

**LAS INSTANCIAS DE INSERCIÓN LABORAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: LOS “SABERES” PUESTOS EN JUEGO POR LOS EGRESADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY**

*(INSTANCES OF JOB PLACEMENT IN THE FIELD OF YOUTH AND ADULTS: THE “KNOWLEDGE” BROUGHT INTO PLAY BY THE GRADUATES IN SCIENCE EDUCATION IN NATIONAL UNIVERSITY OF JUJUY)*

Arnaldo Darío JARAMILLO\*

**RESUMEN**

Este artículo forma parte de una investigación realizada en el marco de la Carrera de Especialización en Investigación Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. El estudio aborda la problemática de la inserción laboral y las condiciones de trabajo de graduados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy. Se circunscribe el análisis al ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Jujuy-Argentina, en el que estos egresados desempeñan el rol de “Responsable Regional”. En cuanto a los objetivos de la misma éstos giran en torno a: a) Comprender las formas de inserción laboral de estos egresados en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos y saberes puestos en juego en este proceso, y b) Analizar sus condiciones laborales focalizando en los tipos de funciones, tiempos y ritmo de trabajo.

El análisis cualitativo de los datos, que muestra resultados del primer objetivo señalado, permitió reconocer tres instancias formales para acceder al cargo de Responsable Regional: a) la postulación al cargo, b) una instancia “escrita” y, c) una instancia “oral”. El análisis de los datos permitió arribar a la tesis según la cual los saberes que ponen en juego los egresados, en las instancias de inserción laboral, son múltiples y heterogéneos (teóricos, en acción, etc.), de procedencia diversa (contexto universitario, laboral, etc.), y en cuyo proceso de configuración, las experiencias juegan un papel esencial en tanto se constituyen en fuente e instancia de producción de nuevos saberes y valoración de los mismos.

**Palabras Clave:** Ciencias de la Educación, egresados, experiencias, instancias de inserción laboral, saberes.

---

\* CONICET - Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional” - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina. **Correo Electrónico:** daricap@hotmail.com

---

**ABSTRACT**

*This article is part of a research carried out in the framework of the career of specialization in educational research at the Faculty of Humanities and Social Sciences of the National University of Jujuy. The study addresses the issue of employment and working conditions of graduates in Sciences of the Education at the National University of Jujuy. The analysis is restricted to the space of Youth and Adult Education of the Province of Jujuy, Argentina, in which these graduates play the role of "Regional Responsible". In terms of the objectives of these revolve in tone to: a) Understand the forms of labour market integration of these graduates in the field of the education of young and adults and knowledge jobs at stake in this process, and b) analyze their working conditions, focusing on the types of functions, timing and pace of work.*

*The qualitative analysis of the data, which shows results of the first objective above, allowed to recognize three formal request for the post of Regional Responsible: a) the nomination to the post, b) an "written" instance and, c) an "oral" instance. The analysis of data allowed to arrive at the thesis according to which the knowledge that come into play graduates, in instances of job placement, are multiple and heterogeneous (theoretical, action, etc.), of different origin (context university, labor, etc.), and whose configuration process, experiences play an essential role insofar as they constitute supply and production of new knowledge and valuation of the same instance.*

**Key Words:** *Science Education, graduates, experiences, labour insertion's instances, knowledge.*

**INTRODUCCION**

Este artículo forma parte de una investigación realizada en el marco de la Carrera de Especialización en Investigación Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. El estudio aborda la problemática de la inserción laboral y las condiciones de trabajo de graduados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy. Se circunscribe el análisis al ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Jujuy-Argentina, en el que estos egresados desempeñan el rol de "Responsable Regional". En cuanto a los objetivos de la misma éstos giran en tono a: a) Comprender las formas de inserción laboral de estos egresados en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos y los saberes puestos en juego en este proceso, y b) Analizar sus condiciones laborales focalizando en los tipos de funciones, tiempos y ritmo de trabajo.

Los resultados vinculados al primer objetivo señalado, dan cuenta de distintas "instancias" de inserción laboral en este ámbito de trabajo y la puesta en juego de diversos saberes por parte del egresado en Ciencias de la Educación. A partir de la trama analítica construida, se arribó a la tesis según la cual, los saberes que ponen en juego los egresados en las instancias de inserción laboral,

son múltiples y heterogéneos (teóricos, en acción, etc.), de procedencia diversa (contexto universitario, laboral, etc.), y en cuyo proceso de configuración, las experiencias juegan un papel esencial en tanto se constituyen en fuente e instancia de producción de nuevos saberes y valoración de los mismos. Esto quiere decir que el egresado recupera un conjunto de saberes para superar las diferentes instancias de acceso laboral (escrita, oral, etc.), y que parecen provenir, según el relato de los egresados, tanto del contexto académico (universidad) como del contexto laboral (trabajo).

## **EL ORIGEN DEL PROBLEMA Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL ÁMBITO DE ESTUDIO**

La carrera de Ciencias de la Educación surgió en el año 1984 junto a la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la UNJu. (Garay de Fumagalli, 2004). Desde su creación se han implementado tres planes de estudios: en el año 1985, en 1987 y el que rige en la actualidad modificado en el año 1998 (Argüello, et al, 2008). Actualmente la carrera cuenta con un total de 252 egresados, 235 con el título Profesor y 17 con la doble titulación: Profesor y Licenciado.

La preocupación por el presente problema quedó puesta de manifiesto en una investigación previa en la que se indagó las “estrategias” que ponen en juego los Profesores en Ciencias de la Educación al momento de insertarse al espacio laboral de la docencia (Jaramillo, 2012). El mencionado estudio suscitó interrogantes, retomados en la presente investigación, sobre los modos de inserción laboral de estos egresados en espacios laborales “fuera de la docencia”, particularmente en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Jujuy.

Sumado a esta preocupación inicial, se evidencia en el Plan de Estudios de la carrera actualmente vigente, un “abanico” de oportunidades laborales: Docencia en los diferentes niveles tanto en la educación formal, no formal e informal, presencial y a distancia, Asesoramiento Técnico Pedagógico, Planificación y Diseño, Investigación, entre otras. Si bien es variado el espacio laboral de estos egresados, estudios como el de Vitarelli (2006) demuestran que los estudiantes en su proceso de formación en la universidad construyen el rol profesional asociado pura y exclusivamente al ámbito áulico y a las instituciones educativas. Esta situación torna relevante la pregunta acerca de cómo construyen los egresados su rol profesional en ámbitos diferentes al de la docencia.

Esta preocupación por investigar espacios laborales “fuera de la docencia” es puesta de manifiesto en estudios como el de Sergio Carvajal y equipo (1999 cit. por Argüello et al, 2008) y en el de Vitarelli (2006) quien a partir de su investigación concluye acerca de la necesidad de “hacer pie en prácticas que van desde los ámbitos no formales, pasando por las políticas educativas ministeriales, hasta llegar al gabinete de capacitación empresarial, donde los futuros pedagogos se desafían a ellos mismos frente a los roles clásicamente aprendidos y sostenidos por el entorno”. La relevancia del presente estudio también se sostiene en una investigación de Villa y equipo en la que se afirma que “el campo ocupacional

[de las Ciencias de la Educación] se ha diversificado y extendido hacia ámbitos de educación no formal, redefiniendo sus vínculos tradicionales con la educación formal” (Villa, et al, 2009, p. 8).

Estas actuales tendencias de investigación y áreas de vacancia, engarza con la presente propuesta que indaga sobre un espacio de trabajo relativamente “novedoso” para el Profesor en Ciencias de la Educación y que en la “escena laboral” aparece como una “alternativa” al tradicional ámbito de la Docencia que viene imponiendo su hegemonía en el campo desde los orígenes de la carrera.

En relación al cargo de “Responsable Regional” se puede decir que éste forma parte de las múltiples funciones que se llevan a cabo en el Área de Terminalidad Primaria, otrora denominada Área de Alfabetización. Actualmente dicha área forma parte de la denominada “Jefatura de Alternativas Educativas para Jóvenes y Adultos” dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. A modo descriptivo se puede decir que la mencionada oferta educativa tiene entre sus principales objetivos el de “(...) brindar una formación general destinada a Jóvenes y Adultos mayores de 14 años que no finalizaron los estudios de nivel primario, haciendo posible de esta manera el ejercicio del derecho a la educación” (Ley Federal de Educación N° 26.206, 2006).

