

Egresar de la universidad: factores estructurales, recorridos formativos y expectativas del estudiantado

El caso de las carreras de psicomotricidad, psicopedagogía, pedagogía social y educación especial de la Universidad Provincial de Córdoba. Argentina

Coordinadores

Eduardo Rodriguez Rocha

Miriam Abascal

Yanina Debora Maturo

Equipo editorial

Mariela Edelstein
Pía Reynoso
Nico Ponsone

Corrección de estilo

Miriam Abascal

Córdoba 2025

Colección Estudios

Serie Educacion y Trabajo

Director de la serie

Eduardo Rodríguez Rocha

Coordinadores

Eduardo Rodríguez Rocha
Miriam Abascal
Yanina Débora Maturo

Referato

Cecilia Blanco

Egresar de la universidad : factores estructurales, recorridos formativos y expectativas del estudiantado : el caso de las carreras de psicomotricidad, psicopedagogía, pedagogía social y educación especial de la Universidad Provincial de Córdoba : Argentina / Eduardo Rodríguez Rocha ... [et al.] ; Compilación de Eduardo Rodríguez Rocha ; Miriam Abascal ; Yanina Maturo ; Coordinación general de Mariela Edelstein ; Pía Reynoso ; Prólogo de Mariana Etchegorry. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Provincial de Córdoba Ediciones ; Córdoba : Facultad de Educación y Salud, 2025.

Libro digital, PDF - (Estudios. Educación y Trabajo ; 3)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6530-34-9

1. Derecho a la Educación. 2. Filosofía del Trabajo. I. Rodríguez Rocha, Eduardo II. Rodríguez Rocha, Eduardo, comp. III. Abascal, Miriam, comp. IV. Maturo, Yanina, comp. V. Edelstein, Mariela, coord. VI. Reynoso, Pía, coord. VII. Etchegorry, Mariana, prolog. CDD 378.002
-





En el marco de la colección Estudios, la serie Educación y Trabajo pretende constituirse en un espacio editorial lo suficientemente estimulante en el cual circulen productos de investigación social más allá de las fronteras tanto disciplinarias como geográficas, las cuales suelen delimitar el conocimiento sobre los dos dominios que, aun en este mundo incierto, se mantienen como los ejes centrales para la organización societal de la vida.

Para ello, la serie se propone reunir ensayos teóricos, diálogos especializados y resultados de investigación empírica que enriquezcan el debate en torno a las transformaciones contemporáneas que experimenta el nexo educación-trabajo. Al enfatizar la conexión de este binomio, se busca avanzar en producciones académicas que asuman la complejidad de dicha relación. La heterogeneidad de las estructuras educativas y laborales en América Latina en general, y dentro de la propia Argentina, ha conllevado a una multiplicidad de experiencias que únicamente a partir de una mirada sensible a sus conexiones -ya sean intrín-

secas o latentes- podrán ofrecerse interpretaciones plausibles del mundo en el que vivimos.

Quizás el nexo educación-trabajo como ningún otro aspecto de la vida social, abre posibilidades de pensar el mundo futuro en el que habitarán las nuevas generaciones. La imparable revolución tecnológica en la enseñanza y la producción, con efectos aún inciertos en las relaciones entre la inteligencia humana y la no humana, la reestructuración constante de los programas de estudio, la devaluación de ciertos diplomas y el surgimiento de otros más prestigiosos, el impulso del cuentapropismo autogeneral, las nuevas subjetividades juveniles, el fin del trabajo de carrera en la empresa, el encadenamiento global de redes de empleo hiperdinámicas, la precarización persistente del trabajo en ciertos segmentos de los mercados internos y las cambiantes regulaciones corporativas son solo algunos aspectos que complejizan los eventuales escenarios de posicionamiento de estudiantes y trabajadores.

La serie busca indagar en estos y otros aspectos, constatando interrogantes anteriormente planteados, y abriendo nuevas preguntas que emergen de los contextos de investigación de nuestra región.

ÍNDICE

7 Prólogo

Mariana Etchegorry

12 Presentación

Eduardo Rodríguez Rocha, Miriam Abascal y Yanina D. Maturo

15 Introducción

Eduardo Rodríguez Rocha y Yanina Débora Maturo

CAPÍTULO 1

Del Instituto Superior Doctor Domingo Cabred a la Facultad de

48 Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba

Yanina D. Maturo, Paula Rubiolo, Silvina Andrea Testagrossa, Verónica Rova, Marisa D` León, Matias Sotomayor y María Belén Arbelo Almada

CAPÍTULO 2

105 Perfil del estudiantado y visiones de su porvenir laboral

Eduardo Rodríguez Rocha

CAPÍTULO 3

Hacia la construcción de la identidad profesional en la

147 terminalidad de las carreras

Miriam Abascal, María Belén Arbelo Almada, Sabrina Dias Pira, Blanca Inés Fior y Silvina Andrea Testagrossa

219 Palabras finales

247 Anexo estadístico

249 Anexo metodológico



COORDINADORES

EDUARDO RODRÍGUEZ ROCHA

Doctor en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociología. (El Colegio de México). Magíster en Políticas Sociales. (UBA). Investigador Asistente CONICET con lugar de trabajo en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC). Profesor Regular en la Cátedra de Sociología de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC).

MIRIAM ABASCAL

Magíster en Investigación educativa (UCC). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Secretaria de Investigación y Posgrado y docente investigadora de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC).

YANINA D. MATURO

Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Docente de la cátedra de Política Educacional y Legislación Escolar (ECE, FFyH, UNC), Co-dirige el Grupo de Investigación en Estudios de Políticas Educativas (GiEPED, CIFFyH, UNC). Integra el Equipo de Trabajo del NEIES-MERCOSUR. Investigadora externa de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC).

Prólogo

Mariana Etchegorry

La invitación a prologar este libro, constituye un verdadero honor, en tanto reconozco y valoro profundamente la trayectoria de quienes constituyen el equipo de autores. A la vez que identifico en la producción la concreción de una aspiración; un doble interés, institucional y personal.

La producción, resultado de un largo proceso de trabajo, tiene su origen en una conversación entre el decanato, la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC) y nuestro primer investigador con cargo de CONICET. Para la facultad y para nuestra joven universidad, resultó todo un desafío esperanzador, la presentación de líneas al organismo nacional de ciencia, ya que habilitó convocatorias que se encuadran en nuestros objetos de estudio, formación y conocimiento. El encuentro de los intereses puestos en juego a partir de ese marco, en una trama de trabajo común, no es tarea fácil. Incluso la concreción del ingreso estuvo condicionada por

el periodo de aislamiento y luego distanciamientos generados por la pandemia en los años 2020 y 2021. Pero todo es posible cuando hay voluntades orientadas a objetivos y consecuentes acciones que dan cuenta de un compromiso asumido.

El mencionado encuentro en el decanato en el año 2023, promovió la construcción de un acuerdo que buscó fortalecer las acciones a partir de las potencialidades del investigador. Se puso sobre la mesa la necesidad de promover una investigación que, en el marco de su propio objeto de estudio y trayectoria formativa, posibilitara la construcción de conocimiento potente para la facultad. Particularmente que permitiera reflexionar sobre su oferta de formación a partir del análisis de los planes de estudio y al mismo tiempo, constituyera una incubadora formativa para investigadores.

La particularidad de la constitución del equipo, permitió propiciar una verdadera trama de instituciones, en la cual se convocó a personas de las cuatro carreras de la facultad, representantes del Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba, la Asociación Federal de Psicomotricistas, becarios ayudantes estudiantiles y a una investigadora externa proveniente de la Universidad Nacional de Córdoba. Se puso en marcha un proceso formativo en prácticas científicas, que los encontró sistemáticamente en reuniones de discusión, decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas, constitución de diferentes instrumentos para la construcción de los datos, encuestas, grupos focales, entrevistas; para luego asu-

mir el consecuente proceso de análisis y fundamentalmente escritura.

Por otro lado, remite a un interés personal en torno a mi propio objeto de estudio, la formación práctica profesional, que no solo se refiere a la inicial de grado, sino a lo largo de toda la vida. Coincido así, con la necesidad de pensar la trayectoria de los sujetos a partir de múltiples constricciones que subvierte la idea lineal de la modernidad. En este sentido, la producción científica que hoy cobra cuerpo en las páginas de este libro, es constitutiva de un diálogo necesario entre universidad y contexto socio laboral. Tal como expresa Guyot (2016), esto requiere pensarse desde un modelo complejo que no subsuma las condiciones de la vida de los sujetos a análisis lineales

El potencial heurístico del modelo complejo posibilita desplegar un conjunto de estrategias de investigación en la producción de proyectos tanto en el campo de la docencia, la investigación, como en el ejercicio profesional para la transformación de las prácticas específicas acorde con las demandas planteadas por los sujetos, singulares o colectivos, a partir de problemas concretos. Ellos tienen el carácter de una urgencia a ser abordada para mejorar las condiciones de la vida en las crisis de nuestra época, utilizando todos los recursos de un conocimiento pertinente. (p.56)

Quiero destacar entonces, cómo en la propuesta se propone dar cuenta de esa complejidad en cada decisión metodológico-

ca, desde un posicionamiento crítico que, como expresan los autores considera procesos no lineales entre educación y trabajo. Dar la voz a estudiantes que finalizan la formación y graduados de nuestras carreras, con perspectiva de constituirse en un estudio longitudinal, potencia los resultados para pensar la formación actual y la innovación necesaria en términos de transformación situada y de sentido. Tal como refiere la mencionada autora, “Toda transformación concreta, en lo que hace a la situación histórica de cada universidad argentina y latinoamericana, debería estar fundada en una perspectiva epistemológica amplia, pluralista, interdisciplinaria y pluri-disciplinaria, para abordar las complejidades propias de una transformación de esa magnitud” (56-57).

Lo que propone este estudio, que inscribe en la línea analítica de la perspectiva de curso de vida, longitudinal y crítica, que recupera la voz de estudiantes y graduados, pone en jaque los supuestos de la academia y se constituye en eje central y horizonte, para cambios necesarios que permitan responder, responsablemente, a las necesidades de la región.

En diálogo con la Editorial Universitaria, consideramos interesante poner a disposición el conocimiento producido a través de la Colección Estudios, en tanto se propone como un espacio editorial para difundir estudios sobre problemáticas ligadas a las carreras de grado y de posgrado. En este caso particular, además, consideramos importante presentar el libro, inaugurando una serie denominada *Educación y Trabajo*,

ya que invita a pensar un aspecto transversal a todas las formaciones de las diferentes unidades académicas de la Universidad Provincial de Córdoba. Resulta en una invitación a analizar las relaciones dialécticas, pero también complejas entre la formación y el campo laboral, espacios donde se concretan las trayectorias de vida de los sujetos que los transitan.

Como decana de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred, como investigadora y profesora, celebro la producción colaborativa para el enriquecimiento de nuestras prácticas formativas, docentes y científicas. Celebro a cada autor y autora que dejó pensamiento en las palabras que dan forma a cada capítulo, resultado de reflexión y discusión analítica que se constituye en oportunidad para la mejora educativa universitaria.

Referencias bibliográficas

- Guyot, V. (2017). Ensayos: Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. Itinerarios Educativos, (9), 43–58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>

Presentación

Eduardo Rodríguez Rocha
Miriam Abascal
Yanina Débora Maturo

A comienzos del año 2023, quienes coordinamos esta publicación, nos propusimos llevar adelante una investigación institucional con el objetivo de conocer mejor a nuestro estudiantado. Más concretamente, nos convocó la necesidad de dar respuestas al dilema de cómo se estructuran los destinos ocupacionales típicos de las/los estudiantes¹ que, año tras año, egresan de esta casa de estudios. Desde entonces, de manera conjunta, el Decanato y la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Educación y Salud perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba convocaron a un grupo de profesoras/es-referentes de las cuatro carreras universitarias que se imparten en esta unidad académica, a personal técnico- administrativo, así como a profesionales egresados, para integrar un equipo de trabajo interdisciplinario a través

1. En adhesión a la perspectiva de género, en este libro optamos por utilizar cuando se considera necesario la distinción de artículos y/o sustantivos femeninos y masculinos referidos a los distintos sujetos, como así también cuando es posible se hace uso de sustantivos colectivos para nombrar al conjunto de la población.

del cual sostener una exigente iniciativa de investigación que permitiese observar las trayectorias del estudiantado -y de la eventual fuerza laboral- a lo largo del tiempo.

Este libro, el cual posee el formato de un “Informe Técnico”, recoge parte de los resultados de este esfuerzo institucional, producto de cientos de horas de análisis y de un cúmulo de imaginación sociológica sistematizada a lo largo de más de un año de trabajo colectivo. En concreto, aborda aspectos del primer relevamiento de información sobre trayectorias de vida previas y expectativas laborales futuras, correspondientes a una cohorte de estudiantes que se encontraba por egresar de la universidad, hacia finales del año 2023. Estos resultados constituyen sólo la primera fase de un estudio que ha sido proyectado hacia un futuro de largo plazo, en el marco de una ventana de observación de las trayectorias de vida, y ocupacionales en específico, de dicha cohorte, de cinco años luego de su egreso universitario.

Al centrarse en la primera fase de la investigación, este “informe” no avanza sobre el análisis del posicionamiento ocupacional del estudiantado. Por ende, se enfoca exclusivamente en la descripción de sus características de origen social, sociodemográficas, de trayectoria educativa previa y de construcción de la identidad profesional. Interesantemente, también permite conocer las autopercepciones sobre el egreso de la universidad y el eventual ingreso al mundo laboral.

En el documento se ensaya una propuesta teórica-metodológica nutrida por la perspectiva longitudinal del curso de vida y la estratificación social, que permite analizar información tanto estadística como discursiva, ya que se basa en dos fuentes de información primarias: una encuesta y una serie de grupos focales. Buscamos que este trabajo sirva a la vez como un insumo académico que fortalezca el planeamiento de las propuestas de formación impartidas en nuestra facultad y como un parteaguas para el desarrollo de ulteriores investigaciones que busquen dar respuestas a los dilemas de la producción/reproducción de desigualdades sociales en el contexto social e histórico de la Provincia de Córdoba.

Febrero, 2025. Ciudad de Córdoba, Argentina.

Introducción

Eduardo Rodríguez Rocha
Yanina Débora Maturo

Esta investigación busca estudiar conjuntamente la terminación de la educación superior y el ingreso al mundo del trabajo desde el punto de vista de los procesos de estratificación social, para lo cual resulta imprescindible desarrollar un enfoque dinámico que permite hacer observable a lo largo del tiempo el desarrollo de las trayectorias de vida de las personas. Por ello, nos hemos propuesto plasmar una mirada teórico-metodológica longitudinal de procesos sociales, similar a la realizada previamente por integrantes de este equipo en otras investigaciones para el estudio del posicionamiento educativo y ocupacional en distintas ciudades latinoamericanas, bajo el nombre de *estratificación social y curso de vida* (Rodríguez Rocha, Gómez y Aureli, 2021; Rodríguez Rocha, 2017; Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013).

Si bien el objetivo principal de la investigación es identificar cómo operan distintos factores individuales, institucionales y de contexto sociohistórico en el logro ocupacional de la fuer-

za laboral instruida en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (en adelante FES-UPC), para este documento nos centraremos únicamente en la descripción de los aspectos individuales del estudiantado. Esto es, en sus características de clase, sociodemográficas y de trayectoria educativa previa, así como en su identidad profesional y en las percepciones de egreso universitario. Se trata del análisis de la primera fase de la investigación, orientada a conocer a nuestra población de estudio, tanto en términos estructurales, como subjetivos. *¿Cómo está conformada la población estudiantil de la FES-UPC? y ¿qué piensa el estudiantado de la etapa de finalización formativa por la que está transitando?* son las dos preguntas centrales que buscamos responder en esta etapa de la investigación.

Para avanzar sobre estas preguntas este escrito encuentra en la perspectiva de la estratificación y del curso de vida los cimientos de una arquitectura conceptual que, plausiblemente, permitirá en el futuro observar cómo esta fracción de la fuerza de trabajo, cuyas incumbencias profesionales y laborales se entrecruzan en los campos de la educación y la salud, experimenta la transición al primer empleo luego de obtener el título profesional habilitante.

Dicho esto, debemos señalar que nuestra mirada se nutre principalmente de los hallazgos de una serie de estudios que toman como punto de partida al estatus educativo como elemento explicativo en la estructuración de las trayectorias en el

amplio marco de la transición a la adultez (Duncan y Morgan, 1985; Breen y Jonsson, 2000; Kerckhoff, 1993, 2001). Así, asumimos que la escolaridad es un proceso que antecede al logro ocupacional, por lo que puede ser considerado su predictor determinante. Sin embargo, nos posicionamos críticamente respecto a los estudios de transición a la vida adulta que conciben que las trayectorias vitales de las personas están definidas por un ordenamiento fijo de eventos (Miranda y Otero, 2005; Miranda, 2015). Al respecto, sabemos desde hace décadas que las juventudes contemporáneas en países latinoamericanos en general, y en Argentina específicamente, se enmarcan en procesos no lineales de vinculación a las esferas de la educación y el trabajo (Salvia y Vera, 2016). Esto es, a diferencia de épocas previas en donde la secuencia juventud-educación-trabajo-ingreso a la vida adulta- vejez se daba de manera ordenada, hoy en día dicho encadenamiento de eventos está signado por el solapamiento y en ocasiones por la reversión de algunos de dichos procesos. Un claro ejemplo de lo anterior lo representa la población de estudio de esta investigación, que se conforma por: a) jóvenes estudiantes que por primera ocasión cursan la educación universitaria y se dedican exclusivamente al estudio, b) jóvenes estudiantes que comienzan su experiencia laboral durante el cursado de la carrera, c) y personas adultas -en su mayoría activas laboralmente-, que han retorna do al sistema educativo, luego de lapsos de desafiliación escolar, para continuar formándose profesionalmente.

En este libro analizamos lo que la bibliografía especializada en los análisis sobre desigualdad, movilidad y estratificación social tradicionalmente ha denominado características *adscriptivas* y *adquiridas* de los sujetos. Ambos grupos de características remiten al compendio de rasgos que moldean el desarrollo de la vida en sociedad. Como explicaremos en lo subsiguiente, si bien sendas características aluden a aspectos de estratificación diversos, su examen conjunto resulta ineludible para conocer globalmente qué factores están determinando en mayor medida los procesos de estratificación social.

El documento está estructurado de la siguiente manera. En esta Introducción desarrollamos los aspectos centrales del marco analítico del que nos serviremos para avanzar sobre dichos objetivos. Lo hacemos en tres pasos. En primer lugar, describimos brevemente el desarrollo de los estudios sobre estratificación social en América Latina, en especial aquellos centrados en el papel de la educación en su doble rol, como determinante de movilidad social y como reproductor de la desigualdad de oportunidades. En segunda instancia, nos centramos en los estudios sobre curso de vida, concretamente en aquellos que analizan la transición educación superior-trabajo, particularmente en América Latina. En tercer lugar, graduamos aún más el lente para analizar los aportes de trabajos que han estudiado la formación para el trabajo, en especial la dimensión de la identidad profesional como un proceso de configuración de un “ser” y un “saber hacer” distintivo de cada sendero de instrucción profesional.

En el Capítulo 1, titulado “Del Instituto Superior del Profesorado Domingo Cabred a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba” las/os autoras/es Yanina D. Maturo, Paula Rubiolo, Silvina Andrea Testagrossa, Verónica Rova, Marisa D’León, Matias Sotomayor y María Belén Arbelo Almada realizan una contextualización histórica y de procesos institucionales que permiten comprender la consolidación de la FES-UPC como una casa de estudios superiores. Asimismo, describen el desarrollo a lo largo de los años de cada una de las cuatro carreras impartidas; los cambios, evoluciones y particularidades de sus planes de estudios; sus incumbencias específicas y sus “zonas de contacto” profesional.

En el Capítulo 2 que lleva como título “Perfil del estudiante y visiones de su porvenir laboral”, Eduardo Rodríguez Rocha analiza la población bajo estudio. A través del uso de herramientas de estadística descriptiva e inferencial, su trabajo avanza, en primer lugar, en la construcción de un perfil profesional y laboral de esta eventual fuerza de trabajo. En segundo lugar, se pregunta ¿qué piensa la población estudiantil de la FES-UPC de su porvenir laboral? Para ello, analiza estadísticamente sus expectativas y aspiraciones futuras. Así, el análisis logra distinguir distintos patrones de visualización del futuro laboral según cada una de las cuatro carreras universitarias bajo estudio.

En el Capítulo 3, titulado “Hacia la construcción de la identidad profesional en la terminalidad de las carreras”, las autoras

Miriam Abascal, María Belén Arbelo Almada, Sabrina Dias Pira, Inés Fior y Silvina Andrea Testagrossa se adentran en el análisis de la identidad profesional del estudiantado, a través de la instrumentación de cuatro grupos focales, uno por carrera impartida en la FES-UPC, con estudiantes cursantes del último año de las mismas. Este apartado tiene dos aportes principales. Primeramente, logran analizar el perfil profesional de cada una de las cuatro carreras de la FES-UPC, a partir de la descripción de su respectivo desarrollo pedagógico-institucional. Es decir, enfatizan la identidad “prescrita” que busca aportar cada sendero de formación a su estudiantado particular. Así, mediante la realización de los grupos focales, las autoras contrastan dichas prescripciones, con lo que “en realidad le sucede” a los y las futuros/as profesionistas durante este proceso socioeducativo de su curso vital. En este sentido, un segundo aporte consiste en operacionalizar la categoría “identidad profesional”. Interesantemente, el análisis se centra en un momento clave de la formación profesional, como es el periodo previo al egreso universitario. A través de las herramientas conceptuales y metodológicas provistas por el enfoque del curso de vida, así como de los estudios críticos de las economías de los cuidados feminizados, analizan las narraciones derivadas de los grupos focales, echando luz en los sentires de las estudiantes. Los resultados obtenidos no solo son coincidentes con los hallazgos reportados en el Capítulo 2, (relativos a las diferencias que tiene cada carrera de egreso respecto a las aspiraciones y expectativas depositadas en su

título universitario y su efecto en el mercado laboral), sino que además encuentran posibles explicaciones respecto a algunos mecanismos que traccionan dichas visiones de futuro.

Finalmente, el documento cierra con un apartado de comentarios finales en donde se abordan los hallazgos principales y las líneas a ser desarrolladas en el futuro.

Marco analítico

Los procesos de estratificación social

Nuestra investigación se inscribe dentro de una larga tradición de estudios, inaugurada en 1957 por el modelo *Wisconsin* de logro de estatus de Blau y Duncan, que desde entonces han buscado comprender, analizar y explicar cuáles son los factores que, según cada sociedad, definen el acceso a los dominios sociales que generan mayor bienestar. A lo largo de siete décadas, los estudios relacionados con esta escuela se han refinado significativamente. Si en sus inicios dicho campo de investigación se basó en el análisis de información relevada en un punto en el tiempo mediante técnicas de regresión lineal, actualmente contamos con una amplia batería de desarrollos estadísticos que ha permitido medir a través de variables, ya sean continuas o categóricas, cómo los procesos de logro de estatus -educativo, ocupacional o de ingresos- se construyen a lo largo del tiempo. En años recientes, este campo de in-

vestigaciones, comúnmente denominado de estratificación, movilidad y desigualdad social, se ha visto vigorizado por la disponibilidad de diversas fuentes de información longitudinales, así como por el desarrollo teórico-metodológico de la perspectiva del curso de vida (López Ramírez y Rodríguez, 2020). Precisamente, esta investigación se inscribe en esta reciente línea analítica.

Un primer punto en común que tienen los estudios sobre estratificación social y curso de vida es que, aún con las diferencias de diseño, acceso a fuentes de información, o énfasis en las dimensiones de análisis, todos buscan evaluar cómo sus respectivos sistemas de estratificación generan las condiciones de vida para el desarrollo del conjunto de la sociedad. Por sistema de estratificación, este enfoque alude al conjunto de relaciones sociales que generan desigualdad a través de: 1) las instituciones que definen el valor de ciertos bienes o activos, 2) las reglas que vinculan dichos bienes o activos a determinadas posiciones, y 3) los mecanismos de movilidad social que conectan a los individuos y/o grupos sociales a esas posiciones (Solís, 2007).

Como sabemos, en las sociedades occidentales, los bienes, activos o capitales son de muy diversa índole, pero podríamos distinguir dos grandes categorías: los materiales y los simbólicos. Dentro de la primera, se encuentran los económicos (ej. ingreso) y los patrimoniales (ej. auto, casa). La segunda comprende la escolaridad y el prestigio (profesional o laboral). El

dilema es comprender cómo influyen ya sea de manera conjunta, o individualmente, dichos activos en los dominios que tradicionalmente han sido concebidos como los criterios más estudiados para estudiar la estratificación: el nivel educativo, la ocupación y los ingresos monetarios.

Existe una gran cantidad de estudios en torno a qué tipo de activos son mayormente valorados por las sociedades a la hora de ascender (permanecer o descender) en los dominios sociales que generan bienestar (Breen y Goldthorpe, 1997; Breen y Jonsson, 2000; Gamoran y Mare, 1989; Shavit y Mueller, 1998). Sintéticamente, podemos distinguir dos tipos de procesos de desigualdad implicados en los sistemas de estratificación social en los países occidentales: la desigualdad de oportunidades y la estratificación meritocrática. Se trata de sistemas que suelen convivir y que, a su vez, nunca se presentan de manera pura y acabada. Lo relevante para los estudios que buscan descubrir cómo operan los sistemas de estratificación es distinguir qué factores destacan, cómo interactúan y en qué dominio social (la educación, la ocupación, o los ingresos) son más eficaces para posicionar a las personas en un determinado momento histórico.

Para el contexto latinoamericano, contamos con abundante evidencia que demuestra que los procesos de logro posicional (educativo, ocupacional o de ingresos) están fuertemente caracterizados por la desigualdad de oportunidades (Alcoba, 2013; Rodríguez Rocha, 2014; Solís, 2013; Dalle, 2016; Cortés,

Escobar y Solís, 2007; Franco y Atria, 2007; Piovani y Salvia, 2018). Si bien existen investigaciones que han encontrado matices entre algunos países, en términos generales se ha encontrado que la herencia familiar es la principal institución proveedora de los activos para el posicionamiento social de las personas (Solís y Boado, 2016). De ello, se argumenta que las características con las que nace una persona persisten a lo largo del tiempo como los factores que definen mayormente su recorrido vital. De esta manera, a las variables relativas a la herencia familiar (ej. nivel educativo y ocupacional del padre y la madre, patrimonio familiar) y a la herencia natural (ej. género, etnia, nacionalidad), suelen denominarse características o factores *adscriptivos*. En este sentido, los estudios que argumentan que los sistemas de estratificación latinoamericanos están signados por la desigualdad de oportunidades, sostienen que en la medida en que los logros -educativos, ocupacionales o de ingresos- están fuertemente asociados al origen social familiar será posible hablar de sociedades que habilitan la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales (Solís, 2007).

Por otro lado, las democracias latinoamericanas modernas han buscado desarrollar sistemas de estratificación en donde el mérito, y por tanto el espíritu competitivo de las personas, devenga la institución primordial de ascenso en la jerarquía social. En los sistemas basados en la estratificación meritocrática, las jerarquías no se definirían por las características

naturales de las personas; por el contrario, las cualidades de la acción individual (ej. esfuerzo, talento, capacidad) y/o de la acción institucional (ej. modalidades de formación, diplomas escolares), constituyen los mecanismos contribuyentes no solo en la prevalencia de sistemas de estratificación basados en la desigualdad por razones meritocráticas, sino que serían la justificación de los privilegios *adquiridos*. Variables como el máximo nivel de estudios alcanzado, el rendimiento escolar o el paso por diferentes modalidades de instrucción podrían considerarse factores adquiridos por la vía del esfuerzo o el mérito individual. Al respecto, contamos con un corpus amplio y sólido de investigaciones latinoamericanas que han estudiado cómo dichos factores son buenos predictores del logro de estatus durante los cursos de vida (Garcia De Fanelli, 2013; Salvia y Vera, 2016; Bayón y Saraví, 2019; Cárdenas, 2011; Cervini, 2003; Rodríguez, 2016; Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013; Bartolucci, 1989, 1994). Si bien los resultados no son monolíticos, los trabajos concuerdan en que, aun considerando los procesos de devaluación de las credenciales escolares a nivel global, las instituciones educativas poseen poderosos recursos simbólicos para el posicionamiento ocupacional de la fuerza de trabajo (Dalle y Stiberman, 2017). Sin embargo, la consolidación de sistemas educativos fuertemente segmentados a nivel horizontal como los prevalecientes en países como Argentina o México (Alcoba, 2013; Solís, 2013) ha generado una superproducción de circuitos de formación diversos -en los niveles, primario, secundario y superior- lo que ha con-

tribuido a fomentar procesos de estratificación escolares y ocupacionales disímiles entre sí, ensanchando las brechas de desigualdad entre las clases sociales. De ahí, la importancia en conocer cómo intervienen los procesos formativos, y en concreto las instituciones escolares y sus diplomas de egreso, como factores mediadores del posicionamiento social.

Finalmente, este trabajo se hace eco de algunos estudios que han considerado que las percepciones pueden jugar un papel fundamental en los procesos de estratificación social (Rodríguez Rocha, 2017). Esta línea ha sido denominada movilidad subjetiva. A diferencia de los estudios que analizan indicadores de movilidad *objetiva*, como las tasas de movilidad ocupacional estructural de una sociedad en distintos períodos históricos, o los cambios en el itinerario laboral de una trayectoria -sea de un individuo o grupo de personas- la movilidad *subjetiva* alude a cómo las personas perciben su posicionamiento en el marco de un sistema de estratificación social. Es decir, para esta mirada, el núcleo del análisis son las valoraciones construidas en torno a los mecanismos -*adscriptivos* o *adquiridos*- de movilidad social que producen acceso a los dominios de bienestar. El principio analítico que subyace a lo antedicho es que las creencias relacionadas a los mecanismos -como la educación- que impulsan (o no) las trayectorias vitales de las personas son en sí mismo factores que moldean la estratificación social. Así, se ha demostrado que cuando los individuos perciben que la educación ha sido fructífera - en lo

formativo y/o en lo laboral- suelen ser más proclives a invertir -y en ocasiones a incrementar- sus apuestas en la educación (Fehrman, Keith y Reimers, 1987). Por el contrario, quienes no perciben mejoras en su posición social luego de haber invertido en credenciales educativas pueden estar desalentados a reinvertir en su formación, lo que puede ampliar la desigualdad de oportunidades entre las clases sociales (Ibid.). Por ello se argumenta que la movilidad subjetiva es un motor de la movilidad *objetiva*.

En tal sentido, se han desarrollado estudios principalmente en países centrales sobre cómo perciben los padres/madres cabezas de hogar su propia trayectoria educativa, pues dicha percepción se concibe como un predictor de las inversiones educativas que éstos depositarán en sus hijos/as (O'Conner, 1999). Igualmente, existe otra línea que ha analizado las percepciones de movilidad en términos de aspiraciones/expectativas que las personas construyen sobre sus eventuales recorridos vitales (Tyson, William y Castellino, 2005). Respecto al caso latinoamericano, trabajos previos han señalado que tales expectativas pueden incrementar las oportunidades de acceder a los destinos laborales esperados (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013). Los estudios mencionados han encontrado que, si bien las expectativas de acceder a determinada posición social se asocian fuertemente con las propias aspiraciones configuradas en el seno del hogar de origen, dicha asociación no es perfecta (Ibid). En tanto, se ha encontrado que las

instituciones escolares intervienen en las visiones de futuro que tienen sus egresantes (Rodríguez Rocha, 2017). Así, se ha descubierto que cuando las/los estudiantes egresan de algún nivel escolar (ya sea medio o superior) y cuentan con altas expectativas de acceder a una determinada posición social, sus trayectorias se ven impulsadas para lograr esos objetivos, de manera relativamente independiente a sus características de origen social (Rodríguez Rocha, 2014). En la misma línea, se ha visto que aquellos provenientes de hogares más desaventajados, cuando poseen aspiraciones y expectativas de alcanzar posiciones educativas o laborales de jerarquía, disminuyen sus probabilidades de fracaso en relación con sus pares que no han desarrollado aspiraciones similares (*Ibid*). Lo anterior ha contribuido a establecer que las aspiraciones y expectativas pueden ser un factor adicional de estratificación social, al actuar de manera relativamente independientemente del origen social, en donde las motivaciones, acompañamientos institucionales y el capital social pueden funcionar como mediadores que interactúan en estos procesos de desigualdad social (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013).

La finalización de la Educación Superior bajo la perspectiva del curso de vida

Nos proponemos entender el egreso de la educación superior y el ingreso al mundo del trabajo no únicamente como un he-

cho social acontecido en un momento en el tiempo, sino como un evento dinámico resultante de la combinación de factores tanto adscriptivos como adquiridos que, a su vez, estructuran los futuros senderos sociales que tomarán las trayectorias -de vida en general y ocupacionales en específico- de las personas. Como hemos resaltado más arriba, esta mirada longitudinal retoma los principios analíticos del enfoque teórico-metodológico del *curso de vida*, que se asienta en el estudio de los procesos de estructuración de las trayectorias de vida de las personas y los grupos sociales en su tránsito hacia la adultez/vejez. Se trata de un enfoque interdisciplinario en el que confluyen principalmente la demografía, la sociología, la antropología, la psicología y las ciencias de la salud y la educación.

Esta mirada multifocal, la cual ha cobrado relevancia en los últimos veinte años en América Latina, ha permitido analizar cuáles son los eventos o transiciones más significativas en la conformación de las biografías, destacando, por ejemplo, el paso de la educación secundaria a la superior, el ingreso al mercado de trabajo, el calendario de empleos a lo largo de la vida productiva, la primera unión conyugal, el nacimiento del primer hijo/a, la muerte de un familiar cercano o el retiro hacia la etapa jubilatoria (Elder, 1994; 1998).

A diferencia de anteriores perspectivas de la estratificación social hegemónicas en las décadas de 1940-1960, que analizaron los ciclos de vida por los que transita una persona (Glick, 1947) o los procesos de constitución de la personalidad (Ter-

man y Oden, 1959), el enfoque del curso de vida contemporáneo propone, en cambio, cuatro principios que permiten descentrarse del individualismo metodológico de las perspectivas previas, bajo la asunción de que los cambios en las trayectorias vitales no se limitan a lo biológico y lo psicológico. Así la propuesta de las agendas de investigación asociadas al enfoque del curso de vida, sugieren en primer lugar que 1) las vidas de las personas están interconectadas en función del tiempo y el espacio. Esto es, que el tiempo histórico y los procesos sociales moldean las trayectorias de vida de las personas. En este sentido, los eventos históricos y los contextos sociales poseen potenciales efectos sobre las cohortes que están expuestas a dichos acontecimientos. En otras palabras, no todas las personas y grupos sociales experimentan en su trayectoria vital las mismas externalidades, independientemente de los aspectos adscriptivos o adquiridos que los caractericen. Así, por ejemplo, una modernización en un plan de estudios de una carrera tecnológica en una “universidad privada” tendrá potenciales efectos en los eventuales egresados de dicha carrera y universidad, pero tendrá nulo efecto en egresados previos de esa misma carrera, así como de otras universidades privadas o de gestión estatal.

Por otro lado, esta perspectiva advierte que no todos quienes experimentan determinado acontecimiento lo hacen de la misma forma. Esto significa que, 2) un evento social (ej. la entrada en vigor de una nueva legislación laboral) o histórico (ej.

una guerra, una crisis social o económica) es contingente dependiendo de la etapa vital en la que se encuentre cada individuo. Por ejemplo, hemos visto que la pandemia el COVID-19, en especial el periodo de aislamiento preventivo y obligatorio dispuesto por el gobierno nacional en Argentina tuvo efectos en la salud mental de las infancias, sin embargo, la población de adolescentes fue la que sufrió más el aislamiento social, provocando periodos prolongados de depresión, estrés y ansiedad, en contraste, por ejemplo, a quienes se encontraban cursando la educación preescolar o el primer grado de primaria, inclusive (UNICEF, 2021).

