajar ya sea en el ámbito público como en el privado, incluso en profesiones tradicionales, la situación de lxs graduadxs de carreras de nuevo tipo y/o menos consolidadas y (re)conocidas –apuntamos nosotrxs– es particularmente delicada.

Constituye un gran desafío para el estudio de las profesiones –plantea Panaia– resituar la problemática de las mismas y de la inserción profesional en el marco de las transformaciones del mundo del trabajo. La sociología de las profesiones –dice– es deudora de estudios que den cuenta de la reconfiguración de las profesiones en los nuevos escenarios sociales, culturales y económicos, y de la aparición de nuevas profesiones.

Las PP que abordamos en esta investigación, así como los impactos que las mismas tienen sobre los desempeños de lxs graduadxs, sobre las oportunidades de inserción laboral y sobre la configuración de los respectivos campos profesionales se despliegan precisamente en esos nuevos escenarios, alterados y cambiantes.

3. La formación para el trabajo en la tecnicatura en PyES: perfil de egreso y propuestas formativas de las prácticas profesionalizantes

La Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social (PyES) se enmarca en los lineamientos del Consejo Federal de Educación para las Tecnicaturas Socio Humanísticas de Nivel Superior. En el diseño del Plan de Estudios, durante los años 2005 y 2006, intervienen representantes de programas educativos, de organizaciones sociales, especialistas en educación y docentes del ISTLyR. En marzo del año 2007 comienza a cursar la primera cohorte con dicho Plan de Estudios, en vigencia hasta la actualidad.

Este documento define a la Pedagogía y la Educación Social como aquellas “*acciones y reflexiones intrínsecamente educativas que tienen la intención de generar mecanismos de promoción social, atendiendo a sujetos y colectivos marginados total o parcialmente de los circuitos sociales y educativos, como el mercado de trabajo estable, la escolarización, la ciudadanía o el acceso a los diferentes bienes materiales y culturales*” (ISTLyR, 2007: 11). El contexto en el que surgió esta carrera tuvo una importante incidencia en la definición de dichos horizontes para lxs futurxs profesionales, debido al complejo panorama social derivado de las transformaciones del capitalismo global y de la crisis que sobrevino en nuestro país hacia finales de la década de los ‘90.

Al mismo tiempo, los avances en materia de derechos en los albores del nuevo siglo y las variadas experiencias y prácticas que se venían llevando adelante en términos de la democratización del acceso a la cultura, permitían reconocer un campo de actuación que requería la formación de un perfil profesional específico que pudiera intervenir en diversas problemáticas educativas y sociales. De este modo, la concepción del rol profesional no era ajena –ni lo es en la actualidad– a los desafíos y complejidades que plantean los escenarios sociales, políticos, económicos y culturales contemporáneos.

En dicho marco, la Tecnicatura se propuso formar pedagogs y educadores sociales capaces de llevar adelante acciones “*centralmente educativas*” con eje en la transmisión del patrimonio cultural –entendido como acción de traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento y transformación de los contenidos– procurando contribuir al desarrollo local y al acceso a los bienes culturales socialmente significativos. Las intervenciones a realizarse en diferentes escenarios parten del reconocimiento de aquellos con los que se trabaja como sujetos de derechos y deberes. Se busca entonces que lxs educadorxs se comprometan con problemáticas sociales de diversa índole y contribuyan con sus saberes y su labor profesional a la ampliación del ejercicio de la ciudadanía por parte de diferentes colectivos sociales.

En el Plan de Estudios, el área de las PP se organiza en tres niveles sucesivos y correlativos entre sí, a saber: PP 1: *observación institucional* (de duración cuatrimestral); PP2: *diseño de actividades socioeducativas*; PP 3: *diseño e implementación de proyectos socioeducativos* (ambas de duración anual). Mientras que en el primer nivel se asiste a los centros de prácticas (CP) durante dos jornadas, en los posteriores se asiste semanalmente a un mismo CP durante todo el año, lo que supone una complejización de la inserción, de las instancias de observación y análisis y de las intervenciones que allí se desarrollan.

En el transcurrir por los tres niveles que conforman el área de PP de la Tecnicatura, lxs estudiantes van construyendo su rol a partir del tránsito por los CP, los aportes conceptuales a partir de las lecturas de diversxs autores, la escritura de trabajos de sistematización, la reflexión fundamentada sobre las experiencias que visitan y el diseño progresivo de diferentes intervenciones educativas. Las caracteriza un espacio de trabajo de campo semanal junto a un tiempo de taller en el espacio áulico, configurando un dispositivo de alternancia (Andreozzi, 2011) que permite un ida y vuelta entre ambas instancias. Se prioriza así un aspecto considerado central para la construcción del oficio: la reflexión sobre la práctica y las experiencias que resultan de las intervenciones, junto al grupo de pares y al equipo docente.

Los aportes provenientes del campo de la investigación social están presentes en los tres niveles de las PP, a fin de que lxs estudiantes problematicen la relación entre los diversos modos de concebir la construcción de conocimiento, las perspectivas metodológicas y la utilización de técnicas de recolección de datos. Desde la propuesta formativa se entiende que la interrelación entre investigación y práctica docente posibilita abrir caminos hacia la objetivación y la desnaturalización de los cotidianos educativos (Achilli, 2006). Dentro de este enfoque se da importancia y se profundiza progresivamente la escritura de registros etnográficos que permiten analizar los ámbitos de intervención.

Asimismo, entendiendo que el desempeño profesional supone siempre la conformación de equipos de trabajo, el trabajo sobre la grupalidad es también un contenido transversal a los tres niveles de PP. El carácter colectivo de la profesión es abordado a través de dinámicas grupales, marcos teóricos específicos y la puesta en acción de un trabajo colaborativo.

• Las PP “en acción”: actividades y experiencias que realizan lxs estudiantes

El Plan de Estudios de la carrera previó desde el inicio la cursada de las PP en el primer cuatrimestre, sin embargo, la realización de salidas al campo desde el primer nivel se introdujo posteriormente, a partir de la experiencia con las primeras cohortes. Ello permitió transmitir a lxs ingresantes con mayor claridad cuál era y de qué se trataba el campo de actuación, problematizar el rol de lxs educadorxs en diferentes instituciones e identificar y analizar el acto educativo en diversos contextos.

En un sentido similar, la “puesta del cuerpo” y la participación de lxs practicantes en las instancias de planificación de los CP también fueron introduciéndose a lo largo de la historia de la carrera, nutriendo la formación de lxs futurxs educadorxs en la medida en que permitían “meterse en la cocina” y “laburar como uno más del equipo, sin que eso impida problematizar” lo que se observa. A su vez, progresivamente, se fue sugiriendo a lxs estudiantes que transitaran los CP de sus compañerxs, con el propósito de conocer intervenciones e instituciones diferentes de aquellas en las que cada unx realiza sus prácticas.

Una definición del Área de PP desde el inicio fue ofertar una diversidad de instituciones para realizar las prácticas, que permitiera a lxs estudiantes trabajar con distintos sujetos (niñxs, adolescentes, adultxs, adultxs mayores) y con temáticas y problemáticas variadas (inclusión educativa, salud, derechos humanos, género, formación laboral, recreación, inclusión digital, transmisión del patrimonio cultural, etc.).

En razón de ello, muchos de los CP no se definen a sí mismos como ‘educativos’ pero se trata de

espacios en los que, sin embargo, el trabajo de lxs practicantes permite reconocer experiencias de construcción de conocimiento, que abren posibilidades para que lxs graduadxs amplíen el abanico de lugares en los que pueden desarrollarse o insertarse profesionalmente. En palabras de Gladys Castañeda, coordinadora de las PP: “... me parece que es un aprendizaje central, [poder pensar] qué hay de educativo en el espacio al que vamos. Ese espacio cómo se puede abrir a una experiencia educativa. O sea, cómo me planto en un lugar donde por ahí ni hay una actividad educativa para pensarla ahí. Qué es lo que me brinda este espacio para poder pensar que ahí es posible una actividad educativa. A mí me parece que este es un gran aporte. Porque nosotros nos fuimos metiendo en todos lados. Hubo como una decisión del Área de decir: brindemos, abramos a todos los espacios posibles. Y eso fue muy interesante. Para mí los pibes pueden armar, como graduados, un proyecto educativo en donde estén. Me parece que eso es una de las cosas valiosas”.

La amplitud a la que hace referencia la entrevistada tiene su correlato en que los proyectos educativos pueden remitir a una variedad de propuestas y contenidos, entre ellos: la coordinación de actividades educativas, la elaboración de materiales educativos o el trabajo con redes barriales.

En ese marco y en esa dirección, lxs docentes de los diferentes niveles de PP deben realizar un trabajo de desnaturalización de las demandas de los CP hacia lxs estudiantes, con el propósito de pensarlas teóricamente y orientarlas a la construcción de propuestas educativas, no necesariamente pensadas de antemano por la institución.

4. Lxs graduadxs en el mundo del trabajo: las inserciones laborales y la valoración de las prácticas profesionalizantes

4.1 Aproximación cuantitativa³

4.1.1 Aspectos socio-demográficos y estudios en el nivel superior; situación laboral y ámbitos de inserción profesional

A partir de la información recogida mediante la encuesta interesa señalar, en primer lugar, los principales rasgos socio-demográficos del conjunto de graduadxs recientes de las tres tecnicaturas. En términos de **identidad de género**, un 58% se define como mujer, un 26% como varón y un 2% asume otras identidades, mientras que un 14% optó por no contestar (Gráfico N°1.1)⁴. Respecto del **lugar de residencia actual**, el 75% vive en la CABA (Gráfico N°1.2); y en relación a la **edad** de lxs graduadxs, el 44% tiene más de 30 años, y el 41% se ubica en la franja 26 a 30 años (Gráfico N°1.3).