Esta oferta educativa se materializa a través de la conformación de Centros Educativos, antes denominados Centros de Alfabetización, ubicados en diferentes barrios marginales de la ciudad de San Salvador de Jujuy (El Chingo, Alto Comedero, Campo Verde, entre otros.) Estos funcionan en lugares tales como: Iglesias, Centros Vecinales, Bibliotecas Barriales, etc. El docente alfabetizador es el encargado de impartir las clases en éstos Centros Educativos y el Responsable Regional es el encargado del monitoreo de los mismos consignando novedades, avances, retrocesos, obstáculos de la tarea de los docentes.

Este espacio laboral ha reclutado históricamente desde su conformación a Profesores en Ciencias de la Educación egresados de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. En general, han ocupado cargos tales como: Responsables o Miembros del Equipo Técnico-Pedagógico del Área de Terminalidad Primaria, Profesores Itinerantes, Profesores Referentes y Responsables Regionales de los Centros Educativos de Terminalidad Primaria (Ex-Centros de Alfabetización).

El cargo de “Responsable Regional” es un espacio laboral que ya existe en la década de los 90’ pero que resulta relativamente novedoso para los egresados en Ciencias de la Educación. Los primeros que ingresaron a este cargo, registran su incorporación pasado el segundo lustro de la década del 2000, período en el cuál recién se hace “visible” la figura del Profesor en Ciencias de la Educación como aquel profesional que reúne los requisitos requeridos (“perfil”) para acceder al mencionado cargo. Anterior a este período, el cargo de Responsable Regional no era concursado y aquellos que desempeñaban este rol eran en su mayoría docentes alfabetizadores “con experiencia” en el área. El carácter “novedoso” de este espacio laboral, sumado a la necesidad de conocer los modos de inserción laboral de estos egresados en espacios de trabajo “fuera de la docencia”, justifican y le otorgan originalidad a la presente investigación.

---

**LOS ANTECEDENTES SOBRE EL PROBLEMA INVESTIGADO: TEMAS ABORDADOS Y ÁREAS DE VACANCIA**

El relevamiento de antecedentes tanto a nivel nacional como internacional dio cuenta de que las investigaciones sobre graduados universitarios, en general, parecen estar condicionadas por la presencia de “un fuerte sesgo estructural cuantitativo” (Teichler, 2005). Se evidenció a partir del relevamiento de antecedentes áreas de vacancia tales como las particularidades del proceso de inserción laboral de los egresados universitarios y los saberes puestos en juego en el mismo.

Siguiendo a Ulrich Teichler (en Vidal García, 2003) se puede decir que en Europa, durante la década de los 60', la preocupación estaba centrada en la relación entre el gasto en educación y el crecimiento económico, así como por los vínculos entre la inversión en educación y el rendimiento individual. Este autor señala que es recién a partir de la década de los 70' que empieza a crecer la preocupación sobre el empleo de un cada vez mayor número de graduados universitarios que buscaban empleo en un momento en el que aparece con fuerza el paro. En los 80, afirma el autor, el énfasis se sitúa en la diversidad de oportunidades de los graduados, reflejada tanto en la diversidad de la educación superior como en los diferentes modos en que los universitarios se preparan para la transición al mundo laboral. Empero, es recién en los 90' cuando se vuelve una prioridad el interés por los estudios sobre las relaciones entre educación superior y el mundo laboral de graduados universitarios (Teichler en Vidal García, 2003, pp. 16-17).

Actualmente, y durante la última década del 2000, los temas de investigación sobre graduados universitarios giraron en torno a: Demanda del Sistema de Empleo; Empleo y Carrera de los graduados; Tareas y Funcionamiento en el trabajo; La Transición de la Educación Superior al Empleo y el Impacto de la Educación Superior (Teichler, 2005).

En América Latina, según Justiniano Domínguez (2006), se evidencian iniciativas de estudios sobre la relación entre educación e inserción laboral de graduados universitarios, existiendo dos tendencias: la primera y la más marcada es dejar a las instancias encargadas de las estadísticas oficiales la realización de los estudios. Algunos de los temas abordados desde esta primera tendencia fueron: distribución de graduados en los sectores económicos, los ingresos, el desempleo, la subocupación y la economía informal, entre otros. En el segundo de los casos, afirma la autora, existe una tendencia inicial a realizar estudios desde la educación superior dirigidos a relacionar la educación y la inserción laboral como indicador de calidad de la formación universitaria (Justiniano Domínguez, 2006, p. 156).

Dentro de esta segunda línea de investigación, se encuentran estudios como el de Martínez Torres (2005) que indagó los aspectos significativos del acceso al mercado laboral -y las características del empleo- de egresados en Ciencias de Educación, y de otras carreras, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas-México. Los resultados dan cuenta de que el “prestigio” de la

institución de egreso, la “experiencia laboral previa”, la recomendación de un amigo o familiar o la invitación expresa influyen y facilitan la inserción laboral de los egresados encuestados. Se destacan las dificultades de acceso al trabajo de estos egresados universitarios entre los que se señalan: la “falta de experiencia laboral” y las “pocas oportunidades laborales” que brinda la carrera (Martínez Torres, 2005, p. 141). Otra investigación es la realizada por Juárez Hernández (2009) quien analiza el proceso de inserción laboral de Licenciados en Ciencias de la Educación egresados durante los años 2003-2004 en la Universidad Autónoma de Tlaxcala-México. Los resultados revelan formas de inserción laboral a través de mecanismos relacionales (71%) como los contactos personales (amigos, familiares, maestros y conocidos), y a través de mecanismos propios del mercado de trabajo (21%), donde ponerse en contacto con el empleador por iniciativa propia es el medio para el ingreso (Juárez Hernández, 2009).

En Argentina los primeros estudios datan de la década de los 80’ en cuyo período Graciela Riquelme y Fernández Berdaguer (1989) analizan la inserción laboral de jóvenes universitarios al mundo del trabajo. A partir del análisis de encuestas aplicadas en diferentes universidades de la UBA, descubren que los jóvenes universitarios perciben altamente dificultosa la transición a la vida profesional, en particular por la demanda o exigencia de experiencia laboral previa (Riquelme y Fernández Berdaguer, 1989). En los 90’ las investigaciones sobre mercado de trabajo y graduados universitarios estuvieron basadas en el procesamiento de la serie 1991-1999 de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) (Riquelme, 2005). En las últimas dos décadas, junto a las investigaciones del equipo de Graciela Riquelme, se destacan los trabajos de Marta Panaia (2005). Aunque esta última ha incluido en sus estudios instancias cualitativas de investigación, existe aún en Argentina un predominio de investigaciones basadas en estadísticas y datos cuantitativos (Contrátese y Gómez 2001, Gómez y Rúfolo, 2001, Zalba, 2004, entre otros).

En cuanto al campo específico de las Ciencias de la Educación, Villa et al (2009) revelan que las investigaciones sobre este campo profesional no han acompañado el proceso de constitución y reconfiguración que éste ha venido sufriendo en las últimas décadas. A partir de la revisión de antecedentes, estos autores señalan: “En 1969 Silvia Brusilovsky realiza uno de los trabajos iniciales acerca del campo ocupacional de los profesores, al cual le siguen algunos trabajos inéditos de Juan Carlos Tedesco en la década de 1970; de Raquel Coscarelli sobre la participación de los graduados en el sistema educativo; la Tesis de Maestría de Florencia Carlino, sobre la profesionalización de los pedagogos, en los años 1980, y los trabajos de Anahí Guelman sobre el desempeño de los graduados en las empresas. Estos trabajos pueden ser reconocidos como algunos de los estudios sobre el tema en Argentina” (Villa et al, 2009, p. 8). Por su parte, Vicente identifica tres tendencias de investigación, a saber: estructural, subjetiva y de trayectorias profesionales (Vicente, 2012). La primera de ellas revela una perspectiva en donde el perfil profesional demandado por el mercado de trabajo se constituye, no solo en referente de la formación a realizar, sino que también se lo reconoce como el resultante de las necesidades que hay que satisfacer. La segunda revela

una preocupación por indagar las estrategias, representaciones y expectativas de estudiantes y graduados universitarios sobre su inserción laboral y profesional. Y la tercera tendencia se sustenta en el enfoque de las trayectorias profesionales, desde cuya mirada se intenta romper con aquellas visiones reduccionistas que focalizan sólo en los factores estructurales o en los subjetivos.