El tercer principio que subyace a esta perspectiva es que 3) las vidas de las personas están mutuamente entrelazadas, por lo que los eventos individuales, sociales o históricos afectan a las relaciones entre las personas y no a las personas en su individualidad. Así, por ejemplo, el embarazo adolescente no es solo un evento crucial para el curso de vida de las mujeres gestantes, sino que ello afecta la dinámica familiar intergeneracional. Similarmente, un periodo prolongado de desocupación de un/a jefe/a de hogar de clase trabajadora afecta la economía familiar, al mismo tiempo que aumenta la probabilidad de depresión del cónyuge (Caballero, 2012; Erikson et al., 2010).

Finalmente, este enfoque pone especial atención a, 4) la capacidad de agencia que tienen los sujetos para construir su propio curso vital. Así, las investigaciones han encontrado

que a través del estudio de las tomas de decisión que llevan a cabo las personas, es posible echar luz en los mecanismos de reproducción/contención/reversión de ciertas desigualdades sociales. Así, se ha podido observar, por ejemplo, que las/los estudiantes de menor nivel socioeconómico y rendimiento educativo que buscan acceder a la universidad, cuando son acompañados durante los meses previos a su ingreso en el nivel superior por su entorno familiar y por la escuela secundaria de la que egresaron, no solo mejoran su desempeño en las pruebas de conocimiento durante los primeros meses de la carrera, sino que incrementan su autoeficacia en las tomas de decisión escolar (Rodríguez Rocha, 2017).

Considerando los cuatro principios subyacentes a este enfoque, podemos concebir la salida de la educación superior y el ingreso al mercado de trabajo, en específico para las/los estudiantes que egresaron de la FES-UPC en el año 2023, como un evento social similarmente compartido por dicha cohorte. Se trata de una población en la que sus incumbencias profesionales se entrecruzan en los campos de la salud y la educación, con fronteras difusas entre éstas, expuesta a una débil dinámica agregada del empleo -en especial el de calidad- en el contexto de la Provincia de Córdoba (principio de contexto histórico). Asimismo, es pensable que existan variaciones en cómo se accede al primer empleo luego de la salida de la universidad, en función de la experiencia laboral previa, la edad de egreso universitario, o de los cuatro diplomas bajo

estudio (principio de variabilidad en la temporalidad de las vidas). En tercer lugar, podría sostenerse que dicho evento sea vivenciado distintamente entre quienes son hijos/as primogénitos, hijos/as únicos, o hijos/as con hermanos/as mayores con/sin experiencia previa en la educación superior (principio de vidas entrelazadas). Finalmente, podríamos sugerir que las estrategias de acceso al empleo pueden variar entre los profesionales de las cuatro carreras de la FES-UPC, debido al desarrollo de representaciones en torno a cómo construir el futuro de cada carrera. En función de su ethos profesional (principio de agencia).

En definitiva, los principios que configuran al enfoque del curso de vida proporcionan una mirada a la vez estructural, como abierta a la iniciativa de los sujetos. La clave es observar en qué medida las fuerzas estructurales que moldean la acción social son en tiempo y espacio experimentadas por los sujetos y los colectivos sociales.

Las instituciones estructurantes de la formación y el empleo en los campos profesionales de la educación y la salud

En nuestro enfoque analítico prima una mirada sociológica, que no sólo pone énfasis en los factores individuales (adscriptivos y adquiridos) que intervienen en la conformación de las trayectorias vitales de las personas, sino también en las ins-

tituciones que estructuran las conexiones entre el egreso de la educación superior y el ingreso al mundo del trabajo. Más concretamente, se alinea a los enfoques críticos de la transición de la escuela al trabajo, desde una perspectiva dinámica y longitudinal de los procesos de calificación y posicionamiento ocupacional de las personas (Shanahan, Miech y Elder, 1998; Kerckhoff, 1993; Shavit y Blossfeld, 1993; Furstenberg et al, 1999; Pallas, 2002). Esta mirada, permite despegarse de miradas propensas a estudiar las trayectorias vitales sin un contexto institucional. En cambio, busca echar luz en cómo inciden a) los procesos de formación por los que transitan las/los estudiantes en su paso por las diversas instancias del sistema formal de enseñanza, ya sea en términos de adquisición de habilidades como de conformación de una identidad profesional; b) los mecanismos de promoción laboral de las universidades y otras instituciones/organizaciones -como las pasantías y las prácticas profesionales-; c) la valoración social de los diplomas y certificados en el mercado de trabajo; d) los acuerdos salariales y la dinámica agregada de la demanda laboral en las ramas y sectores de la economía bajo estudio. En este trabajo nos delimitamos al primer punto, el proceso de formación profesional para las áreas de la educación y la salud, así como en la conformación de la identidad profesional.

En suma, la perspectiva de nuestro estudio nos convoca a ponderar, en dicho escenario, cómo la institución de la *profesión* estructura, por un lado, la dinámica de la formación

profesional de las cuatro carreras que forman parte de nuestro estudio. Y por otro, cómo la dinámica del empleo moldea las subjetividades de quienes aspiran insertarse en la estructura ocupacional para desarrollarse como profesionales de la educación y la salud. Las profesiones de la psicopedagogía, la psicomotricidad, la psicología social y el profesorado en educación especial poseen grados diversos de institucionalización en Argentina, tanto en los procesos de formación como en el mercado laboral, por lo que su ligazón a las ocupaciones también varía entre sí, dando forma a roles socio-profesionales distintivos. Sin embargo, como se explicará en lo sucesivo, estas profesiones comparten espacios formativos y ocupacionales delimitados por fronteras disciplinarias tenues y en constante definición, por lo que su distinción analítica es parte importante de esta investigación.

La profesión como institución nos permitirá estudiar las reglas explícitas y formalizadas de vinculación al empleo, como son las actividades y competencias desarrolladas en el marco de una currícula definida, tales como los trabajos finales, las prácticas profesionalizantes y formatos pedagógicos como las pasantías. Acaso por un sesgo sociológico disciplinar, este estudio profundiza más en otro aspecto de la profesión: en el conjunto de creencias y racionalizaciones que acompañan las actividades concomitantes del “saber hacer profesional”. Esta atención nos permitirá centrarnos en los elementos subjetivos propios a la identidad de quienes personifican el desarrollo

profesional de las carreras bajo estudio, gracias a los ejes analíticos desarrollados previamente por la denominada sociología de las profesiones argentina (Panaia, 2017).

Formación e identidad profesional en las carreras de la educación y la salud

La indagación sobre las particularidades que adquiere la formación académica en la construcción de la identidad profesional es un aspecto esencial en el desarrollo de los perfiles profesionales de las carreras de la educación y la salud. Más allá de sus particularidades, ambos campos de conocimiento con sus diferentes enfoques y contextos, comparten un objetivo común: mejorar el bienestar de las personas. A medida que las/los estudiantes transitan por los diferentes espacios de formación que se ofrecen desde cada carrera se adentran en las particularidades que adquiere cada una de estas profesiones. Profesiones en las que no solo adquieren saberes propios de cada disciplina, sino que también construyen una identidad que influye profundamente en su quehacer laboral futuro.

Desde nuestra perspectiva, la identidad profesional refiere a prácticas educativas que remiten a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, incorporadas luego a las prácticas profesionales cotidianas y a la conciencia de los sujetos (Sanjurjo, 2009). Asimismo, con la idea de identidad profesio-

nal reconocemos ámbitos de construcción de significados y de sentidos implicados en el desarrollo humano progresivo, y procesos conscientes, complejos, holísticos y dialécticos. Como sostiene Valera Sierra (2010, p. 119)

La formación del profesional constituye, por lo tanto, el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante. Estamos asumiendo que alcanzar una integralidad en la formación profesional a nivel universitario implica, ante todo, formar un profesional comprometido con su labor y sociedad en que se inserta, flexible y trascendente, independientemente de la especificidad que impone cada profesión y sus contextos.

La identidad profesional es una categoría teórica clave ligada a la formación profesional en diversas disciplinas, pues define cómo los individuos se perciben a sí mismos en relación con su profesión, cómo los demás los perciben y cómo se alinean con las normas y expectativas de su campo profesional. La identidad profesional se constituye así en un proceso dinámico que se construye a lo largo del tiempo, influenciado por la educación y sus múltiples instituciones, las experiencias laborales, las interacciones con colegas y las expectativas sociales; pero también por un proceso moldeado por las trans-

formaciones del mercado y los nuevos sistemas de relaciones entre actores sociales (Panaia, 2022).

La formación en las carreras de la educación y la salud se vuelve entonces un proceso complejo que integra elementos teóricos y prácticos. En el ámbito educativo, se deben asimilar teorías pedagógicas, propuestas metodologías didácticas efectivas y una comprensión profunda del desarrollo humano a lo largo del curso de vida del sujeto. Mientras que quienes se incorporan al ámbito de la salud necesitan dominar conceptos clínicos, éticos y científicos relacionados con la atención integral de las personas. Este proceso formativo no solo implica adquirir conocimientos, sino que demanda desde las instituciones de formación el desarrollo de experiencias prácticas donde las/los estudiantes enfrentan situaciones reales con personas. Por lo general, la formación que se ofrece en los últimos años desde las diferentes carreras se da a través de formatos pedagógicos como trabajos finales, pasantías o prácticas preprofesionales, los cuales son cruciales para que los futuros profesionales puedan aplicar lo aprendido dentro del aula en contextos concretos. Según Panaia (2022),

estas prácticas muestran, por un lado, los condicionamientos que supone la identidad profesional lograda y el manejo de la base cognitiva ofrecida por el currículo, así como los límites del acceso al campo profesional, que implica la puesta en práctica de esta experiencia (p. 201).

Desde la sociología de las profesiones son varios los autores que han aportado al campo de estudios sobre las identidades profesionales. En la corriente anglosajona destacan los aportes de Andrew Abbot (1988), Eliot Freidson (1970) y más recientemente Julia Evetts (2003). Mientras que, en el contexto latinoamericano, el estudio de las identidades profesionales ha sido abordado por diversos académicos y teóricos que han contribuido a entender cómo se configuran y desarrollan estas identidades en una región caracterizada por su diversidad cultural, social y económica (Briones, 2001). En el caso argentino, recuperamos principalmente los aportes de Marta Panaia, quien se ha destacado por su análisis profundo sobre la identidad profesional y su intersección con la formación universitaria.

Al respecto, en sus investigaciones Panaia sostiene que la identidad profesional no es un aspecto estático o predefinido; por el contrario, es un proceso dinámico que se construye a lo largo del tiempo y está influenciado por diversas experiencias personales, sociales e institucionales. Uno de los aportes más significativos de Panaia es su énfasis en el papel fundamental que juegan las instituciones educativas en la construcción de esa identidad (Panaia, 2018, 2021, 2022). La autora argumenta que los espacios académicos no solo deben enfocarse en transmitir conocimientos técnicos o disciplinares, sino también en fomentar habilidades críticas y reflexivas que permitan a las/los estudiantes cuestionar y redefinir su rol como futuros profesionales. Para ella, la formación uni-

versitaria debe ir más allá del mero aprendizaje conceptual, debe facilitar una construcción identitaria donde el estudiante pueda integrar sus valores personales con las exigencias del contexto profesional al que aspiran. Además, destaca la importancia de reconocer las múltiples dimensiones que conforman la identidad profesional. Esto incluye aspectos como el contexto cultural, social y económico en el cual se desenvuelven los futuros profesionales.

Otro punto crucial planteado por la autora es el impacto del aprendizaje experiencial en este proceso identitario. A través de prácticas profesionales las/los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos mientras exploran cómo estos se relacionan con realidades concretas. Esta experiencia práctica no solo fortalece las técnicas, sino que también contribuye a una comprensión más profunda del papel social del ejercicio profesional; donde los efectos de la misma dependerán del lugar que le brinden a este tipo de experiencias las instituciones formadoras:

Esto significa que, si solo se visualiza este proceso como un trabajo al fin de la carrera, éste tendrá una mirada más pragmática; mientras que si se piensa como una práctica de construcción permanente de conocimientos y resolución de problemas se está programando en las prácticas pre-profesionales, pasantías o trabajos finales como proceso de pasaje y su efectividad para asegurar un antecedente importante para ingresar a la vida activa, considerando las ventajas y la

persistencia de los obstáculos que plantea su aplicación en una sociedad cambiante. Su formato puede ser el de tesis, proyecto, póster, ponencia a congreso, resolución de problemas, simulacros de un juicio, simulación con aparatos, etc. según el campo profesional y puede ser una experiencia individual o en equipo. (Panaia 2022, p. 201).

Rescatamos dichos aportes al campo para sostener que la identidad profesional puede concebirse como una faceta específica dentro del amplio concepto de identidad, influenciada por las instituciones de formación, la interacción social y el reconocimiento del otro. Adentrarnos en esta investigación a partir de dichas concepciones de la identidad profesional, nos demanda resaltar a la vez la importancia de la experiencia, los conocimientos técnicos compartidos, las formas comunes de percibir los problemas dentro de la profesión y las visualizaciones que tienen los futuros profesionales de su eventual posicionamiento ocupacional.

Datos y métodos

La investigación en la que se basa este estudio está sustentada en una metodología mixta. Por un lado, se diseñó, aplicó y procesó una encuesta a una muestra representativa de estudiantes de las carreras Licenciatura en Psicomotricidad, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Pedagogía Social y Profesorado Universitario en Educación Especial (PUEE) de la

FES-UPC. Dicha encuesta se dirigió a la cohorte de estudiantes que, para la culminación del año lectivo 2023, contaba con las condiciones para terminar sus estudios universitarios.

A partir de las siguientes acciones se logró conformar una muestra representativa. Primeramente, en el periodo septiembre-noviembre del año 2023, el equipo de trabajo que conduce esta investigación coordinó, con las autoridades directivas de cada una de las cuatro carreras que se ofertan en la FES-UPC, una invitación formal dirigida a cada una/o de las/los estudiantes matriculados/as en las últimas materias de su carrera universitaria (Trabajo Final o Práctica Profesionalizante²), para colaborar con la investigación. Ello aseguró contar con estudiantes que hubiesen cumplimentado prácticamente todos los requisitos académicos para su terminación escolar, a excepción de una materia final, por lo que se encontraban experimentando la terminación de una etapa crucial para sus cursos de vida y el inicio de otra. Así, todos/as que estuviesen experimentando dicha condición tuvieron la misma oportunidad de asistir al llamado de la investigación para ser encuestado/as. La encuesta fue aplicada a una muestra de 271 estudiantes, en donde el 97% fueron mujeres. El diseño de

2. Tres fueron los criterios de selección de las personas para integrar la muestra: 1) Para las Licenciaturas (Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social), que estuviesen cursando simultáneamente las materias Trabajo Final y Práctica Profesionalizante; 2) Para las mismas carreras, que estuviesen cursado una de sendas materias, pero que ya hubiesen aprobado la otra; 3) Para el PUEE, que estuviesen cursando la materia Práctica Profesionalizante.

la encuesta se basó en un enfoque longitudinal, el cual pretende seguir, a lo largo del tiempo, las trayectorias laborales de quienes participaron del relevamiento. Al tratarse de un estudio observacional, el primer desafío fue la elaboración de una “muestra panel” que, en distintas etapas periódicas³, producirá mediciones de su incidencia en el mercado laboral.

El lugar de la realización de la encuesta fue el laboratorio de cómputo de la FES-UPC. Se dispusieron distintos horarios (matutinos y vespertinos) y días para la realización de la encuesta, la cual contó en todo momento con integrantes del equipo de investigación para la explicación del contenido del cuestionario, de la dinámica de complementación de este y demás inquietudes derivadas del estudio. Asimismo, con el objetivo de reforzar la conformación de la muestra, se contactó personalmente vía telefónica a estudiantes matriculados que no asistieron al encuentro fijado en el laboratorio de cómputo, para que completaran el cuestionario de manera remota.

Una primera muestra se conformó por 219 casos, compuesta por 213 (96%) estudiantes mujeres, 3 (2%) varones y 3 (2%) LGTBIQ+ con una edad promedio de 27 años. Asimismo, para las dos carreras más numerosas (Psicopedagogía y Psicomotricidad), se confeccionaron grupos de contraste a partir de la aplicación de un cuestionario idéntico a egresantes de sendas

3. Está estipulada una periodicidad de cuatro relevamientos, a partir de la primera medición: 12, 18, 24 y 36 meses. Esto no excluye la posibilidad de prospectar ulteriores tomas.

carreras, procedentes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Esto tiene un doble propósito. En primer lugar, busca ampliar el tamaño muestral. En segundo, permite realizar, de ser pertinente, comparaciones analíticas en las subpoblaciones estudiantiles de Psicomotricidad y Psicopedagogía, no solo en cuanto a sus características sociodemográficas, sino en el eventual estudio de seguimiento ocupacional que se realizará para conocer la inserción profesional de estas carreras afines, en tres ciudades distintas (Córdoba Capital, Río Cuarto y San Luis). La muestra final, considerando los grupos de contraste es de 271 distribuidos de la siguiente manera.

Tabla 1
Pertenencia institucional de los/as encuestados/as

Institución	Frec.	%	Acum.
FES-UPC	219	80.81	80.81
UNSL	41	15.13	95.94
UNRC	11	4.06	100.00
Total	271	100.00	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES -UPC

Tabla 2
Personas encuestadas según carrera e institución

Institución	Frec.	%	Acum.
Psicomotricidad (FES)	69	25.46	25.46
Psicopedagogía (FES)	108	39.85	65.31
Pedagogía social (FES)	15	5.54	70.85
Ed. Especial (FES)	28	10.33	81.18
Psicomotricidad (UNSL)	40	14.76	95.94
Psicopedagogía (UNRC)	11	4.06	100.00
Total	271	100.00	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES -UPC

Como hemos explicado al inicio del escrito, este trabajo se centra en la primera fase de la encuesta: el relevamiento de información “base” a nivel individual al universo de estudiantes matriculados. Esta primera fase, permitió relevar las siguientes características *adscriptivas*: sociodemográficas (“sexo”, “edad”, “lugar de nacimiento”); socioeconómicas y culturales

de origen (“activos materiales y culturales del hogar familiar”, “máximo nivel educativo alcanzado de padres/madres”, “última ocupación de padres/madres” y “composición del hogar de origen”, “tipo de hogar actual”).

Asimismo, relevó información *adquirida* o *meritocrática* asociada a la trayectoria educativa previa (“tipo de secundaria de procedencia”, si “cursó o no previamente otra carrera universitaria” y si “contaba con experiencia laboral previo a su egreso universitario”). Por otro lado, se indagaron aspectos relacionados a la movilidad subjetiva, como las “valoraciones en torno a su formación en educación superior”, la “valoración de su título universitario en el mundo laboral”, y sobre sus “expectativas en torno a su posicionamiento laboral luego de la obtención del título profesional”.

Por otro lado, para la dimensión cualitativa de la investigación, se conformaron cuatro grupos de discusión focales para cada carrera, coordinados por profesoras- coordinadoras integrantes del equipo de trabajo de esta investigación, durante el mismo periodo de la aplicación del cuestionario. La realización de los grupos focales tuvo como objetivo conocer las percepciones en torno a la finalización de la formación superior universitaria en la FES-UPC, el ingreso al mercado de trabajo, así como las vicisitudes imaginadas en torno a los campos de ejercicio de la profesión. Las profesoras-coordinadoras realizaron una convocatoria para cada una de las cuatro carreras de egreso, dirigidas a estudiantes que reunían los requisitos

de terminación de sus estudios. La selección de los/las estudiantes participantes siguió los siguientes criterios de máxima heterogeneidad interna: variabilidad máxima de edad, género y rendimiento escolar. Esta muestra analítica buscó representar a la población de estudio de esta investigación. El tamaño final de los grupos focales varió entre tres y siete participantes. La instrumentación de los grupos focales se realizó en la propia FES-UPC. Todas las sesiones tuvieron registro de audio y se estructuraron a través de un mismo guión de preguntas abiertas temáticas sobre los aspectos asociados a las percepciones de la transición que estaban por comenzar a experimentar.

En lo que respecta al análisis cualitativo, se avanza sobre el examen de la formación y la identidad profesional. Se analizan tres aspectos centrales de estas categorías: 1) las representaciones retrospectivas que las y los jóvenes efectúan sobre sus procesos de decisión en la instancia de elección de su carrera, 2) la dimensión subjetiva de las experiencias formativas de las y los estudiantes que están cursando la etapa final de sus carreras profesionales, y 3) la autopercepción estudiantil sobre las expectativas futuras de inserción laboral, en base a las experiencias transitadas.

CAPÍTULO 1

Del Instituto Superior Doctor Domingo Cabred a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba



Yanina D. Maturo
Paula Rubiolo
Silvina Andrea Testagrossa
Verónica Rova
Marisa D` León
Matias Sotomayor
María Belén Arbelo Almada

YANINA D. MATURO

Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Docente de la cátedra de Política Educativa y Legislación Escolar (ECE, FFyH, UNC), Co-dirige el Grupo de Investigación en Estudios de Políticas Educativas (GiPED, CIFyH, UNC). Integra el Equipo de Trabajo del NEIES-MERCOSUR. Investigadora externa de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC).

PAULA RUBIOLO

Doctora en Educación (UCC). Magíster en Educación Diferencial (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile). Docente investigadora de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC). Miembro del Equipo de coordinación del Programa Integral de Accesibilidad de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

SILVINA ANDREA TESTAGROSSA

Especialista en Psicopedagogía Escolar (UNC). Licenciada en Educación Básica (UNSAM). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO) Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía (Instituto Doctor Domingo Cabred). Maestra Superior (ENSAGA). Docente FES UPC - ENSAGA. Miembro del equipo de investigación FES UPC. Psicopedagoga en niveles inicial, primario y secundario.

VERÓNICA ROVA

Licenciada en Psicomotricidad (UNTREF). Psicomotricista y Profesora en Psicomotricidad (Instituto Dr. Domingo Cabred). Secretaria de Extensión y docente investigadora de la Facultad de Educación y Salud de la UPC.

MARISA D'LEÓN

Licenciada en Psicomotricidad (UNCuyo). Maestranda en Salud Mental. (UNC). Coordinadora Académica de la Extensión Áulica FES-UPC. Docente investigadora de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC).

MATÍAS SOTOMAYO

Licenciado en Psicomotricidad (Universidad Provincial de Córdoba). Docente de la Facultad de Educación y Salud (FES-UPC). Vicepresidente de la Asociación Federal de Psicomotricistas.

MARÍA BELÉN ARBELO ALMADA

Licenciada en Pedagogía Social (UPC). Docente de nivel primario. Becaria EVC CIN de la Facultad de Educación y Salud (FES-UPC).

Presentación

Con el propósito de proporcionar un marco de referencia que guíe tanto la interpretación de los datos como la aplicabilidad de los resultados en el marco de la investigación que presentamos, consideramos de relevancia dedicar un capítulo a la descripción detallada del caso de estudio. Una contextualización que ayude a los lectores a entender las circunstancias específicas en las que se desarrolla la indagación, a través de una descripción detallada del marco institucional en el que se inscribe el proceso de egreso universitario de la cohorte de estudiantes bajo estudio.

Particularidades y especificidades de un proceso de reconversión institucional y educativo

La Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba fue fundada el 7 de junio de 1961 bajo el nombre de Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Diferenciada Dr. Domingo Cabred⁴. El Ministerio de Gobierno, Educación, Culto y Justicia de Córdoba, con fecha 20/01/1960, crea el Instituto de Psicopedagogía y Educación Diferenciada “Dr. Domingo Cabred”, cuyo propósito se enuncia en la ley de creación:

el Instituto de Psicopedagogía y Educación Diferenciada (...) tendrá por finalidad la formación del personal altamente capacitado, ofreciendo estudios, técnicas y prácticas a quienes desearán desarrollar tareas educativas o médicas en centros especiales. (...) Este Instituto, único en el país con esta organización, otorgará títulos oficiales de Psicopedagogos para docentes de escuelas de alumnos normales (4 años de estudios) y Maestros especializados de enseñanza diferenciada (4 años de estudios), estos últimos cumplirán sus funciones en las escuelas diferenciales de Ciegos, Sordos-mudos e Institutos de rehabilitación de Lisiados de nuestra provincia y de todo el país. (Ley de Presupuesto N° 4713/60)

4. Domingo Felipe Cabred (Paso de los Libres, Corrientes, 20 de diciembre de 1859 - Buenos Aires, 22 de noviembre de 1929) fue un médico, psiquiatra y sanitario argentino que estableció en la localidad bonaerense de Open Door el primer establecimiento de tratamiento de alienados a puertas abiertas. Cabred se recibió como Doctor en Medicina en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires en 1881 con una tesis titulada Contribución al estudio de la locura refleja, especializándose en el tratamiento de los enfermos mentales, quienes en esa época eran llamados alienados.

En 1963, por Dcto. del gobierno de Córdoba N°1495–Serie E, el Instituto pasa a depender del Honorable Consejo de Enseñanza, Media, Especial y Superior de la provincia de Córdoba. Se constituye en una institución de gestión estatal referente en la provincia de Córdoba y en la región centro de Argentina, cuya creación respondió a las necesidades de la época, específicamente a la demanda de contar con docentes especializados para asistir a aquellas/os niñas y niños que no accedían al sistema educativo formal por desafíos vinculados con el aprendizaje o por una condición de discapacidad. En consonancia con el movimiento en Latinoamérica, en la década de 1960 y 1970, se formalizó en Córdoba la fundación de las primeras instituciones educativas especializadas y de la implementación de programas de rehabilitación para personas con discapacidad.

Así, desde sus inicios en el Instituto Dr. Domingo Cabred, se ha ofrecido el Profesorado de Psicopedagogía y el Profesorado Especializado en Educación de Infradotados, mientras que con el transcurrir del tiempo y en base a las demandas del contexto, se sumaron las ofertas del Profesorado de Educación de niños con Trastornos psicomotores en 1964 y en 1990 el Profesorado en Educación de Menores en Riesgo Social, bajo un modelo de oferta de educación superior terciaria.

De esa manera y desde sus orígenes, las ofertas formativas de la actual FES-UPC han interpelado a distintas disciplinas

del campo de las Ciencias Sociales y Humanas -especialmente a la psiquiatría, la psicología y la pedagogía- para abordar fenómenos sociales complejos como los que se desarrollan en la intersección del campo de la educación y la salud. Desde hace un poco más de 15 años, con el propósito de impartir educación superior universitaria mediante una estructura de carreras de formación de pregrado, grado y posgrado destinadas a satisfacer necesidades de la provincia, el gobierno de Córdoba creó la Universidad Provincial de Córdoba (en adelante UPC), a través de un Proyecto de Ley que fue presentado al Poder Ejecutivo en el año 2007 bajo el supuesto de responder a

la generación de una oferta educativa no tradicional y no cubierta por otras instituciones, la Provincia contaría con un medio para el desarrollo, fomento y estímulo de actividades y profesiones que sean de especial interés en el ámbito provincial, que generen nuevas y mejores posibilidades de salida laboral calificada para sus egresados, y que se amplíen y diversifiquen las actividades culturales y científicas locales. (Legislatura de la provincia de Córdoba, 2007, p. 39).

Con la creación de la universidad, el Instituto Superior del Profesorado Dr. Domingo Cabred comenzó a formar parte de la misma junto a otras instituciones de nivel superior terciario. En la actualidad, las distintas Facultades que conforman esta universidad remiten en sus orígenes a Escuelas e Institutos Superiores y funcionan en los edificios propios, mientras que las dependencias de rectorado se ubican en la Ciudad de las Artes, en la zona sur de la capital de Córdoba:

- Facultad de Educación y Salud (ex Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”)
- Facultad de Educación Física (ex Instituto Provincial de Educación Física)
- Facultad de Turismo y Ambiente (ex Escuela de Turismo y Hotelería “Montes Pacheco”)
- Facultad de Arte y Diseño (nuclea a la ex Escuela de Cerámica “Fernando Arranz”, a la ex Escuela de Artes Aplicadas “Lino Eneas Spilimbergo” y a la Escuela Integral de Teatro “Roberto Arlt”, a la Escuela de Bellas Artes “José Figueroa Alcorta” y al ex Conservatorio de Música “Félix Garzón”).

La Ley Provincial N° 9375/07 dio origen a la universidad y, en consecuencia, comenzó a tramitarse ante la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación el proceso de evaluación y reconocimiento de la misma por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)⁵.

5. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado argentino que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, hasta la disolución del mismo para pasar a la órbita del Ministerio de Capital Humano, que tiene por objeto la evaluación de las instituciones universitarias y la acreditación de carreras de grado declaradas de interés público y de las carreras de posgrado. Fue creada en 1996 como parte de las reformas introducidas por la Ley de Educación Superior.

El proceso de “normalización” de la universidad se dio en el año 2014 a través de la designación de una Rectora Normalizadora y en diciembre de ese mismo año la CONEAU emitió un dictamen favorable sobre el proyecto institucional de la universidad. En 2015 se firmó el Decreto Presidencial que avaló la creación de la universidad, reconociendo la validez nacional de los títulos emitidos.

La Ley 10.394/16 designó una nueva Rectora Normalizadora y el gobernador de la provincia en aquel momento enunció como uno de los objetivos más importantes de su gestión: “fortalecer el proceso de normalización e institucionalización y regionalizar el perfil de la UPC, ampliando la oferta académica para construir una Universidad pensada para la provincia de Córdoba.” (Gobierno de la provincia de Córdoba, 2016). De esta manera, a inicios del año 2017 se obtuvo la validez de todos los títulos de grado otorgados por la UPC y con ello el reconocimiento de la autonomía universitaria y su reconocimiento oficial.

En la actualidad la UPC cuenta además con un Instituto de Gestión e Innovación Tecnológica y Productiva, el cual es producto de la ampliación de campos formativos del Instituto en Gestión Pública para desarrollar acciones en pos de la generación de conocimientos, formación profesional, la actualización disciplinar continua, la investigación, la extensión, la cooperación y asesoría técnica. También diez áreas y programas son parte de las políticas institucionales transversales:

Centro Universitario de Estudios Sociales, Centro de Competencias, Programa de Género, Programa Integral de Accesibilidad, Programa OVOE, Programa Bien-Estar para adultos mayores, Programa de Deporte, Actividad Física y Recreación, Cátedra Abierta de la Paz y derecho a la convivencia, Editorial Universitaria y Polo Cultural Ciudad de las Artes.

Asimismo, la universidad se encuentra desarrollando una política de gestión que se plantea la expansión de la oferta académica en todo el territorio provincial, por lo que en febrero de 2024 se creó el Programa UPC Federal (Resol. Rectoral N.º 0014/2024).

En lo que respecta a su estructura organizativa, cuenta con seis secretarías:

- Secretaría Académica y de Posgrado
- Secretaría Extensión
- Secretaría Coordinación y Asuntos Legales
- Secretaría Bienestar Estudiantil y Graduados
- Secretaría Administración y Recursos Humanos
- Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología

En suma, la FES es parte sustancial y constitutiva de la Universidad Provincial de Córdoba, orientando la formación de profesionales de la Educación Especial, la Psicomotricidad, la Psicopedagogía y la Pedagogía Social, aportando producción de conocimiento a las diferentes áreas que conforman la universidad. Cada plan de estudio busca realizar la singularidad del campo disciplinar específico y a su vez apuesta a la construcción de lo común: construir un pensamiento profesional polifónico, plural, ético y desde la perspectiva de los derechos humanos. Como institución pública, se compromete en la formación profesional integral de sus estudiantes; donde cada carrera supone un modo posible de mirar la realidad, de interpretarla, para hacer nuevas preguntas e intervenir en las cuestiones del aprendizaje, el desarrollo y la inclusión socioeducativa.

Los inicios en la formación de profesionales en educación y salud de la Facultad de Educación y Salud

Las dos primeras carreras creadas en el marco de lo que hoy se denomina FES-UPC fueron el Profesorado en Psicopedagogía y el Profesorado Especializado en Educación de Infradotados. Ambos de 4 años de duración y con una estructura curricular de un ciclo básico común de 2 años de duración y un ciclo superior de 2 años de especialización en: Educación de Ciegos, Educación de Infradotados, Educación de Sordo-

mudos. En 1964 se creó el Profesorado en Educación de Niños con Trastornos Psicomotores, ingresando 11 estudiantes. Hasta ese momento los títulos que se otorgaban eran el de Profesor en Psicopedagogía, Profesor en Educación de Ciegos, Profesor en Educación de Infradotados, Profesor en Educación de Sordomudos y Profesor en Educación de Niños con Trastornos Psicomotores, con validez nacional otorgada por Ministerio de Educación de la Nación, en el año 1971.

En el año 2001, por Resolución Ministerial N° 91/2001, se implementaron nuevos planes de estudio en las tres carreras de Educación Especial, con una nueva titulación: Profesor en Educación Especial con orientación en Alteraciones en el desarrollo cognitivo; en Alteraciones sensoriales: hipoacusia y sordera; Alteraciones sensoriales: baja visión y ceguera. Además, en 2003, se realizó un convenio de articulación académica con la Universidad Nacional de Cuyo para dar comienzo a la primera cohorte de la Licenciatura en Gestión de la Educación Especial. Luego, en 2005, se creó un nuevo convenio de articulación con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile para que un grupo de Profesores de Educación Especial pudieran completar sus estudios en la Maestría en Educación Diferencial con Mención en Necesidades Múltiples.

Desde sus comienzos la institución ha demostrado su particular interés en la formación de profesionales de la salud y la educación, pero también una fuerte vocación extensionista

a partir de la integralidad de funciones en el territorio. Como así también a la excelencia en la formación académica e innovación técnico- pedagógica teniendo como bandera desde sus inicios hasta nuestros días la inclusión como derecho humano inalienable.

La Licenciatura en Psicopedagogía

Como ya se adelantó, en sus orígenes la FES-UPC, (año 1961, por entonces Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Diferencial “Dr Domingo Cabred”) otorgaba dos títulos oficiales que se dividían entre psicopedagogos para escuelas normales y maestros especializados en enseñanza diferenciada.

Los primeros profesionales se formaron bajo el paradigma de la Psicopedagogía Reeducativa. En Psicopedagogía lo reformativo remite a una disciplina que en sus inicios “nació como praxis para hacerse cargo de quienes presentaban dificultad con sus aprendizajes, que había que revertir por medio de ortopédias y apoyos pedagógicos” (González, 2001, p. 23). Es así que este campo se abocó a detectar a aquellos niños/as “anormales” mediante rigurosos métodos de clasificación que, sustentados en enfoques positivistas y normalizadores, ponían el foco en las técnicas psicométricas. A los diagnósticos cerrados le seguían los tratamientos generalizables para todo sujeto que compartiese el mismo criterio de patología; tratamientos cuyo objetivo era normalizar el desvío por medio

de la re-educación de los dispositivos de aprendizaje. Entre referentes que abonaron este posicionamiento se puede citar al pedagogo Víctor Mercante (1910), con sus Laboratorios de Psicopedagogía, el psiquiatra infantil Dr. Lanfranco Ciampi (1923) con su “Revista de Psicopedagogía”, la Dra. Carolina Tobar García (1939) y la Dra Telma Reca (1935).