3. Los gráficos a los que se hace referencia en esta sección se incluyen como Anexo al final del presente Documento.

4. Cabe señalar que se trató de una pregunta abierta y opcional.

El relevamiento también arrojó datos acerca de otros estudios de nivel superior realizados por lxs egresadxs, en el caso de PyES, un 38% finalizó otra carrera y un tercio cursa actualmente otros estudios superiores (Gráfico N°2.1). En relación con los tipos de carreras (indistintamente si se finalizaron, están en curso o se interrumpieron) lxs graduadxs en PyES se han aproximado en sus recorridos formativos, en mayor medida, a profesorados (31%), a la licenciatura en ciencias de la educación (17%), y a otras disciplinas sociales y humanísticas (20%) (Gráfico N°2.2).

En términos de **condición de actividad**, en cada una de las carreras cerca del 90% de graduadxs cuenta con al menos un trabajo remunerado. Entre lxs graduadxs en PyES que actualmente se encuentran trabajando, el 81% indica que su actividad remunerada principal –definida como aquella por la que se perciben los mayores ingresos– se vincula estrechamente o parcialmente con la carrera cursada en el ISTLyR (Gráfico N°3.1).

En vistas a identificar ciertas tendencias generales, nos referiremos de aquí en adelante exclusivamente a aquellxs egresadxs cuya actividad remunerada principal se relaciona –según la propia apreciación del encuestadx– parcialmente o estrechamente con la carrera cursada (se trata de 77 casos en TLyR, 30 en PyES y 6 en CSDL).

Respecto de los **sectores en los que trabajan** dichos graduadxs, se observa que las instituciones públicas prevalecen pero en proporciones distintas en cada carrera. Podemos destacar que en TLyR un tercio trabaja en la actividad privada, y en PyES más de un cuarto, siendo en ambos casos más receptivo el sector privado que el de la sociedad civil. Por su parte, en CSDL todos los graduadxs en actividades laborales afines a sus perfiles de egreso lo hacen en el sector público (Gráfico N°3.2).

En cuanto al **momento de inserción en el trabajo actual**, se observa una situación similar entre los graduadxs de las tres tecnicaturas: entre el 50% y 60% señala que se incorporó después del egreso (Gráfico N°3.3). Es interesante señalar que, dentro de ese 60% de encuestadxs, dos de cada tres indicaron que el título obtenido en el ISTLyR facilitó en gran medida su inserción al trabajo actual.

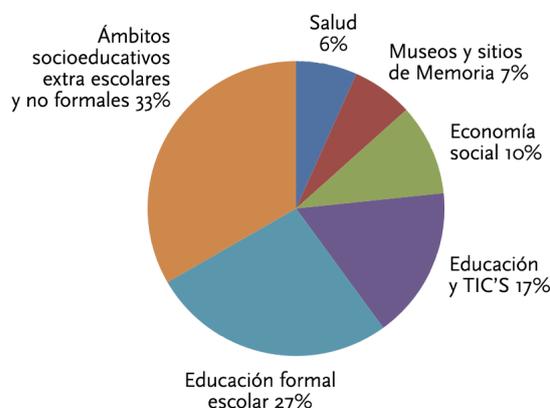
En relación con las **condiciones de contratación**, entre lxs graduadxs recientes del ISTLyR prevalece la relación de dependencia y, en segundo lugar, la facturación mediante monotributo (Gráfico N°3.4). El modo de acceso que se destaca es el contacto a través de algún allegadx a la entidad (Gráfico N°3.5).

Cabe indicar que el 47% de graduadxs en PyES –y un porcentaje similar en TLyR– señaló que, junto con la actividad remunerada principal vinculada a la carrera, también se desempeña en una **actividad remunerada secundaria** afín a su perfil de egreso (Cuadro N°1.1). La necesidad de combinar, al menos, dos actividades en sus áreas respectivas resulta una información relevante acerca de estos campos ocupacionales, aunque, claro está, constituyen condiciones no exclusivas de los perfiles de “nuevo tipo”.

Sobre la base de la información que brinda la encuesta, elaboramos una tipología por carrera que permite dar cuenta de los **ámbitos de inserción profesional**. Aún cuando la inclusión de los casos en una u otra categoría no resulte siempre clara y evidente y, por lo tanto, la categorización propuesta pueda revisarse, entendemos que contribuye a describir las principales áreas de actividad en que se desempeñan lxs graduadxs y a clasificar o agrupar las instituciones u organismos en los que trabajan.

En PyES (Gráfico N°3.6 y Cuadro N°1.2) un tercio de lxs graduadxs encuestados se inserta en ámbitos socio-educativos, extra-escolares y no formales; y más de un cuarto en el sistema educativo formal. Asimismo, adquieren cierta relevancia los ámbitos que vinculan educación y TIC'S (fundamentalmente Intec - Min. Educación de GCBA), y ámbitos orientados al fortalecimiento de proyectos de la Economía Social.

Gráfico N° 3.6. Graduadxs PyES en trabajos vinculados a la carrera, según ámbitos de inserción laboral



14

Cuadro N°1.2. Instituciones y desempeños según ámbitos de inserción, en PyES

Ámbitos de inserción	Instituciones	Desempeños*
Ámbito socio-educativo, extra escolar y no formal	Programa Reconstruyendo Lazos, Programa Juegotecas Barriales - Min Desarrollo Humano y Hábitat, Programa Jornada Extendida - Min. Educación (GCBA); Centro de Actividades Infantiles (CAI) (Prov. Bs.As.); Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Adultos Mayores - Ministerio de Ciudadanía (Neuquén); Dirección Nacional de Políticas Educativas, Min. Educación (Nación); Centro Educativo Comunitario (La Escuelita); Asociaciones Civiles (MINU); Hogares Infantiles.	Operadores sociales; Maestrxs comunitarixs; Coordinadorxs de Sede; Coordinadorxs grupales; Talleristas ESI; Coordinadorxs de Proyectos Educativos; Coordinadorx de equipo de talleristas.
Educación formal escolar	Establecimientos educativos nivel Inicial, Primario, Secundario. Públicos y Privados.	Docentes, Asistentes Pedagógicos, Profesorxs teatro, Facilitadorxs digitales, Preceptorxs.
Educación y TICs	Intec, Gerencia Operativa de Innovación Tecnológica – Mrio.de Educación (GCBA); Proyectos privados (Tecnokids).	Facilitadorx Pedagógico Digital; Directorx de proyecto privado.
Economía social	Secretaria de Producción y Desarrollo Local (Mun. El Bolsón); Asociaciones Civiles (Sedi); Empresas privadas (Adkeen)	Acompañamiento a pequeños productores rurales ya grupos, capacitación, asistencia técnica; Coordinadorxs de talleres de educación financiera; Coordinadorx de equipo de talleristas.

Museos/Sitios de Memoria	Espacios de Memoria - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (Nación); Museos.	Coordinadorxs de actividades educativas; Asesorxs en transmisión de la memoria y acción educativa.
Salud	Comunidad Terapéutica “Casa Puerto” - Dirección General de Políticas Sociales en Adicciones - Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat (GCBA); Fundaciones.	Operadorxs Socioterapéuticxs; Acompañamiento terapéutico; Talleristas.
*Se recuperan las expresiones de lxs propios graduadxs volcadas en la encuesta.		

Los datos obtenidos permiten indicar, asimismo, que lxs egresadxs recientes en PyES trabajan junto a otrxs profesionales de la educación en casi el 40 % de los casos (otrxs técnicxs en PyES, docentes, profesorxs, maestrxs integradorxs, licenciadxs en educación, recreólogxs, educadorxs no formales, prof. educación física); con profesionales del área social en una proporción del 31% (trabajadorxs sociales, sociólogxs, antropólogxs, politólogxs, comunicadorxs sociales, historiadorxs); y en un 20% de los casos con agentes de salud (psicólogxs, psicólogxs sociales, psicopedagogxs, fonoaudiólogx) (Gráfico N°3.7).

4.1.2 Aportes de las PP para los desempeños laborales

Un aspecto a destacar es que la mitad de lxs graduadxs en PyES se aproximó durante las PP a una institución igual o similar a la de su trabajo actual, un 40% desarrollando prácticas de intervención y un 10% realizando al menos una observación (Gráfico N°4.1).

Las valoraciones de lxs graduadxs de las tres carreras, acerca de los aportes de las Prácticas Profesionalizantes (PP) y las Prácticas Especiales (PE) (Pasantías) en sus desempeños laborales actuales, fueron volcadas en la encuesta en una pregunta abierta. El análisis de las respuestas permite identificar que las principales contribuciones brindadas o construidas durante dichos trayectos formativos se ordenan en torno a los siguientes aspectos:

- Habilidades y capacidades técnicas, y enfoques o posicionamientos para la intervención y el ejercicio del rol;
- Conocimiento del campo en términos generales (ampliar horizontes conociendo áreas de inserción posibles); de ámbitos laborales concretos (por ejemplo: conocer el funcionamiento de programas socio-educativos); de sectores poblacionales (por ejemplo: tercera edad, discapacidad); o de temáticas y problemáticas (por ejemplo, cuestiones de género);
- Experiencias de resonancia subjetiva relevante (reflejado en expresiones tales como: “poder pararme adelante de un grupo sin miedo ni vergüenza”, “aprender a incorporar el error como parte del aprendizaje”);

- Aprendizajes o experiencias ligadas a la cultura laboral, en términos de “rutinas”, etc. (más presente en PE que en PP);
- Oportunidades para experimentar la vinculación teoría–práctica.

En este marco, se advierten ciertas especificidades, en PyES lxs graduadxs destacan el ejercicio de análisis socio-educativo institucional.