El estudio ya mencionado de Villa y equipo (2009) da cuenta de un trabajo de carácter exploratorio cuyo objeto de indagación lo constituyen los ámbitos de inserción de los graduados en Ciencias de la Educación. Revelan formas de inserción laboral a partir de “contactos personales”, otros a partir de la presentación de proyectos en instituciones específicas o por la modalidad de pasantías. Una modalidad absolutamente novedosa entre los graduados de la carrera la representa la inclusión de sus currículum vitae en sitios de internet especializados (como Zona Job, Bumeran.com o redes profesionales como LINKEDIN, por ejemplo) (Villa et al, 2009, p. 13). En otro estudio, se analiza la situación ocupacional de los egresados de las carreras de Ciencias de la Educación y Pedagogía de la UNT (Carman de Nacusse y Lascano de Alves, 1990). A partir de aplicación de encuestas se intentó conocer el campo ocupacional, la relación entre las exigencias de éste y la formación que ofrece el plan de estudios, así como las opiniones y propuestas de los alumnos acerca del plan de estudios vigente en ese período.

Finalmente, se encuentra un estudio de la Universidad Nacional de Salta sobre el campo profesional del Cientista de la Educación en ámbitos educativos no convencionales (Sergio Carvajal y equipo, 1999 en Argüello et al, 2008). En este trabajo, se proponen resignificar el ejercicio profesional de los egresados, desde una concepción de la educación entendida como una práctica social que va más allá de la educación formal.

En la provincia de Jujuy los estudios relevados ponen de manifiesto una lenta pero progresiva tendencia hacia el abordaje de las prácticas laborales y profesionales de los estudiantes y egresados en Ciencias de la Educación. Entre estos se encuentran los de: Ana Vázquez y equipo (2007) que analizan la práctica profesional de los estudiantes avanzados a través del espacio de residencia y el de Jaramillo (2010) que analiza la formación profesional de los estudiantes que trabajan mientras estudian. Por último, se encuentran los estudios realizados por Argüello et al (2008) y Jaramillo (2012) sobre las trayectorias laborales y la inserción laboral de estos egresados, respectivamente.

Los estudios relevados muestran una incipiente pero progresiva tendencia a centrar la mirada en los procesos de inserción laboral visto desde la perspectiva de los propios sujetos, particularmente a nivel local y regional. Es decir, que las tendencias predominantes en cuanto a la metodología empleada (cuantitativa), parecen estar dando lugar a enfoques de corte cualitativo. Por otro lado, los estudios vinculados al campo particular de las Ciencias de la Educación, evidencian una preocupación por indagar la situación laboral de los egresados y el acceso al campo de trabajo. No obstante ello, se evidencian algunos “vacíos” respecto del modo en que se produce el pasaje del ámbito académico al ámbito laboral, visto desde la perspectiva de los “saberes” que aquellos construyen en dicho proceso.

---

## SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se inscribe en una perspectiva epistemológica interpretativa por cuanto se pretende captar los significados que los sujetos le atribuyen a sus acciones e interacciones dentro de un contexto socio histórico determinado. En términos de Geertz: “El análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance. Lo que en realidad encara el [investigador] es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas. Una vez que la conducta es vista como acción simbólica, aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor” (Geertz, 1997, pp. 24-25).

En tal sentido, se adhiere a las ideas expresadas por Schütz (1995, pp. 50-51) para quién la comprensión de la realidad implica indagar los “motivos” que orientan las acciones de los sujetos. El autor distingue entre “motivos para” y “motivos porque”. Los primeros refieren al futuro, al estado de cosas que será creado por la acción futura; y los segundos a las experiencias pasadas que lo han llevado a actuar como lo hizo. Esta perspectiva de análisis reconoce que: sin un acercamiento a la realidad propia de cada sujeto no es posible comprender el por qué de sus acciones e interacciones ni el origen y construcción de sus significados: “La comprensión del ‘mundo de la vida’ desde el que los sujetos ejecutan sus actos es fundamental en la posibilidad de comprender los modos de ‘ver’ el mundo, no porque tengan la verdad sobre lo que allí acontece, sino porque al tomar las decisiones (o dejar de tomarlas) lo hacen a partir de un encadenamiento de elementos provistos por sus universos simbólicos, realidad estructurada y estructurante de significados” (Andrade, 2001, p. 114).

Junto a este marco epistemológico, se adhiere a una noción de inserción laboral como un fenómeno mucho más complejo que los pares opuestos ocupación/desocupación, empleado/desempleado, por cuanto existe entre éstos un proceso en el cual intervienen elementos tanto endógenos como exógenos. Se asume, además, que este proceso no sólo abarca el pasaje del estado inactivo al estado activo (acceso laboral), sino que contempla el pasaje que ocurre entre el ingreso a un espacio laboral y el momento en que graduado logra permanencia (estabilidad) en el mismo (Panaia, 2005). Esta noción es compartida por Romero et al (2004) quien sostiene que: “La inserción laboral incluye tanto la incorporación de la persona a un puesto de trabajo como el **mantenimiento del mismo**. Actualmente, dentro de la problemática del paro y de la inserción, hay que tener en cuenta ambos factores, ya que, además de la dificultad para encontrar un trabajo, **el otro gran problema reside en la capacidad para mantenerlo**” (Romero et al., 2004, cit. por Ventura Blanco, 2005, p. 204) (sin destacado en el original).

De este modo, la inserción laboral deja de representar solo un “hecho puntual” –acceso al trabajo– para convertirse en una categoría conceptual que contempla el “proceso de transición” al puesto laboral. Esta idea es compartida por otros autores quienes la entienden como un “proceso concatenado de interfases”

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 46:155-178, Año 2014  
(Jaramillo, 2012) o un "itinerario de formación" (Rose, 1991; Fonet, 1993; Donoso y Figueroa, 2007 cit. por Ventura Blanco, 2005).

En relación a la noción de saber, Barbier (1996 cit. por Spinoza, 2006, p. 4) propone una tipología de la categoría distinguiendo tres formas de entenderla: *el saber, el saber hacer y el saber qué hacer*. El primer tipo refiere a aquellos saberes sobre la realidad social o natural. Saberes que aparecen objetivados y organizados en conceptos y teorías. Para el autor, el conocimiento científico así como las observaciones sobre un hecho que podemos realizar en forma cotidiana, forman parte de este tipo de saberes. Su validez se determina en función de la verosimilitud o falsedad de sus afirmaciones. El segundo tipo de saber, alude a la capacidad del sujeto de intervenir sobre la realidad. Son saberes de la práctica, expresados en la acción, en los actos y no en los enunciados. Señala que están constituidos por habilidades, destrezas, acciones que se vinculan con conceptos o enunciados pero que no quedan limitadas a ellos en la medida que se verifican con criterios de eficiencia y no de verosimilitud como lo es en el caso de los conceptos (Barcet, Le Bas y Mercier, 1985 en Spinoza, 2006). Por último, el tercer tipo de saber refiere a aquel que da cuenta de la capacidad del sujeto de enfrentarse a situaciones novedosas y conflictivas en las que se requiere que éste tome una decisión a fin de dar respuesta o solución a las mismas. Afirma el autor que estos saberes pueden denominarse competencias o *saberes de situación* en la medida que se validan por su pertinencia al contexto en el que se ponen en juego. Los mismos, señala, se expresan en la capacidad de dar significatividad a determinados indicios, interpretar la situación en base a conocimientos previos y decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y conocidas. Cabe notar que estos tipos de saberes no se presentan como compartimentos estancos, sino que por el contrario, en el curso de la acción están estrechamente relacionados y referenciados los unos con los otros (Spinoza, 2006).

En cuanto a la noción de experiencia, Larrosa (2003) va a decir que la experiencia "sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa". Al desarrollar esta idea, Larrosa (2003) va a sostener que nuestra propia vida está llena de acontecimientos, sucesos, hechos, pero al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Y no nos pasa nada, porque vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles, señala el autor. "Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o trans-formación de lo que somos" (Larrosa, 2003, p. 28).