El paradigma reeducativo será puesto posteriormente en tensión por la Psicopedagogía Clínica. En la década de los 70

se produce un punto de ruptura del orden de lo teórico y, por lo tanto, del orden de lo epistemológico. La introducción de la teoría psicoanalítica – en primer lugar las contribuciones de raigambre kleiniana, luego lacaniana- permite dar lugar a pensar la importancia de la transferencia y el juego en la práctica clínica psicopedagógica [...] Al mismo tiempo surgía la interpretación como la intervención privilegiada. (González, 2001, p.14).

Los cambios paradigmáticos/epistémicos se vinculan con las titulaciones que fueron cambiando con el tiempo. En 1961 se otorgaba el título de Psicopedagogo, en 1964 Profesor en Psicopedagogía. En 1968, conforme Resolución 8014, la titulación adquirió el carácter de Profesor en técnicas psicopedagógicas (en rehabilitación y orientación vocacional). En 1971 por Decreto 1156/71, Profesor en Psicopedagogía y en 1986 Psicopedagogo y Profesor en Psicopedagogía. El 27 de noviembre de 2006 el gobernador de la provincia convocó al Insti-

tuto, junto con otras 7 escuelas superiores para el proyecto de creación de la UPC. El 11 de abril de 2007 se sancionó la ley de creación de UPC en respuesta a la necesidad de una universidad pensada desde Córdoba y para el centro del país. Actualmente la carrera se dicta en la Facultad de Educación y Salud de la UPC, con una duración de 5 años. Otorga el título de Licenciado en Psicopedagogía. El perfil del egresada/o de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba, conforme Plan de Estudios Resol. N° 179/16, enuncia que se espera que el graduado haya adquirido “fundamentos teóricos y estrategias de intervención para realizar aportes psicopedagógicos en las áreas de la salud y de la educación”. Asimismo, explica que la psicopedagogía como profesión que trabaja con el ser humano se encuentra permanentemente interpelada por la sociedad, de modo que la atención a las demandas contextuales se constituye no solamente en una característica epistemológica identitaria sino en una necesidad desde lo ético y político que concretiza la misión académica de la propia universidad.

En función de lo enunciado se espera que el graduado haya adquirido conocimientos relativos a:

- Teorías y enfoques sobre el desarrollo humano que se vinculan con el campo de la psicopedagogía.
- Teorías y enfoques del desarrollo normal y/o con alteraciones de los procesos de aprendizaje y sus relaciones con

otros campos de conocimiento que implica el trabajo interdisciplinario.

- Fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan los procesos de investigación científica.
- Las problemáticas propias de la educación en las diversas instituciones educativas-formales y no formales- y de salud en la que se desarrolla la práctica profesional.
- Teorías, enfoques y modalidades metodológicas para la inclusión integral de sujetos con problemáticas de aprendizaje.
- Factores bio-psico-sociales que promueven u obstaculizan el desarrollo de procesos de aprendizaje de las personas a lo largo de toda su vida.

Habilidades para:

- Elaborar propuestas de intervención psicopedagógica frente a distintas situaciones relacionadas con la educación y la salud.
- Conformar equipos de trabajo interdisciplinarios.
- Relacionarse con personas (padres, madres, docentes, tutores/as, otros profesionales, etc.) y con grupos.

- Formar y supervisar equipos interdisciplinarios encargados de la prevención, promoción, reorganización de procesos de aprendizajes de niños/as, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores, considerando a la pluralidad en los modos de aprender.
- Elaborar y/o aplicar metodologías y técnicas que permitan realizar diagnósticos, intervenciones y tratamientos psicopedagógicos.
- Planificar y gestionar proyectos relacionados con la psicopedagogía en las diversas áreas socio-educativas y de la salud.
- Coordinar, elaborar, dirigir y llevar a cabo investigaciones que involucren temáticas del campo de la psicopedagogía.

Actitudes referidas a:

- La sensibilidad y compromiso social en las comunidades y con los sujetos con quienes trabaja.
- La interpretación crítica de los desarrollos teóricos y prácticos de la disciplina.
- La valoración del desarrollo psicopedagógico como parte del desarrollo integral de las personas.

- La disposición, apertura y flexibilidad necesarias para la innovación y creación de propuestas, espacios y modalidades superadoras en el campo profesional.
- La reflexión sobre la propia práctica profesional.
- La valoración de la investigación como generadora de nuevos desarrollos teóricos, metodológicos y técnicos.
- Un profundo sentido ético-profesional y de compromiso en sus intervenciones y con la comunidad en que se inserta.

La profundización de los procesos de fragmentación, desigualdad y exclusión social, la perplejidad de las instituciones (Lewkowicz, 2006), el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas construcciones de la subjetividad, la sociedad post pandemia configuran demandas contemporáneas donde la novedad y la insistencia convocan a una práctica psicopedagógica que aloje la problematización interdisciplinaria, con anclaje en la perspectiva de género, el modelo social de la discapacidad, la sensibilidad y el compromiso social como aspectos claves en la prevención y promoción de la salud y la educación desde una perspectiva de derechos. Ante los desafíos contextuales el marco normativo que contextualiza el quehacer psicopedagógico en la provincia de Córdoba está constituido por tres documentos: la Ley de Ejercicio Profesional 7619/87, las Incumbencias Profesionales y el Código de Ética.

El Profesorado Universitario de Educación Especial (PUEE)

La promulgación de la Ley 1420 en el territorio nacional (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 1884), tuvo entre sus principales propósitos la constitución de una ciudadanía propia, argentina, a través de la homogeneización cultural de la población. Estos principios no consideraban a ciertos grupos poblacionales como las personas en situación de discapacidad, lo que dio surgimiento a la necesidad de buscar alternativas para niños y jóvenes que mostraban dificultades para alcanzar los logros escolares estimados en ese momento para cada curso. Ambos aspectos, la masificación de la enseñanza obligatoria y el fracaso escolar atribuido a un determinado grupo de estudiantes, constituyen el origen de las escuelas de educación especial en Argentina. A principios del siglo XX reciben la nominación de “diferencial” que, bajo una perspectiva exclusivamente médico rehabilitadora, buscó dar respuesta a una infancia que no era considerada “normal”. Desde este posicionamiento propio de la época sostuvo una propuesta en espacios segregados o “carriles diferenciados” (Mareño, 2012, p. 134) con una idea basada en los principios de la rehabilitación como requisito previo para poder estar en sociedad. Para aquellos estudiantes que no se “adaptaban” al sistema educativo se ofrecía un lugar que los albergara de manera paralela al sistema educativo general, la educación especial. Su abordaje se llevó adelante dentro

de un modelo de rehabilitación, siendo su mayor ocupación la recuperación y asistencia de estos niños. Así nacieron las escuelas llamadas “diferenciales”, creadas como espacios propicios para prácticas individualizadas y particulares, organizadas de acuerdo al tipo de discapacidad, con un modo de organización y una propuesta de currículo propio, diferentes del resto de las escuelas del sistema educativo. Se consideraba que los espacios debían estar delimitados por ciertas características para responder a una enseñanza individual o en grupos, conformadas por equipos de profesionales como médicos o de áreas vinculadas con la rehabilitación y docentes especializados en una didáctica específica asignada por tipología de discapacidad. En 1949 se crea en Argentina la Dirección de Educación Especial lo que trajo como resultado una gran expansión de las escuelas especiales, regidas por los conceptos de normalización señalados. Sin embargo, recién en la década del 90, cuando se plantean algunos debates en la educación de nuestro país como descentralización/centralización, educación pública/educación privada, educación religiosa/educación laica, integración/segregación, los cambios internacionales (explicitados en documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Informe Warnock y la Declaración de Salamanca), impactan en el país. Se produce en este momento un giro conceptual hacia la integración, con un alcance en las prácticas a través de experiencias en escuelas regulares, desarrolladas con el respaldo de las direcciones de educación especial.

En este contexto se establece la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) que propuso la descentralización de las instituciones educativas nacionales, llevadas así a la administración en cada jurisdicción provincial. Respecto a la educación especial, se creó un subsistema o sistema educativo paralelo destinado a niños y jóvenes rotulados bajo la denominación de “necesidades educativas especiales”. Como analizan Moyano y Mantovano, (2022), bajo dicha normativa se persiste en la consideración que este grupo poblacional de estudiantes son objeto de un tratamiento “especial”, que consiste en “brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción” (p.23). Posteriormente y, a partir del reconocimiento de derechos sociales de minorías históricamente relegadas, se produce un avance hacia concepciones educativas basadas en perspectivas de Derechos Humanos. En este marco surge como normativa la Ley de Educación Nacional (2006) que en sus lineamientos brinda posicionamientos sobre temáticas esenciales como la inclusión educativa (p. 25). A partir de esta normativa, se considera a la educación especial como una modalidad transversal a todo el sistema educativo, lo que implica que su propósito es “brindar a los alumnos con discapacidad, más allá del tipo de escuela al que asisten, una clara pertenencia a los niveles del sistema, superando de esta forma definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados” (Res. CFE 155/11).

La primera carrera antecedente del actual Profesorado Universitario de Educación Especial (PUEE) es el Profesorado Especializado en Educación de Infradotados que, junto al Profesorado en Psicopedagogía, constituyen las dos primeras carreras del Instituto, creadas en 1960, ambas de 4 años de duración y con una matrícula inicial de 56 estudiantes. Los primeros claustros estudiantiles estaban compuestos por Maestros Normales Nacionales provenientes principalmente de colegios de la ciudad de Córdoba (colegio Carbó y colegio Garzón Agulla) y en menor medida, provenientes de otras escuelas nacionales del resto del país, respondiendo al requerimiento de creación del Instituto. Posteriormente y, por solicitud de las/los estudiantes egresadas/os de nivel secundario, se modificó la condición de los ingresantes y se autorizó el ingreso de los mismos.

En 1964, culminaron sus estudios 16 Profesoras de Psicopedagogía y 5 Profesoras Especializadas en Educación de Infradotados, constituyendo el primer grupo de egresadas/os del Instituto Cabred, bajo un plan de estudios con dos años de un ciclo básico común a las diversas carreras y luego dos años de materias específicas vinculadas a las áreas propias de cada especialidad. En ese momento, se otorgaban los siguientes títulos: Profesor en Psicopedagogía, Profesor en Educación de Ciegos, Profesor en Educación de Infradotados. Profesor en Educación de Sordomudos y Profesor en Educación de Niños con Trastornos Psicomotores, con validez nacional otorgada por Ministerio de Educación de la Nación, en el año 1971.

En el año 2001 y por resolución ministerial (Nº 91/01) se implementaron nuevos planes de estudio de las tres carreras de Educación Especial, con una nueva titulación: Profesor en Educación Especial con orientación en alteraciones en el desarrollo cognitivo; en alteraciones sensoriales: hipoacusia y sordera; alteraciones sensoriales: baja visión y ceguera. En 2003 se puso en práctica un convenio de articulación de la Institución con la Universidad Nacional de Cuyo para el comienzo de la primera cohorte de la Licenciatura en Gestión de la Educación Especial. En 2005 se creó un nuevo convenio de articulación, en este caso con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile para que grupo de profesores de educación especial pudieran completar sus estudios en la Maestría en Educación Diferencial con Mención en Necesidades Múltiples. A la par, junto con la formación de docentes y profesionales, desde sus comienzos la institución ha realizado prácticas extensionistas por medio de diversos servicios que se ofrecen a la comunidad, en vinculación permanente con esta.

En la última década, a partir de la puesta en marcha de la Universidad Provincial de Córdoba en el año 2013, el Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred inició un proceso de transformación, para constituirse en uno de los institutos fundantes de la Facultad de Educación y Salud. Este proceso, se ha desarrollado de manera conjunta con las normativas a nivel internacional y nacional sobre los derechos de las perso-

nas con discapacidad, que propone la formación de profesionales que garanticen el derecho inalienable a la educación de este colectivo poblacional en los diversos niveles educativos. Desde esta perspectiva, el profesorado concibe a la formación docente como un proceso integral que favorezca la construcción de saberes disciplinares, conceptuales y metodológicos que posibiliten la comprensión y actuación en diversos contextos sociales en permanente transformación. Por esto, actualmente se plantea un profesorado de 4 años de duración, con dos años de formación común y dos años que incluyen trayectos diferenciados con el fin de profundizar la formación docente en tres orientaciones, ciegos y disminuidos visuales, discapacidad intelectual y sordos e hipoacúsicos. Actualmente se encuentra en un proceso de revisión del plan de estudios de igual modo que las otras ofertas educativas dentro de la facultad.

Se espera que el/la graduado/a del Profesorado Universitario de Educación Especial adquiera conocimientos, habilidades y/o actitudes relativos a:

- El trabajo en equipo colaborativo entre profesionales, familia y comunidad para propiciar la inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos a lo largo de su vida.
- Las políticas públicas y normativas que garantizan una trayectoria educativa integral, atendiendo a la diversidad etaria de la población.

- La orientación de la trayectoria escolar más adecuada para las/los estudiantes con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles del sistema educativo.
- Las disciplinas psicológicas, pedagógicas, sociológicas y biológicas que sustentan el abordaje educativo de las personas con discapacidad.
- Las disciplinas y diseños curriculares para la enseñanza en los distintos niveles educativos y sus modalidades.
- La toma de decisiones pedagógicas en situaciones y contextos diversos y en los distintos niveles del sistema educativo.
- El diseño y elaboración de proyectos socioeducativos y comunitarios.
- La comprensión e identificación de las problemáticas que configuran los diversos ámbitos de las prácticas docentes en el nivel superior.
- La articulación de conocimientos teóricos y los saberes de la educación especial de tal manera que posibiliten comprender la complejidad de las prácticas de enseñanza en el aula universitaria.
- La construcción de una actitud investigativa que permita reflexionar y sistematizar las prácticas docentes, detectar problemas y promover alternativas de formación universitaria.

- La ética, el compromiso social y el juicio crítico en las situaciones profesionales en las que deba intervenir.

En la actualidad el Profesorado Universitario de Educación Especial se plantea como objetivos

- Promover la formación de profesores de educación especial con una sólida preparación teórica, práctica y propositiva que garantice el ejercicio profesional, responsable, ético, competente, creativo, crítico y humanista, para la formación integral de las personas con discapacidad, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.
- Constituir un ámbito que garantice la reflexión crítica, transmisión y difusión del conocimiento científico y técnico relacionado con los procesos educativos en general y el campo de la educación especial en particular.
- Construir competencias docentes basadas en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de las/los estudiantes.
- Fortalecer la formación de profesores con competencias para desarrollar intervenciones pedagógicas que garanticen el derecho a la educación de las personas con discapacidad, a lo largo de toda la vida, posibilitando una trayectoria educativa integral, que contemple tanto los servicios de edu-

cación especial como los de educación común, y diferentes ámbitos posibles para desarrollar su trabajo.

- Formar a los profesores para diseñar e implementar alternativas educativas en el marco de una educación permanente, que podrán desplegarse tanto en los circuitos de educación formales como los no formales y en instituciones variadas donde los sujetos de la educación especial se encuentren incluidos.
- Generar espacios de debates, construcción de conocimientos, reflexión y sistematización de prácticas docentes con la intención de producir propuestas formativas universitarias innovadoras.

La Licenciatura en Psicomotricidad

La actual Licenciatura en Psicomotricidad tiene su antecedente en la creación del denominado Profesorado de Educación de niños con Trastornos psicomotores en 1964, con el objetivo de acompañar las trayectorias educativas de niños y niñas con severas dificultades motoras y psicomotoras. Las influencias que dan origen a esta formación inicial provienen del enfoque médico rehabilitador, característico de la década del 50, y en consonancia con los movimientos nacionales y mundiales que pretenden hacer lugar a aquellos niños y niñas con dificulta-

des en el aprendizaje, ubicando en el centro de la formación de esta novel disciplina a aquellos con trastornos psicomotores enunciados en el nombre de la carrera como destinatarios de las prácticas educativas. La práctica psicomotriz de ese tiempo responde a la perspectiva reeducativa, coincidente con los movimientos europeos en los que podemos ubicar a pioneros y referentes como Julian de Ajuriaguerra (1965) por sus contribuciones al campo de la salud mental y a Henri Wallon (1972) por sus aportes a la pedagogía moderna y a la psicología del desarrollo. Ambos sientan las bases del cuerpo teórico de esta joven disciplina. En Argentina, Dalila Molina Costalat se forma en reeducación psicomotriz en la escuela francesa a partir de los años 50 y en su regreso al país en la década del 60 crea la primera cátedra de Psicomotricidad para profesores de Educación Especial, aprobada por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Conforme a las características del instituto de formación, el primer título habilitaba para el ejercicio de la docencia, cargos directivos, docentes o técnicos en instituciones o escuelas especiales, de carácter público o privado.

El primer plan de estudios estaba formado por un ciclo común de 14 asignaturas dictadas en dos años a todas las carreras del Instituto (Psicopedagogía y Educación de Infradotados) y un ciclo de formación específica de otros dos años. El plan de estudios sufrió modificaciones en el año 1966 sin cambios en las incumbencias profesionales. En el año 1968 se incorporó

el Instituto al régimen del estatuto de la docencia Media, Especial y Superior, dependiendo de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior; nuevamente la modificación del plan de estudios no alteró las incumbencias profesionales. En el año 1971, por decreto nacional 1156, se dió validez nacional a los títulos que otorgaba el Instituto Superior “Dr Domingo Cabred” desde 1964 hasta la fecha. El mismo año, por decreto del interventor provincial, la carrera comenzó a denominarse “Profesorado de Educación Psicomotriz” con alcance nacional de su título.

Al tiempo que en nuestro país se producían estos cambios en la formación de noveles psicomotricistas, en el mundo, también ocurrían cambios con la legitimidad del hacer de las y los profesionales de la psicomotricidad. Entre 1968-1974 en Francia, cuna de la Psicomotricidad como disciplina, a partir de los trabajos de Madame Soubiran, se legalizó el título y en 1975 el Ministerio de Salud francés reconoció la formación de profesionales psicomotricistas como paramédicos.

Las primeras psicomotricistas egresadas del Instituto Cabred encontraban en instituciones escolares de modalidad especial el ámbito de mayor inserción laboral. En el año 1977, por decreto N° 1883, se produjo una nueva modificación del plan de estudios vigente hasta el año 1989. En dicha modificación se abarcaron las incumbencias profesionales y se detalló que los psicomotricistas podrán formar parte de: Institutos oficiales y privados de rehabilitación de discapacitados,

departamentos técnicos de establecimientos educacionales y cargos docentes a nivel de enseñanza especial y superior. Con este cambio de plan se sistematizaron las prácticas profesionalizantes y un aspecto central en la formación de psicomotricistas como es la formación personal corporal diseñada curricularmente en las asignaturas de Educación por el movimiento I, II y III.

La cantidad de egresadas y las diferentes necesidades del campo laboral motivaron que en el año 1984 se creara en Córdoba la primera Asociación de Psicomotricistas, entidad civil que llegó a contar con 96 socios, que surgió con el objetivo de promover la capacitación y bregar por los derechos de las psicomotricistas. La Asociación trabajó durante dos años consecutivos, para luego disolverse. A pesar de su corto tiempo de trabajo, se logró legalizar la praxis de las psicomotricistas en la Ley Provincial de Salud nº 7625, régimen del personal que integra el equipo de Salud Humana de la provincia de Córdoba, decreto reglamentario 340/89 que permitió a los/ las psicomotricistas obtener la Matrícula en Salud emitida por el departamento de Asuntos Profesionales del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba, marcando un hito para el reconocimiento de la tarea en el ámbito sanitario.

En el año 1989 se produjo un nuevo cambio de plan de estudios, por decreto 2090/89. El mismo pretendía una actualización científica en el abordaje del conocimiento y la investigación, partiendo de la interdisciplinariedad que exige la

formación en institutos terciarios no universitarios. Con este cambio de plan, nuevamente se modificó la denominación del título: “Psicomotricista y Profesor en Psicomotricidad”, preparando egresadas/os para desempeñarse en funciones diferenciadas para Psicomotricista y para Prof. en Psicomotricidad; incluyendo en las incumbencias muchas de las acciones que las/los egresadas/os de años anteriores venían desplegando.

Las/los psicomotricistas pueden desempeñar las siguientes funciones:

- Participación en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones tendientes a investigar en el área psicomotriz.
- Integración de equipos interdisciplinarios de salud
- Integración de equipos interdisciplinarios de educación.
- Realización de diagnósticos psicomotores
- Realización de acciones que contribuyan al diagnóstico integral del sujeto
- Asesoramiento en la formulación, ejecución y evaluación de acciones tendientes a prevenir la aparición de trastornos psicomotores

- Coordinación de acciones en los departamentos de atención temprana y psicomotriz
- Realización de acciones a nivel individual, grupal y/o comunitario que favorezcan al desarrollo psicomotor.
- Orientación a los integrantes de equipos interdisciplinarios sobre el empleo de recursos psicomotrices en el tratamiento integral de los individuos.
- Elaboración, conducción, supervisión, ejecución y evaluación de planes, proyectos y programas de asistencia psicomotriz individuales y grupales. Para el profesor en psicomotricidad las incumbencias son:
 - Desempeñarse como docente de nivel terciario, no universitario, en Institutos de Formación para profesores especiales en el área y en aquellos de formación docente que incluyan en sus planes de estudios la problemática Psicomotriz.

El plan de estudios 2090/89 tuvo cinco años de duración. Se distinguió la formación básica de la formación específica, se ampliaron las prácticas en diferentes ámbitos, la formación personal corporal se denominó “formación vivencial”. La investigación se consolidó en la realización del trabajo final.

Posterior al inicio del plan '89, la carrera suspendió la matrículación por un año. En octubre de 1990 docentes, personal técnico y miembros de la primera Asociación de Psicomotri-

cistas solicitaron la revisión del plan de estudios, el perfil y las incumbencias, suspendiendo el ingreso de la carrera. La carrera se reabrió en el año 1992.

A raíz de la Ley Federal de Educación 24.195, promulgada en el año 1993, se reformuló nuevamente el plan de estudios en el año 2005. Con el plan 550/05 la psicomotricidad se enmarcó en la categorización de formación técnico profesional. La formación tenía una duración de cuatro años y otorgaba el título de Psicomotricista. Mediando el año 2004, el colectivo de profesionales psicomotricistas de Córdoba volvió a agruparse con el objetivo de formar nuevamente una asociación profesional que le permitiera bregar por sus derechos en un campo de inserción laboral cada vez más complejo. En septiembre del mismo año se formó la primera comisión directiva de Asociación Federal de Psicomotricistas (en adelante AFeP) que obtuvo la personería jurídica en marzo del año 2006. A la fecha, la asociación trabaja de manera ininterrumpida en la defensa de los derechos de los psicomotricistas en el ejercicio profesional, con su sede en Córdoba Capital, nuclea a psicomotricistas de todo el país, egresadas/os de diversas casas de estudio.

En el año 2007 se presentó el proyecto de Ley para la creación de la Universidad Provincial de Córdoba, avizorando nuevos cambios en la formación profesional. Las modificaciones propuestas por la reglamentación obligaban a las y los psicomotricistas a buscar los caminos para la legitimación universitaria de su saber, surgiendo los ciclos de complementación

curricular para lograr transformar las titulaciones previas en Licenciaturas. Obtener esta titulación de grado fue una necesidad vinculada con la legitimación del ejercicio profesional.

Al respecto, un relevamiento realizado por AFeP, arrojó que el 96% de las 131 egresadas encuestadas trabaja de psicomotricista marcando una altísima inserción laboral, distribuida entre los ámbitos de salud y educación, siendo en el primero de ellos de alta intervención en espacios vinculados con el acompañamiento a personas en situación de discapacidad (Ávila, 2009). Se destacó entonces la coherencia observable entre las incumbencias del título y las funciones que se desarrollaban.

En el marco de la transformación a la vida universitaria, ante la necesidad de contar con docentes de grado, tras sucesivas negociaciones, y a partir de que un grupo de docentes de la casa habían logrado la titulación de grado cursando el ciclo de complementación de la Universidad Nacional de Cuyo, en el año 2011 se firmó el convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Tres de Febrero que permitió que las/los docentes de la casa obtuvieron el título de grado específico cursando el ciclo de complementación “Licenciatura en Psicomotricidad”. En el marco de dicho convenio se titularon 59 licenciados.

El ejercicio profesional de los psicomotricistas en el ámbito de la salud requiere de la validación de competencias adquiri-

das desde los diferentes títulos alcanzados. La inserción está ligada además a lo que marca la Ley de Salud jurisdiccional, en particular, en la provincia de Córdoba el Decreto Reglamentario N° 340/89 de la Ley de Salud de la Provincia de Córdoba 7625, dice expresamente sobre los requisitos para ejercer la profesión:

Título de Psicomotricista o Profesor en Educación Psicomotriz expedido por Universidad Estatal o Privada, reconocida por el Estado o Instituto u Organismo reconocido por el Estado, el que deberá estar registrado a los fines de matrículación en el Ministerio de Salud o entidad deontológica en la que el Estado haya delegado esa facultad.

A su vez, son parte de los requisitos la inscripción en el Registro Nacional de Prestadores en la Superintendencia de Servicios de Salud de la Nación y en gran medida, sobre todo en los últimos años, la exigencia de categorización de los lugares donde se inserta el profesional (que se rige por la Resolución 44/2004, Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad).

En relación al crecimiento disciplinar y, en consonancia con la necesidad de legitimar y legalizar la Psicomotricidad, en junio de 2014 la AFeP ingresó el Proyecto de ley de ejercicio profesional del psicomotricista a la legislatura de la Provincia de Córdoba.

En el mismo año también, a partir de trabajo sistemático y sostenido de la AFeP, se concretó la participación de psicomotricistas en las residencias interdisciplinarias en salud mental infanto Juvenil (RISAMIJ), en los hospitales de la provincia de Córdoba, siendo pioneras en la participación de estas formaciones en el país y siendo también la primera formación de residentes arancelada del país.

Con respecto a la formación, en el año 2013 se comenzó a dictar el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicomotricidad (CCC) en la Universidad Provincial de Córdoba para egresadas/os de todos los planes previos, lo que posibilitó que luego de cuatro cohortes gran cantidad de psicomotricistas logren la titulación de licenciatura favoreciendo el acceso al campo laboral y legitimando las trayectorias previas.

A partir de los años 2015/2016, en la Facultad de Educación y Salud, se modificó nuevamente el plan de estudios a formación de grado -Licenciatura en Psicomotricidad-, con un cursado de 5 años. En este plan de estudios vigente a la fecha se espera que el graduado haya adquirido conocimientos, habilidades y/o actitudes relativos a:

- Distintos enfoques y teorías socioculturales, biológicas y psicológicas relativos al campo de la psicomotricidad.
- Diseño y evaluación de estrategias de promoción y preventión en salud en todas las etapas de la vida.

- Herramientas conceptuales y metodológicas para el diagnóstico y tratamiento psicomotor en las distintas etapas de la vida.
- Teorías y enfoques metodológicos relativos al campo de la estimulación temprana.
- Estrategias que promueven la calidad de vida de los sujetos en relación a la salud psicomotriz.
- Participar en la elaboración de proyectos para la inclusión educativa y sociocomunitaria, en sujetos con alteraciones o trastornos psicomotores.
- La mediación corporal como proceso comunicativo y lúdico tendiente a la constructividad corporal de los sujetos.
- Fundamentos epistemológicos y metodologías de la investigación científica para aplicarlos en el campo de la psicomotricidad.
- Incorporación e interacción en equipos interdisciplinarios en áreas de la salud y la educación.
- Actitudes éticas, de reflexión, compromiso social y juicio crítico en las situaciones profesionales en las que deba intervenir.

Tras sucesivas negociaciones y mediaciones de la AFeP durante los años 2022/2023 se logró la promulgación de la Ley N° 10950 de Regulación de la actividad profesional de la Psicomotricidad en la provincia de Córdoba. Este fue un gran paso en la legitimación de la tarea, a fines de regular y reconocer a la Psicomotricidad como disciplina con un corpus teórico, científico y académico propio que ha tomado fuerza e impulso en el devenir de los años en Córdoba. Su evolución histórica ha ido estructurando un campo profesional autónomo que no sólo está en condiciones de definirse y delimitarse jurídicamente, sino que exige tales precisiones en razón de su convivencia con otras profesiones complementarias o afines del campo de la salud, de la educación y de lo socio comunitario.

Dicha ley, en su artículo 4, explicita que el ejercicio profesional en psicomotricidad, sin perjuicio de los alcances inherentes a su título y otras funciones que por vía reglamentaria se establezcan comprende, entre otras, las siguientes actividades:

Evaluar, promover y proteger el desarrollo y funcionamiento psicomotor de las personas, que se da en virtud de las manifestaciones corporales;

Efectuar diagnósticos, disponer y conducir tratamientos para abordar diferentes alteraciones y trastornos psicomotores en las distintas etapas de la vida;

Diseñar y ejecutar actividades y programas para favorecer el desarrollo y funcionamiento psicomotor;

Ejercer la docencia e investigación;

Desempeñar cargos, funciones, comisiones o empleos por designación de autoridad pública o privada, y

Elaborar informes, orientar, asesorar, realizar certificaciones y estudios.

Además, queda en claro la obligatoriedad de la matrícula profesional en el territorio cordobés para desempeñar la profesión. Detalla finalmente, que aquellas personas que pretendan ejercer la Psicomotricidad deben contar indefectiblemente con título habilitante de grado de Licenciado/a en Psicomotricidad o superior otorgado por universidades nacionales o provinciales, de gestión pública o privada - debidamente reconocidas-; Título habilitante en Psicomotricidad otorgado por universidades nacionales o provinciales, de gestión pública o privada -debidamente reconocidas-, o Título o certificado equivalente expedido en países extranjeros, debidamente validado por la autoridad nacional, de conformidad con la legislación vigente. (Ley N° 10950, artículo 6).

La extensión de la carrera de Psicomotricidad en Río Cuarto

La historia de la formación en Psicomotricidad en la ciudad de Río Cuarto se remonta a los orígenes y a la trayectoria académica del Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal, institución de formación docente que surge a partir de las necesidades observadas, desde la gestión provincial, sobre propuestas de formación terciaria superior para docentes del nivel primario nacional, razón por lo cual desde el Ministerio de Educación se determinó la creación de la Escuela Superior de Magisterio (Decreto 4936/B/69- art. 6), que se constituirá en la segunda institución de la provincia destinada a cubrir las demandas de la población centro-sur en relación a la formación de docentes del nivel primario en el nivel superior. Su denominación oficial Instituto Superior “Ramón Menéndez Pidal” es designada mediante decreto 1358/69, en conmemoración del natalicio del ilustre filólogo y lingüista español.

En 1983 se crearon los Profesorados en Educación Psicomotriz, con título oficial y una duración de cuatro años, y en Educación de Sordos (Res. DEMES 098/83 y Modificatoria 096/84). Estas formaciones surgieron con el propósito de ampliar los servicios ofrecidos por la institución y satisfacer la clara necesidad de contar con personal específicamente capacitado para atender a los niños de las Escuelas Especiales.

En palabras de quien fuera la directora de la institución en aquellos años, María del Carmen Bilbao, entrevistada en un

estudio sobre la historia de la Psicomotricidad en Río Cuarto (Martin y Vieyra 2013) expresaba que, siendo también docente de la institución, observaba las dificultades en los procesos de lecto escritura y la necesidad de pensar formaciones alternativas que completaran la oferta educativa de la ciudad, con el objetivo de formar profesionales que pudieran realizar diagnósticos contando con conocimiento del desarrollo psicomotor y su impacto en el aprendizaje. Es en este contexto que surgió el Profesorado en Educación Psicomotriz, que ya se dictaba en Córdoba, en el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred.

Las autoras recientemente mencionadas refieren, “si consideramos que por la década del 80 la psicomotricidad tenía su mayor inserción en el ámbito de la educación especial, no es casual que esta formación se diera en una institución de formación docente y su plan de estudio estuviese organizado en torno a un eje pedagógico” (Martin y Vieyra 2013, p.12). En ese momento el plan de estudio del Profesorado en Educación Psicomotriz integraba la formación disciplinar en Filosofía, Psicología, Didáctica, Sociología, Biología y los espacios de formación específica con orientación al desempeño laboral en Educación Especial.

El título de la formación en ese momento habilitaba para trabajar solo en Educación Especial, limitando de esta manera pensar su desarrollo en otros ámbitos, por ejemplo, el de salud. Dos acciones contribuyeron a transformar la situación de manera progresiva, una de ellas fue participar de un pro-

yecto institucional de investigación e innovación educativa “Hacia una escuela primaria de base científica” de la Escuela General San Martín, que luego se generalizó a otras escuelas, reconociendo su impacto en la comunidad.

La segunda acción tuvo lugar en 1985 cuando, la Resolución DEMES 747/85 autorizó el funcionamiento del Gabinete de Educación Psicomotriz, como ámbito de formación de los alumnos del Profesorado en Educación Psicomotriz; atendiendo gratuitamente a niños con problemas motores derivados de escuelas primarias públicas de la ciudad y la zona. Este servicio anclado en la comunidad contribuyó al conocimiento de la disciplina en la relación con las comunidades educativas, médicas y distintas profesiones. Adicionalmente, la Ley provincial de Salud N° 7625, que regula el personal del equipo de salud humana de la Provincia de Córdoba, con su decreto reglamentario N° 5640/88, logrado en 1988 por la Asociación de psicomotricistas de Córdoba, posibilitó la inserción laboral en el sistema sanitario, otorgando la matrícula profesional (Martin y Vieyra, 2013).

Por otro lado, la primera cohorte de egresadas psicomotricistas impulsó la creación de cargos en los gabinetes psicopedagógicos de las escuelas especiales, promovido por la acción de María del Carmen Bilbao, ex directora del Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal que se desempeñaba como directora general de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior. Entre los años 1983 y 2001, el plan de estudios

del Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal se mantuvo sin cambios, conservando la misma titulación. Por exigencia de la Sub Dirección de DEMES, se implementó en el año 2003 el cambio de plan de estudios, como Tecnicatura Superior en Psicomotricidad, advirtiendo la precarización y desfasaje de correlatividades. Fueron acciones del Instituto Superior Dr Domingo Cabred frente a las limitaciones que imponía el Ministerio de Salud para otorgar matrícula profesional a las formaciones técnicas, que el equipo de la Sub Dirección Superior gestionó el cambio de plan al título de Psicomotricista, homologando el plan de estudios y titulación en ambas instituciones Domingo Cabred y Menéndez Pidal, que se implementó en el año 2007 con cuatro años de duración.

A posteriori, en julio de 2015 se inauguró la Extensión Áulica en la ciudad de Río Cuarto, dependiente de la FES-UPC, con funcionamiento en el edificio del Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal, dictándose el Ciclo Curricular de Complementación para quienes desearan adquirir el título de Licenciatura en Psicomotricidad. En el año 2019 comenzó el dictado de la carrera plena en nuestra ciudad, con la titulación de Licenciatura y una duración de cinco años. Al mismo tiempo, la carrera dejó de pertenecer a la oferta educativa del Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal para pasar a ser dictada por la FES-UPC. En abril del año 2024 el dictado de la carrera se trasladó al edificio de la Escuela de Bellas Artes Líbero Pierini, movilizada por la necesidad de distanciarse espacialmente

de la institución donde tuvo su origen, acción que también promueve la construcción de una identidad asociada a la pertenencia al ámbito universitario de la FES UPC.

La Licenciatura en Pedagogía Social

La Pedagogía Social es considerada una disciplina en formación, “una disciplina nueva en el campo de las llamadas Ciencias de la Educación” (Núñez, 2007, p. 2). En nuestro país y en la provincia de Córdoba, este campo del saber se encuentra aún en una etapa incipiente de desarrollo, en comparación con otros lugares donde ha logrado consolidarse, como es el caso de España, Uruguay y Brasil, por mencionar algunos ejemplos. En consecuencia, es una disciplina que presenta grandes retos dentro del campo pedagógico y de las Ciencias Sociales y Humanas. En ese sentido, Rodríguez Sedano (2006) sugiere que una de las tareas importantes para la Pedagogía Social es la “integración teórica” ya que en muchas ocasiones “la praxis socio pedagógica va por delante de la reflexión teórica y la acción ha tenido un peso más fuerte que la teoría” (p. 131). Estos rasgos distintivos y contingentes de la Pedagogía Social plantean desafíos en su situación actual como disciplina y como carrera de grado en crecimiento.