4.2. Abordaje cualitativo, la perspectiva de los actores

4.2.1 Acceso al trabajo y condiciones laborales de los técnicxs en PyES

A los fines de ampliar y profundizar algunas de las temáticas indagadas en la encuesta hemos explorado la perspectiva de lxs actores; como se ha anticipado, mediante la realización de entrevistas a graduadxs, coordinadores del trayecto de Prácticas y referentes de espacios laborales donde se desempeñan los graduadxs.

Comenzamos presentando brevemente los perfiles de cuatro técnicxs en PyES que expresaron en la encuesta que su trabajo actual se encuentra “estrechamente vinculado” con la carrera que cursaron. Nos enfocamos en las características de sus trabajos actuales, la forma de acceso a los mismos y las condiciones laborales con las que cuentan.

Bárbara trabaja en un hogar de niñxs judicializadxs que sufrieron situaciones de vulneración de derechos. En la actualidad integra el equipo técnico de la institución y coordina a operadorxs sociales y a talleristas voluntarixs.

Estela trabaja como coordinadora en dos espacios: una sede del Centro de Actividades Infantiles (CAI), y una sede de “Jornada Extendida”, ambos programas socioeducativos que dependen de la Dirección General de Escuela Abierta, del Ministerio de Educación de CABA. En su rol de coordinadora de sede trabaja junto a equipos de docentes, profesores y educadores de diversos perfiles.

Jerónimo trabaja como asesor especializado en transmisión de la memoria y acción educativa en un Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos, dependiente de la Dirección Nacional de Sitios de Memoria, de la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural.

Micaela trabaja como maestra coordinadora y profesora en una Escuela Secundaria Técnica que depende de una Universidad Nacional. El diseño de esta escuela –junto a otras– surge a partir de un proyecto del Ministerio de Educación de la Nación en el año 2014, con el propósito de crear escuelas secundarias técnicas en barrios de sectores populares, que tuvieran “*la calidad de la Universidad*”.

El análisis de los testimonios de lxs graduadxs referidos a su inserción laboral permite advertir una paradoja interesante: existiría una valoración simbólica de los saberes que porta unx pedagogx y educadorx social, aunque el acceso a los cargos está restringido cuando se realiza a través de un acto público. La oferta laboral y el acceso se amplían, en cambio, cuando el ingreso se define a partir del

perfil profesional y de una entrevista. Esto se relaciona con el carácter de “Tecnatura” que posee el título, por lo que, en los listados para cargos docentes, es calificado con un puntaje menor al que reciben las acreditaciones otorgadas por profesorados o licenciaturas. Y en algunos casos, el título de PyES ni siquiera es habilitante.

En el caso de la Escuela Técnica de la Universidad Nacional aún no se realizan concursos para acceder a los cargos, lo que implicó que la presentación de la egresada en una entrevista y el respaldo del título de la Tecnatura en PyES le haya permitido acceder al puesto de Maestra Coordinadora. Al respecto dice Micaela: *“Yo llego por contactos, en principio, por un contacto, porque la escuela no tiene todavía el régimen de concurso y titularización que debiera tener una institución pública, porque es esto, está en proceso de regularización supuestamente. Entonces todos los que accedemos ahí accedemos por conocer a alguien que..., o por haber participado en la organización que...”*.

En virtud de ello podría hipotetizarse que, en caso de haberse realizado un concurso, el título de técnico en PyES—por el hecho de ser de Nivel Superior no universitario, habría tenido menor valor que los de licenciaturas o profesorados (tal como sucede en el acceso a los cargos regulados por las Juntas de Clasificación Docente de la CABA. Cuando no se sustancia un concurso, lxs graduadxs, en una entrevista, pueden dar cuenta de su formación y eso opera como una carta de presentación que, como en el caso de Micaela, resultó pertinente y significativo para el perfil buscado por la institución; así lo relata ella: *“(entonces ante) la pregunta, (yo dije) soy técnica en Pedagogía y Educación Social”, fue ‘¿qué es eso?’. Creo que la explicación que yo pude dar en ese momento tuvo cierta aceptación. Que era algo de lo que estaban buscando, me parece. ... dije algo así como que es una carrera que piensa la educación en otros espacios que no son necesariamente la escuela, y pone un poco en jaque... o cuestiona ciertos límites desde el adentro y el afuera de la escuela y pretende ampliar ese trabajo. Algo así. Que lo sostengo. Porque el proyecto de escuela, supuestamente, busca ampliar y abrir las puertas de la escuela y llegar a la comunidad, intervenir desde ahí. Se supone”*.

De la misma manera, en programas e instituciones que no pertenecen a la órbita del Ministerio de Educación, las contrataciones parecen manejarse con mayor autonomía. Cuando el acceso se encuentra menos regulado, se facilita tanto la contratación como el ascenso de lxs educadores sociales: *“... empecé trabajando como operadora social, así es como se conoce el puesto, en este trabajo se llama educadora a la que desarrolla esa tarea, que es la persona que está todo el tiempo al cuidado de los chicos; al cuidado y al acompañamiento. Eso sería básicamente la tarea. Después de este puesto, accedí a un puesto, como un ascenso, por decir de alguna manera, que es el equipo técnico. Se paga diferente, sí está mejor pago, se valora de alguna manera o se considera que al tener un título hay que pagar más, o sea que me pagan también como profesional. Por la misma cantidad de horas que trabajaba antes, hay otro sueldo”* (Bárbara).

En línea con esas realidades, la precariedad de ciertos puestos de trabajo también amplía las posibilidades laborales de lxs educadores sociales; a ello contribuyen tal vez lo ‘joven’ que es la carrera, ciertas cuestiones que regulan los concursos y/o la desactualización de los métodos de acceso vigentes. El referente de un programa público dice al respecto: *“Te decía que Nación al principio delimitaba y bajaba una línea muy fuerte sobre los roles de cada uno de los trabajadores de cada uno de los equipos. El coordinador de sede tiene ciertos roles, el maestro comunitario tiene ciertos roles, y los talleristas tienen ciertos roles. Y así también cada uno tiene una titulación. No podías ser coordinador si no tenías un título docente, no podías ser maestro comunitario si no eras maestro; no estudiante, sino maestro con título. (...) De hace un tiempo hasta*

acá, serán dos años, en la Dirección General de Escuela Abierta en particular nos sentamos a pensar ciertas cuestiones que tenían que ver con ese rol en particular, el de maestro comunitario. Primero que la realidad es que hay pocos maestros. El sistema educativo formal tiene pocos maestros. Las condiciones contractuales de los maestros comunitarios hacen que el dinero que cobran es mucho menos, a diferencia a lo que cobra el maestro de jornada simple. Muchos emigraban a la escuela formal. (...) finalmente decidimos ir por el lado de los egresados de Pedagogía y Educación Social. Pero eso es algo nuestro. Lo decidimos hace menos de dos años”. (Rubén, coordinador de programa). En este escenario, una vez que tienen la oportunidad, lxs educadores sociales, son valorados por su perfil y su forma de trabajar.

18

En algunos casos, ocupar roles o cargos que originalmente fueron pensados para egresadxs de otra formación puede tener sus complejidades, especialmente en relación con lo que lxs pedagogs y educadorxs sociales (no) saben o (no) pueden hacer: “Sí... Fue recontra difícil. Fue difícil. Yo compartía también con otra, éramos dos maestras comunitarias. Fue difícil internamente y externamente, para la institución. (...) costó un montón; después se comprendió y se entendió lo que se iba haciendo. Era ‘vos no sos maestra, entonces no podés entrar al aula’. Para la institución... mi coordinadora no, una masa, como que re bien, desde el programa también” (Estela).

Una consecuencia interesante de esos procesos –tal vez una contracara de la restricción inicial– es la ampliación o la modificación de los perfiles profesionales; los aportes que realizan lxs educadorxs tienen efectos sobre las tareas previstas y asignadas a ciertos roles: “Porque el perfil que buscaban era un poco más amplio. Pero eran un montón de maestros de grado y muy pocos pedagogos sociales. (...) todos eran maestros de grado. Y lo que hacían por lo general, y conversando me dicen que lo que no querían –y era lo que estaba pasando– es que los maestros comunitarios cumplan la función, en la semana, de dar apoyo escolar (...). Entonces claro, yo cuando entro digo: ¿por qué va a dar apoyo escolar, si esto puede articular con otros espacios de afuera? Siempre son igual reducidos, pero articular con otros espacios y ver de qué manera ese pibe puede ir ahí. Entonces, bueno, fue muy difícil esto. Porque... sí, con las maestras y los maestros de grado... era una escuela, la que me tocó a mí (...), muy ‘progre’ en algunas cosas y en otras cosas como un doble discurso” (Estela).

Entonces, la falta de maestrxs para ocupar ciertos cargos y la “amplitud” de tareas que pueden desarrollar lxs educadorxs sociales produjo un crecimiento en las posibilidades laborales a partir del conocimiento del perfil y del posterior reconocimiento de su desempeño. En ese sentido, cabe destacar que dos de las entrevistadas, a cinco años de su egreso del ISTLyR, ocupan lugares de coordinación de las instituciones a las que habían ingresado como educadoras. En uno de los casos, el título impulsó una modificación del propio posicionamiento como trabajadora para pedir un ascenso. En el otro caso, fue un ofrecimiento a partir del reconocimiento de la tarea que desarrollaba. En ambas situaciones, el cambio de posición implicó incorporar a la función el acompañamiento a las prácticas de sus compañerxs.