Estas son algunas de las referencias teóricas que se fueron construyendo el proceso de investigación y que orientaron la lectura e interpretación de los datos del presente estudio.

## **SOBRE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

En congruencia con la perspectiva epistemológica adoptada se optó por una lógica cualitativa de investigación o "lógicas complejas/dialécticas" en términos

de Elena Achilli (2005). Siguiendo a esta autora: “la problemática y los objetivos de la investigación se van afinando a partir de *dialectizar* permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica. Se conforma así una lógica sustentada en la *no disyunción* entre los procesos de *acceso/recolección/construcción* de la información con los de análisis interpretativo de esa información” (Achilli, 2005, p. 40).

El material empírico fue recolectado a través de 10 entrevistas en profundidad a egresados en Ciencias de la Educación que trabajaron y trabajan como Responsables Regionales de los Centros de Terminalidad Primaria. Este espacio de trabajo es relativamente nuevo para estos profesionales. Es recién en el año 2005 cuando se produce el primer ingreso de un profesor en Ciencias de la Educación en el cargo de Responsable Regional. Teniendo presente esto, se contactó a los primeros que trabajaron en este espacio de trabajo (2006, 2007, 2008) y los que trabajaron recientemente (2009, 2010). Se seleccionaron estos casos porque el interés de este estudio era conocer el campo laboral de éstos egresados, empero, no se descartó contactar a otros profesionales que se desempeñaron en dicho cargo (como los docentes alfabetizadores) pues el punto de vista de éstos podría contribuir a comprender la configuración actual de este espacio de trabajo.

Se cruzó estos datos, con entrevistas a tres Miembros del Equipo Evaluador encargados de evaluar a los postulantes al cargo de Responsable Regional en la instancia escrita (propuesta de trabajo) y en la oral (entrevista o defensa de la propuesta). Se consideró que tales datos permitiría, desde otro punto de vista (el de los “empleadores”), conocer cuáles son los saberes que se ponen en juego y cuáles son aquellos pertinentes a este espacio laboral. El análisis se complementó a través del uso de fuentes documentales como: Los lineamientos para la convocatoria al cargo de Responsable Regional, el Reglamento Interno del Área de Terminalidad Primaria y partes de prensa en diarios locales sobre el llamado a concurso para el mencionado cargo.

## LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

### 1) LAS INSTANCIAS DE INSERCIÓN LABORAL: INSTANCIA DE “POSTULACIÓN”, INSTANCIA “ESCRITA” E INSTANCIA “ORAL” DE ACCESO AL CARGO DE RESPONSABLE REGIONAL

El cargo de Responsable Regional es el único que es llamado a concurso para su cubrimiento. El resto de los cargos de este espacio laboral (Responsable de la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos, Responsable del Área de Terminalidad Primaria, Profesor Itinerante, Profesor Referente, etc.) son designados “políticamente” o por “relaciones clientelares”. En esta “modalidad concursada” del cargo de Responsable Regional, se distinguen tres instancias: a) la “postulación” al cargo, b) la instancia “escrita” y c) la instancia “oral”:

a) En la primera instancia el egresado registra su “inscripción como postulante” al cargo presentándose personalmente en fecha y horarios establecidos por el Área

de Terminalidad Primaria. Los partes de prensa sobre la apertura del concurso para el cargo de Responsable Regional son elevados a través de periódicos, medios radiales y son exhibidos en las instalaciones del Área de Terminalidad Primaria. El llamado a concurso se hace efectivo para las cinco Regiones Educativas de la Provincia de Jujuy (Región I, II, III, IV y V) estableciéndose una sede o lugar físico para cada región en la que los postulantes registran su inscripción al cargo.

En esta instancia el postulante debe presentar certificado de residencia (a los fines de corroborar que reside en la región en la que se va a postular) y declarar que posee disponibilidad horaria como forma de garantizar una dedicación "full time" al puesto de trabajo. En este período de inscripción, se hace entrega al postulante de un documento (instructivo) en el que se explicitan los lineamientos de la convocatoria para acceder al cargo de Responsable Regional. Los lineamientos que se exponen en este documento son:

- Fecha, horario y lugar de cada una de las regiones educativas para la entrega de las "propuestas pedagógicas"/"proyectos educativos" y el curriculum vitae de los postulantes.
- Fecha, horario y lugar para dar a conocer las "propuestas/proyectos" aprobados y el día que se realizará la "entrevista" o "defensa oral" de los postulantes.
- Perfil del Responsable Regional, las instancias y criterios de evaluación y el instructivo para la elaboración de la "propuesta escrita" en la que se explicitan las funciones de aquél en las dimensiones administrativa, pedagógica y socio-comunitaria y sugerencias en relación a la tareas específicas que implica dicho rol.

Los requisitos que se exigen para concursar este cargo aparecen publicados en un parte de prensa en un diario local: "tener formación y experiencia dentro de las siguientes alternativas: profesores en Ciencias de la Educación con experiencia en Educación de Jóvenes y Adultos; docentes con formación terciaria o universitaria en educación de jóvenes y adultos; o docentes de enseñanza primaria, con experiencia en educación de jóvenes y adultos" (Diario "El Tribuno de Jujuy", 11 de Marzo del 2011, p. 24)

b) En la segunda instancia o "instancia escrita" el postulante presenta un "proyecto" o "propuesta de trabajo" que "debe seguir" los "lineamientos de la convocatoria" establecidos en el "Instructivo". La lectura de estas propuestas permitió reconocer algunos ítems o componentes del proyecto: "Diagnóstico", "Objetivos Generales y Específicos", "Justificación" y en el ítem "Plan de Actividades" se identifican tres dimensiones: Administrativa, Pedagógica y Socio-Comunitaria.

c) El pasaje a la tercera instancia o "instancia oral" se encuentra supeditada a la aprobación de la mencionada "propuesta de trabajo". Esta instancia consiste en una "defensa del proyecto" (entrevista) frente a un tribunal evaluador. De acuerdo al relato de un miembro de este tribunal evaluador, la defensa del proyecto significa que el postulante pueda explicar lo que ha escrito en el plan de trabajo, es decir, que debe existir una relación de correspondencia (coherencia) entre lo escrito y lo expresado oralmente durante la entrevista. La descripción de estas "instancias" de inserción laboral permite ahora analizar los "saberes" puestos en juego por los egresados, particularmente en la instancia "escrita" y en la instancia "oral".

## 2) LOS “SABERES DE LA UNIVERSIDAD” PUESTOS EN JUEGO EN LAS INSTANCIAS DE INSERCIÓN LABORAL Y EL LUGAR DE LAS EXPERIENCIAS EN LA CONFIGURACIÓN DE SABERES

El análisis de los datos reveló que los egresados ponen en juego determinados “saberes de situación” para superar las instancias de inserción laboral (escrita y oral). Los interrogantes que surgen aquí son: ¿A qué saberes recurren los egresados para construir tales saberes de situación? y ¿de dónde creen éstos que provienen tales? El relato de algunas egresadas permite aproximar alguna respuesta:

*“INV: ¿Te acuerdas que tomaste de Educación No Formal?”*

*ENT: Todo lo que es Paulo Freire, porque ahí está toda la base de lo que es la Educación Popular*

*INV: Y de otra materia:*

*ENT: De institución de lo que en aquel momento era Psicopedagogía. Porque allí nos daban todo lo que tenía que ver con institución educativa, Porque lo que quería era posicionarme desde mi rol, Entonces tomé el texto de cara y ceca de Graciela y Margarita Poggi” (Entrevista N° 9)*

*“ENT: Claro, eh, para mí ha sido sencillo por que había todo un instructivo que te decía, bueno, cuál era el rol responsable, que funciones cumplía, como tenía que salir la propuesta, creo que eran tres dimensiones: pedagógica, administrativa y socio comunitaria, entonces, en función de eso, era como simple. Yo busque, me acorde que tenía bibliografía, que trabaja muy bien estas dimensiones, y bueno consulte la bibliografía y fui armando en función de lo que me parecía adecuado” (Entrevista N° 8)*