En la actualidad, la Licenciatura en Pedagogía Social forma parte de la oferta académica ofrecida en la FES-UPC. Vale destacar que, a nivel nacional, es la única que cuenta con ti-

tulación de grado, en contraste con otras regiones del país, donde esta disciplina suele contar con titulaciones de tecnicatura universitaria o de nivel superior, o bien, forma parte de seminarios o cursos.

Para el diseño de la Licenciatura en Pedagogía Social, hubo un largo recorrido previo que se remonta a la época en que la facultad aún no existía como tal y funcionaba como el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred. En ese marco, la carrera se concibió como un profesorado, luego como tecnicatura y finalmente llegó a convertirse en licenciatura. Los cambios se sucedieron en respuesta a las concepciones y demandas cambiantes propias del contexto, reflejando una transformación y maduración en el campo disciplinar. Este hito no sólo es significativo para nuestra provincia, sino también para el país, ya que sienta un precedente inédito al ser una experiencia pionera en la formación profesional de la Pedagogía Social como carrera de grado.

Al elevar la titulación de tecnicatura a licenciatura, la carrera obtuvo un estatus mayor y se posicionó en un diálogo interdisciplinar con posibilidades de un intercambio académico más amplio y de mayor profesionalización. Este proceso se alinea con la perspectiva optimista y de valoración hacia la Pedagogía Social planteadas desde el seminario “Pedagogía Social y Experiencias Educativas Latinoamericanas” de la Universidad Nacional de Córdoba, que reconoció “la necesidad de revisar el lugar que le cabe a esta disciplina

en la formación de pedagogos” (Abbate, López y Van Caute-
ren, 2017, p. 1).

Para comprender a fondo el devenir de la Licenciatura en Pedagogía Social, es esencial revisar ciertos datos y antecedentes históricos relevantes. En este sentido, en un boletín de divulgación realizado en el año 1991 por el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, a propósito de su treinta aniversario⁶, se menciona que en 1990 se creó en dicho instituto, mediante el decreto 1810/90, el Profesorado en Educación de Menores en Riesgo Social, con una duración de cursado de cuatro años, iniciando sus actividades en ese mismo año. Esta iniciativa surgió de la colaboración entre el Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y el Tribunal del Menor y marcó un hito en la formación de una profesión que hasta ese momento no existía.

La creación del profesorado se dio en el marco de la reforma educativa de Córdoba en un contexto de auge neoliberal, achicamiento del estado, crecimiento de la pobreza, y profundización de la crisis económica y social. Ese fue el escenario en el que se creó el profesorado.

En el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño, convocada por la Organización de Naciones Unidas en 1989, se abordó la problemática de los llamados “menores en riesgo social”. Como respuesta a esta situación, se concibió, desde una

6. Para acceder al boletín dirigirse a la biblioteca de la FES biblioteca.cabred.fes@upc.edu.ar, ya que no es un documento publicado.

perspectiva de política estatal, la necesidad de formar educadores especializados para trabajar fuera del sistema educativo formal, en instituciones como centros de detención, hospitalares, calles, hogares de tránsito, entre otros. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002, pp. 1-2)

En cuanto a la denominación “menores en riesgo social”, reflejaba una concepción de la época que sostenía, desde un marco jurídico normativo, un paradigma tutelar y punitivo. En este enfoque, niños, niñas y adolescentes eran considerados objeto de protección y/o cuidado. Sin embargo, a partir de la Convención referida, esta visión comenzó a ser cuestionada y se adoptó una perspectiva diferente: la de protección integral. Esta nueva perspectiva considera a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, la cual se vio reflejada en nuestro país con la Ley N° 26.061 sancionada en el año 2005 que reglamenta la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño, y que con el paso del tiempo también se vio plasmada en los modos de intervención del Estado a través de sus políticas sociales y educativas. Estos cambios de paradigmas tuvieron influencia en las transformaciones que esta carrera fue teniendo bajo sus distintas denominaciones.

En ese sentido, se puede ver también, cómo la terminología fue cambiando en la propuesta formativa del entonces instituto Cabred. Por entonces “menores en riesgo social” era un término muy utilizado, que no sólo aludía a la minoría de edad sino que conllevaba una mirada desde el control social hacia

las infancias y adolescencias como objeto de intervención social “tanto desde la perspectiva preventiva como punitiva, so pretexto de educarlos.” (Nuñez, 2007, p. 4).

A finales del siglo XX se expandió la concepción de minorización a ciertos sectores a quienes se les atribuía un destino social, cultural y económico prefijado y determinado (Nuñez, 2007). Es decir, funcionó como una marca social estigmatizante y segregativa.

Dentro de este contexto fue diseñado el profesorado con el propósito de mejorar las intervenciones profesionales en el ámbito de instituciones y servicios destinados a sujetos “menores en riesgo social”. La creación del profesorado buscó promover la formación de profesionales especializados que ocupen un ámbito específico de trabajo como educadores, ya que anteriormente, estos espacios eran ocupados por trabajadores sociales, psicólogos y maestros normalistas, quienes carecían de la formación requerida para abordar eficazmente las demandas y necesidades de este sector.

Entre 1990 y 2002, 45 especialistas se graduaron en esta carrera, sin embargo, no lograron encontrar la inserción laboral prometida. Existen numerosas notas emitidas por la dirección del Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, dirigidas al Ministerio de la Solidaridad del que dependía la Secretaría de Políticas Sociales y el Consejo Provincial de Protección del Menor, donde se realiza un reclamo sobre las dificultades para

la inserción laboral de sus egresadas/os. En una de las notas, con fecha del 31 de julio del 2000 se reclama al Ministerio otorgar el puntaje necesario al título que permitía acceder a los puestos de trabajo específicos de su campo profesional, ya que aún se favorecía a los títulos tradicionales de enseñanza primaria y preescolar. Además, en la misma nota, la directora manifestó un reclamo por el dictado de un curso de capacitación que brindaba formación en el mismo campo profesional, lo cual significó una superposición y competencia de ofertas formativas que puso en desventaja a las/los egresadas/os del Profesorado en Educación de Menores en Riesgo Social.

En otra nota con fecha del 24 de agosto del 2000 la directora solicita un proyecto de modificación de los artículos 70 y 72 de la Ley 4873/65 que determinaba que para ingresar a la docencia en el ámbito de la minoridad era necesario tener una antigüedad de 35 años. A estos reclamos el Ministerio respondió al mes siguiente, diciendo que no era posible la modificación de los artículos de la ley pero que les otorgaba un puntaje especial a las/los egresadas/os de dicho profesorado. Finalmente, en el año 2002 en el marco de la reforma de la Ley Federal de Educación se reformuló el profesorado cambiando su titulación a “Técnico” y se creó así la Tecnicatura en Socio-pedagogía con orientación en niñez y adolescencia en riesgo, “teniendo como eje transversal a la pedagogía social y su objeto de estudio la educación social” (Universidad Provincial de Córdoba, 2016, p. 2).

Este cambio se debió a que por ley solamente se podía considerar profesores a quienes estaban frente al aula. Entonces se realizó una reforma del plan de estudio con un marcado acento en la educación no formal, y su cursado siguió siendo de cuatro años. Como se menciona en el plan de estudios: “desde un primer momento se pensó en egresadas/os que sirvieran a los destinatarios en su vida cotidiana más que en los ámbitos de educación formal” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002, p. 2).

En el mismo plan de estudio definen la sociopedagogía diciendo que “sus funciones básicas son preventivas, auxiliantes (de ayuda) y curativas (reinserción social) de quienes padecen o pueden padecer, durante la infancia y adolescencia, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002, p. 3).

La nueva carrera presentó cambios significativos en sus incumbencias en comparación con la anterior. Por un lado, se eliminó la posibilidad de desempeñarse como docente en el nivel terciario; y el ámbito correccional o de institutos de menores, que antes tenía mayor presencia, devino menos enfático, sin embargo, tampoco se hizo mención a otros ámbitos específicos de intervención. Además, las nuevas incumbencias aludían a las funciones de supervisar, asistir, diagnosticar, articular recursos, brindar atención y contención. También se abordaban problemáticas relacionadas con familias, deser-

ción escolar, maltrato, abuso sexual, discriminación, entre otras. Asimismo, se incluyeron incumbencias vinculadas a la capacitación laboral, la elaboración de proyectos de vida, la capacitación a agentes relacionados con problemáticas sociales y la investigación de la realidad de niños y adolescentes en riesgo social. Tal como se puede observar, la función educativa no posee tanta presencia en los enunciados como sí lo tiene la acción asistencial.

Por lo que la tecnicatura, con su respectivo cambio de incumbencias y titulación, significó un giro desfavorable en relación a la inserción laboral, dado que el pasaje de profesorado a tecnicatura implicó una menor categorización del título. La tecnicatura se dictó durante doce años hasta que en 2015 se modificó nuevamente el plan de estudios, elevando su titulación a Licenciatura. De esta manera, la carrera pasó a denominarse Licenciatura en Pedagogía Social, como consecuencia de la transformación del Instituto Superior Dr. Domingo Cabred en unidad académica de la UPC.

Mediante resolución rectoral N° 248/15 se creó en la Universidad Provincial de Córdoba, la Licenciatura en Pedagogía Social que comenzó a funcionar en el año 2016 y mantuvo la duración de su cursado en cuatro años, en el marco de la transformación en carreras universitarias de toda la oferta educativa de la FES. Durante un año se trabajó en comisiones para la elaboración del plan de estudios, en las cuales participaron diversos actores, docentes, autoridades, egresadas/

os y estudiantes. La licenciatura adoptó en su nuevo plan de estudio una perspectiva crítica, donde se destacan referentes teóricos como Paulo Freire en el campo de la Educación Popular y Violeta Nuñez en el campo propio de la Pedagogía Social.

En suma, la actual Licenciatura en Pedagogía Social tiene nueve años desde su creación y cuenta con una larga trayectoria previa de carreras antecedentes que es constitutiva de su actual formación. Vale agregar que la licenciatura cuenta con validez nacional y en los alcances del título se destaca:

- Diseñar y gestionar políticas, planes, programas y proyectos socioeducativos que promuevan la integración y la promoción inclusiva de colectivos y sujetos en situación de vulneración de derechos.
- Generar estrategias para la construcción y/o fortalecimiento de redes entre los distintos espacios del contexto social con el fin de favorecer el pleno ejercicio de ciudadanía.
- Realizar intervenciones socioeducativas individuales o en equipos interdisciplinarios en ámbitos educativos, culturales, de la sociedad civil, de salud y judicial y otros que pudieran surgir.
- Desarrollar tareas de investigación en el campo de la pedagogía y la educación social. (Universidad Provincial de Córdoba, 2016, p. 6).

Haciendo una comparación con las incumbencias que figuraban en las dos formaciones previas a la licenciatura, se puede ver más explícita la función educadora y una mayor apertura en los ámbitos de inserción posibles. El recorrido y las múltiples transformaciones que ha experimentado la carrera de Pedagogía Social actúan como un sello distintivo que perdura hasta la actualidad y le otorga un impulso vigente por reivindicar su visibilidad y reconocimiento, tanto hacia el medio social como al interior de la propia facultad.

Perfiles e incumbencias de las carreras de la FES-UPC

En el marco del proceso de investigación llevado adelante resultó de relevancia realizar una lectura y análisis de las propuestas de formación de las diferentes carreras con el propósito de identificar diferencias y similitudes, que permitieran no sólo aportar al análisis de los datos relevados sino también contrastar con los relatos arrojados por los grupos focales.

Las diferencias más marcadas entre las diferentes carreras se visualizaron en los enfoques específicos de cada una. Por ejemplo, la Licenciatura en Psicopedagogía se centra en asesorar sobre el proceso de aprendizaje y sus problemáticas, favoreciendo las condiciones óptimas para el mismo a lo largo de todas las etapas evolutivas. En cambio, la Licenciatura en Psicomotricidad se enfoca en realizar acciones específicas

relativas al tratamiento psicomotor para sujetos con alteraciones/trastornos psicomotores. Por otro lado, la Licenciatura en Pedagogía Social se centra en diseñar y gestionar políticas socioeducativas para promover la integración y promoción inclusiva de colectivos y sujetos en situación de vulneración de derechos. Finalmente, el Profesorado Universitario de Educación Especial está más orientado hacia la enseñanza y la formación en el ámbito de la educación especial.

Sin embargo, en tanto en este proceso de revisión de las propuestas de formación como en el proceso de recolección de datos y análisis de los mismos, se evidenciaron ciertas superposiciones en las orientaciones que asumen la formación del estudiantado y su futura inserción laboral. Se identificaron así similitudes entre las incumbencias de las diferentes carreras que refieren principalmente al enfoque en el trabajo con sujetos en áreas de la salud y la educación, así como en la implementación de intervenciones para personas con discapacidad en distintas etapas de la vida. Asimismo, todas las carreras implican la participación en la programación, conducción, implementación y evaluación de tratamientos, programas y proyectos. Si hacemos un análisis pormenorizado de las distintas propuestas de formación podemos notar además otras similitudes en cuestiones que refieren a:

- El enfoque en el desarrollo humano:
 - Psicopedagogía: centrada en el aprendizaje en distintas etapas de la vida.
 - Psicomotricidad: en el desarrollo psicomotor de los sujetos y la constructividad corporal.
 - Educación Especial: abordando procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad.
 - Pedagogía Social: en relación a la vulneración de los derechos socioeducativos de los sujetos.
- El trabajo interdisciplinario: las cuatro profesiones requieren colaboración con otras disciplinas, formando equipos para abordar las necesidades de individuos y comunidades.
- El compromiso ético y social: comparten la ética profesional.

Si bien estas similitudes se relacionan con el hecho de que todas son carreras que se desarrollan en el marco de áreas de la salud y la educación, donde muchas veces los límites son difusos; y donde su ámbito de incumbencia es muchas veces compartido; es preciso, que tanto estudiantes como graduados entiendan muy bien las diferencias entre estas disciplinas, para no caer en una confusión en cuanto a sus roles y competencias específicas en el ámbito laboral. Para ello se debe atender a la superposición de contenidos dentro de cada carrera y entre las mismas, lo cual si no es abordado puede

dar lugar a una redundancia en la formación que limita la preparación del estudiantado para abordar los distintos desafíos de cada área en específico. Asimismo, en el ámbito de inserción laboral, ello puede resultar en un exceso de similitudes en habilidades entre las profesiones que pueden derivar en la saturación de profesionales con habilidades similares; lo que no sólo desencadenaría la efectividad de la intervención en contextos diversos sino también la inserción laboral a futuro de otros graduados.

En la misma línea, cuestiones que hacen a la interdisciplinariedad como estrategia de trabajo, puede resultar no tan beneficiosa si no existe claridad en las competencias específicas que se busca desarrollar en cada profesión; dificultando no sólo en la colaboración efectiva entre profesionales de diferentes áreas en contextos donde se requiere un enfoque integral sino también impactando en la calidad de la atención al no contar con una formación diferenciada.

En suma, es fundamental la revisión de la propuesta de formación de cada carrera⁷, la formación continua del profesorado, la búsqueda constante de nuevas oportunidades de mejora y el desarrollo de un perfil profesional sólido.

7. En el año 2024 la unidad académica inició un proceso de revisión de los planes de estudios de las 4 carreras de grado y continúa en el 2025. En ese marco el equipo de investigación ha participado en reuniones institucionales aportando los resultados iniciales de este estudio para su debate.

Notas conclusivas

El desarrollo del Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Diferenciada Dr. Domingo Cabred hasta su transformación en la Facultad de Educación y Salud bajo la dependencia de la Universidad Provincial de Córdoba, da cuenta de un notable proceso de adaptación y crecimiento en el tiempo para dar respuesta a las necesidades educativas y de salud de la región.

Desde 1961, la creación de esta institución marcó un hito en la formación de profesionales capacitados para atender a niños y jóvenes con problemas de aprendizaje y en situación de discapacidad, consolidándose como referente en dichas áreas de formación en el país. A lo largo de las décadas ha evolucionado incorporando nuevas carreras y enfoques que reflejan la diversidad y complejidad del campo de la educación y la salud, pero también de la sociedad en su conjunto.

Su incorporación como parte del Sistema Universitario, en el marco de la creación de la Universidad Provincial de Córdoba, también le permitió ampliar la oferta educativa, promoviendo una formación integral que prioriza la inclusión y el respeto por los derechos humanos.

Los planes de estudio actuales, si bien presentan ciertas similitudes que podrían ser considerados como una debilidad a la hora de pensar los futuros campos de inserción profesional, buscan no solo capacitar a las/los egresadas/os en

competencias técnicas y profesionales, sino también fomentar actitudes éticas y de compromiso social frente a las realidades de su entorno.

El impacto de la Facultad de Educación y Salud trasciende así la formación académica, contribuyendo activamente a la construcción de una sociedad más inclusiva. A través de su enfoque interdisciplinario, la institución asegura que sus egresadas/os estén preparados para abordar los desafíos del ámbito educativo y de la salud, ofreciendo soluciones creativas y adecuadas a las necesidades sociales actuales. En definitiva, la historia y evolución de esta facultad reflejan la importancia de la educación superior como motor de cambio y desarrollo en el contexto provincial y nacional.

CAPÍTULO 2

Perfil del estudiantado y visiones de su porvenir laboral



Eduardo Rodríguez Rocha

AUTORES

EDUARDO RODRÍGUEZ ROCHA

Doctor en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociología. (El Colegio de México). Magíster en Políticas Sociales. (UBA). Investigador Asistente CONICET con lugar de trabajo en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC). Profesor Regular en la Cátedra de Sociología de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC).

Este capítulo se propone avanzar sobre tres objetivos. En primer lugar, buscaré definir el perfil sociodemográfico, de origen de clase y de formación escolar y laboral previa de la población estudiantil matriculada en la FES-UPC. Esto es, pretendo analizar estadísticamente lo que la bibliografía especializada en los análisis sobre desigualdad y estratificación social tradicionalmente ha denominado características *adscriptivas* y *adquiridas* de los sujetos. En tanto, a partir del uso de herramientas básicas de estadística descriptiva, como las tablas de contingencia, el análisis de correlación y las pruebas de hipótesis, busco conocer cómo factores como la procedencia familiar de las/los estudiantes, el tipo de hogar en el que habitaron mientras cursaban la carrera, el tipo de secundaria de egreso, y la experiencia (o carencia de) en el mercado laboral, confluyen en su constitución como futuros profesionistas. Un segundo objetivo consiste en describir las *expectativas* y *aspiraciones* laborales que anteceden a su egreso de la forma-

ción universitaria. En ese momento, ensayo hipótesis sobre la posible influencia que tienen variables tanto adscriptivas como adquiridas sobre las visiones laborales futuras. Así, el tercer objetivo del capítulo será establecer una interpretación sociológica en torno a cómo una fracción de la fuerza de trabajo instruida en el nivel superior en una universidad estatal como la FES-UPC -cuyas incumbencias profesionales y laborales se entrecruzan en los campos de la educación y la salud- visualiza un evento de alta relevancia para su curso vital, como es la transición al primer empleo luego de obtener el título profesional habilitante.

El capítulo se divide en una breve introducción, tres secciones de contenido y una de conclusiones. En la primera, abordaré los niveles de medición de las variables adscriptivas. En la segunda, analizaré sus características adquiridas. En la tercera realizaré análisis relacionales entre dichas variables y las percepciones laborales futuras. Finalmente, el apartado final busca interpretar los resultados obtenidos en el análisis mediante las herramientas conceptuales provistas por las teorías asociadas al enfoque del curso de vida.

Introducción

¿Quiénes son, de dónde provienen y cómo piensan las/los egresantes de la FES-UPC?

Para poder estimar la incidencia de las características *adscriptivas* y adquiridas sobre las visiones del porvenir laboral del estudiantado de la FES-UPC, un primer paso es conocer los niveles de asociación de algunas variables que sintetizan dichas condiciones. Para ello, haré uso de la primera fase de la encuesta instrumentada para esta investigación que relevó información “base” a nivel individual al universo de estudiantes matriculados en la unidad curricular de práctica del último año en las cuatro carreras ofrecidas en la institución: Lic. en Psicomotricidad (sede Córdoba y extensión áulica de Río Cuarto), Lic. en Pedagogía Social, Lic. en Psicopedagogía y Profesorado Universitario en Educación Especial (PUEE).

Como se ha señalado en la Introducción a este libro, la encuesta aplicada a la cohorte de egresantes 2023 relevó las siguientes características *adscriptivas*: sociodemográficas (“sexo”, “edad”, “lugar de nacimiento”); socioeconómicas y culturales de origen (“activos materiales y culturales del hogar familiar”, “máximo nivel educativo alcanzado de padres/madres”, “última ocupación de padres/madres” y “composición del hogar”). Asimismo, relevó información *adquirida* o *meritocrática* asociada a la trayectoria educativa (“tipo de secundaria de procedencia” y si “cursó o no previamente otra

carrera universitaria”) y laboral (“ocupado/desocupado” y “cantidad de horas trabajadas a la semana”). Finalmente, se relevaron indicadores de *movilidad subjetiva* (“valoraciones en torno a su formación en educación superior”, la “valoración de su título universitario en el mundo laboral”, y “expectativas en torno a su posicionamiento laboral luego de la obtención del título profesional”).

Como se ha demostrado en la Introducción, nuestra muestra es representativa en tanto todos los segmentos de la población están incluidos en sus proporciones correctas a partir del muestreo sistemático que se realizó con las/los estudiantes de último año de las cuatro carreras bajo estudio para el año 2023. Asimismo, para las dos carreras más numerosas (Psicopedagogía y Psicomotricidad), se confeccionaron grupos de contraste a partir de la aplicación de un cuestionario idéntico a egresantes de sendas carreras, procedentes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNCR). En tal sentido, luego de efectuar pruebas *t* de diferencias de medias para la variable “índice socioeconómico y cultural de origen”⁸ y “edad” para ambos grupos

8. Se construyó un índice factorial por componentes principales, que busca resumir la clase ocupacional y el nivel educativo tanto del padre como de la madre, así como los activos materiales y culturales del hogar del entrevistado hasta los 16 años. Para ello, primero se construyeron variables para la categoría ocupacional del último empleo, tanto del padre como de la madre, en base al esquema de logro ocupacional CASMIN, así como los años de escolaridad, realizando imputaciones para ambas variables de uno de los padres cuando no se tenía información para el otro. Luego se construyeron índices sumatorios simples para captar los activos materiales y de clima educativo del hogar en el que residía el/la entrevistada/o. Por último, se utilizaron dichas variables para realizar un análisis factorial, que retuvo dos factores.

poblacionales, encontramos que, para la primera de estas variables, las puntuaciones medias no son distintas entre las/los estudiantes de la FES-UPC y el estudiantado de la UNSL y la UNRC. Esto permite suponer que se trata de poblaciones similares en términos de clase social de origen, lo cual admite la posibilidad de realizar ejercicios de contraste. Por otro lado, encontramos un promedio ligeramente superior para la variable “edad” en el estudiantado de la FES-UPC respecto al de la UNSL/UNRC⁹.

Los resultados de estas pruebas de contraste nos permiten saber que quienes han optado por formarse profesionalmente en estas cuatro carreras (Psicomotricidad, Psicopedagogía, Pedagogía Social y PUPE) en tres distintas universidades (FES-UPC; UNRC y UNSL) y en tres ciudades diferentes (Córdoba Capital, Río Cuarto y San Luis) provienen de entornos familiares similares. Asimismo, existen, aunque leves, diferencias en la edad promedio de nuestra muestra de estudiantes. Estas dos variables constituyen el punto de partida del estudio, pues a través del conocimiento de cómo interactúan con otros aspectos que configuran al curso de vida del estudiantado, se puede avanzar en su caracterización sociodemográfica y de clase social.

En este primer apartado nos preguntamos ¿Cuál es la distribución de edad del estudiantado? Así, en una segunda ins-

9. En el Anexo estadístico se presentan los resultados de las pruebas t de comparación de medias de ambos grupos.

tancia buscaremos responder: ¿De qué tipo de hogares provienen?, ¿a qué se clase social de origen pertenecen?, ¿Son estudiantes de tiempo completo, o además trabajan?, ¿Es esta su primera experiencia en la universidad, o ya han pasado por otras instancias formativas a este nivel?

Las características adscriptivas del estudiantado

Como se adelantó en la Introducción de este documento, es posible señalar que nuestra población es prácticamente femenina (97%). Este dato reafirma lo señalado por investigaciones previas realizadas en este y otros contextos que han marcado que el perfil feminizado de carreras universitarias en los campos de las ciencias sociales y humanas, específicamente en la educación y en la salud, no significa únicamente una inclinación temática de las mujeres respecto a los varones en la elección de este tipo de carreras, sino que es un indicador de la lucha por el acceso a la educación superior y el mundo del trabajo por parte de las mujeres profesionistas-trabajadoras pioneras, que encontraron hace décadas en estos campos profesionales, los primeros espacios de relativa baja conflictividad para hilvanar el mundo de la reproducción familiar, con el mundo de la producción de valor social (Panaia, 2014; Hualde, 2001).

Respecto a la distribución de edad de este estudiantado feminizado, un primer aspecto llamativo es que el promedio de

edad para las cuatro carreras que se ofrecen en la FES-UPC es de 27 años y 5 meses, mientras que es de 25 años para las carreras que funcionan como contraste para las dos carreras más numerosas (Psicomotricidad/UNSL y Psicopedagogía/UNRC). Si miramos cada carrera por separado, encontramos las diferencias más pronunciadas entre Psicopedagogía/UNRC (23 años) y Pedagogía Social y el PUÉE/FES (29 años).

Tabla 3
Estadísticos de edad para todas las carreras

Institución	Casos	Edad promedio	Edad mínima	Edad máxima
Psicomotricidad (FES)	69	27.7	22	49
Psicopedagogía (FES)	108	27.5	22	56
Pedagogía social (FES)	15	29	22	60
Ed. Especial (FES)	28	29	22	52
Psicomotricidad (UNSL)	40	26.5	20	42
Psicopedagogía (UNRC)	11	23.4	22	27
Total	271	27.5		

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES -UPC

Como se puede observar en la tabla antecedente, las carreras cuya incumbencia profesional y laboral es el área de educación (Pedagogía Social y PUEE) poseen un promedio de edades máximas más elevado respecto a las carreras con incumbencia en el área de salud (Psicomotricidad y Psicopedagogía). Si bien esto deberá estudiarse específicamente, una primera hipótesis es que existe una proporción significativa de estudiantes de las carreras vinculadas al campo de la educación, para las que el paso por la FES-UPC no constituye su primera experiencia en la educación superior. De ahí que, potencialmente, su mayor promedio de edad pudiera deberse a que se trata de una subpoblación que se haya revinculado al sistema educativo luego de períodos previos de desafiliación escolar. En cambio, el estudiantado cuya incumbencia profesional es el campo de la salud, parece contar, en promedio, con trayectorias de vida más lineales. Esto es, sin experiencias laborales tempranas o sin re-vinculaciones al sistema educativo luego de períodos de desafiliación escolar.

Siguiendo con el estudio de los factores adscriptivos, la encuesta pudo captar las características de origen socioeconómico del estudiantado, a través de la variable “categoría ocupacional del último empleo”, tanto del padre como de la madre, en base al esquema de logro ocupacional CASMIN¹⁰; asimismo se relevó el “máximo nivel de estudios”, también para ambos jefes/as de hogar¹¹. Mediante el esquema CASMIN¹², se construyó un indicador de clase social familiar, el

cual agrupa el último empleo del padre y de la madre de la persona encuestada, lo cual nos ofrece una medida global de las características de clase del hogar¹³.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, la categoría sobresaliente es la clase obrera (42.8%), la cual incluye las tradicionalmente denominadas clase obrera calificada y no calificada. Esto es, empleados no manuales de rutina y obreros manuales calificados, tanto agropecuarios como no agropecuarios. Encuentramos en esta categoría a empleados de comercio, choferes, peones rurales, plomeros, capataces, policías, jefes de obra de la construcción y empleadas domésticas registradas, principalmente. Luego se ubica la pequeña burguesía (30.6%), que contiene trabajadores autónomos, y pequeños empleadores, tanto agropecuarios como no agropecuarios¹⁴. En tercer lugar, se encuentra la categoría más baja en la estructura social, que agrupa actividades informales por cuenta propia, así como las asalariadas bajo relación de dependencia (15.5%).

10. El esquema de clases de origen se basó en el Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations, de Erikson y Goldthorpe (1992), el cual se utiliza para el estudio de procesos de estratificación en sociedades occidentales. Para recientes estudios latinoamericanos comparados véase (Boado y Solís, 2016).

11. Realizando imputaciones para ambas variables de uno de los/las jefes/as de hogar, cuando no se tenía información para el otro.

12. Véase en el anexo metodológico la tabla de categorías de clase.

13. Asimismo, en cuanto a la procedencia familiar, la encuesta nos permite saber que el estudiandato mayoritariamente se crió en hogares biparentales (71%), un 23% en hogares monoparentales, y solo el 6% en hogares multinucleares o familias ampliadas.

14. Decidimos agrupar en una gran categoría a la clase obrera por la importancia en su posición como asalariado formal de nivel bajo, independientemente de las ramas de actividad.

Actividades como el empleo doméstico no registrado, albañil, feriante de la economía popular, cuidador/a de ancianos, mozo o changarín representan esta categoría. Finalmente, las dos clases de mayor estatus (docentes de nivel superior, funcionarios públicos, jueces, científicos, empresarios pyme) son las que están menos representadas, lo cual nos permite ir dibujando el perfil de clase del estudiantado, fuertemente marcado por su origen trabajador.

Tabla 4
Clase de origen social familiar del encuestado/a

	N	%	Acum.
Changas, trabajo sector informal	42	15.50	15.50
Clase obrera	116	42.80	58.30
Pequeña burguesía	83	30.63	88.93
Clase intermedia asalariada	26	9.59	98.52
Clase de servicios y empleadores	4	1.48	100.00
Total	271	100.00	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Como la clase social no es una condición unidimensional, el capital cultural del hogar constituye una dimensión crucial para terminar de comprender las disposiciones materiales de origen del estudiantado. En este sentido, se construyó una variable que relevó información del máximo nivel de estudios del padre y/o la madre. A continuación, presento las dos tablas por separado, ya que es interesante ver las variaciones en los niveles educativos según género. En términos generales, se aprecia una muy baja instrucción para las madres del estudiantado. La mitad de éstas (22.8% + 27.3%) posee nulos o mí nimos años de escolaridad. Por otro lado, coincidentemente con lo observado en otros estudios, los estudios superiores no universitarios, se ubican como una opción educativa y profesional destacada (Jacinto y Milenaar, 2013; Panaia, 2017; Piovani y Salvia, 2018). Es muy probable que esto se deba a que el magisterio y la educación profesional (profesorados) son instancias de formación que, como sabemos, transita una buena parte de la fuerza de trabajo femenina en el país.

Un primer hallazgo es que nueve de cada diez estudiantes se encuentran experimentando movilidad educativa ascendente respecto a sus madres (96.68%). Aunque esto responde a una tendencia histórica en Argentina de aumento de los años de escolaridad de la población en general, no deja de ser una condición auspiciosa para el desarrollo de los cursos de vida de esta población con relación a sus progenitoras, quienes contaron con un stock de capital cultural mucho menor para hacer

frente al mundo laboral, condición asociada al rol histórico que cumplió la mujer en las tareas de cuidado y reproducción del hogar durante el siglo XX (Jelin, 2014)¹⁵.

Respecto a los padres, la base de la estructura educativa es muy similar a la de las madres. Sin embargo, en el nivel superior no universitario su participación se reduce a poco más de la mitad (8.12%) con relación a sus cónyuges (19.56%), para luego incrementarse siete veces más en los estudios superiores universitarios (24.72% versus 3.32%). Esto permite suponer que los padres que lograron acceder a la educación superior no eligieron el magisterio o los profesorados como opciones de formación, y se inclinaron a carreras profesionales. Este resultado coincide con investigaciones previas que señalan que, en promedio, los varones históricamente eligen en mayor medida carreras liberales y tecnológicas en relación con las mujeres, que se orientan por carreras sociales y humanísticas, repercutiendo en las brechas de desigualdad social de género (Jacinto, 2013).

15. Hemos colapsado para la variable “nivel de estudios”, tanto para el padre como para la madre, a los estudios “incompletos”, tanto para el nivel primario, secundario y superior, en la última categoría de nivel de estudios completado. Por ejemplo, quienes contaban “secundaria incompleta”, fueron incluidos en “primaria completa”. El tamaño pequeño de nuestra muestra nos impulsó a tomar esta decisión metodológica.

Tabla 5
Nivel de estudios de la madre del encuestado/a

	N	%	Acum.
Sin estudios	62	22.88	22.88
Primario completo	74	27.31	50.18
Secundaria completa	73	26.94	77.12
Educación superior no universitaria	53	19.56	96.68
Estudios superiores universitarios	9	3.32	100.00
Total	271	100.00	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Tabla 6
Nivel de estudios del padre del encuestado/a

	N	%	Acum.
Sin estudios	11	4.06	4.06
Primario completo	91	33.58	37.64
Secundaria completa	80	29.52	67.16
Educación superior no universitaria	22	8.12	75.28
Estudios superiores universitarios	67	24.72	100.00
Total	271	100.00	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Con la información disponible, se ha podido dibujar, con trazo grueso, el perfil sociodemográfico y de clase social de origen del estudiantado de la FES-UPC. Se trata de una población prácticamente femenina, con leves diferencias en los promedios de edad entre las carreras orientadas a los campos de la educación y la salud. Esto sugiere que el calendario de vinculación a la educación superior resulta diverso entre ambos grupos de carreras (salud *versus* educación). Esto es especialmente claro para las estudiantes de Psicomotricidad y Psicopedagogía (salud) de las UNRC y UNSL, lo que permite suponer que en dichas universidades, respecto a la FES-UPC, el paso de la escuela secundaria hacia estas instancias de formación universitaria ha sido más lineal, es decir, sin incursiones en otras experiencias educativas o en el mundo laboral. Por el contrario, para el estudiantado de las carreras de Pedagogía Social y el PUEE (educación), su revinculación al sistema educativo luego de largos periodos pudiera ser un indicador de los requerimientos de acumulación de habilidades y certificados educativos bajo el supuesto de mejora en su posición laboral. Finalmente, el examen de las características ocupacionales y de nivel cultural de los hogares de origen del estudiantado permite sostener que se trata mayoritariamente de una población de extracción de la clase trabajadora. Si bien ese dato es esperable, un dato relevante es que esta población feminizada, luego de terminar su paso por la educación superior, experimentará movilidad educativa ascendente absoluta respecto a sus madres.