En relación con las condiciones de trabajo, lxs egresadxs refirieron que cierta informalidad o deficiencia en los derechos laborales no necesariamente se vinculan con la titulación sino, fundamentalmente, con el contexto socio-económico actual, los direccionamientos de las políticas públicas y el carácter aún precario de algunos programas socioeducativos. Más allá de eso, reconocen el valor de su trabajo y sostienen, en consecuencia, que debería estar bien remunerado. Así lo expresa la graduada Bárbara: “En principio el salario, para mí, está bien. En este espacio. He transitado varios espacios donde me parece que al trabajar en el campo de lo social es un trabajo, y uno ya está pensando de alguna manera que va a ser un trabajo en el que no va a ganar mucha plata, o vas a poder “ascender socialmente”. Sin embargo, creo

que está bueno también buscar y pensar que se merece una también por el trabajo que hace, y por lo importante de la tarea, espacios que respeten y que valoren y que se pueda, y que se logre un sueldo acorde a la tarea”.

La experiencia y el relato de Estela, por su parte, ilustran claramente la precariedad y lo confuso de las condiciones de contratación: *“Yo tengo contrato de Nación, eso hace que de enero a diciembre caiga el contrato, y hasta marzo no se cobra, se cobran enero y febrero juntos. Y después tengo otro contrato de Nación, y aparte tengo horas, que nunca termino de entender las condiciones de las horas. Como que no son tomadas por acto público, son horas que te destinan, son 18 horas. Entonces hicieron un mix de horas de Ciudad y tomaron contratos de Nación también, un programa municipal.... Son transitorias. Caen. O sea..., enero y febrero cobré pero es como que no hay antigüedad, me parece. Nunca termino de entender. Tenés obra social y aportes, solo por esas horas (...) desde la Dirección General dicen que no estamos dentro del Estatuto Docente, y desde Recursos Humanos nos dicen que sí. Entonces no sabemos bien”.*

4.2.2 Ejerciendo el oficio: la intervención educativa y el papel de “la mirada”

En el ejercicio de su profesión, lxs educadorxs sociales entrevistadxs se reconocieron como trabajadorxs de la educación en instituciones muy diversas; como hemos señalado: una escuela secundaria, un hogar, un sitio de memoria, y programas socioeducativos. En esta diversidad de ámbitos, las tareas desempeñadas por lxs educadores sociales se ordenen en torno a dos aspectos. Por una parte, trabajan en el diseño y la implementación de actividades y proyectos socioeducativos. Por otra parte, realizan tareas vinculadas al acompañamiento, al seguimiento y al cuidado de niñxs y jóvenes. En ambos casos –señalan lxs graduadxs entrevistadxs– el rol requiere constituirse en referente para los sujetos con los que se trabaja y mirarlos *“desde una perspectiva integral”*, lo cual a menudo contrasta con los modos fragmentados en que se los piensa desde las instituciones en las que trabajan.

En todos los casos, lxs educadores sociales realizan tareas vinculadas a “lo educativo” en diversos sentidos. En un sitio de memoria, el trabajo supone coordinar talleres, realizar visitas guiadas, montar muestras o diseñar eventos temáticos. En los programas socioeducativos que funcionan en las escuelas, el rol de coordinadorx de sede implica la planificación de la estructura de las actividades (qué talleres se van a ofrecer, de qué modo se van a agrupar lxs niñxs), el acompañamiento al conjunto de educadorxs y el armado de estrategias de seguimiento que garanticen los derechos de lxs niñxs. En una escuela secundaria, el rol de coordinación de grupo implica un seguimiento a las trayectorias escolares de lxs studentxs y, a su vez, se ejerce como docente en una asignatura semanal de construcción de técnicas de estudio y tutorías. Por último, desde el trabajo en el equipo técnico de un hogar, se coordina a lxs talleristas, pensando junto a ellxs las propuestas y sus sentidos, y se trabaja cotidianamente sobre la situación de cada unx de lxs niñxs.

Además de esas tareas cotidianas se llevan a cabo instancias de discusión e intercambio con otros actores institucionales así como mapeos y articulaciones con quienes se comparte un territorio, lo cual –como señaló una entrevistada– constituye un rasgo y un aporte específico de lxs educadorxs que piensan la propia tarea más allá de las paredes de la institución en la que trabajan. En este

sentido, también se reconoce que la práctica de lxs educadorxs puede desbordar lo educativo, ya que en diversas instituciones lxs educadores incorporan a su rol tareas vinculadas con la generación de las condiciones que permitan el desarrollo del trabajo; por ejemplo: abrir la puerta y acondicionar el espacio, conseguir materiales, facilitar el accesos a otrxs especialistas para que intervengan o se acerquen a compartir sus saberes, buscar actividades especiales para potenciar la propuesta, o difundir los espacios y actividades.

Todxs lxs graduadxs situaron su trabajo en el marco de equipos interdisciplinarios, junto a psicologxs, trabajadores sociales, psicopedagogxs, maestrxs, licenciadxs en Ciencias de la Educación, antropólogxs, y comunicadores sociales, entre otros. Y todxs manifestaron haber sido formadxs, tanto en las PP como en otras asignaturas, para trabajar de manera colectiva y para pensar sus intervenciones junto a otrxs profesionales. Ese “*pensar colectivo*” es un rasgo que –según lxs entrevistadxs– diferencia a lxs educadorxs sociales de otros perfiles; de lxs “*maestros, por ejemplo, que trabajan solos*”.

Junto a esa posición de reflexividad, lxs graduadxs coinciden en señalar la importancia del ejercicio de la interpelación con y hacia sus compañerxs. Esto supone tensar las miradas que circulan sobre los sujetos, sobre el propio rol y sobre los propósitos de las instituciones. Uno de lxs egresadxs se reconoció alertando sobre lo que se planifica y lo que se hace en su espacio de trabajo: “*En este momento mi rol es medio... medio el de ser un ortiva, te diría, decir en secreto “che, esto no va, nos estamos yendo al carajo, ¿no les parece mucho?”* (Jerónimo). El testimonio conduce a pensar en un posicionamiento que permita advertir la pertinencia y los límites de las intervenciones, vinculados a la complejidad que poseen las prácticas educativas.

• **La centralidad de la intervención educativa y la importancia de “la mirada”**

En el marco de los equipos interdisciplinarios que integran, lxs graduadxs enfatizan la centralidad de “lo educativo” en sus tareas cotidianas; se reconocen capaces de pensar propuestas educativas, procurando que se constituyan como tiempos y espacios en los que se promuevan aprendizajes significativos: “*...lo que sí creo es que hay una mirada distinta, algo particular, que es desde el momento de hacer entrevistas a talleristas –por ejemplo– que se acercan al hogar porque quieren hacer algún taller... yo ya estoy poniendo mi mirada, mi aporte como educadora social, pensando junto a esa persona: qué va a venir a hacer, de qué manera lo va a hacer, cuál es la propuesta que trae... Pensar todo eso, desde lo educativo, desde que sea un espacio de sostener un encuentro donde haya aprendizaje, me parece que es el aporte especial de una educadora social*” (Bárbara).

El aporte específico de la profesión sería, precisamente, pensar qué es lo educativo en diversas instituciones y diseñar propuestas formativas tomando en consideración quiénes van a participar, qué se les va a proponer, en qué espacios, con qué metodologías y recursos. En ese sentido, todxs lxs graduadxs hicieron referencia a un armado “artesanal” de las propuestas tomando en cuenta las particularidades de los grupos y de los sujetos para construir intervenciones situadas.

Así, por ejemplo, en un sitio de memoria no se trataría de ser un guía que “*da una clase magistral*” sino de llevar adelante la visita por el sitio con el propósito de “*conmover e interpelar sentidos*” sin pretensión de transmitir un “*deber ser*”, un discurso armado que se repite. Desde esta concepción de la educación se pretende generar diversas instancias para que cada quién pueda “*inscribirse en una*

cadena de sentidos”, en un relato que la institución ofrece acerca de lo sucedido en el pasado reciente. Más que una “reproducción automática” se pretende que quienes transitan esa experiencia formativa puedan involucrarse en algún movimiento, imprevisible de antemano.

“Una mirada que (aprendí en la carrera) y me acompaña al día de hoy, y que es difícil muchas veces de transmitir dentro de un equipo de trabajo, y que tiene que ver con... hasta casi te diría con las exigencias. ¿Qué queremos del otro? Hacernos esa pregunta: ¿qué pretendo yo del otro?” (Jerónimo). Estas ideas remiten a la noción de transmisión (Hassoun, 1996), muy trabajada en la formación, que vincula la transmisión con la apropiación singular, con la transformación del legado y con la habilitación de la posibilidad de *traicionarlo*.

Como hemos anticipado, lxs educadorxs refirieron asimismo que sus aportes se vinculan con sostener “una mirada particular” sobre el sujeto de la educación, una problematización acerca de cómo se lxs nombra o se lxs piensa y a los efectos que todo ello tiene sobre las prácticas. Esa mirada “diferente” a la de otras instituciones y actores del campo educativo –explican lxs graduadxs– habilita, especialmente en el caso de lxs pibxs consideradxs “problemáticos”, la posibilidad de otros recorridos y experiencias formativas, toda vez que el trabajo con ellxs se encara desde la confianza y no desde la pena o la caridad, resignificando el sentido de las “transgresiones” y sin renunciar a la puesta de límites. *“...Me acuerdo patente –cuenta la graduada Estela– una piba de 6° grado en ese momento, que yo entro a laburar, y hablando con la vicedirectora me la nombra, y me dice ‘está todo el tiempo corriendo por todos lados. No la invites porque vas a tener problemas’. Por eso yo decía ‘La voy a invitar. La voy a invitar’. Esa piba empezó, le encantó. Se hicieron un montón de cosas... en la escuela se terminaba escapando, terminaba corriendo, y pateando las cosas, y dibujaba los bancos a los maestros. Había, no sé si decirlo... exclusión, pero por parte de los maestros (...) y bueno, esos pibes quedaban ahí, ocupaban esos roles”*.