El relato de estas egresadas pone en evidencia la puesta en juego de un “saber teórico” o “disciplinar” (saber sobre la “Educación Popular”, sobre la “Institución Educativa”, etc.), saberes, que según su relato, parecen provenir del contexto de la universidad. Este lugar de relevancia asignado a los “saberes teóricos” a la hora de superar las instancias de inserción laboral también se manifiesta en el caso de “Cristina”:

*“la verdad que en un principio sentía mucha ansiedad de cómo será esto, a quien voy a preguntar (...) como se hace esto porque era nuevo para mí. Y bueno, después digo pero bueno, me están pidiendo esto, esto y esto. Y esto por lo que sé se hace así, esto por lo que sé se hace así. Esto (...) En un principio mucho me valí de lo que es el sentido común. Y después por la formación, de lo que es Administración escolar, de lo que es lo pedagógico Didáctico de cómo se maneja .Porque tenía tres aspectos a los cuales abordar: el administrativo-organizativo, el pedagógico didáctico y el socio-comunitario. Como ibas a hacer tu trabajo ERA SIMPLEMENTE responder a las demandas.*

*“INV: Ah claro, cuando vos decís “por lo que se” ¿te referís a que parte, a la*

*facultad o (...)?*

*ENT: Por los conocimientos adquiridos durante la formación profesional*

*INV: Y de qué áreas en particular tomaste (...)*

*ENT: Por eso. De Organización y Administración, de Didáctica, de Psicología de la Educación también porque esta cuestión de que te decían que tenías que abordar esa franja etaria en particular que era muy difícil, una educación primaria te sujeta simplemente a niños. Y esto era una situación particular. También de Biología del Aprendizaje para ver esta cuestión de la memoria (...). Como propones actividades para que se activen la memoria del adulto mayor (...)* (Entrevista N° 5).

Se observa en el incidente citado que los “saberes de situación” puestos en juego para superar la instancia escrita de inserción laboral se construyen a partir de la recuperación de ciertos “saberes teóricos” (Organización y Administración, Didáctica, Psicología Educativa, Biología del Aprendizaje, etc.) lo que, de acuerdo con su relato, parecen provenir de la “formación profesional” (de la facultad). Se observa además, que los “saberes teóricos” a los que alude, no se le presentan como algo abstracto, no refieren a un mero discurso académico. Por el contrario, en su relato se evidencia a esos saberes teóricos “en acción”, en estrecha vinculación con la realidad a intervenir (“realidad de trabajo”). En otras palabras, es a partir del “saber teórico” desde el que hace la lectura de la realidad laboral, es el saber que se convierte en una herramienta fundamental a la hora de construir el “saber de situación” para superar esta instancia de inserción laboral.

Este lugar de relevancia atribuido a los “saberes teóricos” por parte de los egresados, también se evidencia en la instancia oral de inserción laboral. Así lo demuestra “Elena” a través de sus palabras:

*INV: ¿Y para responder las preguntas puntuales, cuando te ponían en situación, cuando te ponían un ejemplo, cómo resolvería esta situación? Ahí ¿qué tomabas de la facultad o de dónde tomabas las herramientas para responder a eso?*

*ENT: Vos sabes que, mirando a mis profesoras. Por eso miraba como ellas hacían los talleres, porque eso también a me sumó mucho a mí. Los talleres dentro de la facultad. Más que todo ¿sabes que materia fue fuerte ahí? para poder brindar los ejemplos, Psicología Social. La modalidad. Porque hay modalidades que son muy estructuradas, es decir, es el contenido y hablar sobre eso. Y yo en social no, en social era por ahí (...). Era largar alguna actividad, alguna estrategia, técnica y a partir de eso tratar ciertas temáticas, discutir, acordar y me acuerdo que hacían el abordaje ya teórico. En función de las vivencias. Entonces, este ida y vuelta de lo real con la teoría. Y era lindo y entonces, eso me nutrió mucho a mí (Entrevista N° 3)*

Se observa en el incidente citado que los “saberes teóricos”, las categorías o conceptos a los que recurre para responder a las situaciones problemáticas

(preguntas, consignas), son recuperados a partir de la vivencia de “experiencias significativas” durante su trayecto en la universidad. No se trata de un mero saber teórico, sino más bien de un saber práctico o de un saber teórico “en acción”. ¿Qué significa esto? Esto quiere decir que lo que recupera “Elena” de su trayecto en la universidad son aquellas experiencias (los talleres de Psicología Social) en las que pudo vivenciar el modo en que los profesores llevaban a cabo sus clases y lograban articular lo “real” con la “teoría”. Es decir, vivió una experiencia académica a partir de la cual pudo reflexionar (hacer consciente) el modo en que el saber teórico era puesto en acción, el modo en que se articulaba teoría y práctica.

Hasta aquí vimos que buena parte de los saberes (saberes teóricos, saberes teóricos en acción, saberes prácticos) a los que recurre el egresado para superar las instancias de inserción laboral provienen, según el discurso de éstos, del ámbito de la universidad. El interrogante que surge aquí es: ¿en el marco de qué situaciones se configuran los saberes a los que recurren los egresados? O ¿qué es lo que posibilitó, en el contexto de la universidad, que se configuren los saberes que recupera el egresado en estas instancias de inserción laboral?

De acuerdo al análisis del material empírico recolectado, parece ser la vivencia de “experiencias” en el contexto de la universidad por parte del egresado, aquella “fuente” de producción de saberes que éste recupera al momento de superar las instancias de inserción laboral. No se trata de experiencias cualesquiera, sino de aquellas “experiencias”, que mediadas por un proceso de aprendizaje, dejan “huella” en el sujeto, cristalizadas en “saberes” sumamente valiosos, “indispensables” para superar las demandas y exigencias que impone este campo de trabajo para acceder al cargo de responsable regional.

Las “experiencias” no se reducen a las “prácticas”, pero pueden configurarse a partir de ellas. Las experiencias adquieren valor en la medida en que posibilitan trascender la práctica (reflexionar sobre ésta), y, volver a ella desde una acción teóricamente informada. El relato de algunos egresados puso de manifiesto el modo en que algunas “prácticas de formación” en la universidad se constituyeron en “experiencias significativas” en tanto productoras de saberes esenciales a la hora de superar las instancias de inserción laboral. Esto se manifiesta en el relato de algunos de los informantes:

*(...) Porque me involucro, porque cuando yo hice la materia de Educación No formal a cargo del Profesor Rigal, hice un trabajo precisamente en un Centro Educativo que funcionaba en el Barrio Islas Malvinas. O sea, me gustó, **Empecé a mirar como trabajaban con los adultos (...) Ahí yo empecé a conocer realmente muchas cuestiones.** O sea, cuando yo me presento como Responsable, no es que no sabía o tenía conocimientos superficiales de alguna cuestión. Obviamente, me faltaba conocer un montón. **Pero tenía conocimientos de cómo se trabajaba, cual era la modalidad, quiénes eran los destinatarios, Ehh inclusive tuve oportunidad de mirar los portafolios de los docentes, mirar las carpetas didácticas, o sea muchas cosas, que me han ido dando obviamente la información para saber y decir sé dónde me estoy presentando (...)** Eso es lo que me ayuda, me*

**ánima a presentarme (...)**

*INV: ¿Y alguna experiencia en particular te acordas que te haya servido después en tu proyecto para presentarte en el cargo de Responsable Regional?*

*ENT: Trabajábamos mucho en la Escuela La Salle. El hecho de también (...) Recuerdo en Didáctica 4 teníamos que analizar el rol del docente, los enfoques, este **y yo recuerdo que eso me ayudó a conocer al docente, a mirarlo como docente, a observar esa clase y que permita entender algunas cuestiones, de manera que (...)** bueno, eso me ayudó (...) El Responsable Regional está frente a un grupo de docentes y los docentes tienen sus particularidades, (todos los niveles son diferentes) pero los de nivel primario son muy particulares (...) (Entrevista N° 9).*

Siguiendo el hilo argumental de esta tesis, las experiencias derivadas del “contexto académico” (como las visitas institucionales, las observaciones de clases, los trabajos prácticos, etc.) significan para el egresado espacios privilegiados de formación profesional y de producción de saberes fundamentales para superar las instancias de inserción al campo laboral. Se observa en el registro citado, experiencias derivadas del contexto académico que posibilitaron a esta egresada “ver”, “observar” como los docentes alfabetizadores “ponían en acción” saberes para trabajar con personas adultas, le posibilitó “articular el saber teórico con la realidad”.