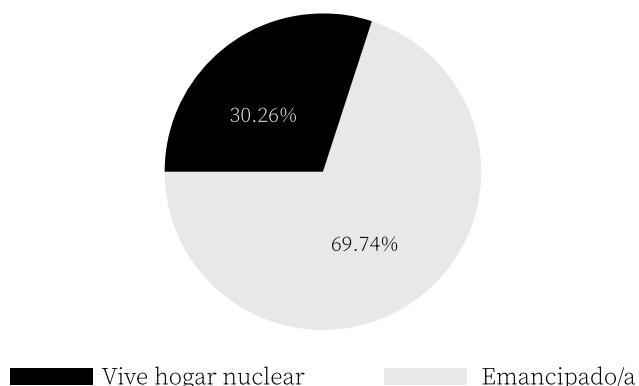
Las características adquiridas a lo largo del curso de vida del estudiantado

Una vez descrito el perfil sociodemográfico y de clase de origen del estudiantado, resulta ilustrativo observar en qué momento de su curso de vida se encontraba éste en términos individuales y familiares al momento de la realización de la encuesta. Como se señaló en el capítulo del “Marco teórico”, el enfoque del curso de vida permite observar que el entrelazamiento mutuo de las vidas de las personas moldea los derroteros por los cuales los individuos transitan sus trayectorias. En este sentido, variables como el tipo de secundaria de procedencia, la situación residencial y la condición de actividad pueden informarnos en qué medida el estudiantado está sustentado y/o acompañado por su entorno de origen o, por el contrario, si ya se encuentra emancipado económico, o en proceso de emancipación. Se trata de variables que aluden a diversos grados o aspectos de desarrollo del curso de vida, los cuales a su vez interactúan con otras variables adscriptivas.

Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, en los meses (o semanas) previos de su egreso de la formación universitaria, el 70% del estudiantado continuaba residiendo en su hogar de origen, y el resto se había emancipado de su hogar nuclear, ya sea a través de la formación de su propia familia, ya sea viviendo por cuenta propia como persona soltera¹⁶. Este dato es concordante con los hallazgos de otros estudios que

han demostrado que para los jóvenes de los sectores medios y de la clase trabajadora en las sociedades latinoamericanas contemporáneas, la emancipación del hogar de origen se ha retrasado en relación con generaciones previas, en buena medida debido a la extensión de la precariedad laboral (salarios bajos, temporalidad de contratos, parcialidad involuntaria), junto con el ascenso desmesurado de los precios de la vivienda (OCDE, 2019).

Gráfico 1
Situación familiar actual

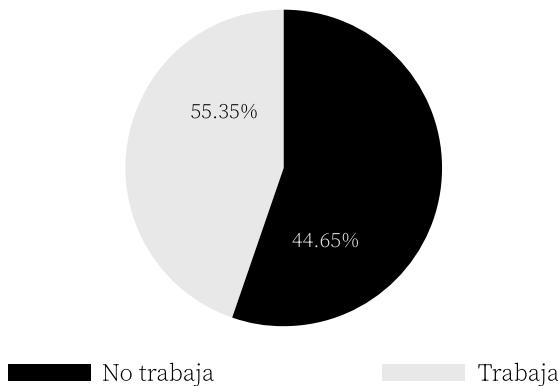


Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

16. Acá se incluyen a las personas que viven en residencias estudiantiles o comparten vivienda.

La emancipación del hogar nuclear puede ser un proxy de la independencia económica de los sujetos, ya que se asume que quien ha formado una nueva familia por lo general se encuentra activo económicamente. Sin embargo, sabemos que, especialmente en las clases medias y los sectores populares, la experiencia laboral comienza en edades tempranas, en muchas ocasiones como fuerza de trabajo familiar para ayudar al sustento del hogar (Saraví, 2008, García de Fanelli, 2013). Por ello, la variable “condición de actividad” permite acercarse más fidedignamente a las estrategias económicas del estudiantado, se hayan o no emancipado de su hogar nuclear.

Gráfico 2
Condición de actividad del estudiantado



Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

La variable “condición de actividad” sitúa temporalmente en la etapa productiva del estudiantado al momento de la encuesta. Como se puede ver en el gráfico anterior, el 55% del estudiantado consignó estar ocupado, mientras prácticamente el 45% tenía como actividad principal el ser estudiante. El hecho de que, al menos 1 de cada 2 estudiantes de nuestra casa de estudios cuente con experiencia laboral previa a su titulación universitaria abre interrogantes acerca de las razones de dicha vinculación con el mundo del trabajo y sus posibles efectos en el futuro laboral próximo.

Una forma de avanzar en tal sentido es mediante el grado de vinculación con el trabajo pleno de derechos, reglamentado por las leyes laborales en el país. En tal sentido, un indicador que aproxima al trabajo formal respecto a otras formas de trabajo informal y precarizado, es la cantidad de horas trabajadas a la semana. Como se aprecia en la Tabla 7, para la proporción de estudiantes que consignaron estar ocupados, aproximadamente la mitad (52%) trabajaba hasta 20 horas semanales, mientras el resto (48%) lo hacía por más de 20 horas. Así, es posible suponer que 1 de cada 2 estudiantes activos laboralmente, lo hacía en empleos de baja intensidad, presumiblemente no plenos de derechos.

Tabla 7
Horas que trabaja a la semana

	N	%	Acum.
Horas que trabaja a la semana	76	51.35	51.35
Más de 20 horas	72	48.65	100
Total	148	100	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Los datos previos permiten cuestionarse acerca de los vínculos laborales del estudiantado con el mercado de trabajo. ¿En qué actividades se emplea esta proporción estudiantil?, ¿Existe una asociación entre la condición de actividad y la situación residencial familiar?, ¿Existe algún patrón emergente entre las carreras de egreso y la inserción laboral temprana?

Al respecto, el 79% de quienes trabajaban al momento de la encuesta señaló que lo hacía en actividades no directamente vinculadas a su carrera de egreso. Las actividades laborales principales fueron en tareas de cuidados (a niños y ancianos), empleo en el sector comercial o de servicios (ventas y atención al público en micronegocios) y trabajo en instituciones escolares (acompañamiento terapéutico, preceptoría y tareas administrativas). Buena parte de estas actividades se inscriben en

la informalidad laboral, bajo lógicas de trabajo eventual no regulado fuertemente precarizado, lo que coincide con la baja intensidad de las horas trabajadas a la semana.

Las dos cuestiones que siguen son si la “condición de actividad” (trabaja/no trabaja) está asociada a una necesidad económica y/o a una estrategia profesional, y si ello tiene algún grado de vinculación con las carreras de egreso. Por ello, es posible preguntarse, ¿cómo afecta la situación de vida familiar en la condición de actividad? Y ¿esa condición pesa más para ciertas carreras que otras o es una condición generalizada para todo el estudiantado? Para testear dichas preguntas, realicé pruebas de bondad de ajuste entre la “condición de actividad” respecto a dos variables: la “situación familiar actual” y la “carrera de egreso”.

Como se aprecia en las tablas 8 y 9, no se observa en ningún de los dos casos, algún grado de relación. La diferencia entre las frecuencias esperadas y las observadas es muy pequeña, lo que explica una débil/nula relación entre las variables. En tanto, no existe evidencia de dependencia, tanto de vivir o no en el hogar nuclear, como de estar matriculado en alguna de las carreras de egreso, con optar o no por insertarse en el mercado laboral previo a la obtención del diploma profesional. Así, la participación en el mercado laboral no depende ni de razones meramente económicas (ej. ayuda al sustento del hogar nuclear) ni exclusivamente vinculadas a la búsqueda por desarrollo profesional temprano.

Tabla 8
**Prueba de correlación entre condición de actividad y
 situación familiar actual**

	Vive en hogar nuclear	Ha conformado nuevo hogar o vive solo/a	
No trabaja	51	68	119
*	52.7	66.3	119
%	42.50	45.03	43.91
Trabaja	69	83	152
*	67.3	84.7	152
%	57.50	54.97	56.09
Total	120	151	271
%	100	100	100
Pearson chi2(1) = 0.1742 Pr = 0.676			

*frecuencias esperadas

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Tabla 9
**Prueba de correlación entre condición de actividad y
 situación familiar actual**

	Psicomotricidad	Psicopedagogía	Pedagogía Social	PUEE	Total
No trabaja	46	58	6	9	119
*	47.9	52.3	6.6	12.3	119
%	42.20	48.74	40	32.14	43.91
Trabaja	63	61	9	19	152
*	61.1	66.7	8.4	15.7	152
%	57.80	51.26	60	67.86	56.09
Total	109	119	15	28	271
	100	100	100	100	100
Pearson chi2(3) = 2.9233 Pr = 0.404					

*frecuencias esperadas

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Por otro lado, el cuestionario ha relevado dos indicadores acerca de la trayectoria educativa previa. Estas variables *adscriptivas* son “el tipo de secundaria de procedencia” y “la obtención de títulos en el nivel superior”. Respecto a la procedencia escolar, la muestra nos permite saber que la mitad del estudiantado egresó del nivel secundario de escuelas de gestión privada (con y sin subsidio estatal), mientras que el resto lo hizo en distintas modalidades de gestión estatal. Tenemos así, *grossó modo* dos circuitos escolares previos que, en similares proporciones, han vinculado al estudiantado a la FES-UPC (50.92% *versus* 38.82+9.59).

Tabla 10
Procedencia escolar por tipo de gestión del establecimiento de los encuestados/as

	n	%	Acum.
Secundaria Privada	138	50.92	50.92
Colegios Nacionales (gestión estatal)	26	9.59	60.52
Secundarias Provinciales (gestión estatal)	104	38.38	98.89
Escuelas para adultos, examen de idoneidad, etc.	3	1.1	100
Total	271	100	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Tabla 11
Distribución porcentual de experiencias previas en la educación superior

	n	%	Acum.
Primera vez en la educación superior	116	42.80	42.80
Segunda experiencia en la educación superior	155	57.20	100
Total	271	100	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Respecto al paso por la universidad en otras carreras (o profesorados), más de la mitad (57.2%) de las personas encuestadas ya contaba con estudios superiores previos. Resulta llamativo que prácticamente 6 de cada 10 estudiantes haya buscado seguir instruyéndose en esta casa de estudios, ya sea para mejorar -o aumentar- su nivel de formación, o bien para optar por una nueva carrera. Es interesante detenerse en este indicador, ya que es posible suponer que quienes posean experiencia en otras carreras universitarias (o profesorados), también cuenten con experiencia laboral previo a su matriculación en algunas de las carreras que ofrece la FES-UPC.

Por ello, a continuación, presento los resultados de dos pruebas de hipótesis para testear la relación entre la variable de “estudios superiores previos”, primero respecto a la “condición de actividad” y, en segundo lugar, respecto a las “carreras de egreso de la FES”, a partir de la prueba chi cuadrada. Con esta prueba responderé a las preguntas

¿Qué tan significativo resulta haber cursado estudios previos en el nivel superior para trabajar/no trabajar? Y, en segundo lugar, ¿existe algún patrón diferencial por haber cursado estudios superiores previos entre las carreras de egreso de la FES?

Tabla 12
Prueba de Bondad de ajuste entre la condición de actividad y la experiencia en la educación superior

	Sin estudios superiores previos	Con estudios superiores previos	Total
No trabajan	62	57	119
*	50.9	68.1	119
%	53.45	36.77	43.91
Trabajan	54	98	152
*	65.1	86.9	152
%	46.55	63.23	56.09
Total	116	155	271
%	100	100	100
Pearson chi2(1) 7.4895 Pr = 0.006			

*frecuencias esperadas

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Como se aprecia en la Tabla 12, con un nivel de confianza mayor al 99% ($Pr: = 0.006$), puedo argumentar que existe una relación entre el hecho de haber cursado carreras superiores previas a su ingreso a la FES-UCP con la condición de actividad. Es decir, como señalé más arriba, es posible suponer que quienes ya contaban con experiencia previa por la educación superior, también tenían alguna experiencia laboral previa. Más específicamente, se observa que para las personas que al momento de la encuesta señalaron estar activas (56.09%), fue determinante haber cursado estudios superiores previos.

Por otro lado, en la Tabla 13 la prueba arroja un estadístico chi2 de 10.60 con tres grados de libertad, con un nivel de significancia menor al 0.05. Es decir, con 95% de confianza podemos rechazar la hipótesis de no relación entre estas variables. En otras palabras, existe relación entre la posesión de títulos superiores previos y las carreras de egreso de la FES-UPC. Al respecto, destaca en primer lugar que las carreras masivas, que además son las vinculadas al campo de la salud, (Psicomotricidad y Psicopedagogía), poseen un estudiantado heterogéneo en términos de vínculos laborales previos a su egreso profesional. Si para Psicomotricidad existe claramente una mayoría de estudiantes que cuentan con estudios previos, para Psicopedagogía, dicha proporción se equipara. En cambio, para las carreras menos masivas, y que son las vinculadas al campo de la educación (Pedagogía Social y PUPE) es muy fuerte la relación con los estudios previos.

Una hipótesis de trabajo para evaluar en el futuro emerge de este análisis: que esta inclinación de las/los egresantes de Pedagogía Social y el PUEE tenga que ver con la búsqueda por una mayor inversión en capital cultural debido a una búsqueda por incrementar sus oportunidades laborales, aunque también con una reafiliación a la educación superior luego de largos periodos de interrupción de sus trayectorias educativas. Como habíamos adelantado al inicio de este capítulo, esto último se vincula a su vez con los promedios de mayor edad en Pedagogía Social y el PUEE, respecto a las carreras orientadas al campo educativo (véase Tabla 3).

Tabla 13

Prueba de bondad de ajuste entre la experiencia por la educación superior y las carreras de egreso de la FES

Carrera	Sin estudios superiores previos	Con estudios superiores previos	Total
Psicomotricidad		69	109
*	46.7	62.3	109
%	34.48	44.52	40.22
Psicopedagogía	61	58	119
*	50.9	68.1	119
%	51.26	48.74	43.91
Pedagogía Social	2	13	15
*	6.4	8.6	15
%	13.33	86.67	5.54
PUCE	13	15	28
*	12	16	28
%	46.43	53.57	10.33
Total	116	155	271
*	116	155	271
%	100	100	100
Pearson chi2(3) = 10.6079 Pr = 0.014			

*frecuencias esperadas

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Expectativas y aspiraciones futuras

¿Qué escenarios laborales vislumbra el estudiantado de la FES?

En este apartado analizo las percepciones que tiene el estudiantado de la FES-UPC, en relación con su formación recibida, así como respecto a su porvenir laboral. Como argumenté al inicio del capítulo, el estudio de las expectativas y aspiraciones que construyen los sujetos respecto a los dominios educativos y laborales constituye un tema central en los análisis de la estratificación social, pues existe evidencia de que estos aspectos subjetivos son a la vez resultado de los climas socioeconómicos y culturales de los hogares en los que las personas se crían, pero también son mecanismos relativamente independientes de dichos entornos de clase. Lo que significa que más allá de los recursos y activos con los que una familia posee para llevar adelante las tareas de crianza, las personas visualizan su porvenir en función de las experiencias, acontecimientos, circunstancias y entornos institucionales que moldean su curso vital. De ahí la importancia de la asociación entre la formación recibida en la educación superior y las esperanzas laborales inmediatas al egreso universitario.

Al respecto, he evaluado la significancia estadística de la relación entre algunas características *adscriptivas* y *adquiridas*, como la “procedencia de clase del hogar” y el “tipo de escuela secundaria de procedencia” mediante pruebas de bondad de

ajuste, con tres variables relacionadas a las expectativas: “las esperanzas puestas en la formación y el empleo”, “el sector productivo en el que esperas emplearte” y “las expectativas de las condiciones del primer empleo”. En estos ejercicios, no se reflejaron relaciones significativas entre la clase social de origen o la secundaria de egreso y las expectativas laborales futuras. Lo que en otras palabras quiere decir que las “características socioeconómicas y culturales del hogar”, así como “el tipo de secundaria de egreso” no tienen por sí mismas, poder explicativo sobre cómo vislumbra su porvenir laboral el estudiantado. En cambio, sí he encontrado una relación significativa entre la “carrera de egreso universitario” y las “expectativas”. Esto proporciona argumentos para señalar que la institución de formación en educación superior, en concreto el paso por la FES-UPC, tiene incidencia por sí misma sobre cómo vislumbra su futuro el estudiantado.

En este sentido, a continuación, analizo la relación entre cada una de las cuatro carreras de egreso bajo estudio y las “esperanzas puestas en la formación y el empleo”. Dicha variable contiene tres categorías que indican el grado de: a) confianza del estudiantado en su formación universitaria; b) confianza en su formación universitaria, pero no de la eficacia del diploma en el mercado de trabajo; y c) confianza tanto en la formación como en su futuro laboral.

Como se aprecia en la Tabla 12, los resultados varían por carrera de egreso. En términos generales, se puede sostener

que mayoritariamente el estudiantado está satisfecho con la instrucción recibida, pues son mínimos los casos de “desconfianza en su formación universitaria”. Asimismo, en segundo lugar, la “desconfianza en la eficacia de los diplomas a la hora de ingresar al mercado laboral” se incrementa en todas las carreras exceptuando al PUEE. En este caso, el estudiantado del PUEE parece tener la mayor autoconfianza en su proceso de transición escolar, respecto al resto de las carreras. De manera preocupante, quienes egresaron de Pedagogía Social son quienes menos confianza tienen en su futuro laboral cercano.

La segunda variable de expectativas se presenta en la Tabla 13. Ahí se muestra la distribución de las expectativas por el sector en el cual proyectan su búsqueda de empleo, según la carrera de egreso. Tenemos que, de nuevo, el estudiantado en Pedagogía Social y del PUEE tienen comportamientos distintivos respecto a Psicomotricidad y Psicopedagogía. Mayoritariamente, el estudiantado de las carreras orientadas al campo de la educación espera emplearse en el sector público, considerando en menor medida al trabajo por cuenta propia como una opción deseable en el futuro. En cambio, las expectativas del estudiantado en Psicomotricidad y Psicopedagogía son más heterogéneas. Las expectativas de ubicarse en el sector público duplican a las del privado. Por otro lado, son prácticamente idénticas las expectativas de posicionarse en el sector privado, así como en el trabajo autónomo para las estudiantes de Psicopedagogía. Para las futuras psicomotricistas,

el trabajo por cuentapropia es menos esperado. Para estas dos carreras, la opción por continuar formándose luego de la carrera de grado es una opción para considerar, muy por delante del PUEE y Pedagogía Social.

Tabla 14
Esperanzas puestas en la formación y el empleo
según carrera de egreso

	Psicomotricidad	Psicopedagogía	Pedagogía Social	PUEE	Total
Desconfianza en la formación	8	13	1	1	23
*	9.3	10.1	1.3	2.4	23
%	7.34	10.92	6.67	3.57	8.49
Confianza en la formación, pero pesimismo en el empleo	57	65	12	9	143
*	57.5	62.8	7.9	14.8	143
%	52.29	54.62	80	32.24	52.7
Confianza en la formación y en el empleo futuro	44	41	2	18	105
*	42.2	46.1	5.8	10.8	105
%	40.37	34.45	13.33	64.29	38.75
Total	109	119	15	28	271
%	100	100	100	100	100

Pearson chi2(6) = 14.1591 Pr = 0.028

*frecuencias esperadas

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Tabla 15
Sector donde esperas encontrar trabajo según
carrera de egreso

	Psicomotricidad	Psicopedagogía	Pedagogía Social	PUEE	Total
Buscaré en el sector privado	22	25	0	10	57
*	22.9	25	3.2	5.9	57
%	20.18	21.01	0	35.71	21.03
Buscaré en el sector público	40	45	12	12	109
*	43.8	47.9	6	11.3	109
%	36.70	37.82	80	42.86	40.22
Seguiré estudiando	39	28	3	6	76
*	30.6	33.4	4.2	7.9	76
%	35.78	23.53	20	21.43	28.4
Trabajará por cuenta propia	8	21	0	0	29
*	11.7	12.7	1.6	3	29
%	7.34	17.65	0	0	10.70
Total	109	119	15	28	271
Pearson chi2(9) = 27.6105 Pr = 0.0010					

*frecuencias esperadas

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Finalmente, se relevaron las expectativas sobre la calidad del empleo al que accederán luego de su egreso universitario. Como se aprecia en la Tabla 14, un primer dato sobresaliente es que la mitad (51.29%) del estudiantado considera que no logrará acceder a un empleo de calidad. Uno de cada dos estudiantes piensa que deberá contar con más de un empleo para completar un ingreso que esté acorde a sus necesidades. Preocupantemente, la mayoría de quienes egresan de Pedagogía Social vislumbran un escenario caracterizado por la sobreocupación o el pluriempleo (80 %).

En esta sintonía, en términos generales, la mayoría del estudiantado no espera acceder a un trabajo asalariado de calidad (prestaciones de ley, descuentos jubilatorios, obra social, vacaciones, aguinaldo, etc.), lo que constituye un indicador preocupante sobre las esperanzas laborales futuras. Las futuras egresadas de Psicomotricidad cuentan con algunos puntos de esperanza mayores que el resto (25%), sin que eso marque una tendencia determinante. En cambio, tanto las de Psicopedagogía y del PUEE, creen que el trabajo autónomo de calidad será posible en mayor medida que las futuras psicomotricistas y pedagogas sociales.

Tabla 16
Expectativas sobre las condiciones del primer empleo

	Psicomotricidad	Psicopedagogía	Pedagogía Social	PUEE	Total
Pluriempleo	56	55	12	16	139
*	55.9	61	7.7	14.4	139
%	51.38	46.22	80	57.14	51.29
Empleo asalariado de calidad	28	19	1	3	51
*	20.5	22.4	2.8	5.3	51
%	25.69	15.97	6.67	10.71	18.82
Trabajo autónomo de calidad	25	45	2	9	81
*	32.6	35.6	4.5	8.4	81
%	22.94	37.82	13.33	32.14	29.89
Total	109	119	15	28	271
%	40.22	43.91	5.54	10.33	100

Pearson chi2(6) = 14.2837 Pr = 0.027

*frecuencias esperadas

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Conclusiones

El presente capítulo ha consistido en un primer análisis estadístico producto del primer relevamiento de la Encuesta Transición al Empleo FES-UPC realizada en el año 2023 a estudiantes de último año de las cuatro carreras universitarias que conforman a nuestro universo de estudio: Licenciatura en Psicomotricidad, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Pedagogía Social y Profesorado Universitario en Educación Especial. La estrategia analítica de este estudio consistió, en primer lugar, en describir la medición de dichas variables para, en una segunda oportunidad, poder realizar ejercicios de predicción estadística.

Para poder describir adecuadamente los grados de medición de las variables a ser utilizadas, opté por la realización de un primer ejercicio de manejo de datos, como son las pruebas de diferencias de medias/promedios de las variables “índice socioeconómico y cultural de origen” y “edad”, para dos sub-grupos de estudiantes: aquellos matriculados en la FES-UPC *versus* las/los estudiantes de dos universidades que poseen una oferta académica reciente para las carreras de Psicopedagogía y Psicomotricidad (UNRC y UNSL). Estas pruebas permitieron observar que la procedencia socioeconómica y cultural familiar de origen de ambos grupos de estudiantes no es diferente, lo que constituye un primer indicio para argumentar que se trata de poblaciones comparables. Ello permitió robustecer la muestra de estudio, en términos de perfil

estudiantil. Segundamente, comprobé diferencias significativas en torno a la distribución etaria del estudiantado. Estos dos resultados permitieron avanzar en una caracterización sociodemográfica.

Así, en primer lugar, se ha podido observar que el estudiantado está conformado mayoritariamente por una población procedente de la clase trabajadora. Esto es, principalmente de familias de sectores medios, en los que confluyen propietarios de micronegocios, empleados privados y estatales de rango medio, así como trabajadores por cuentapropia (clase trabajadora y burguesía). Asimismo, una proporción significativa (alrededor del 15%) proviene de familias cuentapropistas informales, changarines o trabajadores de la economía popular. Este perfil de clase del estudiantado fue complementado con la descripción de la distribución de la escolaridad tanto del padre como de la madre de las personas encuestadas. Aquí, un primer dato debe leerse a través de un enfoque de género, y es que prácticamente la totalidad de las estudiantes, una vez tituladas, habrán experimentado movilidad educativa ascendente con relación a sus madres. Se trata de un cambio intergeneracional auspicioso para el desarrollo del curso de vida de estas mujeres.

Un segundo grupo de resultados se vinculan a condiciones adquiridas por las personas a lo largo de su curso vital. En tal sentido, analicé la posible existencia de relaciones entre la situación residencial del estudiantado al momento de la en-

cuesta, la experiencia laboral previa a su egreso universitario y las posibles variaciones de ambas condiciones entre las cuatro carreras bajo estudio. Al respecto, encontré una baja tasa de emancipación del hogar de origen, aunque una amplia proporción de estudiantes con experiencia laboral (55%). Al momento de indagar en el tipo de experiencia laboral, prácticamente 8 de cada 10 estudiantes se vincularon al trabajo en actividades no vinculadas a los ámbitos de ejercicio profesional de su eventual diploma de egreso, en empleos precarizados. Futuras investigaciones deberían profundizar en el posible efecto de la experiencia laboral en actividades no vinculadas con el título de egreso y el posicionamiento laboral luego de la titulación profesional.

En lo relacionado a la trayectoria educativa previa, el dato más significativo es que 1 de cada 2 estudiantes ya contaba con estudios superiores realizados. Esto significa que, para buena parte del estudiantado de estas carreras vinculadas a la educación, la acumulación de capital cultural constituye una estrategia para potenciar su posicionamiento social en el futuro. En cambio, para la otra mitad del estudiantado (para las carreras vinculadas al área de la salud), ésta es su primera experiencia formativa en el nivel superior. Este dato constituye un indicio de diversificación de perfiles estudiantiles y de estrategias de acumulación de capital cultural entre el estudiantado bajo estudio.

La segunda sección del estudio se basó en el análisis de las percepciones sobre la formación universitaria, el peso de ésta en el mercado laboral, y en las esperanzas puestas en el primer empleo luego de la titulación universitaria. Para ello, realicé estudios de correlación entre dichas variables y la condición laboral y el título de egreso. Los resultados principales son heterogéneos, aunque es posible decir que apuntalan la diferenciación entre carreras de la educación y la salud. En términos generales, respecto a la carrera de Pedagogía Social, su estudiantado confía en su formación profesional. Sin embargo, a la hora de estimar su posicionamiento ocupacional, se prevén dos grandes escenarios: el trabajo en el sector público y en el privado, siendo el primero de estos sectores el preferido por la gran mayoría. Interesantemente, el trabajo por cuenta propia solo en Psicopedagogía es relativamente esperado. Y para Psicomotricidad, la aspiración de seguir estudiando en carreras de posgrado despunta respecto al resto de las carreras. Un dato final preocupante es que las esperanzas de contar con un buen empleo son bajas para las futuras profesionistas, en especial para el Profesorado Universitario en Educación Especial.

CAPÍTULO 3

Hacia la construcción de la identidad profesional en la terminalidad de las carreras



Miriam Abascal
María Belén Arbelo Almada
Sabrina Dias Pira
Blanca Inés Fior
Silvina Andrea Testagrossa

MIRIAM ABASCAL

Magíster en Investigación educativa (UCC). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Secretaria de Investigación y Posgrado y docente investigadora de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC).

MARÍA BELÉN ARBELO ALMADA

Licenciada en Pedagogía Social (UPC). Docente de nivel primario. Becaria EVC CIN de la Facultad de Educación y Salud (FES-UPC).

SABRINA DÍAS PIRA

Licenciada en Psicopedagogía. Secretaria de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES UPC).

INÉS FIOR

Especialista en Didáctica y Currículum (UNCa). Profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Docente de la Facultad de Educación y Salud (FES) y de la Facultad de Arte y Diseño (FAD) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

SILVINA ANDREA TESTAGROSSA

Especialista en Psicopedagogía Escolar (UNC). Licenciada en Educación Básica (UNSAM). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO) Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía (Instituto Doctor Domingo Cabred). Maestra Superior (ENSAGA). Docente FES UPC - ENSAGA. Miembro del equipo de investigación FES UPC. Psicopedagoga en niveles inicial, primario y secundario.

Introducción

En este apartado se explicitan los resultados de la fase cualitativa del estudio, efectuada mediante grupos focales dirigidos a estudiantes del último año de las 4 carreras de grado de la FES-UPC. Así, se aborda cómo se construye la identidad profesional en el estudiantado de esta casa de estudios, durante la etapa final de cursado de su formación universitaria. Definimos a la identidad profesional como un proceso dinámico de apropiación, socialización e identificación con las prácticas y los conocimientos de una determinada profesión, en el que intervienen sujetos, instituciones y políticas a lo largo del tiempo. Nos plegamos asimismo al interés por estudiar el conjunto de creencias y racionalizaciones que acompañan las actividades concomitantes del “saber hacer profesional” durante el periodo de la instrucción superior.

Nuestro punto de partida es la centralidad de la formación en la definición de las identidades profesionales (Panaia, 2023).

Tal como analizamos en el Capítulo 1, los planes de estudio plantean las especificidades de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se esperan alcanzar en la formación de cada carrera. La implementación de estas propuestas curriculares se concreta mediante el diálogo funcional entre los enfoques teóricos y los quehaceres prácticos de las unidades curriculares sustantivas de cada profesión, en articulación con el campo de conocimiento general de las ciencias sociales y humanas, con foco en la educación y en la salud. A la vez, también se enuncia la formación en competencias para el trabajo interdisciplinario, dada la complejidad de las problemáticas que se abordan. Este entramado de relaciones configura el “saber hacer” distintivo de cada profesión.

Hemos visto, en los planes de estudio y el perfil profesional de las 4 carreras analizadas en el Capítulo 1, que en la propuesta curricular de cada carrera se observa una intencionalidad por establecer una diferenciación respecto a las incumbencias profesionales de cada proceso formativo, sin embargo, también es cierto que las titulaciones ofrecidas presentan afinidades en el desarrollo profesional, ya que más allá de las incumbencias prescriptas y la habilitación para el desempeño de las distintas profesiones, las 4 carreras se insertan en los mismos ámbitos (educación y salud). Igualmente, la formación de la FES-UPC, está pensada para la realización de intervenciones sociales, potencialmente dirigidas a los mismos sujetos y/o instituciones. Como se verá más adelante, las

tenues fronteras tanto de la propuesta curricular como en las afinidades e incumbencias esperadas en el mercado de trabajo constituyen el elemento principal que moldea la identidad profesional de los futuros/as egresados/as.

Desde un enfoque sociológico, estas profesiones se caracterizan en su conjunto como actividades de prestación de servicios a las personas y a la sociedad (Panaia, 2023), en los campos de la educación y la salud. Estos servicios tienen en común que se desarrollan en instituciones de gestión estatal, privada y ONGs. Estas prestaciones están dirigidas a niñas/os, adolescentes, adultos y personas mayores, que necesitan del acompañamiento en sus procesos de aprendizaje, de desarrollo vital y/o de inclusión socioeducativa. También estas profesiones son partícipes de las prácticas y procesos, de las prestaciones institucionales, de las organizaciones y las comunidades que brindan servicios a estos sujetos, desde acciones de prevención y promoción de la educación y la salud.

En la construcción de la identidad profesional del estudiantado de la FES-UPC, hemos podido identificar tres etapas claves: su inicio en el proceso de elección de la carrera, el tránsito que conlleva la formación universitaria y el ejercicio de la profesión. En esta investigación proponemos un recorte de este triple proceso, centrándonos en un momento clave: la terminalidad de los estudios universitarios. Consideramos que estudiar la identidad profesional durante los meses previos al egreso universitario permite realizar análisis retrospectivos

sobre el inicio en la elección de la carrera, centrándonos en algunos hitos de la trayectoria misma, pero también brinda la posibilidad de avanzar prospectivamente hacia las percepciones de los escenarios futuros en donde pondrán en marcha su ejercicio profesional.

Así, a través de los discursos estudiantiles, en este capítulo analizaremos cómo inter juegan distintos factores individuales, institucionales y del contexto socio histórico en la construcción inicial de su identidad profesional en la etapa de terminalidad de sus carreras. Nos proponemos abordar las siguientes dimensiones de esta problemática:

- 1- La instancia previa a la formación, en especial, el proceso de elección de las carreras mediante los relatos retrospectivos del estudiantado, en donde se analizan las razones de mayor peso en sus decisiones, el acompañamiento y/o la influencia de otros en la elección (familia y/o escuela) y la intervención del condicionante de género en las profesiones humanísticas feminizadas.
- 2- Las experiencias formativas universitarias, desde la valoración positiva (fortalezas) y crítica en el tránsito por la carrera (debilidades), como así también desde las demandas de mejora. El análisis se centra en aquellos aspectos centrales de la formación que emergen de las percepciones de las/ los estudiantes: la teoría y práctica sustantiva de cada cam-

po disciplinar y las competencias profesionales, además de los vínculos entre pares y con docentes formadores.

3- narrativa de los sentires en la etapa previa al egreso, de los supuestos sobre el quehacer profesional y las proyecciones de los ámbitos más factibles de ingreso al trabajo como noveles profesionales.

La estrategia de producción de datos consistió en la implementación de cuatro grupos focales, uno por cada carrera de grado vigente en la FES-UPC: Licenciatura en Psicomotricidad, Licenciatura en Pedagogía Social, Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado Universitario de Educación Especial (PUEE). En dichos grupos participaron un total de 22 estudiantes que entonces cursaban el último año de sus carreras, seleccionados a partir de criterios intencionales en relación con sus características socio-demográficas y de trayectorias. El trabajo de campo fue realizado en los meses de mayo y junio del año 2023.

En consonancia con el posicionamiento explicitado en el marco analítico de la presentación inicial de este libro, en el próximo subapartado, se retoman y profundizan aquellas categorías conceptuales que conforman el marco referencial de este capítulo. Éstas han permitido delimitar las dimensiones que se abordan, construir la guía del grupo focal e interpretar los resultados desde los aportes interdisciplinarios provenientes de los estudios sobre el curso de vida, de la sociología de

las profesiones y de la formación profesional en los campos de la educación y de la salud. Luego se presenta de manera integral el análisis de las 4 carreras, en relación a las 3 dimensiones antes enunciadas. Esta estrategia nos permite dar cuenta de las intersecciones y los solapamientos que se pueden presentar en las intervenciones de las carreras afines que conforman la oferta de formación de la FES-UPC y los ámbitos en que proyectan insertarse laboralmente. Asimismo, en aquellas dimensiones que se identifican aspectos distintivos o diferenciales por carrera, se efectúa un análisis comparativo dando cuenta de cómo se apropiá el estudiantado de cada carrera de las especificidades de su profesión.

Marco referencial

La identidad profesional y su relación con las competencias de la formación disciplinar

En este subapartado trataremos de explicitar las relaciones entre las categorías conceptuales que han resultado centrales tanto para la delimitación de las dimensiones del problema, para la construcción de la estrategia de producción de datos, así como para la interpretación de los hallazgos empíricos que se exponen en este capítulo. De esta forma, retomamos el concepto de identidad profesional que resulta central para el análisis de las carreras que nos ocupan, caracterizadas por el entrecruce de sus incumbencias profesionales, su perfil femi-

nizado y por la relevancia contemporánea, aunque precarizada, de la economía de los cuidados.

Tal como anticipamos, nos interesa estudiar el inicio de la construcción de la identidad profesional durante el proceso de formación universitaria a través de las creencias depositadas en su instrucción recibida, así como respecto al porvenir laboral que vislumbran. Consideramos que ambas dimensiones pueden proporcionar una matriz interpretativa de suma riqueza. Acordamos con Panaia (2023) cuando afirma que el proceso de la formación constituye “el centro neurálgico de la calificación que define las identidades, las especialidades y las autonomías profesionales y los ritos de acceso a la práctica profesional.” (p. 20-21). Se trata de una etapa de conformación de un “saber hacer” específico, en vínculo con el desarrollo de aptitudes demandadas por las ocupaciones de la estructura social de determinado contexto societal. En tal sentido, los antecedentes sobre la identidad de las profesiones realizados en nuestro contexto de estudio (Bolívar, Fernández Cruz y Molina, 2005; Panaia, 2018, 2021, 2022, 2023; Sanjurjo, 2009; Valera Sierra, 2010; Paoloni, Vaja y Chiecher, 2017; Blanco, 2017, 2018) coinciden en que se trata de un proceso de socialización complejo de quienes participan en una comunidad profesional, en la que interviene la identificación con otros en la configuración de la imagen de sí mismo. Esta construcción ocurre en un plazo prolongado de tiempo que se desarrolla durante las instancias de formación estudiantil y de inserción laboral.