En ese marco, lxs graduadxs entrevistadxs sostienen también la centralidad de la perspectiva de derechos y la “mirada integral” que subyace en sus prácticas, en palabras de Micaela: *“Hay una manera de entender al sujeto como sujeto de derechos, que se aleja de ciertas concepciones que están en la escuela, en la que yo estoy, por lo menos, de ver al otro con esta matriz eclesial o caritativa, de atención y demás. Y por otro lado esto de ver al sujeto no como un individuo que con su esfuerzo personal, esta noción más liberal, que con su esfuerzo personal va a llegar a, sino como lo veo, como lo vemos en la formación, de pensar en organización, en colectivo. Sujeto colectivo”*.

Esa mirada particular remite también a “lo territorial”, lo que supone pensar el rol y la tarea en articulación con otros actores, equipos e instituciones, con el propósito de “no sobreintervenir” y de pensar estrategias colectivamente: *“A veces estamos todos un poco en lo mismo... El equipo de orientación escolar de la escuela, que nos pasaba en un momento que estábamos laburando en este pibe y ellos también. Entonces, bueno, a ver, reunirnos, ver... Y ahí como que también se va entendiendo y esto..., el equipo de orientación escolar nos decía ‘ah, pero ustedes están con este pibe...; a lo sumo, vuélvannos a avisar si pasa algo grave, volvemos a intervenir, pero hasta ahora, como esta parte está cubierta por ustedes...’. Eso. Ir pensando las tareas en conjunto”* (Estela).

4.2.3 Contribuciones de las PP al ejercicio profesional

Retrospectivamente, lxs graduadxs en PyES ven a las PP, como un encuentro con “la realidad” frente a la idealización de “lo teórico”, y destacan que ese vínculo entre la teoría y la práctica les permitió ejercitar una perspectiva de análisis sobre las instituciones y las prácticas socioeducativas: *“Me servía mucho ir a las clases del ISTLYR y pensar teóricamente lo que después iba al territorio y lo practicaba. Y al revés. Llevar prácticas del territorio a las clases teóricas del ISTLYR. Me parece fundamental”* (Bárbara).

22

Por otra parte, las PP fueron reconocidas como un “laboratorio” donde se construye un perfil y un rol desde un encuadre cuidado y de aprendizaje en el cual lxs practicantes cuentan con el tiempo necesario para la observación, el análisis y el proceso de ida y vuelta con sus docentes y compañerxs, que propicia una seguridad progresiva en el posicionamiento en tanto educadorxs. Las PP fueron significadas asimismo como una instancia central para acercarse a instituciones de las que de otro modo hubiera resultado muy difícil acceder, como en el caso de los Centros Socioeducativos de régimen cerrado. Al respecto dice Bárbara: *“... para acceder a un espacio como ese siempre me parecía importante poder hacerlo con un encuadre como este, que era: ‘soy practicante de esta carrera, vengo a hacer esto, vengo a aprender’. Que no es lo mismo que ir ni como militante ni como voluntaria, ni directamente a presentarse para trabajar. Eso me parecía super importante. (...) Eso a mí me ayudó un montón a darme seguridad para poder estar, para poder pararme desde un lugar donde decir ‘yo soy esto, hago esto, estoy estudiando, estoy aprendiendo’, tanto frente a los adultos como frente a los chicos en esas instituciones. (...) seguridad para plantarme ahí, para presentarme, para hacer y practicar justamente esto de la profesión”*.

Como resultado del análisis de las experiencias de cada unx en el CP en que intervienen y de la socialización de las experiencias en el espacio grupal, las PP contribuyen también a clarificar qué es lo que pueden hacer lxs educadores sociales en diferentes espacios e instituciones. Según Micaela: *“...para poder explicar qué es PYES, para mí cobran un rol muy importante las prácticas, para poder decir esto: ejercer la educación en otros espacios. Por ejemplo, en contextos de encierro, en la salita de salud. Y dar los centros (de prácticas) como ejemplo de que ahí se puede llevar adelante actividades educativas, o socioeducativas. Que ahí nuestro rol tiene su razón de ser”*.

En el proceso de construcción de la identidad profesional se advierte la impronta particular de las prácticas de nivel 2 y 3, que durante un año de trabajo dan tiempo para insertarse en una institución, analizarla, pensarla en su especificidad y profundizar el abordaje teórico de las temáticas o problemáticas que la atraviesan. En ese marco, las estrategias de “panel” o “ateneo” son valoradas como importantes para el análisis, la adquisición de herramientas, la comprensión de las complejidades, el diseño de proyectos y la sistematización de la experiencia... *“y después volver a la institución, quizá a presentar un plan de acción, o quizás a intervenir, o quizá a hacer lo mismo que venía haciendo, pero yo ya más construida, más segura”* (Bárbara).

Lxs egresadxs reconocen que hoy desarrollan y aportan a sus espacios de trabajo los aprendizajes de ese trayecto de la formación vinculados con la “mirada crítica” y con cierta forma de leer lo que acontece en las instituciones: *“... creo que la formación me dio y es lo que llevo y lo que me sale llevar, digamos, es mucha producción crítica, observación crítica de las prácticas y de todo...”* (Micaela). En ese

marco, destacan la elaboración de registros de campo y el aporte de la perspectiva etnográfica, aun cuando –a la distancia– se recuerda como una exigencia de la cursada que implicaba mucho esfuerzo y que en su momento no necesariamente fue vivenciado como placentero: *“En el momento en que la cursaba era ‘tengo que armar un registro, me tengo que acordar todo...’, qué diferenciar, fue agotador, pero la verdad que ahora que no lo hago, no es que lleve un registro de todo, pero me siento entrenada en todo esto. Y ahí, bueno, esto es, lo tengo por todo ese recorrido de las prácticas. Sobre todo, de las práctica tres (PP3), en donde había que hacer un registro contundente de todo. Y ahí hay una comprensión detallada de todo lo que sucede, tener en cuenta todo. Para mí, el registro etnográfico me aportó un montón. Si bien en el momento era ‘uh, el registro, me tengo que poner...’, igual, ya finalizando, cuando los leía a todos, decía ‘ah, claro’, y ahí iba armando el proyecto, ¿no? El proyecto para intervenir. Pero eso siento que lo tengo aprendido... ese aprendizaje te queda y lo hacés medio mecánico, pero fue una construcción de la carrera y una herramienta que la aprendí ahí, en el Instituto”* (Estela).

Más allá de los esfuerzos y las exigencias implicadas, la valoración positiva de las experiencias y los aprendizajes de diversa índole propiciados por las PP, así como su significatividad para el trabajo actual, vuelve a aparecer en el testimonio de Bárbara: *“Para diseñar un plan de intervención, para entender de qué se tratan estas problemáticas, para hacer una lectura de las situaciones, y para poder diseñar un plan para intervenir y para intentar, de alguna manera, modificar, transformar esas situaciones problemáticas. Creo que si no tuviese la formación no podría hacer esa misma lectura. No estaría tan... tan posicionada, parada en un lugar profesional. Que el lugar profesional, a mi entender, a lo que me habilita, a lo que me ayuda es tomar una distancia necesaria para poder hacer la lectura de la situación y para poder intervenir, que es mi trabajo, en realidad. Y al mismo tiempo tener la cercanía necesaria para poder hacerlo, para poder establecer un vínculo, para poder construir un plan de intervención. En ese sentido creo que está súper vinculado. La lectura que me permite hacer la formación que tengo de una situación, para poder intervenir, no es la misma si no hubiese hecho esta carrera, si no me hubiese formado”* (Bárbara).

Sin perjuicio de los reconocimientos señalados, lxs graduadxs también mencionaron “zonas vacantes” de la formación recibida que se refieren a la coordinación de grupos, al manejo de dinámicas, etc. En este sentido, lxs educadorxs sociales dicen no poseer una “didáctica” o “herramientas concretas de intervención”, lo cual –tal vez por oposición a la idea de “receta”- parece ser percibido como un rasgo virtuoso más que como una falencia. Micaela evoca cierta preocupación al respecto, hoy superada: *“... esas inquietudes que aparecían a lo largo de la carrera, capaz en las instancias de prácticas, que recuerdo en su momento nosotros planteándolo, como una inquietud, que nos faltaban herramientas concretas de intervención. No sé por qué recuerdo que en ese momento era muy importante y ahora no sé..., no sé si me parece que van por ahí la carrera y el perfil”* (Micaela).

De manera general, aquella “zona vacante” planteada tenuemente por lxs graduadxs, parece saldarse mediante la valoración de la apropiación de un posicionamiento, una mirada reflexiva y una práctica de exploración y de investigación que les brindarían la posibilidad de pensar situada y singularmente cada uno de los proyectos. La búsqueda de aportes teóricos específicos para pensar las intervenciones puede rastrearse en la metodología utilizada para la construcción de proyectos educativos en el marco de las PP. Jerónimo da cuentas de ello en su trabajo actual: *“Cada vez que se plantea un taller, una actividad, yo siento la necesidad de ponerme a investigar, de encontrar qué es lo que quiero, de hacer síntesis, de pensar cómo lo haría, de buscar cuáles serían los recursos con los me apoyaría*

para (...) No es que decimos 'un taller de violencia institucional... yo ya sé qué es violencia institucional, entonces vengo, me paro y te digo vamos a hacer esto'. No. Cada vez yo siento la necesidad de partir casi de cero, de revisar qué es lo que se quiere, de plantear objetivos. Entonces... no sé qué es estar preparado".

La incompletud aparece entonces como característica propia de la formación inicial; existe una especificidad y un sin número de saberes que en la práctica laboral se siguen profundizando: *"... uno termina de formarse en situación, y cada lugar que uno atraviesa es un nuevo aprendizaje. Que vos no salís con todo aprendido, y que lo que aprendés en cada lugar al que vos caigas puede intentar derribar aquello que aprendiste. Hay que aprender a buscar la forma de hacer síntesis en cada lugar. Entonces, pedirle a la carrera que termine de formarnos como lo va a hacer la vida, es imposible",* reflexiona Jerónimo.