Se deduce a partir de lo expuesto que los saberes que el egresado reconoce como provenientes del contexto de la universidad no son de una solo tipo o naturaleza. Estos son diversos y se relacionan mutuamente, se imbrican y se confunden. Se destaca en la cita anterior el modo en que la experiencia vivenciada le posibilitó articular la “teoría” con la “práctica” (leer, analizar la realidad laboral desde algunos conceptos teóricos), poner el saber teórico en acción, y además, contar con conocimientos sobre la “realidad laboral”, los cuales resultan esenciales a la hora de movilizar otros saberes (saberes teóricos, prácticos, etc.) y superar las instancias de inserción laboral. De este modo las experiencias adquieren valor, no por el tipo de saber que producen (cuya naturaleza puede ser diversa), sino porque posibilitan relacionar los “saberes disponibles” (los que posee y puede poner en juego), posibilitan construir nuevos saberes (los saberes en “potencia”), articularlos de diverso modo, ponerlos en acción y reflexionar sobre ellos.

Lo señalado anteriormente pone de relieve el valor educativo que adquieren las “prácticas de formación” en tanto “experiencias”, a la hora de producción de saberes esenciales para la inserción laboral. Si bien, numerosos estudios en la materia dan cuenta de un “desfasaje entre la teoría y la práctica”, de una “mala preparación de los estudiantes para el ejercicio de su profesión” (Celman de Romero, 1994; Carboneau, 1993; Dauvisis, 2001 en Gervais y Correa Molina, 2004) y hasta un “descrédito” de los saberes transmitidos en la formación de grado (Andreozzi, 1996); lo cierto es que los variados o escasos momentos de “práctica profesional” son reconocidos por los estudiantes y egresados como “experiencias” con un alto valor educativo. En este sentido Andreozzi señala:

(...) las prácticas profesionales desarrolladas durante la formación de grado constituyen una instancia privilegiada de socialización profesional. Ellas operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al ‘ser’ y al ‘deber ser’ profesional”. Y agrega: “El pasaje por la experiencia de práctica ‘marca’ y en algún modo ‘inaugura’ la trayectoria profesional de cada sujeto” (Andreozzi, 1996, p. 21).

Hasta aquí se pudo observar que los saberes que ponen en juego los egresados en su proceso de inserción laboral (saberes teóricos, saberes teóricos en acción, saberes prácticos, etc.), provienen, según sus relatos, del contexto de la universidad. Se descubrió que estos saberes a los que éstos hacen referencia, no son de naturaleza abstracta o puramente teórica, por el contrario, su naturaleza es diversa y se encuentran estrechamente relacionados. Por otro lado, se descubrió que el valor de las “experiencias” se constituye como tal en la medida en que se convierten en “fuente” de producción de saberes, saberes que no remiten a un tipo particular. Lo que posibilitan las experiencias es la relación entre los “saberes disponibles” (los que posee el egresado), construir los “saberes en potencia” (los que va re-significando permanentemente) y la “integración” entre los mismos. En el apartado que sigue, se abordará el tipo de saber que recupera el egresado de los “contextos de trabajo” y el modo en que las experiencias se convierten en fuente de configuración de saberes.

## **2. LOS “SABERES DEL TRABAJO” PUESTOS EN JUEGO EN LAS INSTANCIAS DE INSERCIÓN LABORAL Y EL VALOR DE LAS EXPERIENCIAS EN TANTO PRODUCTORA DE SABERES**

Este valor educativo de las experiencias en tanto fuente de configuración de saberes esenciales para la inserción laboral, también se pone de manifiesto en aquellos casos en los que el egresado reconoce como origen de procedencia de los saberes un contexto o ámbito laboral. Estudios en la materia (Tardif, 2004; Arata y Telías, 2006, entre otros) dan cuenta de la importancia de los “saberes del trabajo” en la práctica profesional docente. El desarrollo de estos estudios ha venido marcando una tendencia que muestra que el “trabajo” (o el contexto de trabajo) parecería tener mayor valor formativo que la “universidad (o el denominado aquí “contexto académico”). Aquí se pone en discusión dicha afirmación analizando el tipo de saber puesto en juego así como su procedencia, y el lugar que ocupan las “experiencias” en tanto productoras de saberes.

El relato de algunos egresados puso de manifiesto que el saber puesto en juego para superar las instancias de inserción laboral no sólo proviene de un contexto académico (universidad), sino que también son recuperados de experiencias inscriptas en un contexto laboral. Así lo manifiesta “Mauricio” a través de su relato:

*“Bueno, yo ya había pasado otra experiencia en educación primaria (...) En Educación primaria yo había formado parte del Concurso de Directores,*

*o sea, de los Jurados del Concurso de Directores. Allí justamente habíamos aprendido como evaluar a los futuros directores. Saber cómo se evalúa la parte administrativa, la parte pedagógica- didáctica, si. Entonces, eso también me ha facilitado para que yo presente mi proyecto para el concurso de oposición al cargo (...)*

*(...) Y del Jurado de concursos de directores a mi me ha permitido conocer las distintas posiciones que tiene los maestros o las concepciones, sobre todo las concepciones que tiene los maestros acerca de lo que es una dirección, una gestión escolar.*

*Estee dirección y esa gestión escolar muchas veces se presentó como algo lineal, algo jerárquico. Y eso también me permitió a mi estee cambiar también mi concepción acerca de lo que es la organización escolar, y conocer justamente también a los que tienen en sus manos la dirección de una institución educativa La forma cómo piensan, la forma cómo actúan, la forma en inclusive de cómo sienten, todas las dificultades (...)*

*INV: ¿Pero en qué sentido te permitió a vos cambiar tu concepción sobre la gestión?*

*ENT: O sea, una cosa es conocer la teoría que podemos estudiar en la facultad de humanidades y otra cosa es conocer concretamente las personas que están a cargo de estas funciones Nosotros tenemos conocimientos de tres o cuatro enfoques acerca de la dirección o gestión institucional, pero si uno se pone a indagar (...) o a preguntar a los que trabajan muchas veces no es tal como dice la teoría” (Entrevista N° 6)*

Se observa en el incidente citado el modo en que esta experiencia laboral le permitió a “Mauricio”, por un lado, “ver en acción” o “poner en acción” formas de evaluación vinculadas a “la parte administrativa, a la parte pedagógica-didáctica”. Lo que rescata el entrevistado de esta experiencia es la posibilidad de haber “vivenciado” el modo en que se “evalúan” tales dimensiones, “situación o experiencia de vida” análoga a la que atraviesa el Responsable Regional en estas instancias de inserción laboral.

Por otro lado, resulta interesante analizar el modo en que esta experiencia se convierte en una instancia de “valoración” de saberes. Las experiencias no sólo representan “fuentes” de producción de saberes, sino que también se convierten en instancias de “legitimación” y “refutación” de los mismos tal como lo pone de manifiesto “Mauricio” en su relato: “una cosa es conocer la teoría que podemos estudiar en la facultad y otra cosa es conocer concretamente las personas que están a cargo de estas funciones”. El “plus valor” de las experiencias, entonces, reside en la posibilidad que tiene el egresado de “legitimar”, “validar” y/o “refutar” saberes, en este caso, los “saberes teóricos” (“la teoría”) de la “facultad”. Experiencias que posibilitan “poner acción” la “teoría”, contrastarla con la práctica concreta, y establecer una valoración o “jerarquización” de los saberes (Tardif, 2004). Dicha “valoración” de saberes, a propósito de saberes recuperados en un “contexto laboral”, también se pone de relieve en el discurso de “Gustavo”:

*“Y creo que la facultad te da las herramientas de las que necesitas. Bah, lo básico por lo menos. Sobre todo esto de hacer una planificación. **Ehh antes de participar yo ya estaba trabajando en otra Coordinación en la Secretaría de Educación. Así que medianamente yo sabía cómo presentar un proyecto por lo menos bien coherente porque nosotros veíamos proyectos de capacitación. Entonces, eso me sirvió bastante. Cómo organizarlos, cómo plantearlos, como (...)** Con una justificación adecuada a la (se refiere a la propuesta escrita)”*