En relación a la construcción de la identidad durante el proceso formativo de cada profesión que se analiza, es posible distinguir que hay saberes sustantivos y competencias técnicas específicas determinadas por las incumbencias profesionales en cada carrera (tal como se ha expuesto en el Capítulo 1 de este libro). A la vez, los enfoques teóricos se fundamentan en campos interdisciplinarios del conocimiento y provienen de los paradigmas vigentes en la época, por lo tanto, son similares para todas las carreras.

Tal como anticipamos en la Introducción de este capítulo, en el plan de estudios de cada carrera se explicitan las competencias, es decir, el conjunto interdependiente de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para llevar a cabo la labor profesional, conforme al quehacer específico de cada carrera y a las exigencias de la producción y el empleo (González Jaramillo y Ortiz García, 2011). Asumimos entonces que la identidad y las competencias profesionales son procesos complementarios, cuya configuración por parte de las y los futuras/os egresadas/os, les permiten conjugar un ethos y un saber-hacer específico en cada profesión.

Además, el paso por la formación en la carrera contribuye a reafirmar o transformar los argumentos preliminares que las y los estudiantes sostienen sobre su proceso de elección de una determinada carrera. Es decir, es esperable que, durante el transcurso de la carrera, las y los jóvenes adopten nuevos sentidos e incluso desarrollos ideas acerca de las razones que

sostienen su paso por la universidad. En tal sentido, la conformación de la identidad profesional durante el transcurso de la formación ocurre mediante la apropiación en forma paulatina de las competencias, de las regulaciones y del proceso identificatorio con los formadores referentes de la profesión (Bolívar, Fernández Cruz y Molina, 2005; Sanjurjo, 2009 y Paoloni, Vaja y Chiecher, 2017). En concordancia con estos estudios previos, se considera que estos mecanismos son los que fortalecerán la elección de la carrera, ya que durante el proceso formativo el estudiantado entra en contacto directo con las teorías y las prácticas sustantivas, con el ambiente universitario y con la comunidad de profesionales.

El proceso de decisión en la elección de la profesión

La primera dimensión de esta indagación es el proceso de elección de la carrera universitaria, que constituye una proyección de futuro percibida como un hecho crucial en la vida de las juventudes (Carli, 2012). Por ello, resulta relevante abordar los relatos retrospectivos que las y los estudiantes recuerdan sobre sus respectivos procesos de elección de la profesión, lo que nos permite acceder a las representaciones iniciales sobre las carreras y a las razones de peso que guiaron la decisión.

Algunas líneas teóricas sostienen que la elección de la carrera por parte de las/los estudiantes, constituye un “acontecimiento de carácter subjetivo y multifactorial, que tiene lugar

en las condiciones objetivas que impone el sistema al sujeto, quien elige con base en ciertos marcos de referencia desde donde se prefigura el trayecto de elección". (Alarcón Montiel, 2019, p 56). Ahora bien, en el marco analítico de nuestra investigación, se discutió la idea de imposición del sistema de estatificación social como única forma de explicar las decisiones en las etapas transicionales que atraviesan los sujetos. A la luz de los aportes del enfoque del curso de vida contemporáneo se postula, como uno de sus principios, la capacidad de agencia que tienen los sujetos para construir su propio curso vital y la importancia del acompañamiento del entorno familiar y/o de las instituciones educativas (Rodríguez Rocha, 2014) en la toma de decisiones que permita revertir la reproducción de las desigualdades sociales.

Nos detendremos entonces a analizar desde la propia perspectiva de las/los estudiantes: ¿qué razones priorizan en sus narrativas en torno a la elección de las carreras humanísticas de la FES-UPC? ¿Se identifican condicionantes sociales, culturales o económicos en sus discursos? ¿cuáles parecen tener mayor peso? ¿hacen referencia a la presencia de acompañamiento familiar o escolar? ¿Qué características tienen las influencias del entorno cercano en sus procesos de decisión?

Profesiones humanísticas y género

La elección formativa por parte de la población femenina de carreras humanísticas es una práctica que se ha establecido como una fuerte tradición en la sociedad. Esta tendencia se debe a una serie de factores estructurales y culturales que han sido analizados por varias autoras que exploran las dinámicas de género en la educación y la elección de carreras (Harding, 1991; Butler, 1999 y Boris, 1994). Según esta línea de discusión, las normas sociales y culturales condicionan las decisiones de los sujetos sobre las elecciones de sus futuras profesiones, sin embargo, “las normas de género no son naturales o inherentes, sino que son construidas socialmente y pueden ser desafiadas y transformadas” (Butler, 1999, p.11). En el caso de las carreras de ciencias sociales y humanidades, estas disciplinas suelen ser consideradas más “apropiadas” para las mujeres debido a estereotipos culturales que vinculan las humanidades con la empatía, la comprensión y la expresión emocional, cualidades que se asocian tradicionalmente con el género femenino.

Las 4 carreras que se estudian en la FES-UPC se vinculan con la educación y la salud, por lo que también son consideradas históricamente feminizadas. Es decir, desde sus orígenes en la década de 1960, han sido elegidas mayoritariamente por mujeres. Esta tendencia continúa en la actualidad y se puede constatar en el último informe de autoevaluación institucional de la universidad. La UPC elaboró los siguien-

tes datos estadísticos sobre la población de estudiantes varones y mujeres en base a la información que recoge el sistema SIU-Araucano¹⁷:

Así, para el 2023, en la universidad el porcentaje de mujeres alcanzó el 74,3 % de estudiantes, y el porcentaje de varones 25,7 %. Este valor se diferencia en comparación con los datos nacionales para los años 2021 y 2022, que para mujeres llegó al 62 % y para varones al 38 % en universidades de ámbito estatal. Tomando este valor como dato relevante, la unidad académica que mayor diferencia mostró en porcentaje fue la Facultad de Educación y Salud con 96,5 % mujeres y solo 3,5 % varones". (UPC, 2024, p. 342)

Estos datos ubican a la FES como la facultad de la UPC más feminizada, en una universidad que, a su vez, presenta una población más elevada de estudiantes mujeres en relación al porcentaje nacional. Este fenómeno cobra una relevancia que es necesario problematizar desde una perspectiva crítica de construcción social del género (Pozzio, 2012) , dado que se reconoce que las profesiones vinculadas a tareas de cuidado, educación y salud primaria de las personas, específicamente niños, adolescentes, adultos mayores y personas con discapacidad, son percibidas en el imaginario social como una exten-

17. El Siu Araucano forma parte del Departamento de Información Universitaria de la Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación.

sión de las responsabilidades de crianza y del hogar, históricamente atribuidas al rol de las mujeres en la familia. Por lo que nos proponemos indagar ¿qué influencias de los estereotipos de géneros y roles tradicionales se observan en los relatos de las estudiantes sobre sus procesos de elección de carrera?

No obstante, también consideramos que en el contexto actual está cambiando el imaginario social sobre los modos de hacer y sentir y en ese cambio, a veces paulatino e imperceptible, los modelos tradicionales de género aparecen en algunos casos como legitimados y en otros, simultáneamente, como transgredidos (Panaia, 2014). En este sentido, se recuperan los aportes de Pozzio (2012), para pensar la intersección entre género y profesiones, quien señala que el mercado de trabajo, la educación y las profesiones construyen imaginarios de género. Esta construcción en la formación de las estudiantes, no proviene sólo desde afuera de la universidad, sino que también se transmite al interior de la misma a través de lo que la autora denomina el currículum oculto de género. Entonces, si asumimos que el género permea todas las esferas de la vida y que “todas las carreras universitarias construyen una identidad profesional generizada” (Pozzio, 2012, p. 115), es crucial desnaturalizar al interior de la universidad el papel que cumple la institución en esta construcción hegemónica del género. En particular, en el caso de análisis que nos ocupa, una unidad académica que ofrece formación de los campos disciplinares de la educación y salud, es nodal problematizar la

intersección entre la elección profesional y el género, con el propósito de una revisión crítica de la vinculación de estas carreras con las prácticas de cuidado, como rol atribuido por naturaleza a la mujer.

Experiencia, formación y universidad

La segunda dimensión del objeto de estudio que se aborda, está constituida por las experiencias formativas que las y los estudiantes valoran, en forma positiva o crítica, en la etapa crucial previa a su egreso y en relación a su tránsito por una institución universitaria. Partimos de entender la idea de experiencia tal como la plantea Larrosa (2014), en tanto acontecimiento que se da en un tiempo y en un espacio. El lugar donde sucede es en el sujeto, en un encuentro con otros, donde vivencia algo que acontece en el exterior y de lo que se apropiá. El resultado de esas vivencias, forma y transforma a los sujetos. Por lo que existe una “relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación” (Larrosa, 2014, p. 90). A la par, teniendo en cuenta la institución donde acontecen los procesos formativos bajo análisis, resulta relevante caracterizar qué entendemos por “experiencia universitaria”. Según los aportes de Carli (2012), acontece en el entrecruce de las historias individuales y colectivas que permite combinar “la perspectiva de los sujetos con la exploración de los rasgos de las culturas institucionales” (p. 26).

La cultura institucional de la FES-UPC está signada por los rasgos identitarios e históricos de su marca de origen. Por un lado, esta unidad académica surge a partir del histórico Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred” fundado en 1961. Una institución de gestión estatal referente en el medio local de la provincia y en el país, cuya creación respondió a las necesidades en la región y de la época. Esto fue atender a niños y niñas que no accedían al sistema educativo formal por desafíos vinculados con el aprendizaje o por una condición de discapacidad. El Instituto “Cabred” se constituyó en pionero en la formación de carreras técnicas-profesionales y de docencia, cuyos planes de estudio se han ido transformando y adecuando a las normativas, a las demandas sociales y a los avances científicos de cada momento histórico. Por otro lado, desde la reciente transformación de las carreras de nivel superior a carreras universitarias, cuenta con egresos desde el año 2016 en adelante.

Los primeros egresos universitarios surgen de la implementación de los Ciclos de Complementación Curricular de las Licenciaturas en Psicomotricidad (en sede Córdoba y luego en sede Río Cuarto) y en Psicopedagogía¹⁸. A posteriori, en forma gradual se empezó a ofrecer titulaciones de las 4 carreras

18. Es importante señalar que los CCC de estas dos carreras surgen para dar respuesta a la demanda de las regulaciones en el ámbito de la salud, cuya normativa nacional vigente exigía a estas profesiones la titulación de licenciados para prestar servicios mediante obras sociales.

de grado, transformadas en base a sus antecedentes de nivel superior (tal como se detalló en el Capítulo 1). Dentro de la universidad, la FES-UPC se caracteriza por tener el mayor número de estudiantes egresadas/os de carreras de grado. Así, el promedio de egresadas/os que finaliza su trayectoria en la duración teórica de sus carreras es del 33,8%, teniendo en cuenta todas las carreras universitarias implementadas en el período comprendido entre los años 2017 y 2020 (FES, 2023, p. 81 a 83). Mientras que, en la UPC, en el mismo período, el promedio de egresadas/os de todas las carreras de grado y de pregrado es del 20,2% y en “el informe síntesis 2021 - 2022 del Sistema Universitario Argentino da cuenta de que el promedio nacional alcanza un 23,7% para las universidades estatales como tiempo teórico para la finalización de una carrera”. (UPC, 2024, p. 346)

A la par, es necesario reconocer que, en relación a las demandas de ingresos de toda la universidad, en esta unidad académica hay una tendencia decreciente de ingresantes en los últimos 5 años, absorbiendo solo el 14,1% de la demanda de la UPC. Las cifras de ingresantes para la FES-UPC han sido de 1180 (2019), 826 (2020), 746 (2021), 564 (2022) y 629 (2023)¹⁹. Ahora bien, en cuanto al número de estudiantes esta unidad académica contó en el año 2023 con 2878 estudiantes, lo que representa un 22,2% de la población total de la universidad²⁰ (UPC, 2024, p. 340).

Es importante destacar que esta unidad académica tiene también una huella identitaria en lo que refiere a promover

acciones de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, así lo demuestra la generación de dos importantes programas que nacieron como iniciativas en la FES-UPC y hoy son parte de la política institucional brindando servicios de apoyo para la población estudiantil de toda la UPC y trabajo con la comunidad educativa en torno a las condiciones institucionales para el acceso, la permanencia y el egreso efectivo de las/ los estudiantes. Nos referimos al Programa Universitario de Orientación Vocacional Ocupacional y Educativa (O.V.O.E) y el Programa Integral de Accesibilidad (P.I.A.) (UPC, 2024). Y con acciones específicas para la unidad académica, también existe el Programa de Alfabetización Académica (FES UPC, 2023).

-
19. Si bien no está dentro de nuestros objetivos analizar la variación de esta matrícula decreciente, si es importante considerar que la gestión de la FES ha trabajado en el 2024 en la revisión de los planes de estudios de las 4 carreras hasta ahora vigentes y también ha iniciado una política de mayor diversificación de sus carreras, en respuesta a las demandas del mundo laboral y de las políticas universitarias a nivel nacional, con la intención que estas reformas impacte en la mejora de la calidad académica y redunde en mayor cantidad de ingresos. Las nuevas carreras propuestas son: la Tecnicatura en Intérprete en Lengua de Señas Argentina, la Tecnicatura en Cuidados de adultos mayores y de personas con discapacidad y la oferta de un CCC de la Licenciatura en Pedagogía Social destinado a docentes. El CCC inicia en el primer semestre del 2025 y el resto de las carreras se encuentran en evaluación de la CONEAU para su aprobación y posible vigencia en el segundo semestre del 2025, mientras tanto ya se están implementando trayectos formativos previendo el reconocimiento futuro en la cursada de las dos tecnicaturas.
20. En relación a la cantidad de estudiantes de cada unidad académica de la UPC, en primer lugar, se encuentra la Facultad de Arte y Diseño con un 43,8% de la población estudiantil, en segundo lugar, está la Facultad de Educación y Salud con el 22,2%, en tercer lugar la Facultad de Educación Física con el 21%, seguida de la Facultad de Turismo y Ambiente con el 11%, la Secretaría Académica con el 1,6% y por último, el Instituto de Gestión Pública con el 0,37% del estudiantado (UPC, 2024)

Finalmente, la procedencia de las/los estudiantes que eligen estudiar en la sede de Capital de la FES donde se encuentra la oferta de las 4 carreras de grado, en su mayoría, provienen de la provincia de Córdoba, en los últimos 5 años, esta tendencia se sostiene entre un 80,1% y un 84 %. A la vez, si se desagrega por localidades de esta provincia, en el 2023 la población estudiantil procedía en un 80,6% de Capital y en un 18,8% del interior de Córdoba. En el caso de la extensión áulica de Río Cuarto, donde se encuentra la oferta de una sola de las carreras de esta unidad académica, su población en el 2023 procedía en un 57% de la propia ciudad y un 43% de diversas localidades del departamento de Río Cuarto. (FES UPC, 2023). La captación de estudiantes de otras provincias del país, ha decrecido en los últimos 5 años, de 5.5% en 2019 a 0,4% en 2023. En otros momentos históricos del país, en el IES Cabred se atraía mayor número de estudiantes de otras provincias y del interior. Esta tendencia empezó a revertirse a posteriori de la crisis económica de la década del 90. (Pogré, Dussel y Ros, 2014).

Formación profesional de los campos disciplinares de la educación y la salud

En esta investigación, se asume el desafío de analizar las cuatro profesiones que se ofrecen como carreras de grado en la FES-UPC, las cuales tienen la particularidad de reunir campos disciplinares de la educación y la salud, cuyas características

comunes es que constituyen actividades de prestación de servicios a las personas y a la sociedad. Así, tal como ya se adelantó en la Introducción de este capítulo, sus prestaciones se pueden categorizar como servicios educativos, terapéuticos, de promoción y prevención en salud, de rehabilitación y/o de intervención sociocomunitaria. Ahora bien, dadas las particularidades de estos servicios profesionales, nos interesa detenernos a analizar la idea de “oficios del lazo” (Frigerio et. al., 2017), pues nos permite precisamente analizar el vínculo entre sociedad, cuidados y las profesiones que se ejercen en instituciones de salud, salud mental, de educación y comunitarias.

Mediante esta noción, se concibe a estas profesiones como trayectos formativos que comparten dimensiones comunes, pero también presentan sus especificidades, según sean los enfoques y las dificultades que se encuentran en las lógicas de inserción institucional, y según se trate ese oficio de educar, cuidar o asistir a otros. Los oficios del lazo o de acompañamiento (Frigerio et. al., 2017) proponen una manera de nombrar el trabajo que se lleva a cabo desde diversas titulaciones, con heterogeneidad de alcances e incumbencias. Y a su vez, tienen como denominador común las formas de vincularse, de ejercer presencia en las intervenciones con los sujetos, procurando el bienestar, alojando lo no escuchado y lo no atendido del otro. Dentro de estos oficios están los educadores, psicólogos, psicoanalistas, trabajadores sociales, sociólogos clínicos, abogados, jueces, artistas. En relación con nuestro estudio,

agregamos a los psicomotricistas, psicopedagogos, pedagogos sociales y profesores en educación especial.

Esta categoría conceptual es ampliamente compartida por las 4 profesiones que se forman en la FES-UPC, especialmente en su sentido ético y en la forma de posicionarse de los profesionales en relación a los sujetos de sus intervenciones. Así lo demuestran las propuestas formativas de las carreras vigentes que analizamos en el Capítulo 1, donde se resalta la competencia de las carreras para el trabajo interdisciplinario, es decir, una fuerte apuesta formativa para que las/los estudiantes se preparen para desempeñarse en colaboración con otras disciplinas, conformando equipos para abordar algunas de las múltiples dimensiones que se presentan en las necesidades de los sujetos y sus comunidades. Ahora bien, lo que podría ser parte de una fortaleza de la formación, en referencia a lo que representa este posicionamiento teórico compartido, también puede convertirse en una debilidad para la inserción laboral si no se acompaña con una clara diferenciación entre las incumbencias y los perfiles profesionales de cada carrera. Por lo que en la indagación de las percepciones estudiantiles en los grupos focales nos detendremos a analizar cómo aparece este interjuego entre la formación específica en cada carrera y el posicionamiento común que conecta a estos campos disciplinares con el ejercicio profesional en los ámbitos de la educación y la salud.

Expectativas futuras de inserción laboral en estudiantes universitarios

La tercera dimensión del objeto de estudio, está constituida por las expectativas que tienen las y los estudiantes en relación a la proximidad de su egreso y su primeras inserciones futuras en el campo laboral, pues remite a pensar en el pasaje de estudiantes a graduados, que Sandra Carli (2012) caracteriza como un proceso que “no es simple ni lineal” y que “supone realizar balances retrospectivos sobre la experiencia universitaria y confrontarse con los caminos por seguir, posibles o imposibles, conocidos o desconocidos.” (p. 231). En esta etapa de transición al egreso, la expectativa se analiza como,

una forma del sentido de orientación en el mundo, de anticipación en los marcos espacio-temporales, en el que la posibilidad de acción o vivencia juega el papel dinámico de la experiencia temporal presente-futuro, un momento en el que la situación, sus condiciones y contexto delinean la espera de ciertos acontecimientos siguientes. (Maza Navarro, 2007, p. 8-9)

Entonces, resulta importante explorar los sentires, supuestos y proyecciones de futuro del estudiantado, a fin de acercarse como institución formadora a sus preocupaciones, aspiraciones y representaciones sobre el proceso de inserción laboral. Asimismo, sabemos que el tránsito que la juventud vivencia desde el egreso de las carreras universitarias al ejer-

cicio de sus profesiones, está atravesado por el contexto socio histórico actual, ya que la transformación de la sociedad contemporánea también produce cambios en el mundo laboral. Por un lado, el entorno actual de globalización está mediatisado por los avances tecnológicos acelerados que producen las redes de información y comunicación y la sociedad del conocimiento, que rápidamente desactualizan los saberes adquiridos (Panaia, 2017 y Panaia, 2023). En este escenario cobra importancia el papel de la universidad en la formación continua de profesionales en constante actualización.

Por otro lado, en este contexto se produce una creciente diversificación de las profesiones y a la par, una desprofesionalización, que acontece,

por los cambios en el conocimiento, el crecimiento de las especializaciones, el corrimiento de las fronteras de los campos profesionales y por la transformación de las relaciones con los (...) usuarios, por un lado, y por el desplazamiento y apertura de los campos cerrados y la aparición de nuevas prácticas sociales con la puesta en cuestión de los monopolios del conocimiento, por el otro. (Panaia, 2023, p. 20)

La hipótesis de desprofesionalización que postula la autora se relaciona con los nuevos escenarios que presenta el mercado laboral en relación a la flexibilización laboral, a las formas de contratación precarizadas, a la informalidad y a la alta competencia. En nuestro estudio, entonces interesa también

aproximarnos a las expectativas de futura inserción laboral de las y los estudiantes de la FES-UPC, para conocer cómo perciben la complejidad de factores que caracteriza al mundo laboral en los campos de la educación y la salud, bajo el supuesto que el conocimiento anticipado de esta etapa genera mejores condiciones para la inserción profesional.

Análisis de los resultados

En la etapa exploratoria de indagación cualitativa se efectuaron 4 grupos focales, uno por cada carrera estudiada. La selección de casos se realizó en base al padrón elaborado de egresantes. Es decir, estudiantes que en el 2023 estaban matriculados en la práctica del último año de su carrera y además, en el caso de las licenciaturas, estuvieran cursando en forma simultánea el trabajo final. Con el propósito de contemplar criterios de heterogeneidad interna en cada carrera y, a la vez, homogeneidad entre los grupos de las 4 carreras se seleccionaron estudiantes con diversas características en relación a su edad, condición de estudiante trabajador/no trabajador, experiencia de participación en acciones de la vida universitaria y género (dada la matrícula feminizada, se incluyó a 2 varones egresantes que había en 2 carreras, aunque luego solo asistió 1). Además, al confeccionar el listado de potenciales participantes se contempló también la diversidad de promedios históricos en sus trayectorias. Se procedió a contactar a las/los

estudiantes seleccionados, mediante visitas de los miembros del equipo a las clases donde asistían, asegurando un contacto personalizado al momento de explicar los objetivos de la investigación y fines de este estudio. Se acordó con cada grupo una fecha, horario y lugar de realización del grupo focal, se citó a 8 estudiantes por cada carrera. La muestra intencional quedó conformada por 22 estudiantes que participaron de los grupos focales, distribuidos de la siguiente forma: 3 de la Licenciatura en Pedagogía Social, 7 de la Licenciatura en Psicomotricidad, 5 de la Licenciatura en Psicopedagogía y 7 del Profesorado Universitario en Educación Especial.

Los encuentros se llevaron a cabo de manera presencial en las aulas de la FES-UPC. Cada grupo focal estuvo moderado por una coordinadora y uno o más observadores, asumieron la tarea de coordinación aquellos miembros del equipo que tenían vinculación con la carrera por ejercer como docentes. Las preguntas se organizaron en función de 3 ejes temáticos: el proceso de elección de las carreras, la experiencia formativa en sus trayectorias por la institución y las expectativas futuras de inserción laboral. Al planificar la presentación de las preguntas, en la carrera de Psicopedagogía se optó por utilizar una estrategia disparadora lúdica, diferente al resto de las carreras. La duración de cada encuentro osciló entre 60 minutos y 90 minutos, según la cantidad de participantes. En el inicio de cada grupo focal, se solicitó el consentimiento para registrar el encuentro mediante grabación de audio y se acor-

dó el resguardo en el anonimato de la identidad de los participantes. En el desarrollo de cada encuentro, las coordinadoras plantearon las preguntas previstas e incentivarón una dinámica de toma de palabra de cada estudiante. Se acordó la flexibilidad de repreguntar o introducir plantear preguntas de ampliación de algunas respuestas, en caso que se considere necesario, tanto desde los roles de coordinación como de los observadores.

El tratamiento de la información resultante se transcribió en documentos de texto y luego se procedió a sistematizar mediante el uso del software Atlas.ti 9. Se organizó en un solo proyecto, que reúne los 4 documentos primarios resultantes de la transcripción de los 4 encuentros de grupos focales, uno por carrera. Estos corpus textuales se trataron siguiendo la lógica del análisis comparativo constante (Strauss y Corbin, 1998), en tres etapas: selección de fragmentos de las desgrabaciones de discursos obtenidos en los grupos focales en pequeñas unidades, a las cuales se les asignó un código (codificación abierta); agrupación de estos códigos en categorías (codificación axial); y finalmente, se desarrollan algunas temáticas centrales en función de las agrupaciones antes realizadas (codificación selectiva).

Luego se estableció una comparación de las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar sus vinculaciones. Sin hacer justicia a la complejidad de la propuesta y a la pretensión de crear teoría en el sentido en que los referentes de la

teoría fundamentada plantean, en esta investigación se busca revisar las definiciones tentativas con las que se iniciaron nuestros estudios, a encontrar nuevas conexiones entre temas y a descubrir categorías a partir de los hallazgos empíricos.

Caracterización de estudiantes participantes de las 4 carreras en la indagación cualitativa:

En el inicio de cada grupo focal se le pidió a las/los participantes que se presenten, de esta forma se obtuvo el perfil individual de cada uno de ellos, que se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 17
Características de estudiantes participantes en los Grupos focales

Referencia de estudiante	Género / edad / lugar de residencia / situación laboral / participación en vida universitaria
Est1.PedSocial	Mujer / 22 años / Interior de Cba. / con participación en vida universitaria (becaria investigación)
Est 2.PedSocial	Varón / 29 años / Interior de Cba. / profesión previa vinculante al objeto de la carrera actual /trabajo antes de sociopedagogo
Est 3.PedSocial	Mujer / 32 años / Cba. Capital / profesión previa de docente / trabaja como docente / con participación en vida universitaria (becaria investigación)
Est 4.Psimotricidad	Mujer / 22 años / Cba. Capital / trabaja / ayudante de cátedra y miembro en un proyecto de investigación.
Est 5.Psimotricidad	Mujer / 25 años / Interior de Cba. / profesión previa prof. de educ. física / estudio simultáneo Lic. educ. física / trabaja como docente en deporte.

Est 6.Psicomotricidad	Mujer / 25 años / Tierra del Fuego
Est 7.Psicomotricidad	Mujer / 22 años / Interior Sgo. del Estero
Est 8.Psicomotricidad	Mujer / 28 años / Cba. Capital / trabaja.
Est 9.Psicomotricidad	Mujer / 29 años / La Pampa / profesión previa de gastronomía / trabajo autónomo en gastronomía.
Est 10.Psicomotricidad	Mujer / 25 años / Interior de Córdoba / trabaja.
Est 11.Psicomotricidad	Mujer / 30 años / Cba. Capital / tiene hijos / segunda carrera que estudia (Psicopedagogía inconclusa)
Est 12.ProfEducEsp	Mujer / 23 años / Cba.Capital / trabaja (multitrabajo)
Est 13.ProfEducEsp	Mujer / 25 años /Sta Cruz Capital / trabaja
Est 14.ProfEducEsp	Mujer / 24 años / no hay dato de procedencia / trabaja autónomo y centro de las prácticas(multitrabajo)
Est 15.ProfEducEsp	Mujer / 22 años / Cba. Capital / trabaja como acompañante terapéutica en proceso de inclusión y maquillaje (multitrabajo) / estudio simultáneo Lic. en PSM
Est 16.ProfEducEsp	Mujer / 24 años / Cba. Capital / no trabaja (para cursar último año)
Est 17.ProfEducEsp	Mujer / 22 años / Interior de Cba.
Est 18.Psicopedagogía	Mujer / 25 años /Interior de Cba. / profesión previa maestra / tercera carrera que estudia (física y prof. de educ. inicial inconclusas)
Est 19.Psicopedagogía	Mujer / 22 años / Neuquén /participación en la vida universitaria en centro de estudiantes.
Est 20.Psicopedagogía	Mujer / 26 años / Comodoro Rivadavia / profesión previa maestra.
Est 21.Psicopedagogía	Mujer / 27 años / Cba. Capital / profesión previa prof. de danza / trabaja prof. de danza
Est 22.Psicopedagogía	Mujer / 24 años / La Pampa

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

De la información sistematizada puede caracterizarse a las estudiantes y al varón participantes de los grupos focales, según los siguientes atributos: sus edades oscilan entre los 22 y los 32 años de edad. Los lugares de procedencia de quienes participaron se distribuyen de la siguiente forma: 8 son de Córdoba Capital, 6 de diversas localidades del interior de la provincia de Córdoba, 7 provienen de otras provincias del país y un caso no aporta la información.

En relación a si el cursado de las carreras en la FES-UPC constituyen la primera experiencia de formación en el nivel superior, se ha hallado que sí lo es en 12 casos de las 22 personas entrevistadas, lo que constituye un resultado coincidente con los encontrado por el análisis estadístico (Capítulo 2). Además, se observa que 8 estudiantes presentaban experiencias de formación en otras carreras. Así, 7 estudiantes contaban una carrera previa concluida, por lo general vinculada a la docencia en distintas disciplinas (Educación Primaria, Danza y Educación Física), en 1 caso su titulación es de la misma carrera que estudia en la FES-UPC, pero de nivel superior no universitario (Sociopedagogía) y en otro caso, los estudios previos eran de una profesión no vinculante (Gastronomía). Otros 2 casos contaban con carreras inconclusas previas. Además, contamos con 2 estudiantes que se encontraban realizando 2 carreras en simultáneo.

En cuanto a sus experiencias laborales, 11 relataron que trabajan, 3 de ellas en condiciones de multiempleo, y coinci-

dentemente matriculadas en la carrera docente de la FES-UPC (PUEE); 4 lo hacían ejerciendo su profesión previa y el resto no especificó en qué rubro trabajaba. Además, 2 estudiantes, que contaban con una profesión previa, relataron que habían ejercido previamente, aunque en la actualidad solo estudiaban. Una sola estudiante contó que tenía hijos a cargo²¹.

Solo 3 estudiantes narraron que han transitado por experiencias de participación en la vida universitaria (2 becarias de investigación, 1 ayudante de cátedra y miembro de equipo de investigación y 1 integrante del centro de estudiantes). Se considera que la vivencia en las trayectorias estudiantiles de algunas de estas acciones complementarias que se ofrecen en la institución universitaria permite una formación más integral, además de experimentar las funciones sustantivas que preparan para ejercer como futuros formadores, incumbencia que es parte de las titulaciones de grado.

En un análisis comparativo por carreras, puede afirmarse que todos estos atributos aparecen en el estudiantado de cada profesión y también se observan algunas particularidades que a continuación se detallan. Las estudiantes de Psicomotricidad y del PUEE en su mayoría trabaja (5 de 7 y 4 de 7 respectivamente), mientras que en Pedagogía Social y Psicopedagogía una minoría lo hacía en el momento de realizar el

21. Es importante aclarar que no se preguntó explícitamente esta información, sino que en su presentación esta estudiante aportó el dato.

trabajo de campo (1 de 3 y 1 de 6 correspondientemente). Por último, si bien es escasa en general la participación en la vida universitaria de esta submuestra (3 de 22 manifiestan que realizaron actividades de extensión, investigación o ayudantías docentes), sólo en la carrera de PUEE no emergieron estudiantes que hayan transitado por estas experiencias a la par de su cursada. Esta situación convive con la realidad de que 4 de las 7 estudiantes entrevistadas del PUEE trabajaban y 3 de ellas lo hacían en condición de multiempleo.

La elección de profesiones feminizadas

En relación a la primera dimensión de análisis, nos interesa hacer foco en las razones que llevaron al estudiantado a elegir las carreras de grado de la FES-UPC. Nos interesa identificar qué ideas y representaciones entran en juego en sus relatos retrospectivos y cómo pueden ser interpretadas desde una perspectiva de género que dé cuenta de las construcciones culturales, sociales y simbólicas que permean sus trayectorias vitales, particularmente en las elecciones de las carreras con matrícula feminizada que caracteriza a esta unidad académica.

En los relatos de las estudiantes entrevistadas, se evidencia que si bien las razones que argumentan en relación a la elección de sus carreras son múltiples, sobresalen dos factores clave: la influencia del entorno familiar, en primer lugar, y los vínculos de amistad o con personas cercanas, en segundo lu-

gar. En ese sentido, las profesiones ya ejercidas por familiares son elegidas con mayor frecuencia, ya sea la misma o una cercana, perteneciente al mismo ámbito profesional. Esto sugiere que la influencia del entorno familiar y las relaciones personales juegan un papel significativo en la toma de decisiones sobre la elección de la carrera y otorga mayor seguridad a las estudiantes en un momento tan incierto como éste que se convertirá en su proyecto de vida profesional.

Las profesiones que forman parte del entorno familiar de las estudiantes entrevistadas incluyen la docencia de nivel inicial y primario, kinesiología, psicomotricidad, sociopedagogía, fonoaudiología, psicopedagogía y psiquiatría, profesiones estrechamente relacionadas con la educación y la salud. Asimismo, es posible visualizar la influencia predominante de figuras femeninas, como madres, hermanas, tíos, madrinas o amigas, en sus elecciones, las cuales aparecen recurrentemente en sus relatos para explicar el recorrido que realizaron hasta llegar a elegir la carrera. Esta situación se convierte en un elemento a resaltar, ya que permite vislumbrar el sesgo de género presente en la elección de la profesión, o como dice Pozzio (2012) “ayuda a poner de relieve la vinculación entre las socializaciones de género y la elección profesional”. (p. 119). Así, por ejemplo, una estudiante relató:

En mi caso, por ejemplo, mi mamá es maestra jardinera. Siempre ejerció su profesión de una manera muy amena y muy amable y eso me gustó siempre.Y en la familia de mi

mamá, ninguna persona había llegado todavía al nivel universitario y menos una mujer. Así que bueno, también fue ahí como que me motivé con 17 años a cambiarme y venirme a estudiar. (Est.19, GF Psicopedagogía, 2023)

Algunas estudiantes expresaron su deseo de seguir una carrera distinta a la de sus madres. Sin embargo, a pesar de esta intención inicial de diferenciarse, terminaron eligiendo una carrera similar o igual. Al decir de una de ellas: “Mi mamá es Sociopedagoga. Entonces no quería elegir Pedagogía Social porque no quería estudiar lo mismo que mi mamá o parecido.” (Est.1, GF PedSocial, 2023). Otra estudiante del PUEE, señaló: “A mí me pasa algo similar a ella, yo tengo a mi mamá que es docente, y yo no quería ser maestra porque yo la veía a ella y digo, yo no quiero hacer lo que ella hace” (Est.15, GF ProfEducEsp, 2023).

En uno de los relatos de las estudiantes, identificamos otra marca de género que evidencia cómo las representaciones sociales están cargadas de un contenido de género transmitido por el entorno y que pueden operar como un condicionante en la elección de la carrera. En este caso particular, se le atribuye a la estudiante una sensibilidad que es percibida como una debilidad por parte del entorno. Esto se refleja en el siguiente fragmento de su relato:

Sin embargo, mucha gente me decía: “no, pero vos sos muy sensible para estudiar cuestiones sociales, o sea, vas a llorar

mucho, como que no te vas a poder desenvolverte en eso". Y empecé a estudiar otra cosa. A mitad de año dije: "no es esto lo que me gusta, yo quiero otra cosa". Y ahí estuve entre Trabajo Social y Pedagogía Social. (Est.1, GF PedSocial, 2023).