5. Conclusiones

Presentamos a continuación las principales conclusiones de la investigación, aunque sin pretensión de abordar y sintetizar la totalidad de los temas desarrollados. Cabe aclarar que en la elaboración de las mismas se retoman los aspectos más relevantes del análisis realizado en torno a las tres tecnicaturas.

Comenzamos destacando que, tanto en la encuesta como en las entrevistas, los técnicxs de las tres carreras destacan la relevancia que el trayecto de las PP ha tenido para ellxs durante la formación y en sus desempeños laborales actuales. En ese marco cabe señalar que para el ingreso al mundo del trabajo, tanto la titulación obtenida cuanto los saberes y las experiencias que propician las PP, aparecen como variables de peso que se entrelazan con una trama biográfica más amplia. Para el acceso a diferentes trabajos, la certificación otorgada por el ISTLyR suele combinarse o potenciarse con otras formaciones, titulaciones o experiencias previas en el campo profesional. Junto a ello, la cursada de las diferentes carreras (de manera más evidente o explícita en el caso de TLyR) pone a disposición de los estudiantes un cierto capital social institucional que portan lxs docentes de PP, lo cual resulta relevante en el momento de tender puentes con el mundo del trabajo en la medida que brinda conocimiento del campo, información y contactos.

Como es sabido, en el ingreso a los puestos laborales suelen jugar un papel importante las expectativas que sostienen los empleadores (coordinadores, responsables) acerca de los rasgos de los oficios respectivos y de los presuntos saberes que portan los diferentes perfiles—en estos casos, por lo general no muy conocidos—. Al respecto cabe señalar que —aun cuando la situación no es la misma para las tres carreras, dada la mayor “antigüedad” y (re)conocimiento que posee la tecnicatura en TLyR— en la entrada tanto a los Centro de Práctica como a los trabajos “reales” luego de la graduación, lxs técnicxs deben desplegar estrategias de presentación y se ven obligadxs a explicar su oficio. En relación con ello, los aportes que realizan las PP en términos de la construcción progresiva de las identidades profesionales representa una contribución significativa para los graduadxs.

Lxs técnicxs dirimen y “posicionan” en sus espacios laborales, a través de sus prácticas, aspectos claves de sus perfiles: la dimensión de “lo local”, por ejemplo, en el caso de los graduadxs en CSoDL; “lo educativo” en ámbitos no escolares de diferente naturaleza o lo propio de la educación social dentro la escuela, en el caso de lxs técnicxs en PyES; el sentido formativo de “lo lúdico” y de los procesos orientados a fortalecer la grupalidad, en el caso de los técnicxs en TLyR. Estas y otras cuestiones que hacen al sentido de los diferentes perfiles conllevan la necesidad de “negociar” las tareas, las responsabilidades específicas e inclusive la remuneración, con vistas a un mayor reconocimiento.

En línea con lo anterior, dado que los oficios que abordamos suelen desarrollarse en el marco de equipos junto a otrxs técnicxs y/o profesionales, los graduadxs del ISTLyR frecuentemente deben “negociar” lo que se espera o se requiere de ellxs no sólo con lxs empleadores sino también con sus compañerxs de trabajo. Numerosos testimonios ponen de manifiesto los esfuerzos que deben hacer por *desmarcarse* de ciertas funciones que se les adjudican, haciendo valer para ello perspectivas y argumentos de los que se han apropiado durante la formación; por ejemplo: no servir de “traductores” de los pobres, no hacer simplemente más entretenido lo tedioso, o no restringir la tarea a las formas y a los “cómo”.

Amalgamar y diferenciar “lo propio” dentro de equipos interdisciplinarios suele ir acompañado de diferentes procesos, entre los que se destacan, por un lado, la interpelación a las perspectivas y las prácticas cotidianas de otrxs colegas y, por otra parte, la necesidad de encarar y resolver solapamientos que existen con otras profesiones de “lo social”, tales como psicólogxs o trabajadorxs sociales. Todas cuestiones que –según testimonian lxs graduadxs– han ensayado y aprendido durante la formación.

Es interesante señalar que la definición de lo específico de cada perfil y la defensa del valor y del “diferencial” de estas profesiones, aparece a menudo también como un desafío que lxs técnicxs se plantean hacia ellxs mismos. La necesidad y la importancia de tomar distancia de determinadas “contrafiguras” que –según entienden– confunden o distorsionan su profesión, parece ser también un efecto de los aprendizajes propiciados por las formación y por las PP. Así, lxs técnicos en TLyR procuran *desmarcarse* de quienes meramente entretienen, mientras que los graduadxs en PyES discuten la mirada hegemónica sobre los sujetos que por lo general se sostiene en las instituciones, y los egresadxs de CSoDL buscan diferenciarse del periodista o el comunicador convencional.

El recorrido que proponen las PP constituye entonces el ámbito y el marco de referencia primordial para la construcción de enfoques y rasgos del oficio y para la adquisición de herramientas de intervención en las áreas respectivas. Lxs graduadxs destacan particularmente los aprendizajes que promueven la articulación entre teoría y práctica, el ejercicio de la observación en los CP, la realización de diagnósticos y registros, los intercambios con referentes de los espacios de prácticas, la discusión entre compañerxs y con lxs docentes, y la elaboración colectiva de proyectos. Las experiencias en terreno –destacan también– son claves para el conocimiento y la familiarización con problemáticas, poblaciones, organizaciones e instituciones de distinta índole, con diferentes lógicas y modos de proceder.

Los saberes técnicos instrumentales, los saberes teóricos y los posicionamientos relacionados con perspectivas críticas incardinadas en la ampliación de derechos y la transformación social, así como las experiencias de impacto subjetivo que derivan de dichas propuestas, “marcan” de algún modo a lxs graduadxs y están presentes en sus desempeños laborales.

De manera general, entonces, en orden a afrontar situaciones de diverso tipo, relativas tanto al acceso a puestos laborales como al ejercicio de la profesión, la formación para el trabajo que ofrece el ISTLyR –particularmente durante el trayecto de las PP–, se muestra relevante y pertinente para los desempeños profesionales y es valorada positivamente por lxs graduadxs.

Sin perjuicio de lo anterior, lxs técnicxs señalan ciertas “zonas vacantes”, aspectos no suficientemente cubiertos por la formación que, por lo general, se tornan evidentes para ellxs en el ejercicio profesional. Aun cuando las críticas o las demandas no son abundantes ni poseen la contundencia que transmiten las apreciaciones positivas, algunas de ellas interpelan de alguna manera las propuestas vigentes.

Los señalamientos refieren, por lo general, a herramientas, estrategias y/o a temáticas no consideradas durante las PP que aparecen o creen que pueden aparecer en la cotidianeidad del trabajo, no así a la dimensión teórica desarrollada en dicho trayecto.

En el caso de TLyR se mencionan cuestiones tales como el manejo de la voz, los conflictos al interior de los grupos o el abordaje de situaciones de emergencia. Para CSoDL queda planteada una

suerte de tensión entre la necesidad y la posibilidad real –en razón del tipo de carrera y su duración– de enseñar, ejercitar y aprender (más) sobre asuntos vinculados con la tecnología disponible (“los fierros”). Las vacancias o falencias señaladas –tenuemente– por lxs graduadxs en PyES aluden a técnicas para el manejo grupal, pero son rápidamente “retiradas” o, inclusive, consideradas menos como una falencia que como un rasgo virtuoso –tanto de la formación como del perfil propio–, en la medida en que consideran que lo importante para la práctica profesional es disponer de miradas y enfoques sólidos.

En este marco de apreciaciones, más allá de la especificidad de cada carrera, de los diferentes perfiles que en ellas se forman y de la diversidad de ámbitos en los cuales se insertan laboralmente lxs graduadxs, las experiencias que reportan muestra una situación que entendemos es propia de las profesiones de nuevo tipo o emergentes: frecuentemente, la solvencia demostrada en el ejercicio del trabajo y el valor que posee el título obtenido se refuerzan mutuamente, lo cual ensancha los márgenes para hacer valer la propia tarea, tanto en términos de puestos, cargos y responsabilidades cuanto en materia reconocimiento y remuneración.

En forma complementaria, y congruentemente con lo anterior, el escaso conocimiento y/o el escaso valor que en ciertos ámbitos (aún) poseen las credenciales educativas que otorgan estas tecnicaturas, colocan a los graduadxs en situación de tener que abrirse paso para iniciar y sostener su trayectoria profesional, sorteando caso a caso problemas vinculados con las habilitaciones y las incumbencias.

Además, dadas las actuales difíciles condiciones que presenta el mercado de trabajo en general y el terreno de lo social y educativo en particular, lxs técnicxs *acusan recibo* de condiciones laborales mayormente precarias, y la inestabilidad en los puestos a los que acceden es un dato de la realidad.

En este escenario es tan claro como auspicioso que el campo ocupacional para los graduadxs del ISTLyR continúe ampliándose y diversificándose en virtud de la consolidación y el progresivo conocimiento y reconocimiento de las tres carreras, producto de –entre otros factores– los desempeños profesionales de los técnicxs y las articulaciones institucionales que se establecen para el desarrollo de las PP.

En el caso de instituciones de nivel terciario que –como el ISTLyR– ofrecen tecnicaturas socio humanísticas de nuevo tipo, se hace necesario que la formación contribuya a posicionar el oficio en el escenario socio laboral. En esa dirección, parece clave diversificar los ámbitos en que se realizan las PP preservando la pertinencia de los perfiles y enriqueciendo las posibilidades de intervención de lxs practicantes, así como coadyuvar a que dichos espacios consideren la posibilidad de incorporar graduadxs a sus equipos de trabajo.