*ENT: **Si, me sirvió. Pero después por cuestión de planificación, todo eso, organización de proyectos, eso no lo aprendí en la facultad, sino que lo aprendí en otros lados, lo aprendí en el trabajo. Como te dije yo ya estaba laborando en otro lado. Y eso me ayudó, la experiencia de ver proyectos de capacitación, te ayuda a plantear el tuyo también. En este caso (...)***

*INV: ¿Vos decís que en las cuestiones de planificación, que en este caso tenías que ponerla en práctica, no la aprendiste en la facultad? (...)*

*ENT: No, lo que es planificación, eso no. Nadie te dice como te va ir en los puestos laborales que vas a ocupar. Nadie te qué mecanismos tenés que seguir, nadie te dice nada. La experiencia uno se la haces participando, más allá de que te vaya bien o mal” (Entrevista N° 4)*

Se puede inferir de su discurso que el ámbito laboral le permitió a Gustavo “poner en acción” el saber teórico, contrastarlo con la práctica, más allá de que posteriormente pueda valorar o establecer una jerarquización de los saberes puestos en juego. Lo que recupera “Gustavo” es un “saber en acción” (“la experiencia de ver proyectos de capacitación, te ayuda a plantear el tuyo también”), un saber teórico en acción, cuya disociación (teoría/práctica) se hace patente en su discurso por la valorización (dicotomización) que hace de los mismos. En otras palabras, la experiencia vivida en el ámbito de trabajo, le permitió a “Gustavo”, aunque este no logre advertirlo, resignificar y movilizar los saberes adquiridos en la universidad (“las herramientas que necesitas, lo básico”), poner a éstos en acción.

Lo que llama la atención en el fragmento de entrevista es la “valoración” y “jerarquización” de saberes que realiza este egresado a partir de la experiencia vivida en el ámbito de trabajo (Tardif, 2004). Por un lado, para Gustavo sólo el ámbito de trabajo posibilita “poner en acción” los saberes teóricos o articular teoría y práctica. Sin embargo, los resultados alcanzados en este estudio dan cuenta de que el contexto de la universidad también es generadora de experiencias que “movilizan saberes”, que posibilitan articular diversos tipos de saberes. La valoración que realiza “Gustavo” de estos saberes lleva a “jerarquizar” los saberes que construyó en el contexto de trabajo, sobre los “saberes de la universidad”. Por otro lado, el incidente citado, al igual que el anterior analizado, permite evidenciar el valor de las experiencias en tanto fuente no solo de “producción de saberes”, sino también como instancia de “jerarquización”, “valoración”, “legitimación”, “validación” y “refutación” de los mismos.

Hasta aquí se pudo observar que los saberes que recuperan los egresados para sortear las instancias de inserción laboral, son de naturaleza diversa: saberes teóricos, saberes prácticos, etc. Estos múltiples saberes, parecen provenir, según el discurso de éstos, tanto del contexto de la universidad como del contexto de trabajo. No sólo el contexto académico o laboral parecen ser esenciales al momento de la configuración de dichos saberes, sino que también cobran relevancia las “experiencias”, en la medida en que se convierten en fuente de producción de saberes (articulación y re-significación de saberes) y valoración de los mismos.

## DISCUSIÓN

En los apartados anteriores se analizó el modo en que el egresado pone en juego los “saberes disponibles” (prácticos, teóricos, etc.) a la hora de superar las instancias de inserción laboral. El “saber de situación”, indispensable para sortear estas instancias, parece configurarse a partir de la puesta en juego de “múltiples saberes”, que según el relato de los entrevistados, parecen provenir tanto del “contexto académico” (universidad) como del “contexto laboral” (trabajo). Esta clasificación no significa que los saberes puestos en juego no puedan provenir de otras fuentes, pues, tal como lo señala Tardif (2004) los saberes no provienen de una única fuente, sino de varias y de diferentes momentos de la historia vital y de la carrera profesional. Pero no sólo el contexto de procedencia del saber parece ser lo relevante cuando se piensa en su proceso de configuración, sino que la emergencia de algún tipo de “experiencia” cobra especial importancia. Experiencia que posibilita superar las instancias de inserción laboral a través de la movilización de los “saberes disponibles”, la “articulación/integración” de los mismos, la reflexión sobre la acción y la “conceptualización de la acción” (Spinoza, 2006).

Esta conceptualización de la “experiencia”, en tanto fuente de articulación teoría/práctica, reflexión y acción, y por ende, de producción de nuevos saberes, nos acerca a la visión que sostiene Spinoza (2006) quién al analizar los “saberes del trabajo”, y la posibilidad de que éstos se integren en la formación que ofrece el sistema educativo, nos alerta sobre el riesgo de reducir el análisis de los saberes de forma dicotomizada asociando de modo directo el saber teórico a la universidad y el saber hacer (de acción) al trabajo o el trabajo al empleo y la educación a las aulas. Dicotomización que escinde “pensamiento y acción”, “reflexión y acción”, conceptualización y acción, teoría y práctica. Para este autor los “saberes de trabajo” están constituidos por múltiples saberes (teóricos, de acción y de situación), y éstos no difieren de los saberes que se ponen en juego en la formación que ofrece el sistema educativo (universidad en este caso), por lo que, sostiene, su articulación es posible. El presente estudio reveló, en coincidencia con el autor, que los saberes que el egresado reconoce como provenientes de la universidad y del trabajo, son de diverso tipo y naturaleza (teóricos, de acción, etc.). Esto lleva a pensar, por un lado, que el saber teórico no es privativo del ámbito académico. Circula por otros ámbitos como señala Martín Barbero (2003), incluso por el laboral.

Por otro lado, permite pensar que el saber puesto en juego en el trabajo, no remite solo a un saber de acción (saber hacer), sino que también en el ámbito de trabajo el saber teórico es re-significado, puesto en acción, permite resignificar la práctica y también conceptualizarla (teoría-acción-reflexión-conceptualización).

En coincidencia con Spinoza (2006), la “experiencia” aquí es entendida como aquellas situaciones posibilitadoras de la “reflexión”. Al decir del autor: “La experiencia no es sólo la rutinización de actos. Aún en aquellas actividades que resultan más repetitivas y monótonas, no es posible pensar en la acumulación de experiencia sin tener en cuenta la reflexión que cada sujeto realiza sobre la misma”. Acá la experiencia es entendida como instancia para la reflexión, y esta parecería ser la impulsora de la movilización de saberes, la integración de los mismos, la generación de nuevos saberes, de los que están en potencia en el sujeto. De esta manera, los “saberes de la experiencia” no refieren a un tipo de saber académico ni del trabajo: los saberes de las experiencias serían el producto de la integración, re-significación y reflexión de los “saberes disponibles” en el egresado (los que pone en juego en diversas situaciones). Instancias de “producción” y “valoración” de saberes, es lo que parecieran generar las experiencias vividas, experiencias que se generan en determinados contextos (académico, laboral, etc.) pero que no son privativas ni se reducen a ellos. Experiencias que, además, no se reducen las prácticas (aunque estas puedan generarlas), sino que las trascienden a partir de la reflexión.

Es en este último punto difiere la conceptualización de “saberes experienciales” que aquí se propone, con la clasificación que propone Tardif(1). Para este autor los saberes experienciales refieren a: “saberes específicos basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser”. Esta conceptualización parecería vincular el saber de la experiencia con algún tipo de saber en particular, esto es, un saber de la práctica, que se constituye en la práctica (un saber hacer y saber ser). Pero aquí el saber de la experiencia, no remite a un saber en particular, sino que éste es el resultado de la integración de múltiples saberes, cuya naturaleza es diversa y su estado puede variar de acuerdo al tipo de situación al que se enfrente el sujeto. El saber de la experiencia es el “saber integrado”, resultado de la conjunción de otros saberes (teóricos, prácticos, etc.), que en este estudio, se visualizaron de algún modo en los “saberes de situación” puestos en juego en las instancias de inserción laboral. Entonces, hablar de “saberes experienciales” sólo cuando aluden a “experiencias de trabajo”, implicaría esto, no reconocer al contexto de la universidad (como a otros contextos o situaciones de la trayectoria vital del egresado) como espacios generadores de “experiencias”, de fuentes de producción de saberes y de valoración de los mismos.