Otra de las razones frecuentes que describieron las estudiantes en la elección de sus profesiones refieren a su vinculación con personas con discapacidad. En sus narrativas aparece que en sus familias o en el entorno cercano contaban con algún integrante en situación de discapacidad y en la convivencia observaron las acciones de profesionales que atendían en terapias o en ámbitos escolares, lo que les generó interés por estos oficios. Así lo expresaron estudiantes de las dos carreras donde aparecen varios testimonios en este sentido:

Bueno, yo empecé a estudiar por mi hermano, tengo un hermano que tiene discapacidad intelectual, tiene 2 años menos que yo y bueno siempre estuve en terapias acompañándolo, fonoaudiología, psicóloga. Siempre íbamos a la escuela, y yo dije bueno, quiero ser maestra, pero no cualquier maestra y bueno empecé a averiguar me contactaba con la profe de mi hermano por WhatsApp, por mail y bueno ella me pasó el dato y vi, me averigüé, leí el plan de estudios y si, era lo que yo quería. (Est. 14, GF ProfEducEspec, 2023)

Lo mío viene por una historia con una amiga en los últimos años de la escuela, ella queda embarazada, nace su hijo con una hidrocefalia muy grande y bueno, un montón de problemas de salud que tenía, y una psicomotricista es quien

le empieza a hacer todo en neo, estimulación temprana (...) yo la iba a acompañar mucho a las terapias (...) Y me quedó como esa... siempre me gustó mucho las ciencias sociales, me gustó mucho cómo trabajaba la psicomotricista desde la parte neonatal, no sabía qué era lo que hacía, porque no conocía la carrera. (Est. 9 GF Psicomotricidad, 2023).

En la mayoría de las estudiantes del PUPEE y solo en un caso de Psicomotricidad se encuentran argumentos que señalan alguna experiencia de vinculación previa con las personas en situación de discapacidad que influyó en sus decisiones. Si bien estas razones, en la elección de las estudiantes del PUPEE conviven con su interés en la docencia, consideramos que es un factor agregado por la especificidad del campo disciplinar. A la vez que, abona aún más la confirmación de la hipótesis del condicionante de género en los procesos de decisión de la población que elige estudiar las carreras de la FES-UPC. Específicamente, nos referimos a los casos donde la elección de la carrera se vincula con el parentesco con personas con discapacidad, pues remite a la reproducción del mandato social de una profesión como extensión del rol de cuidado de la mujer en la familia.

En una minoría de casos aparecen otras argumentaciones más ligadas a los intereses genuinos por los contenidos o al quehacer que ofrecen estos campos profesionales. Específicamente, se observa en estudiantes que ya contaban con una

carrera previa concluida, donde priman los discursos de una búsqueda de ampliación y complementación de su primera formación de educación superior. En su mayoría se trata de docentes que han buscado ampliar el campo profesional, y la continuación de sus estudios se explica por la percepción de que su rol docente no “es suficiente” para el abordaje de las problemáticas sociales y educativas que aparecen en el aula. Así lo relataba una estudiante-profesora de danza, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía: “es como que sentía que había algo, muchas cosas para hacer y que siendo docente en el aula estaba como quizás limitada.” (E20, GF, PSP, 2023). En esa misma línea, otra estudiante de Pedagogía Social expresó:

Yo soy maestra de primaria, entonces lo que me llevó a estudiar la carrera tiene más que ver con ampliar el horizonte de la educación. No me conformaba tanto en el aula, como que quería expandir un poco más los ámbitos de intervención. (E3, GF PedSocial, 2023)

Y en otros casos, se observó un proceso de búsqueda de información e indagación propia para descubrir “de qué se trataba” la carrera, lo que parece derivar en una elección más consciente:

Hice un curso de orientación vocacional (...) algo de lo social me llamaba y también estaba en duda con medicina. Pero no me animaba a lo médico tan así. Y ahí descubrí la carrera [Psicomotricidad] cuando te presentan toda una lista y

empecé a averiguar y averiguar y leer libros y ver videos, a ver de qué se trataba porque era la primera vez que la escuchaba. Así que me anoté y recién como en segundo año dije, bueno, sí me gusta. (Est. 4 GF Psicomotricidad, 2023)

La elección de una carrera como un proceso de autoevaluación, de reflexión consciente, de las propias habilidades e intereses y de las proyecciones de la inserción laboral no apareció como un factor predominante en la narrativa de los participantes, sino más bien en forma esporádica. Además, cuando se les preguntó cómo conocieron la oferta académica de la FES-UPC opinaron “que no son carreras tan conocidas ni difundidas socialmente”. En ese sentido, si bien algunas estudiantes contaban con conocimiento de primera mano sobre la carrera elegida, en otros casos tuvieron que realizar una búsqueda más extensa para llegar a informarse. De hecho, en ciertos casos, las estudiantes no tenían conocimiento previo de las carreras, ni siquiera de la existencia de la UPC, y al buscar opciones llegaron a descubrirlas. Vale precisar que en algunas experiencias relatadas, los medios a través de los cuales llegan a obtener información de las carreras, además del “boca en boca”, fueron los test vocacionales, acompañados por la búsqueda en internet, siendo Google el buscador más visitado a través del cual llegaron a la página oficial de la Universidad y lograron interiorizarse, luego de varias búsquedas, a conocer cuál era la oferta de carreras en esta institución. El siguiente relato ilustra ese recorrido:

En ese momento nadie me sabía decir la palabra Psicomotricidad, ni salía de la boca de nadie. Y después un día estaba, me acuerdo, ni siquiera en Instagram, era Facebook y en Facebook apareció un centro de estimulación temprana de Perú y le escribo así por Facebook y le pongo, hola, ¿qué titulación tenés que tener para trabajar en tu centro? O sea, si yo quisiera trabajar en tu centro de estimulación temprana, ¿qué? Yo tengo que ser profesional ¿de qué? Y ellos me respondieron psicomotricista y ahí puse Psicomotricidad Córdoba, y saltó el Cabred. Y así llegué. (E8, GF Psicomotricidad, 2023)

En el cierre del análisis de esta primera dimensión, es posible afirmar que, en la etapa inicial de elección de una carrera, es frecuente que las decisiones estén apoyadas en los consejos, tomando como referencia las opiniones del entorno y las experiencias de otros. Las múltiples razones que aportan quienes participaron en los grupos focales dan cuenta del carácter complejo que constituye este momento de elección, en tanto representa una proyección de futuro que se percibe como crucial en la vida de las personas. En ese mismo sentido, Carli (2012) caracteriza esta decisión inicial como inestable y precaria que tiene un carácter contingente y por lo tanto, es “una decisión débil” (p. 81). Esto se hace particularmente notorio en los relatos de algunas estudiantes, quienes hicieron alusión a las dudas, incertidumbres, idas y vueltas que experimentaron durante esta etapa, incluso varias de ellas cuentan con antecedentes de carreras previas inconclusas.

El fuerte peso de la influencia familiar en las elecciones de las estudiantes, reproduce la tradición de seguir carreras humanísticas desde el rol hegemónico atribuido a las mujeres, por las creencias de una inclinación “natural” en la elección de las profesiones vinculadas a los cuidados de otros sujetos. Por lo que resulta imprescindible asumir una perspectiva crítica de género en la formación de las carreras de esta unidad académica feminizada y desde sus principales premisas, desnaturalizar estereotipos y roles tradicionales que perpetúan una división sexual del trabajo y de las profesiones, sostenida por una desigualdad estructural que pone en desventaja a las mujeres dentro de la sociedad. De tal manera que desde la formación se pueda ofrecer una oportunidad de revisar esas decisiones condicionadas por factores sociales y culturales, proponiendo un giro reflexivo que permita pensar desde qué otros sentidos se pueden posicionar en las profesiones elegidas, a partir de la comprensión de las estudiantes como sujetos activos capaces de resignificar y deconstruir mandatos sociales y posicionarse críticamente ante la realidad.

Las percepciones estudiantiles en torno a las experiencias en la formación educativa

La segunda dimensión recupera las percepciones las experiencias formativas, lo que permite explorar las vivencias de los sujetos en su tránsito por la vida universitaria que, en

muchas ocasiones, desafía e interpela la estructura institucional al dar visibilidad tanto al currículum oficial como al currículum oculto, que se manifiesta de manera implícita en la cultura y las interacciones dentro de la institución. Así, se expresa una dinámica, siempre latente, entre lo instituido y lo instituyente que conforma la realidad universitaria. En ese sentido, la noción de experiencia universitaria propuesta por Carli (2012), pone en el centro la reflexión sobre las trayectorias académicas.

En los discursos del estudiantado sobre su experiencia formativa aparecen relatos de distintos aspectos del tránsito en sus carreras, que interpretamos como indicios de procesos identificatorios con el conocimiento sustantivo que aprenden de su profesión, como así también los aportes de las prácticas preprofesionales:

Escuchar al otro, pero a ver, no desde lo teórico, porque a veces nos colgamos (...) porque la psicopedagogía es escuchar al otro, la situación de sujeto, en situación de aprendizaje. (Est.20, GF Psicopedagogía, 2023).

A mí sí me pasó al atravesar esta carrera, como nos estamos capacitando para atender a otro, también es como que nosotras mismas hacemos un proceso terapéutico. Entonces, (...) empezás a analizarte vos y en las sesiones de formación corporal, sin querer queriendo, es como que empezás a hacer un análisis propio (...) ¿cómo voy a atender a otra persona, si

yo misma no estoy bien conmigo? Así que eso también como que me pareció muy fuerte de atravesar esta carrera. (Est.8, GF Psicomotricidad, 2023)

Nuestra capacidad de movernos en el territorio y de diálogo con los distintos sujetos, esa capacidad de establecer un diálogo y de escucha y de poderse desempeñar, desenvolver en distintos territorios, para mí eso es lo que más podría valorar de los pedagogos sociales. (Est.2, GF PedSocial, 2023)

Yo, sumando a lo que dicen las chicas creo que también tiene que ver como, que capaz que hay una habilidad, (...) que es la forma de mirar, de mirar sea una escuela, en un centro de día, sea en cualquier trabajo, la forma de mirar al otro como un par, es como mirar que sí puede (...) tal vez necesita apoyos, que digo, esto de barreras. (Est.14, GF ProfEducEsp, 2023)

Estas narrativas presentes en las 4 carreras nos acercan a los procesos de socialización formativa que vivencian el estudiantado y que operan transformando sus miradas sobre la realidad, a partir de la internalización de las categorías conceptuales de los enfoques epistemológicos para una intervención profesional, lo que implica, además, asumir posicionamientos teóricos que dan sustento e identidad a las prácticas. En los procesos formativos, en la apropiación de las perspectivas de las intervenciones y de los posicionamientos para vincularse con los sujetos destinatarios de las intervenciones pro-

fesionales, aparecen en los discursos de las y los estudiantes indicios de la construcción de estas identidades, propias de los oficios del lazo (Frigerio, 2017).

Ahora bien ¿cómo se distingue cada oficio, cada profesión? Retomando palabras centrales de estas citas antes expuestas con el propósito de subrayar los elementos sustantivos de cada carrera que nos presentan las/los estudiantes: “es escuchar al otro, la situación de sujeto, en situación de aprendizaje” (Psicopedagogía), “nos estamos capacitando para atender a un otro, también es como que nosotras mismas hacemos un proceso terapéutico (...) en las sesiones de formación corporal (...) es como que empezás a hacer un análisis propio” (Psicomotricidad), “nuestra capacidad de movernos en el territorio y de diálogo con los distintos sujetos” (Pedagogía Social) “la forma de mirar al otro (...) es como mirar que sí puede (...) tal vez necesita apoyos” (Educación Especial). Interpretamos que las/los estudiantes tienden a resaltar el posicionamiento teórico en torno a la vinculación con los sujetos de la intervención como parte constitutiva de las identidades de estas 4 profesiones. Sin embargo, sería esperable que también se describan en forma más específica en qué consisten los quehaceres específicos de cada práctica profesional.

Esta evidencia nos lleva a afirmar que la construcción inicial de la identidad profesional en la formación de las carreras representa las dos caras de una misma moneda. En el anverso encontramos que la fortaleza de la formación es una marca

identitaria compartida de un claro posicionamiento teórico que tiene su anclaje en el paradigma de los derechos, de donde surgen concepciones sobre los sujetos de las intervenciones profesionales. En el reverso, la fortaleza se transforma en una debilidad, pues estas concepciones aparecen en forma más frecuente y contundente que la propia especificidad disciplinar y es vivenciada como una competencia central que el estudiantado resalta en sus relatos sobre la formación.

A la luz de estos resultados, una cuestión a profundizar en la actual discusión de los planes de estudio de las 4 carreras en la FES-UPC sería ¿cómo cada carrera puede explicitar en forma más detallada sus saberes sustantivos e incumbencias propias? y desde esa identidad, ¿qué competencias específicas puede aportar para el trabajo interdisciplinario vinculado a las intervenciones con otros campos profesionales de la educación y la salud?

Al indagar sobre las valoraciones de las experiencias formativas del estudiantado en las 4 carreras, identificamos elementos recurrentes en relación a las fortalezas y las debilidades de distintos aspectos de la formación y algunos matices que llevan a valorar tanto en forma positiva como crítica la misma cuestión. Así, en la formación en Psicopedagogía, las estudiantes realizan una valoración crítica sobre su experiencia, la caracterizan como exigente y con una considerable carga en términos de contenidos teóricos. En sus relatos hacen referencia constante a ciertas materias que fueron fundamen-

tales en su formación, reconociendo que algunas resultaron particularmente desafiantes e incluso las llevaron a replantear su continuidad en la carrera. En ese sentido, describen su trayectoria como un camino que “fue, y todavía es, muy sinuoso” (Est.19, GF Psicopedagogía, 2023), lo que refleja las dificultades y obstáculos que han enfrentado en su proceso formativo.

Vinculado con esto, las estudiantes también señalan que existe una autoexigencia considerable entre ellas, ya que interpretan que su desempeño es satisfactorio sólo cuando promocionan las materias y, por el contrario, se sienten frustradas si no lo hacen, llegando incluso a abandonar o a cuestionar su permanencia en la carrera. Una estudiante expresaba esta situación de la siguiente manera:

Muchos de mi grupo de amigas, una compañera dejó, que venía re bien, pero por esa exigencia de decir, bueno tengo que promocionar todo, sí o sí, si de repente no puedo, ya está. No voy a seguir ya con esto. Y bueno, también creo que los profesores tienen un papel importante en eso. Porque por ahí si vos rendís mal, pero si el profesor cuando te habla, te habla bien y te dice, no pasa nada, ya está, estudiamos de nuevo, hacemos de nuevo, le pone otra perspectiva. (Est.18, GF Psicopedagogía, 2023)

Por otra parte, y en concordancia con Psicopedagogía, las estudiantes de Psicomotricidad revelan una mención recurrente a las asignaturas cursadas y sus respectivos contenidos

dos. Esto sugiere que los conocimientos teóricos adquiridos en el aula cobran una gran relevancia en su experiencia, lo cual supone una solidez en lo que hace a la propuesta curricular dentro de estas dos carreras. Es así que las estudiantes de Psicomotricidad mencionaron diversas asignaturas, haciendo alusión a la complejidad e importancia que tienen en su formación, entre las cuales se destacan: Prácticas, Formación Corporal, Desarrollo 2, Estimulación Temprana, Clínica Psicomotriz y Diagnóstico.

La formación corporal para mí fue clave, yo pude hacer Práctica 2 presencial y Técnicas virtual, ya en pandemia, y para mí Practica 2 me llevó directo a terapia, pero a modo de autoconocimiento y saber cómo, estoy comprometida con la carrera. (Est.6, GF Psicomotricidad, 2023)

En las materias donde por ahí eso, se podía charlar más con el profe, se podía acceder a la atención del profe de otra manera, aún las materias super pesadas como qué se yo, Desarrollo 2, Clínica, se veían de otra manera. (Est.7, GF Psicomotricidad, 2023)

Me di cuenta de eso durante la pandemia que era muy pesada la materia, cuarto año lo mismo, era muy pesada en cuanto a teoría, pero eso está bueno porque realmente no es como algo que te sobra o algo que está demás, sino que realmente todo lo vas recuperando y lo necesitas. (Est.8, GF Psicomotricidad, 2023)

Y yo me encontré en cuarto año con este colador de que se juntó Estimulación Temprana, Clínica Psicomotriz y la Práctica 4 que, por ahí, la práctica no tanto en contenido teórico, sino las horas que te lleva ir a hacer la práctica en un determinado lugar y bueno, ese año me asesinó; pero de primero a tercero la verdad que venía bastante bien, promocionando materias difíciles como Diagnóstico y en cuarto me vi súper, súper complicada. (Est.9, GF Psicomotricidad, 2023)

Hasta este punto, tanto Psicomotricidad como Psicopedagogía presentan como rasgo común, una notable carga curricular y la percepción de que estas carreras son difíciles y exigentes en términos teóricos. Esta realidad provoca en las estudiantes momentos de crisis, que se traducen en una autoexigencia significativa en su proceso formativo y a la vez, la valoración positiva de lo aprendido y lo significativo para su formación.

En Pedagogía Social, al indagar sobre las fortalezas de su carrera, los participantes del grupo focal no hicieron mención directa a la formación teórico-práctica. Sin embargo, coincidieron en destacar el vínculo entre pares y el vínculo pedagógico con docentes como una de las principales fortalezas de su trayecto formativo. Valoraron especialmente que, a nivel institucional, no sean considerados “un número más” (E2, GF Ped-Social, 2023). Resaltaron el trato personalizado, la contención, apoyo y acompañamiento recibidos como elementos claves en la carrera. Aunque en el discurso no predomina la mención de

contenidos curriculares o asignaturas, una estudiante destacó como fortaleza que muchos de los temas se abordan a través del análisis de casos. Además, mencionó el contacto con instituciones de la práctica como una experiencia significativa, así como la participación en charlas y encuentros extracurriculares como enriquecedores del aprendizaje en el aula.

En el PUEE sucede algo similar que en Pedagogía Social; las estudiantes mencionaron como fortaleza de la carrera la importancia de tener prácticas profesionalizantes desde el primer año. Esto lo vivencian como un acierto de la carrera, ya que es allí donde reafirman o no su elección inicial: “Hay muchas chicas que hicieron la práctica de observación y dijeron, esto no es lo mío” (Est.14, GF Prof.EducEsp, 2023), a lo que su compañera confirma: “Sí, muchas chicas dejaron porque no se veían. (Est.16, GF ProfEducEsp, 2023).

En la misma línea otra estudiante señaló:

Yo tuve que hacer una práctica virtual y casi dejó la carrera, así que no me imagino lo que debe haber sido hacer virtual la práctica uno, que es donde vos cargas todos los sentimientos y emociones, expectativas, haberla cursado virtual. (Est.12, GF ProfEducEsp, 2023)

Asimismo, en sus relatos, las estudiantes valoran como fortaleza el vínculo entre pares y el vínculo pedagógico, el hecho de no ser consideradas “un número más”, especialmente en comparación con otras instituciones donde la cantidad de es-

tudiantes es mayor y dificulta el establecimiento de vínculos personalizados. Por lo mismo, el acompañamiento docente es resaltado como uno de los pilares para sobrellevar el cursado. En palabras de una estudiante: “Yo como fortaleza destaco la calidez de los docentes, de muchos profes (...) poder empatizar con el estudiante ha sido, de hecho, ha posibilitado que en mi caso yo pudiera seguir la carrera” (Est.12, GF ProfEducEsp, 2023). A su vez, las estudiantes destacan la importancia del vínculo entre pares, considerándolo un lazo fundamental que las sostiene en su trayectoria académica. En efecto, recuerdan la pandemia como un momento crítico donde sintieron la necesidad de retomar presencialmente esas conexiones interpersonales significativas. De esta manera lo expresaba una estudiante: “por lo menos los primeros dos años fueron muy emotivos o sea necesitaba vernos la cara, la compu, o sea era necesario, era muy necesario generar ese lazo para seguir la carrera”. “(Est.17, GF ProfEducEsp, 2023).

Otra de las fortalezas mencionadas por una de las estudiantes del PUEE es la oportunidad de interactuar con profesionales externos a la institución. Según lo expresado, este encuentro les permite conocer las diversas ofertas laborales y los espacios de inserción disponibles en el campo laboral. (Est.17, GF ProfEducEsp, 2023).

Un elemento común a las 4 carreras es el lugar y el significado otorgado a las prácticas profesionalizantes en la formación, todos los testimonios destacan que allí logran adquirir

las competencias profesionales adquiridas y la identificación con su profesión. Algunas expresiones que recuperan estas valoraciones son:

Cuando empecé la carrera era como, oh, quiero las prácticas ya, a ver cómo va en el campo, cómo me meto en el campo, en el que sea sociocomunitario, educación, salud. Y yo creo que eso fue lo que me fue motivando en la carrera. (Est.22, GF Psicopedagogía, 2023)

Es muy significativa la práctica. Y es esencial para mí. (...) si vos el día de mañana vas a ir a poner tu cuerpo con el otro, o sea, me parece que es muy importante. Y otra cosa, por lo menos acá, yo valoro un montón venir a clase. Es fundamental venir a clase. (Est.9, GF Psicomotricidad, 2023)

Siempre me gustó mucho que desde primer año te muestran las escuelas. No nos inventan nada en cuarto año (...). Nosotros desde el primer año, de la práctica de primer año, vos sabes a dónde estás, cuál va a ser el campo en el que te toca. Esa es una fortaleza. (Est.16, GF ProfEducEsp, 2023)

Yo encontré en la carrera, lo que buscaba, que era esa herramienta que me permitiera una buena intervención profesional para cumplir con ese objetivo (...) yo creo que me dio más herramientas, me dio una visión, me hizo conocer el contexto, me hizo conocer el escenario posible de trabajar. Qué sí, qué no, hasta dónde llega mi profesión, eso creo que me marcó mucho. Y fue eso lo que me enamoró aún más, de la pedagogía social. (Est.2, GF PedSocial, 2023).

Por lo tanto, las estudiantes y el estudiante entrevistados de las 4 carreras destacan a las prácticas profesionalizantes como una instancia significativa de aprendizaje en diálogo con los contenidos curriculares. En ese sentido, las prácticas son el espacio formativo donde consideran que más se ponen en juego los roles y funciones que van aprendiendo en su formación, es el espacio por excelencia donde se ve y se actúa en situación real con los sujetos y ámbitos de intervención. Por lo tanto, es donde toman conciencia de lo que implica el ejercicio profesional, donde descubren sus preferencias en relación a determinado grupo etario/social, donde construyen y, al mismo tiempo, ponen a prueba las expectativas sobre su futuro laboral.

Nos detendremos ahora en el análisis de los aspectos críticos en la formación de sus respectivas carreras. En el caso de Psicomotricidad, las estudiantes percibieron como una debilidad que no lograron el conocimiento de todos los ámbitos que abarca su profesión en las prácticas profesionalizantes y expresaron el deseo de contar con más oportunidades para practicar, observar y adquirir experiencia. Argumentaron que, aunque recibieron una formación teórica extensa, les resultó difícil aplicar esos conocimientos en el campo profesional. En relación a la formación teórica, algunas estudiantes expresaron una crítica relacionada con la organización de las materias a lo largo de la carrera. Señalaron que durante los primeros años cursaban asignaturas que las consideran generales, mientras que las materias específicas de la disciplina se

concentran hacia el final de la carrera o son cuatrimestrales. Una estudiante lo expresó de la siguiente manera: “Por ahí las específicas quedan opacadas por la carga horaria de las más generales” (Est.8, GF Psicomotricidad, 2023); “nos estamos quedando con muy poco contenido de materias propias de la carrera que deberían tener, o más horas de cursado teórico, o complementarse con que en el segundo cuatrimestre sean prácticas y en el primero sean teóricas” (Est.8, GF Psicomotricidad, 2023).

En Psicopedagogía las debilidades de la formación en la carrera, por una parte, gira en torno a algunos aspectos de la relación teoría-práctica, que, si bien lo consideran también un pilar sólido dentro de la carrera, una estudiante manifestó que se aborda muy poco el aspecto clínico y que no se ofrecen prácticas en este ámbito. En consecuencia, cada estudiante puede optar por continuar su formación en esta área una vez que se gradúe, si así lo desea. Por otra parte, aparece una referencia a ciertos conflictos en cuanto al vínculo pedagógico con docentes donde rememoran experiencias frustrantes o de tensión con algunos docentes en instancias de exámenes. Ante lo cual, la reflexión de una estudiante es que es necesario adaptarse al estilo del docente para poder aprobar.

En Pedagogía Social, se observa en términos de carencias un marcado énfasis en la formación teórico-práctica, las/los estudiantes tienen la percepción de que falta fortalecer la formación teórica de la carrera y la vinculación entre las prácticas.

ticas profesionalizantes con el mundo laboral. Consideraron como una debilidad en la formación teórica la falta de conexión con la realidad, demandando más clases, mayor cantidad de material de estudio y talleres específicos sobre los sujetos de intervención. Manifestaron que, aunque tienen un conocimiento general, no cuentan con conocimientos específicos. Otro estudiante formuló una crítica a la vinculación entre teoría y práctica, sugiriendo que la inserción laboral debería ser considerada durante la formación. Propuso que los espacios de prácticas no se limiten a ser meramente lugares que reciben practicantes, sino que debieran constituirse en entornos reales o potencialmente reales de ejercicio profesional. Otro aspecto señalado por el estudiantado como una debilidad se refiere a la modalidad de cursada y carga horaria. Comentaron que solo disponían de una única opción de horarios para la mayoría de las materias, además de haber experimentado una reducción en el número de comisiones al ser pocos estudiantes. Según lo que manifiestaron, esto perjudicó la continuidad de su formación, especialmente para aquellos que trabajan, ya que no cuentan con suficientes opciones de cursado.

En relación al PUEE, aparecieron reflexiones críticas sobre la división de la formación en orientaciones. Recordamos que esta carrera tiene 3 orientaciones para ejercer la docencia en Educación Especial, según sea la condición de los sujetos destinatarios: discapacidad visual, discapacidad auditiva y discapacidad intelectual. Las estudiantes expresaron que, a partir de

su experiencia en las prácticas, han constatado que en los futuros ámbitos de inserción laboral se encuentran con personas que presentan múltiples discapacidades y al estar formadas en una orientación específica sintieron que no estaban adecuadamente preparadas/os. En este sentido, demandaron una formación más integral, como lo expresó una de las estudiantes.

Estaría bueno que se superara esa debilidad con unificar un poco más las materias, las áreas curriculares, si algunas son específicas, pero es como que más hoy en día que las escuelas de educación especial no son para ciegos, para sordos, para discapacidad intelectual, sino que hay un abordaje más integral, por lo menos yo que hablaba con chicas de discapacidad intelectual

¿qué hacemos si nos toca un estudiante sordo, si nos toca un estudiante ciego? Nos faltan muchas herramientas porque encima de lo que es introducción al Braille, introducción a la lengua de señas son al principio de la carrera entonces después no lo retomas. (Est.12, GF ProfEducEsp, 2023)

Además, al igual que en el caso de Pedagogía Social, se expresa una crítica sobre la articulación entre el egreso y la inserción laboral. En este contexto, una estudiante manifestó su preocupación por el desconocimiento que existe acerca de los trámites administrativos que deben realizar una vez que se gradúan, para integrarse al sistema educativo formal. Además, señaló que en la carrera no hay un espacio dedicado a

enseñar o informar sobre este proceso. Además, se identificó como una debilidad dentro de la carrera la modalidad de cursada y carga horaria. Una estudiante señaló que la modalidad de cursada es “muy formato escuela” (Est.12, GF ProfEducEsp, 2023), lo que dificulta a las y los estudiantes que trabajan o que tienen familiares a su cargo mantener ese tipo de cursada.

A partir de lo expuesto y a modo de síntesis, es importante reflexionar sobre ciertas dinámicas similares que se manifiestan entre las carreras de Psicopedagogía y Psicomotricidad, así como entre Pedagogía Social y el PUEE. Por un lado, una posible interpretación para estas similitudes radica en que las dos primeras carreras tienen una duración de cinco años, mientras que las otras dos son de cuatro años. Esto implica una carga curricular mayor en el primer caso en comparación con el segundo, lo cual resuena con fuerza en el discurso de las estudiantes de Psicomotricidad y Psicopedagogía.

Por otro lado, es relevante mencionar que las 4 carreras se han desarrollado en diferentes momentos históricos. En orden cronológico de creación, éstas son: Psicopedagogía, Profesorado en Educación Especial, Psicomotricidad y, por último, Pedagogía Social. Este dato histórico sugiere una mayor consolidación en algunas carreras y, a su vez, puede ayudar a comprender las críticas de las y los estudiantes de Pedagogía Social en relación con las debilidades de su formación.

Las expectativas de inserción laboral futura

En este apartado nos proponemos dar cuenta de la tercera dimensión analizada, es decir, cómo se proyecta el estudiantado en relación con la búsqueda de empleo y la incorporación futura al mercado laboral. Nos detendremos en cómo las y los estudiantes se piensan a sí mismos y a su futuro, en relación a la inserción profesional próxima, cuáles son los sentires en torno a su trayectoria, los supuestos sobre el quehacer profesional y sus expectativas de inserción en el ámbito público o privado.

Los sentires en torno a su trayectoria aluden a aquellos sentimientos o ideas que expresan las y los participantes de este estudio con relación a lo transitado en la carrera como preparación para el ejercicio profesional y la perspectiva del futuro próximo, que se traducen en deseos, miedos, miradas retrospectivas de su trayectoria formativa y prospectivas en relación al desarrollo de su profesión. En los grupos focales de las cuatro carreras, al proponerle a los participantes compartir sus expectativas con respecto al futuro laboral, aparecieron recurrentes sentimientos tales como incertidumbre, miedo e inseguridad, asociados a lo que puede ocurrir después que se reciban, a cómo será la inserción laboral, al temor de trabajar en lugares y con actores desconocidos, al proceso de búsqueda de empleo y a cómo se transita ese tiempo incierto; así lo expresaban algunas de las entrevistadas: “Y hay un bache ahí temporal, hay un limbo medio extraño entre ahora y después. ¿Cómo se transita? Yo no sé”. (Est.21, GF Psicopedagogía, 2023)

Bueno, en realidad lo que a mí me da como miedo es el trabajo con la familia. Como que por ahí con los niños obviamente, cómo estará bien lo que hago, tendrá algún sentido jugar a esto, bueno, como esas cosas. Pero tipo... dar respuesta a los adultos me parece, incluso ahora en la práctica que estamos armando un informe, que no se lo vamos a dar a la mamá, pero es un niño real, que lo estoy observando realmente, que estoy viendo a la madre, escribo el informe y digo, no, esto lo va a leer la madre, no lo puedo poner así y lo borro. Como que digo, no sé, eso me da como mucha cosa, como miedo a no sé. (Est.5, GF Psicomotricidad, 2023)

Los sentimientos de temor e inseguridad, aparecen vinculados con la idea de no estar preparadas para asumir la tarea para la cual se están formando y dar respuesta a las demandas de los ámbitos de inserción, quedando explicitada por varias de las participantes la necesidad de continuar estudiando, por ejemplo:

¡Y cuando me reciba...ay! mucha...como que no estoy preparada, como que digo, me voy a recibir y no estoy del todo preparada como quisiera estar" (Est.9, GF Psicomotricidad, 2023); Sé que me voy a recibir y me voy a tener que capacitar sí o sí. (Est.22, GF Psicopedagogía, 2023)

Yo no me veo ni en una clínica ni en el ámbito educativo tampoco. Yo seguiría estudiando y apostaría por hacer mi investigación. Voy a empezar el trabajo en alguna facultad.

Pero sé que tengo que salir a hacer otra carrera o algo más, como un postgrado. (Est.18, GF Psicopedagogía, 2023)

Asimismo, se presenta como una marcada preocupación el desconocimiento de los mecanismos de acceso al trabajo, los circuitos administrativos, los modos de contratación, y las regulaciones profesionales, que en el caso del PUEE se asocian a una demanda que las estudiantes le hacen a la formación en la carrera.

A mí me da miedo, también un poco de miedo incertidumbre, sí me pasó este año que cuando me preguntan, bueno, ya te falta poco, y es como, ay, sí, me falta poco y cuando termine y me reciba ¿qué voy a hacer? ¿Dónde voy?

¿Dónde llevo el currículum? ¿Qué hago? (...) lo veo también muy difícil, pero sí, tengo mucho miedo a la incertidumbre, es como que quiero recibirme, pero a la vez si me recibo, no sé qué voy a hacer. (E1, GF PedSocial, 2023).

Otra categoría que tomamos para el análisis de los grupos focales es la de los supuestos que las/los futuras/os egresadas/os tienen del quehacer profesional poniendo el foco en aquellas ideas, preconceptos, saberes construidos a partir de la circulación de información por parte de compañeras/os egresadas/os y docentes, de experiencias propias en las prácticas, conocimiento del perfil y las incumbencias del título. Cuando se les consultó a los participantes en relación al inicio del

desempeño profesional, en los grupos focales de Psicopedagogía y el PUVE las estudiantes mencionaron el acompañamiento a procesos de inclusión como la puerta de ingreso al primer empleo: “Van a caer todos, para mí, en integraciones escolares, que es lo que más urge y demanda la sociedad en este momento y lo que más paga” (Est.18, GF Psicopedagogía, 2023). “Creo que es la mayor salida laboral más frecuente, en cualquier lugar se busca DAI (docente de apoyo a la inclusión), se necesita DAI, se necesita maestra de apoyo, entonces como que bueno es como el campo más movido”. (Est.14, GF ProfEducEsp, 2023)

En el caso de Pedagogía Social se dio un intercambio entre compañeros en torno a las posibilidades y/o limitaciones de la profesión para acceder al campo laboral realizando tareas vinculadas con procesos de inclusión. En sus palabras:

No, en el privado hay obras sociales, que ahora se abrió una pestañita que dice, pedagogos sociales, que está muy buena, que nosotros podemos hacer eso, adecuaciones, otras funciones de integraciones” (Est.2, GF PedSocial, 2023). “Es que no sé si estamos preparados para hacer integraciones (Est.1, GF PedSocial, 2023).

Algunas herramientas sí las tenemos, de la vinculación con... pero específicamente integración pura, pura no. Si por ejemplo de acompañar al niño, niña o adolescente al ámbito educativo ¿cómo acompañamos?, bueno, ahí sí tene-

mos muchas herramientas nosotros, me animo a decir más que el psico. Ahora, en el ámbito educativo específico de una integración, adaptar el contenido teórico de unas ciencias sociales o de la formación para la vida y el trabajo... llevarlo a ese niño con diferente, ¿cómo se dice? con diferente diagnóstico, ahí no, ahí no tenemos herramientas. (Est.2, GF PedSocial, 2023).

En las entrevistas de las tres carreras mencionadas subyace la idea que el acompañamiento a procesos de inclusión se presenta como el espacio de mayor demanda de profesionales en el ámbito educativo, es decir, oferta de salida laboral segura para las y los egresadas/os de las carreras de Psicopedagogía, PUEE, y una posibilidad para Pedagogía Social, aunque reconocen que no tienen la formación para desempeñarse en ese ámbito. Asimismo, aparece la idea de una cierta disputa por el mismo puesto de trabajo y la percepción de una superposición en las incumbencias, generando de este modo una competencia entre las/los egresadas/os de dichas carreras. Esta situación se puso de manifiesto, por ejemplo, en un diálogo entre las estudiantes del grupo focal del PUEE donde señalan que el campo de la inclusión es donde hay mayor demanda y está siendo cubierto cada vez más por psicopedagogos reduciendo los lugares de inserción para egresadas/os del PUEE. E incluso, en lo expresado por un participante del GF de Pedagogía Social “yo sé que las psicopedagogas están un poquito enojadas con esto como que critican bastante que haya peda-

gogas sociales, que hagan integración, hay como alguna crítica ahí” (Est.3, GF PedSocial, 2023).