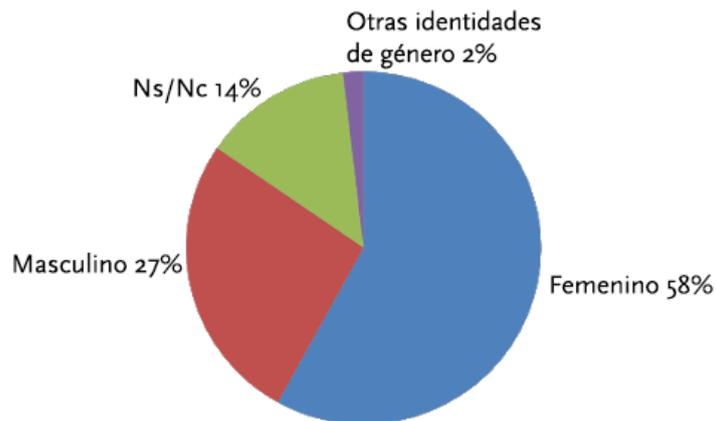
En otro orden de cosas, considerando la riqueza que posee la información recogida en este estudio y la potencialidad para el análisis que conllevan los testimonios y las experiencias relevadas, dejamos planteada la posibilidad y la conveniencia de generar formas de registro y/o instancias de relevamiento y seguimiento de las trayectorias profesionales de lxs graduadxs de carreras que forman para el ejercicio de profesiones “emergentes”.

Bibliografía

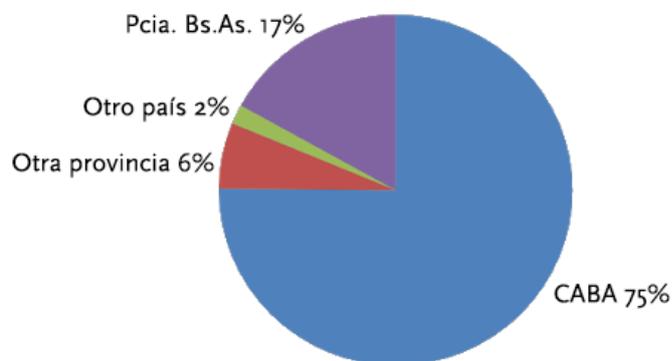
- Andreozzi, Marcela** (2011), Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario, *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, (5).
- Aquin, Nora** (2003), “El trabajo Social y la Identidad Profesional”, ponencia al XII Congreso Colombiano de Trabajo Social, Manizales, en Revista Prospectiva, Universidad del Valle, Colombia.
- Barbier, Jean Marie** (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Colección “Formación de Formadores” N° 9. Buenos Aires, Filosofía y Letras (UBA) - Novedades Educativas.
- Bauman, Zygmunt** (2005), *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bautier, Elisabeth** (1995), *Travallier en banlieue*, Paris, L’Harmattan.
- Diker, Gabriela** (2012), “Aportes para pensar la identidad profesional del educador social” conferencia en ISTLyR / PyES, mimeo
- Ehrenberg, Alain** (2000), *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ilvento, María Celia** (2006), “Identidad Profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los científicos de la educación”, en Revista de Psicodidáctica, vol.11, núm 1. Universidad del País Vasco, España.
- Jacinto, C.** (2006), Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo, *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 57-79.
- Panaia, Marta** (2008), *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en Argentina*, Naciones Unidas - Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Perrenoud, Philippe** (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.
- Schön, Donald.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- Sennet, Richard** (2.000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

Anexo

**Gráfico N° 1.1 Graduadxs ISTLyR (2014/2017)
según identidad de género**



**Gráfico N° 1.2 Graduadxs ISTLyR (2014/2017)
según lugar de residencia actual**



**Gráfico N° 1.3 Graduadxs ISTLyR (2014/2017)
según franjas etarias**

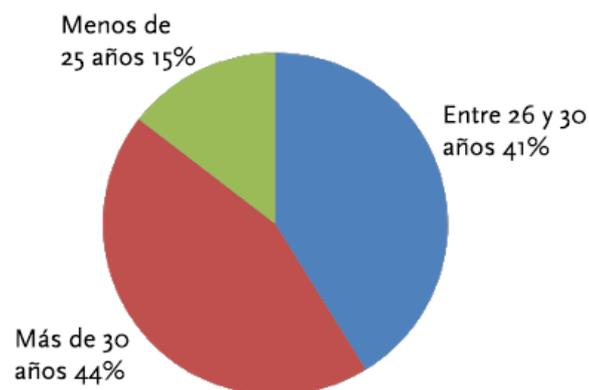


Gráfico Nº2.1. Graduadxs ISTLyR (2014/2017) según otros estudios de nivel superior realizados

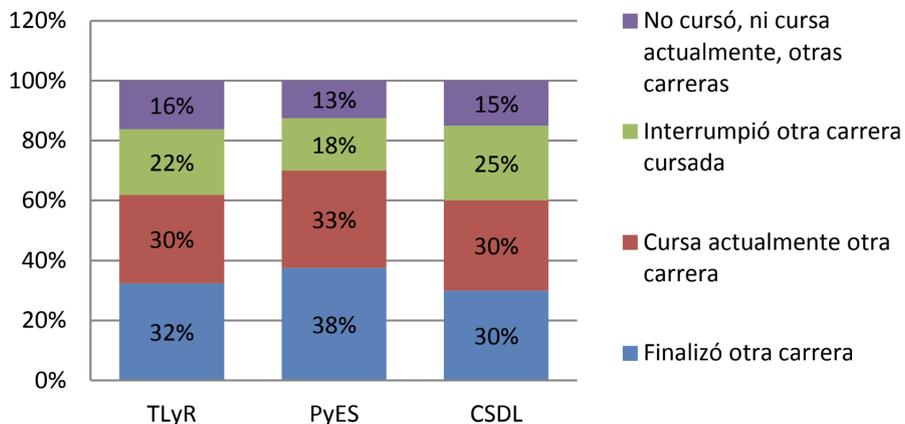


Gráfico Nº2.2. Carreras a las que se han aproximado graduadxs PyES

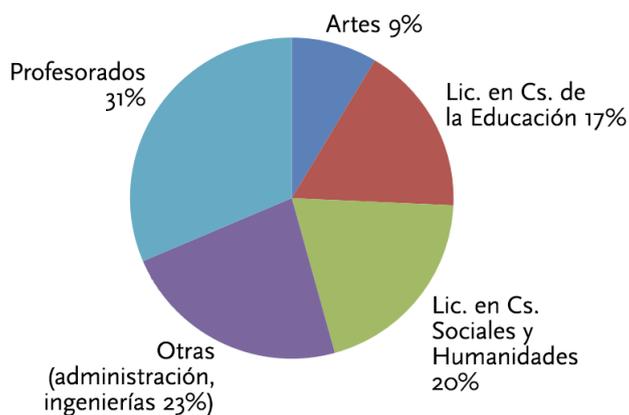


Gráfico Nº 3.1. Graduadxs ISTLyR (2014/2017) según grado de vinculación entre la actividad laboral principal y la Tecnicatura cursada, por carrera

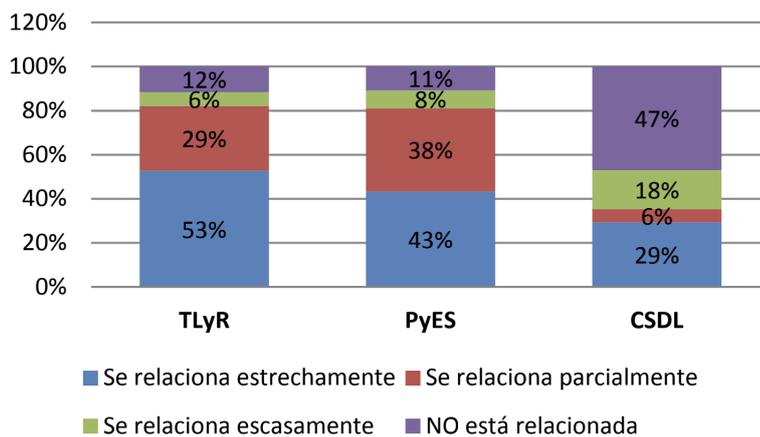


Gráfico Nº 3.2. Graduadxs ISTLyR (2014/2017) según tipo de gestión de la actividad laboral principal, por carrera

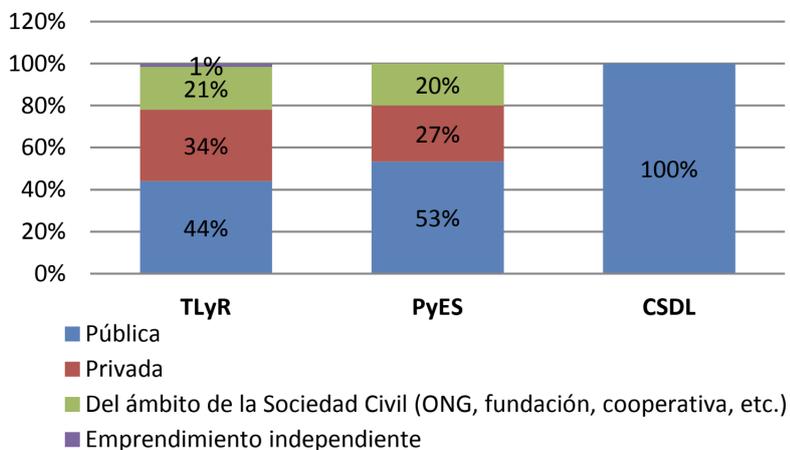


Gráfico Nº 3.3. Graduadxs ISTLyR (2014/2017) según momento de inserción a su actividad laboral actual, por carrera