Para ir finalizando, cabe mencionar que este estudio sobre los saberes y las instancias de inserción laboral en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos, intentó acompañar el proceso de constitución y reconfiguración que ha venido sufriendo el campo de las Ciencias de la Educación en las últimas décadas, el cual se ha diversificado y extendido hacia ámbitos de Educación No Formal (Villa et al, 2009). Quiere decir, que se está trazando una línea de investigación tendiente

a conocer los mecanismos de acceso a estos espacios laborales “emergentes” del campo profesional del Cientista de la Educación. Asimismo, el presente estudio pretende cubrir un área de vacancia en este campo de conocimiento, al indagar las particularidades del proceso de inserción laboral (instancias) así como los saberes puestos en juego en el mismo.

## CONCLUSIONES

En este artículo se intentó analizar las instancias de inserción laboral y los saberes puestos en juego por los egresados en Ciencias de la Educación en el cargo de Responsable Regional correspondiente al ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Jujuy. El estudio demostró que *los saberes que ponen en juego los egresados en el proceso de inserción laboral son múltiples y heterogéneos (teóricos, en acción, etc.), de procedencia diversa (contexto universitario, laboral, etc.), y en cuyo proceso de configuración, las “experiencias” juegan un papel esencial en tanto se constituyen en fuente e instancia de “producción” de nuevos saberes y “valoración” de los mismos.* Esto es que el egresado recupera un conjunto de saberes que parecen provenir tanto del contexto académico (universidad) como del contexto laboral (trabajo), y que son éstos múltiples saberes los que le permiten superar las diferentes instancias de inserción laboral. La tesis propuesta le asigna un lugar central a las “experiencias” por cuanto se convierten en instancias de “reflexión sobre la acción”, de “conceptualización de la acción”, y también de “legitimación”, “jerarquización” y “valoración” de saberes.

Para finalizar, se puede decir que el campo laboral de las Ciencias de la Educación se ha diversificado y ampliado en esta última década, pero el desconocimiento sobre el proceso de inserción laboral en ámbitos “fuera de la docencia” todavía son notorias, lo que obliga a seguir indagando y profundizado en el análisis de esta área de investigación. Por último, se espera que los resultados de este estudio, que dan cuenta de un vínculo particular entre universidad y trabajo, contribuyan al trazado de políticas institucionales en torno a la problemática.

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar un agradecimiento muy especial a mi mamá que me mira desde el cielo y a quien extraño con toda mi alma. A mi novia, a mi papá y mis hermanos que me apoyan y están siempre conmigo. Agradezco también a Ana María quien dirige mis investigaciones, apoya y orienta en esta producción de conocimientos. A todos, muchas gracias.

## NOTA

1) Este autor distingue saberes “disciplinares”, “curriculares”, “experienciales” y “profesionales” los que, de acuerdo a su punto de vista, forman parte o, en su conjunto, dan lugar a la configuración de los “saberes del docente” (Tardif, 2004).

**BIBLIOGRAFÍA**

- ACHILLI, E (2005) Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Laborde Editor.
- ANDRADE, L (2001) La construcción individual y social de significados. Aportes para su comprensión. Estudios sociológicos, XX, (1), 199-230.
- ANDREOZZI, M (1996) El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional. IICE, V (9), 20-31.
- ARATA, N y TELÍAS, A (2006) El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas. IICE. XIV, (24).
- ARGÜELLO, SB, ÁLVAREZ, A, JARAMILLO, AD (2008) Trayectorias laborales y sentidos asignados al trabajo en graduados en Ciencias de la Educación de la UNJU. IX Jornadas regionales de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, [s.n]
- CARMAN DE NACUSSE, G y LASCANO DE ALVES, AM (1990) Situación ocupacional de los egresados de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.T. Rev. Del departamento de Ciencias de la Educación (1).
- CONTRÁTESE, D y GÓMEZ, M (2001) Trayectorias laborales de graduados universitarios de carreras modernas de alto estatus: la búsqueda de una inserción ocupacional profesional genuina. Quinto congreso nacional sobre estudios del trabajo, Buenos Aires, [s.n]
- GARAY DE FUMAGALLI, M (2004) Una hermana menor. La facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. En: Universidad Nacional de Jujuy. 30 años de historia. Jujuy. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.
- GEERTZ, C (1987) La interpretación de las culturas. México, Gedisa.
- GERVAIS, C y CORREA MOLINA, E (2004) Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. Ikala, 9 (15).
- GÓMEZ, M y RÚFOLO, D (2001) Percepción y representación de los graduados universitarios sobre la situación socioprofesional en el mercado de trabajo. Quinto congreso nacional sobre estudios del trabajo, Buenos Aires, [s.n]
- JUÁREZ HERNÁNDEZ, A (2009) Inserción laboral de los graduados de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. X Congreso nacional de investigación educativa. Veracruz, Septiembre.
- JUSTINIANO DOMÍNGUEZ, MD (2006) Inserción laboral de profesionales graduados en Ciencias de la Educación. Tesis Doctoral. Barcelona. España.
- JARAMILLO, AD (2010) Significados sobre la formación profesional de estudiantes que trabajan mientras estudian. El caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 46:155-178, Año 2014  
de la UNJu. Proyecto de Tesis Doctoral. Córdoba. Argentina.

---

JARAMILLO, AD (2012) La inserción laboral de los egresados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, EdiUNJu.

LARROSA, J (2003) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. Nueva edición aumentada y revisada, Fondo de Cultura Económica.

Ley Federal de Educación N° 26.206 (2006)

MARTÍN BARBERO, J (2003) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Rev. Iberoamericana de Educación, (32), 17-34.

MARTÍNEZ TORRES, A (2005) Generación 2000: inserción laboral. Primera aproximación al seguimiento de egresados de la UAMCEH de la UAT. Rev. Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV, (001),

PANAIA, M (2005) Técnicas de análisis longitudinal en el mercado de trabajo profesional. En: TEICHLER, U (Coord.) Graduados y empleo. Investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay. Bs. As., Ed. Miño y Dávila.

RIQUELME, G y FERNÁNDEZ BERDAGUER, L (1987) La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo. La relación estudio-trabajo y las expectativas sobre la vida profesional. Instituto de Ciencias de la Educación, (2).

RIQUELME, G (2005) Estudios e investigaciones sobre educación superior, aparato productivo y mercado de trabajo en Argentina: la agenda tradicional y nuevos desafíos. En: TEICHLER, U (Coord.) Graduados y empleo. Investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay. Bs. As. Ed. Miño y Dávila.

SCHUTZ, A (1995) El problema de la realidad social. Amorrortu.

SPINOZA, MA (2006) Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible. En Revista Anales de la educación Común. Tercer siglo Año 2, N°4, Buenos Aires.

TARDIF, M (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea S.A. Ediciones.

TEICHLER, U (2005) Presentación global del estudio "educación universitaria y empleo de los graduados en europa". Principales resultados. En: TEICHLER, U (Coord.) Graduados y empleo. Investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay. Bs. As. Miño y Dávila

VÁSQUEZ, AM, LÓPEZ, M, JUÁREZ, F (2007) Residencia y profesionalidad docente. Implicancias de la formación y experiencia docente previa en la carrera de Ciencias de la Educación. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.

VENTURA BLANCO, J (2005) El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo. Tesis Doctoral en Filosofía y Ciencias de la Educación. Barcelona. España. Universidad de Barcelona.

---

ARNALDO DARÍO JARAMILLO  
VICENTE, ME (2012) Aportes para el estudio de la relación entre educación y trabajo en las Ciencias de la Educación: miradas en discusión. Revista de Educación y Desarrollo, 65-72.

VIDAL GARCÍA, J (2003) Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales. Universidad de León. Salamanca. p. 170.

VILLA, A; PEDERSOLI, C; MARTÍN, M (2009) Profesionalización y campo ocupacional de graduados en Ciencias de la Educación. [s.n]

VITARELLI, M (2006) Prácticas de formación e identidad profesional. El nivel V del área de la praxis en la carrera de Ciencias de la Educación en la UNSL. [s.n]

ZALBA, ME (2004) Seguimiento de la inserción laboral y el desempeño profesional de los graduados de la UNCuyo. Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNCuyo, [s.n]