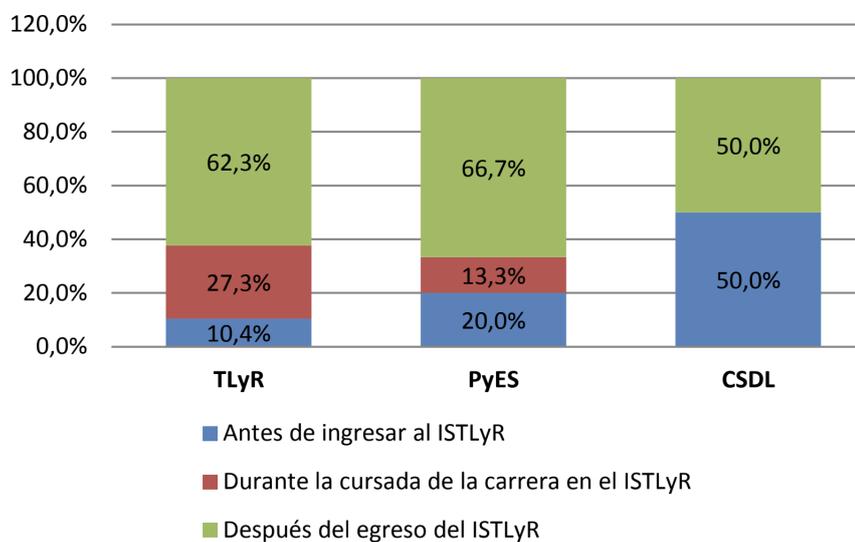


Gráfico Nº 3.4. Graduadxs ISTLyR (2014/2017) según tipo de relación laboral, por carrera

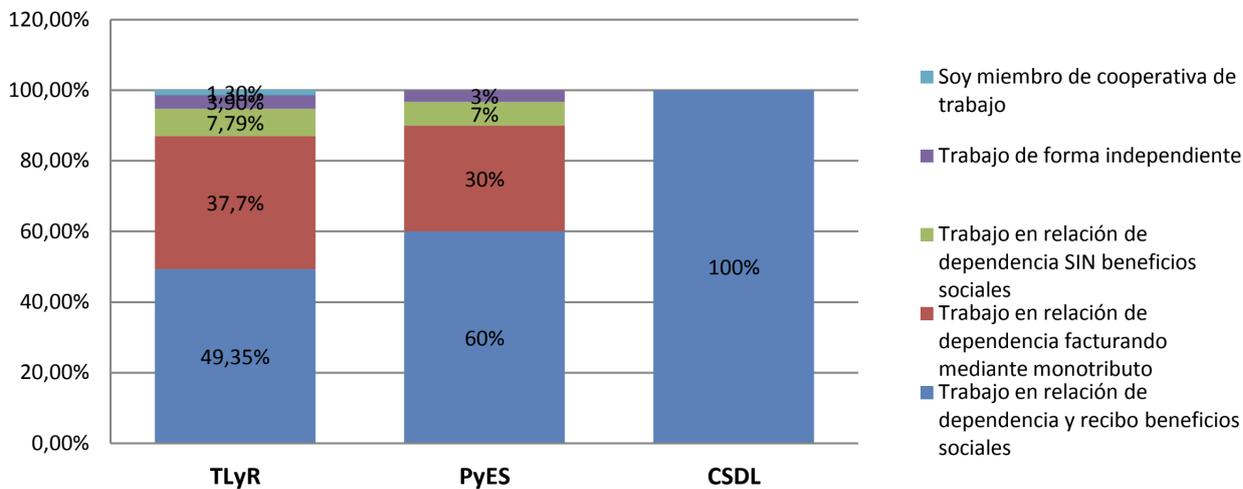


Gráfico Nº 3.5. Graduadxs ISTLyR (2014/2017) según vía de acceso a la actividad laboral principal, por carrera

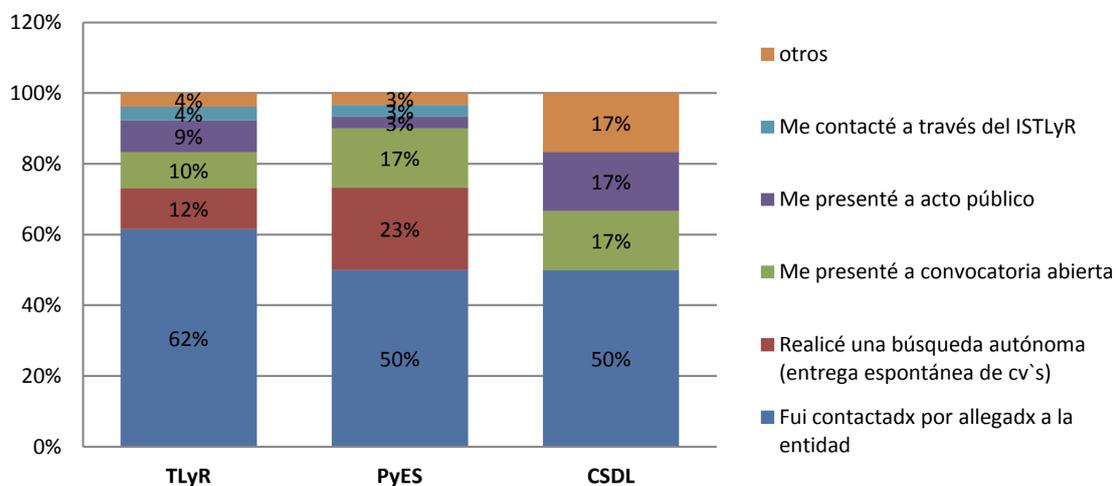


Gráfico N°3.7. Profesionales con los cuales trabajan lxs graduadxs en PyES

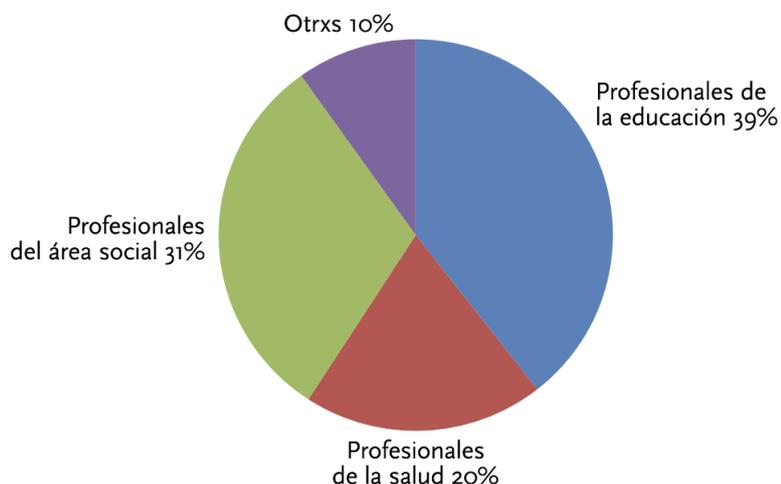
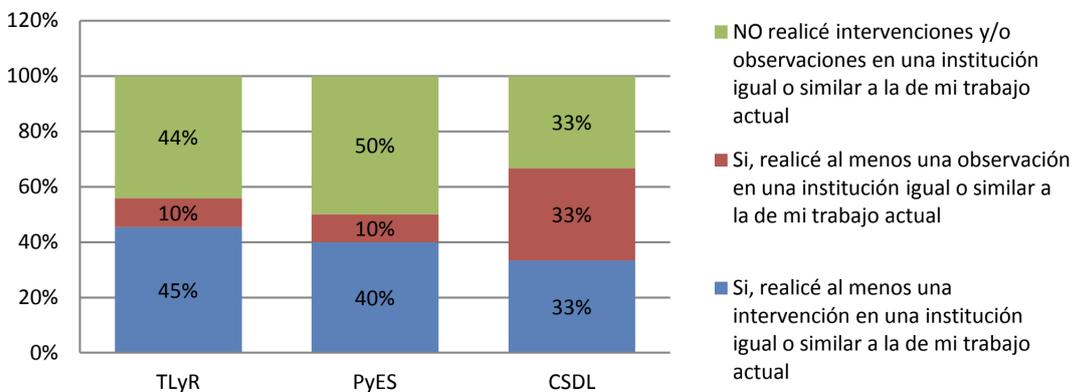


Gráfico N°4.2. Graduatxs ISTLyR (2014/2017) según aproximación durante las PP a institución igual o similar a la del trabajo actual, por carrera



Cuadro N°1.1. Graduadxs PyES según cantidad de actividades laborales vinculadas a la carrera cursada en el ISTLyR		
Exclusivamente actividad remunerada principal vinculada a la carrera	15	47%
Actividad remunerada principal vinculada a la carrera junto con actividad secundaria relacionada a la carrera	15	47%
Exclusivamente actividad remunerada secundaria vinculada a la carrera	2	6%
Total	32	100%

Cuadro N°1.3. Detalle profesionales con los cuales trabajan lxs graduadxs en PyES	
Profesionales de la Educación	técnicxs en PyES, docentes, profesorxs, maestrxs integradorxs, lic. en Educación, recreólogxs, educadorxs no formales, prof. educación física
Profesionales de la Salud	psicólogxs, psicólogxs sociales, psicopedagogxs, fonoaudiólogx
Profesionales del área social	trabajadorxs sociales, sociólogxs, antropólogxs, lic en Cs. políticas, comunicadorxs sociales, historiadorxs
Otrxs	lic. en economía, abogadx, secretarix de producción, artistas, programadorxs, tecnólogx



Av. Santa Fe 2778, CABA
(011) 4823 5308
info@istlyr.edu.ar
istlyr-caba.infed.edu.ar