Aquí se pone en evidencia lo planteado en el marco referencial de este capítulo, en relación al deslizamiento de las fronteras de los campos profesionales asociado con nuevas prácticas y demandas sociales. En este sentido, tal como ya lo expresamos, las carreras que se ofrecen en la FES-UPC forman profesionales que comparten ámbitos de desempeño y destinatarios para los cuales prestan servicios específicos, como así también se plantea la necesidad de trabajar en intervenciones interdisciplinarias. Aquí recobran sentido las ideas de Panaia (2023) en relación con la construcción de la identidad profesional, cuando expresa la centralidad de la formación en la construcción de las identidades, las particularidades y los modos de acceso a la práctica profesional. Se observa también en particular en el caso del PUPE y de Pedagogía Social el interés por insertarse en aquellos espacios relacionados con las prácticas profesionalizantes o con los que tuvieron algún acercamiento durante la cursada de la carrera. En este sentido, aparece de manera recurrente, en el grupo focal de Pedagogía Social, a modo de preocupación y al mismo tiempo como desafío, la idea del desconocimiento social de la función o el rol que puede cumplir un pedagogo social, incluso en aquellos espacios donde realizaron alguna práctica. De esta manera aparecería una tensión entre la formación profesional, las demandas del campo laboral y los espacios reales de inserción; que es expresado así por una estudiante:

A veces tenemos prácticas en lugares donde no existe la vacante laboral para la pedagogía social, o sea, ni siquiera hay gente que nos recibe y conoce qué es la pedagogía social y que existe esa profesión. A pesar de que los profes hacen todas las reuniones previas, o sea, cuando llegamos nosotros como estudiantes, la institución que nos recibe tiene un panorama. Pero yo siempre me pregunto, más allá de la práctica que estoy haciendo, si es real que yo puedo trabajar en ese lugar, porque al final no existe el espacio, ni profesional, ni laboral, ni... O sea, el espacio que nos hacen es muy forzado, es una cuestión como para recibir a practicantes, no hay una perspectiva laboral en muchos de los ámbitos donde vamos. (Est.3, GF PedSocial, 2023)

Además, se consultó a los entrevistados por la preferencia de trabajar en el ámbito público o privado. En los grupos focales si bien, la mayoría optó por el ámbito público, en el caso de Psicopedagogía las estudiantes plantearon, en términos generales, el deseo de generar un proyecto propio con personas allegadas. Este resultado también coincide con lo relevado por el estudio estadístico (Capítulo 2).

Porque para eso necesitan dinero. Entonces, construir un centro, con mi hermana y mi madrina, que es psicopedagoga y mi hermana que es psicomotricista. Trabajando interdisciplinariamente. (Est.22, GF Psicopedagogía, 2023)

Sí apoyo por ahí lo que decían las chicas, esta cuestión de que voy a lograr o por lo menos como objetivo hacer lo que

yo creo que quiero hacer. Decir esta cuestión en que a veces la burocracia, a veces en la institución dicen no, pero eso no, eso no es para acá. Esas limitaciones de las que habla por ahí E21, es las que a mí no me gustan. No me gustan esas limitaciones. Entonces sí, me gustaría hacer algo como decía E22, me veo en una cuestión de esto, en un centro con compañeras, me gusta muchísimo. (Est.20, GF Psicopedagogía, 2023)

Las y el entrevistadas/o de Pedagogía Social y del Profesorado de Educación Especial, en su mayoría, optan por iniciar la búsqueda de trabajo en el ámbito público y en el caso particular del PUEE las estudiantes que se proyectan en el ámbito privado, piensan su inserción en los centros donde realizaron sus prácticas profesionalizantes.

Apareció en el discurso de la mayoría de las/los estudiantes de las 4 carreras, el temor y/o la preocupación porque en muchos casos los honorarios de estos servicios están a cargo de las obras sociales, lo que conciben que fomenta la precarización salarial y laboral, tanto en el ámbito público como privado. Algunos testimonios que dan cuenta de ello: “Claro, porque el tema del centro, si trabajas particular, en ese caso, estás luchando constantemente con el tema del pago, o sea, trabajas particular o trabajas con la obra social”. (Est.22, GF Psicopedagogía, 2023)

Yo, mi expectativa es trabajar en un aula. (...) compañeras y que te traen sus experiencias y te da un miedo, que te empiezan a decir que es muy difícil andar que las obras sociales que si trabajas como DAI y todo ese miedo a ese nuevo mundo me da mucho miedo porque también dicen que es muy difícil conseguir aula y es muy difícil entrar en una escuela el cargo que primero tenés que formar piso por así decir y seguir seguir avanzando y me da muchísimo miedo eso, no sé qué espero. (E16, GF ProfEducEsp, 2023)

Todo lo que circula es, por ejemplo tengo una amiga, una compañera que me decía: “ustedes se tienen que hacer valer, cuando vayan y hablen con las obras sociales por las prestaciones que no les saquen tanto, que el 25%, que el 30%”, y yo decía aay! (Expresión de miedo) cómo hago? ¿por qué me van a sacar tanto? (Est.16 GF ProfEducEsp, 2023)

Aquí queda de manifiesto lo que plantea Panaia (2017) con respecto a la creciente flexibilidad del mercado que promueve ejercicios profesionales mixtos, “en los que una parte del ejercicio se da en el sector público o privado, generalmente con relación de dependencia, y una parte en forma autónoma, lo cual establece una relación particular con las propias normas profesionales” (p. 23).

En los tres grupos focales mencionados las/los estudiantes refirieron al deseo de desempeñarse en un ámbito donde puedan poner en juego sus ideas y saberes teniendo cierto margen de libertad para desarrollarse y aportar desde su

tarea cotidiana; y en este punto asociaron el ámbito público con espacios más flexibles, donde pueden desenvolverse con mayor autonomía. En el caso del PUEE y de Psicopedagogía, aparecieron algunos posicionamientos o perspectivas sobre sus roles y funciones y sobre las características que deberían asumir los espacios laborales.

Es que quizás yo pienso que es como el ámbito público, como lo que más nos necesita, que en lo privado bueno si tenés un buen director o alguien capacitado y demás. (...) le falta un montón a lo público y creo que nosotras, nuestras nuevas generaciones, nuestra nueva camada puede aportarles un montón sin necesidad también de tener algo económico de por medio digamos. (Est.14, GF ProfEducEsp, 2023)

Yo capaz tengo otra mirada de, si hablamos de la primera expectativa que tengo, no sé dónde ni cómo ni nada, pero lo que sí, siento miedo o sea horror no se, porque por ejemplo en el caso de que me llega a tocar (centro educativo referente para personas con DI) yo estuve, pero si tengo que ir a otra institución que no conozco que no sé dónde es, dónde queda, quién es la directora (...) me encantaría trabajar en un lugar donde hablemos de inclusión, de los derechos donde, sí hay que digamos luchar, vamos a luchar y vamos a hablar y vamos a tratar de hacer un cambio; pero digo: si vos decís que expectativa tengo primero sé que miedo pero sé que obviamente puedo encontrar lugares super lindos como(centro educativo referente para personas con DI) , también hay otros lugares que le faltan herramientas, que

tal vez no es porque no quieran, si no porque desconocen información, entonces poder como aportar ese granito de arena. (Est.15, GF ProfEducEsp, 2023)

Sí, a mí me pasa lo mismo. El tema de lo privado será que en el ámbito escolar es sinónimo de limitante por intereses económicos, por las pujas, que cooperativas, que los padres con influencia. (...) lo que me interesa como condiciones es algo no limitante en cuanto a objetivos, en cuanto a desarrollo. No me gustaría un lugar en el que me requieran para una función así, esto es lo que necesitamos que hagas. Entonces sí pienso bastante en el trabajo autónomo. (...) Y trabajar con personas que tengan una concordancia general en el punto de vista. Que no es que yo llevo a la cabeza una cosa o me amoño a las ideas. No, algo más comunitario, algo más construido sin esta bajada de línea de la limitante(...) No, no quiero eso. (Est.21, GF Psicopedagogía, 2023)

De lo dicho hasta aquí cabe señalar que los decires de las y los participantes dan cuenta de la complejidad del proceso del pasaje de ser estudiante a ser profesionales donde se entrecruzan la trayectoria formativa, las expectativas en relación a la futura inserción laboral, los supuestos con respecto a los diferentes ámbitos laborales, que se entraman con las características contextuales y la configuración del mercado laboral que plantea determinadas demandas y ofertas a las diferentes profesiones para las cuales forma la FES.

A modo de cierre

Este capítulo procuró dar cuenta de los resultados de la fase de implementación de 4 grupos focales con el estudiantado en el transcurso de la investigación de la propuesta formativa en la FES. En función de relatos retrospectivos de las/los estudiantes en la etapa de terminalidad de sus estudios se abordó la construcción inicial de su identidad profesional mediante tres dimensiones de análisis: la elección de profesiones feminizadas, las percepciones de estudiantes en torno a las experiencias en la formación y las expectativas de inserción laboral futura.

En vinculación con la primera dimensión pudo reconocerse una marcada elección formativa por parte de la población femenina, destacándose entre las razones más frecuentes la influencia de sus familias y/o de personas del entorno cercano, experiencias previas formales o informales con sujetos o contextos de intervención afines a las carreras y la ampliación del campo profesional en estudiantes que cuentan con carreras previas. Se considera necesario destacar en este punto que si bien 9 de cada 10 estudiantes experimentan movilidad educativa ascendente con relación a sus madres las elecciones continúan actualizando la vinculación feminización-tareas de cuidado.

La recuperación de las percepciones sobre las experiencias formativas puso de manifiesto fortalezas y debilidades. Las/

los estudiantes de la Licenciatura en Psicomotricidad y Licenciatura en Psicopedagogía refirieron niveles significativos de exigencia y autoexigencia, así como una importante carga curricular en términos de plan de estudios. En el caso de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Social y del PUEE aparecen coincidencias en asumir como fortalezas formativas el vínculo entre pares, el vínculo con docentes, la participación en experiencias extracurriculares y la interacción con profesionales externos a la institución. Las/los estudiantes de las cuatro carreras coincidieron en la significatividad que adquieren las prácticas profesionalizantes y la posibilidad de desarrollo de competencias profesionales tales como, la escucha activa, el reconocimiento de las potencialidades de los sujetos, así como una visión amplia del contexto y la comunidad.

En términos de debilidades tanto las/los estudiantes de Psicomotricidad como Psicopedagogía consideran que la formación no brinda posibilidades de profundizar en todos los ámbitos de intervención. En el caso de Pedagogía Social se alude a la necesidad de fortalecer la formación teórica de la carrera y la dificultad que ocasiona una única opción de cursado para la mayoría de las materias mientras que el PUEE se suma a advertir aspectos vinculados con la modalidad de cursada y carga horaria además de reflejar una mirada crítica en términos de fragmentación de las orientaciones ante los requerimientos del campo laboral actual.

Finalmente, desde el análisis de las expectativas de inserción laboral futura aparecen de modo recurrente sentimientos de inseguridad, incertidumbre, temores asociados a no estar preparados para dar respuestas a las demandas profesionales en el campo laboral. A lo anteriormente enunciado se añade como motivo de preocupación el desconocimiento de los mecanismos de acceso al trabajo, circuitos administrativos, modos de contratación y regulaciones profesionales. En las proyecciones sobre las primeras inserciones laborales el acompañamiento a procesos de inclusión educativa irrumpen de modo significativo, como así también la conciencia de una fuerte competencia por los puestos de trabajo en un mercado con condiciones de alta precarización laboral. Aparecen en este punto deseos de inserción en el ámbito público pero un reconocimiento de la dificultad que comporta su concreción; debido a que se considera que los comienzos de la vida profesional serán en su mayor medida tránsitos por instituciones privadas.

En un análisis transversal de los hallazgos de las tres dimensiones indagadas, puede afirmarse en relación a la construcción inicial de la identidad profesional en los relatos de las/los estudiantes, que aparecen indicios de procesos identificatorios y cierta concientización de la especificidad disciplinar y de lo que les espera en el mundo laboral. En dichos procesos confluyen los saberes disciplinares de la formación, las experiencias construidas en el contexto de las prácticas

profesionalizantes, las formas de contratación precarizadas y el entrecruce de las regulaciones de las prestaciones de las profesiones en el campo laboral. En relación con esto último se reconoce la relevancia de una oferta de empleo indiferenciada, los requerimientos del trabajo interdisciplinario y la significativa vinculación de las carreras de referencia de esta investigación con prácticas de cuidado.

Hasta aquí compartimos algunos aspectos significativos de los relatos del estudiantado en el contexto de los grupos focales implementados. Desde los aportes de la sociología de las profesiones y estudios sobre desigualdad, estratificación y movilidad social la recuperación de las voces de las/los futuras/os egresadas/os se considera un aspecto fundamental para profundizar en el conocimiento de factores que inciden en sus futuras inserciones ocupacionales. A la vez, establecer vinculaciones entre las competencias académicas y las demandas de un campo laboral que se referencia desde la lógica del mundo del trabajo se constituye en posibilidad de atender al proceso de transición y aportar información relevante para la revisión de políticas institucionales y curriculares en una universidad pública que se piensa, se construye y se proyecta en clave de derechos.

A partir de estos hallazgos, también pretendemos aportar a la institución reflexiones sobre tres aspectos nodales para la mejora de la formación:

1- Asumir una perspectiva crítica de género en la formación de las carreras de esta unidad académica feminizada y desde sus principales premisas, que permita desnaturalizar estereotipos y roles tradicionales que perpetúan una división sexual del trabajo y de las profesiones, sostenida por una desigualdad estructural que pone en desventaja a las mujeres dentro de la sociedad. De tal manera que desde la formación se pueda ofrecer una oportunidad de revisar aquellas decisiones iniciales condicionadas por factores sociales y culturales, proponiendo un giro reflexivo que permita pensar desde qué otros sentidos se pueden posicionar en las profesiones elegidas, a partir de la comprensión de las estudiantes como sujetos activos capaces de resignificar y deconstruir mandatos sociales y posicionarse críticamente ante la realidad.

2- Ante la tensión existente entre la especificidad de cada carrera y los aspectos comunes que las unen, se requiere de un fortalecimiento en la formación que enriquezca la propia identidad profesional y potencie la presencia y relevancia de cada carrera en la atención integral de las demandas específicas de los sujetos de las intervenciones. Sin dejar de reconocer que los sujetos y las problemáticas sociales se manifiestan en una multiplicidad de aristas y dimensiones que, en muchas ocasiones, requieren enfoques interdisciplinarios de diversos campos del saber.

3- Consolidar las políticas de acompañamiento a las/los graduadas/os noveles de la FES, donde se ofrezca asesoramiento en las primeras inserciones laborales, específicamente sobre los circuitos que regulan cada ámbito y los requerimientos burocráticos. Como así también formación continua y de posgrado para ampliar y profundizar en los conocimientos de las especificidades de las diversas intervenciones profesionales.

Palabras finales

Este libro colectivo ha buscado, a través de la puesta en común de distintas perspectivas de análisis, de la instrumentación de diversos métodos de estudio y de la producción de dos fuentes de información principales, brindar un primer panorama lo suficientemente acabado del problema sociológico constituido por el nexo entre los diplomas superiores vinculados a las áreas de la educación y la salud en la provincia de Córdoba, Argentina, y el posicionamiento ocupacional de la fuerza de trabajo. Decimos que se trata de un primer panorama, en tanto el problema de estudio, tal y como lo hemos pensado, se encuentra en pleno desarrollo: nuestro interés es observar a lo largo del tiempo cómo se configura dicho nexo. Por ende, este libro pretende dar cuenta de la primera etapa de la investigación. Una etapa conformada por una pseudo-cohorte de estudiantes de las cuatro carreras impartidas en la FES- UPC, que acompañaremos durante los próximos años con la finali-

dad de evaluar su comportamiento ocupacional. Por ello, las preguntas centrales que han marcado el camino de esta inicial etapa han sido ¿cuál es la población que forma parte del estudio? ¿cuales son sus características sociodemográficas, de clase social y de procedencia escolar? ¿Cómo se configura su identidad profesional? ¿Qué piensa de su futuro luego de obtener el título profesional de la FES-UPC?

Para responder a estas cuestiones, hemos requerido la confluencia del trabajo colectivo de quienes participamos de este escrito. Para comenzar el estudio, debimos plantear la justificación no sólo sociológica, sino institucional, de la investigación. Creemos firmemente que los resultados obtenidos -y otros por obtener en el futuro- podrán ser un elemento crucial en la planificación pedagógica futura de nuestra casa de estudios. Confiamos en esta idea, la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FES-UPC, devino el espacio principal que proveyó no sólo una coordinación estratégica para llevar adelante el trabajo de investigación colectiva, sino los insumos técnicos y tecnológicos pertinentes para el sostenimiento de nuestra empresa académica. La realización de jornadas de lecturas y discusión en torno a los antecedentes de investigación preexistentes, la asistencia de algunos/as de los integrantes del equipo a cursos de técnicas de análisis inéditos en su formación académica previa, la cristalización de encuentros con especialistas a nivel nacional de nuestro tema de estudio, fueron algunas acciones que motorizaron la dinámica

de trabajo, siempre respaldadas por la Secretaría. Su labor persistente coadyuvó a que el equipo de trabajo se mantuviese consolidado y con perspectivas de seguir cumpliendo con nuestros objetivos de futuro.

Respecto a los aportes sustantivos de esta etapa de la investigación, destacamos los siguientes. Un primer aporte se asocia con la producción propia de datos poblacionales observacionales. Si bien en esta etapa de la investigación aún no se ha comenzado el seguimiento de las trayectorias ocupacionales de la pseudo-cohorte de profesionales de las cuatro carreras impartidas en la FES-UPC, se logró conformar una muestra representativa de la población estudiantil de esta facultad. La obtención de esta muestra es la culminación de un proceso de elaboración teórica del objeto de análisis, de diseño colectivo de un instrumento de recolección de información, de ejercicios de muestreo con “los sujetos” del estudio, de aplicación del instrumento-cuestionario, de procesamiento de los resultados y de análisis de los mismos. La confección propia de una muestra de análisis válida para la investigación constituye no solo un insumo fundamental para la realización de estimaciones adecuadas, sino que refleja la solidez de los procedimientos que han conllevado a este resultado.

Un segundo aspecto a destacar ha sido la instrumentación de una metodología mixta, tan pertinente para dar cuenta, al mismo tiempo, de rasgos cuantitativos a gran escala, como de procesos intersubjetivos y experienciales narrados por los

propios actores del estudio. Desde el comienzo de la investigación se ponderó por igual la aplicación del cuestionario a la muestra poblacional como la realización de grupos focales situados en las aulas de la FES-UPC. Puesto que el tiempo ha sido un elemento organizador de la investigación, hemos buscado que éste sea un aliado, más que un factor de presión. Así, mientras encontrábamos regularidades estadísticas a través del análisis de la muestra de estudio, reflexionábamos sobre cómo captar, en narraciones grupales, los mecanismos que traccionan dichas regularidades. El Capítulo 3 constituye un ejemplo de nuestra intención por vincular las voces, sentires y visiones de quienes experimentan la transición bajo estudio con los elementos estructurales que la moldean.

El tercer aporte se vincula con los resultados de la investigación propiamente dichos. Un primer grupo de resultados tiene que ver con la confirmación de hipótesis esperadas, tanto por lo reportado por los antecedentes de investigación como por nuestra propia experiencia como agentes institucionales de la FES-UPC. Así, el análisis estadístico permitió corroborar que tratamos con una población casi enteramente feminizada, procedente de sectores medios o de la clase trabajadora. Asimismo, no encontramos diferencias significativas de composición de clase social entre las poblaciones de cada carrera. Es decir, nuestra muestra refleja que a la FES- UPC, la conforma una matrícula estudiantil procedente de los amplios sectores medios, o bien, de la antiguamente denominada clase

trabajadora. Por otro lado, encontramos leves aunque sugeritivas diferencias en los promedios de edad según las carreras de egreso. Las licenciaturas en Psicopedagogía y Psicomotricidad tienen promedios de edad más bajos que la de Pedagogía Social y el PUEE. Este dato no solo sirvió para conocer mejor a nuestra población de estudio, sino que ha sido el puntapié para comenzar a considerar dos grupos poblacionales distintivos entre sí: por un lado, las carreras vinculadas al área de salud (Psicopedagogía y Psicomotricidad) y las asociadas a la educación (Pedagogía Social y el PUEE). Con ello, se pudo ensayar hipótesis relacionadas a la procedencia escolar de nuestro estudiantado. En lo relacionado a la trayectoria educativa previa, el dato más significativo es que una de cada dos estudiantes ya contaba con estudios superiores realizados, ya sea en esta casa de estudios o en otras instituciones de educación superior. Esto fue encontrado especialmente en las carreras vinculadas al área de educación. Así, tenemos argumentos para sugerir que las sub-poblaciones de las carreras de Pedagogía Social y el PUEE, poseen en promedio mayor experiencia en la educación superior (ya sea con profesorados o con carreras universitarias truncas o finalizadas) que las estudiantes de Psicopedagogía y Psicomotricidad. Este dato enfatizó una diferencia respecto a las carreras vinculadas al área de salud, en las que para la mayoría, ésta ha sido su primera experiencia formativa en el nivel superior.

Al respecto, un segundo grupo de resultados se relaciona con aspectos concernientes a su experiencia laboral previa

a su egreso. Encontramos que prácticamente uno de cada dos estudiantes posee alguna experiencia laboral previa a su egreso, aunque la gran mayoría lo suele hacer en actividades no vinculadas a los ámbitos de ejercicio profesional de su eventual diploma de egreso, en empleos precarizados. Este dato abre interrogantes en torno al papel que juega el empleo en el futuro profesional de nuestro estudiantado. ¿Estar ocupado/a laboralmente en empleos precarizados no vinculados directamente al diploma de egreso, qué efecto tendrá en su futuro ocupacional?

Otra serie de resultados se vincula al análisis de las percepciones sobre la formación universitaria, el peso de ésta en el mercado laboral, y en las esperanzas puestas en el primer empleo luego de la titulación universitaria. Los resultados principales son heterogéneos, aunque es posible decir que apuntalan la diferenciación entre carreras de la educación y la salud. A la hora de estimar ellos/ellas mismos/as su posicionamiento ocupacional, visualizan dos grandes escenarios: el trabajo en el sector público y en el privado, siendo el primero de estos sectores el preferido por la gran mayoría. Desglosando por carrera de egreso, las/los de Pedagogía Social confían en su formación profesional aunque desconfían de su titulación a la hora de pensar en la calidad de su futura ocupación. Interesantemente, el trabajo por cuenta propia solo en Psicopedagogía es relativamente esperado/deseado. Y para las de Psicomotricidad, la aspiración de seguir estudiando en

carreras de posgrado despunta respecto al resto de las carreras. En otras palabras, ya sea como aspiración, necesidad, o inclinación académica hacia una mayor especialización, las futuras psicomotricistas encuentran en el perfeccionamiento de su formación profesional a nivel posgrado un sendero de desarrollo plausible y posible, en mayor medida que sus contrapartes profesionales. Un dato final preocupante es que las esperanzas de contar con un buen empleo son bajas para todas estas futuras profesionistas, en especial para quienes egresan del PUEE.

Otro aporte de esta investigación ha sido la realización de grupos focales, lo cual ha brindado al estudio la mirada de quienes experimentan el naturalizado aunque no por ello fácil proceso de culminación de la formación universitaria. A través de la construcción de grupos diseñados con el objetivo de lograr reflejar la diversidad que conforma nuestro perfil estudiantil, se pudieron conocer y poner bajo análisis las interpretaciones respecto a esta etapa crucial de su formación profesional y eventual derrotero laboral del estudiantado de las cuatro carreras de nuestra casa de estudios. Así, con la idea-llave de “identidad profesional”, se abrió la posibilidad de indagar en el rol de las personas, hechos o instituciones que han influenciado la decisión de elección de la carrera, en el proceso de socialización estudiantil durante el cursado de la misma, en las percepciones de fortaleza y debilidad de su formación respectiva y en los elementos que juegan en la cons-

trucción de las visiones de futuro laboral. Así, la secuencia de los capítulos que conforman a este libro, constituyen insumos complementarios de nuestra indagación. Por ejemplo, mientras el Capítulo 1 traza de manera gruesa el perfil profesional de cada una de las cuatro carreras, como un resultante de procesos históricos-institucionales, el Capítulo 3 pone de manifiesto cómo las particularidades e incumbencias teóricas específicas de cada formación son resignificadas por las futuras profesionistas de esta casa de estudios. Igualmente, mientras el Capítulo 2 expone los patrones generales acerca de qué “piensa” el estudiantado en torno a su futuro laboral próximo, el Capítulo 3 profundiza en cómo y por qué piensa así.

Hemos buscado que este libro o “Informe Técnico” sea el punto de partida de la observación a lo largo del tiempo de las futuras trayectorias ocupacionales de esta cohorte de profesionistas. El año 2025 constituye para este equipo un periodo de observación crucial, pues buscaremos tener las primeras dos mediciones relacionadas al posicionamiento laboral de la fuerza de trabajo bajo estudio. La circulación y recepción de este documento en nuestra comunidad académica seguramente brindará una retroalimentación sumamente pertinente para avanzar en este objetivo.

Referencias bibliográficas

- Abrate, L., López, M. E., Van Cauteren, A. (2017). Pedagogía social, experiencias socio-educativas y formación de pedagogos. En Universidad Nacional de Cuyo (coord.) XI Encuentro Cátedras de Pedagogía y II Jornadas de Pedagogías del Sur: “Sentidos, prácticas y desafíos de la Pedagogía a 200 años del Cruce de los Andes”. <https://bdigital.uncu.edu.ar/11733>
- Ajuriaguerra, J. (1965). Manual de psiquiatría infantil. 1ra edición. Editorial Médica Panamericana.
- Ávila, V. (2013). La inserción del psicomotricista y sus avatares. Revista de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad, 1(1) 68-69.
- Ávila, V. (2011). Ámbitos de inserción del psicomotricista. En Agüed, G. Astudillo, C. Ávila, V. y otros. (coord.) El devenir de la concepción del cuerpo. Ediciones del Copista.
- Alarcón Montiel, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiant-

- til de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, vol. 30 (77), 53-74. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=340>
- Alcoba, M. (2013). Desigualdad de oportunidades en el espacio educativo: Argentina 1950-2007. Revista Latinoamericana de Población, 7(12), 5-31. <https://www.researchgate.net/publication/340292843>
- Abbott, A. (1988). The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor. University of Chicago Press.
- Bartolucci, J. (1994). La admisión escolar en la UNAM: El síndrome de la expansión educativa. En R. Rodríguez y H. Casanova Cardiel (Coords.), Universidad contemporánea: Racionalidad política y vinculación social (pp. 339-357). CESU-UNAM. <https://www.researchgate.net/publication/319433601>
- Bartolucci, J. (1989). Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera: Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985. En R. Marsiske (Comp.), Los estudiantes: Trabajos de historia y sociología (pp. 291-360). CESU-UNAM. <https://www.researchgate.net/publication/319433471>
- Baraldo, N. (2022). Formación e identidad de educador/a social: una relación dinámica desde una construcción polifónica. Revista IRICE, (43), 51-67. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi43.1569>

Bayón, M. C. y Saraví, G (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. Revista Desacato, (59), 68-85. <https://www.researchgate.net/publication/332660110>

Bertoldi, S. Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. Revista Pilquen. 10 (10), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690640>

Bertoldi, S., Enrico, L., Fernández, M. Sánchez, M. (2023), Diccionario de Psicopedagogía. Una introducción a los conceptos de “prácticas del conocimiento” psicopedagógico. La Hendija Ediciones.

Bosio, M. (2009). Proyectos concursables de investigación pedagógica “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”. Instituto de Educación Superior “Dr Domingo Cabred”. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Breen, R., y Jonsson, J. O. (2000). Analyzing Educational Careers: a Multinomial Transition Model. American Sociological Review, 65 (5), 754-772. <https://doi.org/10.1177/000312240006500507>

Blanco, Cecilia. (2017). Campo mediático, condiciones laborales, representaciones sociales y demandas en la ciudad de Córdoba en Panaia, M. (2017). De la formación al empleo. El desafío de la innovación. Miño y Dávila; 1; 137-164.

Blanco, Cecilia (2018). Trayectorias de formación y de trabajo de graduados de comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba en un contexto heterogéneo: Un estudio longitudinal; Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo; Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo; 22; 35; 1-2018; 221-229. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/101275>

Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum: Qualitative Social Research Vol. 6, No. 1, Art. 12 <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>

Boris, E. (1994). Profesiones de género: Mujeres, hombres y la orden social. Fondo de Cultura Económica.

Breen, R. y Goldthorpe, J. (2002). Intergenerational Inequality, Journal of Economic Perspectives, 16 (3), 31-44.

<https://www.researchgate.net/publication/4981661>

Butler, J. (1999). Problemas de género: Feminismo y subversión de la identidad. Paidós.

Caballero, J. M. N. (2012). Estudio longitudinal de las familias afectadas por el desempleo: relaciones familiares, economía y salud. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2 (1), 361-370.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339037.pdf>

Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16 (50), 801-827. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5395876>

Carli S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo Veintiuno Editores.

Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1) 72-98. <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>

Congreso de la Nación Argentina (1993). Ley Federal de Educación 24.195. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Congreso de la Nación Argentina (2005) Ley N° 26.061. Ley de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En Boletín oficial.<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley 26.206: Ley de Educación Nacional. En el Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución 155: Moda-
lidad de Educación Especial. 13 de octubre de 2011. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res155_0_0.pdf
- Cortés, F., Escobar, A. y Solís, P. (2007). Cambio estructural y
movilidad social en México. El Colegio de México. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv6mtcv2>
- Dalle, P. y Stiberman L. (2017). Clases populares en Argen-
tina: cambios recientes en su composición ocupacional
(1998-2015), Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Socia-
les, 14, 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475071>
- Dalle, P. (2016). Movilidad social desde las clases populares:
un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos
Aires 1960-2013, Universidad de Buenos Aires. CLACSO-II-
GG. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16429/1/Movilidad-social-clases-populares.pdf>
- Dalle, P., Boniolo, P. y Navarro Cendejas, J. (2019). Logro educa-
tivo y movilidad intergeneracional de clase en Argentina y
México. En M. Domínguez i Amorós, T. Fernández Aguerre,
y I. Tuñón (Coords.), Viejos y nuevos clivajes de la desigual-
dad educativa en Iberoamérica (p. 127-164). CLACSO. INCA-
SI. <https://www.researchgate.net/publication/338109640>
- Duncan, G. J., y J. N. Morgan (1985). The panel study of income
dynamics, in G. H. Elder, Jr. (Ed.), Life Course Dynamics:
Trajectories and Transitions, 1968-1980. Ithaca: Cornell Uni-

- versity Press, pp. 50–71.
- Elder, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4–15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Elder GH Jr. (1998). “The life course as developmental theory”. *Child Dev.* 1998 Feb;69(1):1-12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Eriksson, T., Agerbo, E., Mortensen, P. B., & Westergaard-Nielsen, N. (2010). Unemployment and mental disorders: Evidence from Danish panel data. *International Journal of Mental Health*, 39 (2), 56-73. <https://www.jstor.org/stable/41345319>
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1992). The CASMIN Project and the American Dream. *European Sociological Review*, 8 (3), 283-305. <https://www.jstor.org/stable/522720>
- Evetts, Julia (2003). Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería. En: Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Lennart Svensson (coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia, Diego Marín Librero Editor, pp. 141-154.
- Facultad de Educación y Salud (2023). Programa de autoevaluación institucional de la Universidad Provincial de Córdoba. Guía de autoevaluación institucional. Facultades. (Trabajo no publicado)
- Fehrman P.G., Keith, T. Z. & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects

of parental involvement on high school grades, Journal of Educational Research, 80, 330-337. <https://www.jstor.org/stable/27540261>

Furstenberg, F., Cook, T., Eccles, J, Elder J.G., Sameroff, A. (1999). Managing to make it. Urban families and adolescent success. American Journal of Sociology. 105 (5). <https://doi.org/10.1086/210459>

Franco, R., León B., A. y Atria, R. (2007). Estratificación y movilidad social en América Latina. Una agenda de trabajo, Copublicaciones, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/1961>

Freidson, E. (1970). Profession of medicine A study of the sociology of applied knowledge. New York Harper & Row.

Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C., Cornu, L. y Mejía Correa, M.P. (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Colección: Ensayos y Experiencias. Editorial Noveduc.

Gamoran, A. y Mare, R, (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement or Neutrality, American Journal of Sociology, 54,1146-1183. <https://www.jstor.org/stable/2780469>

García de Fanelli, A. (2013). Training the 21st Century Knowledge Workers: Higher education and workforce development in Latin America, en J. Balán (ed.), Latin American's New

- Knowledge Economy: Higher Education, government and international collaboration. (pp. 19-38) Nueva York, Institute of International Education (IIE)/American Institute for Foreign Study (AIFS) Foundation. <https://www.researchgate.net/publication/271014116>
- Giannone. A, Gomez, M. (2007). La psicopedagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba. Fundación Mannoni.
- Glick, P.C. (1947). The Family Cycle. American Sociological Review, 12, 164-174. <https://doi.org/10.2307/2086982>
- Gobierno de la Provincia de Córdoba (2016) Asumió la nueva rectora de la Universidad Provincial de Córdoba. <https://prensa.cba.gov.ar/educacion-3/asumio-la-nueva-rectora-de-la-universidad-provincial-de-cordoba/>
- González Jaramillo, S. & Ortiz García, M. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. Revista Cubana de Educación Médica Superior, 25 (3), 234-243. <https://www.researchgate.net/publication/262619759>
- Harding, S. (1991). El problema de la ciencia en el feminismo: Una perspectiva filosófica. Paidós.
- Hualde Alfaro, A. (2001). Trayectorias profesionales femeninas en mercados de trabajo masculinos: las ingenieras en la industria maquiladora. Revista Mexicana de Sociología, 63(2), 63-90. UNAM. <https://doi.org/10.2307/3541347>

Hout, M y DiPrete, T.A. (2006). What we have learned: RC 28's contribution to knowledge about social stratification. Research in Social Stratification and Mobility.24(1),1-20. <https://www.researchgate.net/publication/221989040>

Jacinto, C. (2013). La educación post-secundaria técnica: contexto, interrogantes y aportes de la investigación, en C. Jacinto (ed.) Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina. (pp. 39-66) IIPE- UNESCO. <https://www.researchgate.net/publication/316919369>

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción, en Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos. CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvtxw3k2.7?seq=1>

Jelin, E. (2014). Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza: realidades históricas, aproximaciones analíticas. Desigualdades.net. Serie de Documento de trabajo (73). <https://www.academia.edu/20922272>

Jorrat, R. (2014). Percepción de clase y percepción de desigualdad en América en un contexto internacional, con especial referencia a las clases medias, En E. Adamovski, S, Visakovsky, y P. Vargas (Coord.) Clases Medias. Nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología. Ariel.

Kerckhoff, A. (1993) Diverging Pathways: Social Structure and Career Deflections: Cambridge University Press.

Kerckhoff, A. (2001) Education and Stratification Processes in Comparative Perspective, *Sociology of Education*, núm. 74, pp. 3-18. <https://doi.org/10.2307/2673250>

Legislatura de la Provincia de Córdoba (2007). Ley 9375 de creación de la Universidad Provincial de Córdoba. https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2015/04/200407_seccion1.pdf

Legislatura de la Provincia de Córdoba (2023). Ley 10950. Regulación de la actividad profesional en Psicomotricidad en la provincia de Córdoba. <https://afepsicomotricidad.com.ar/ley-10950>

Lewkowicz, I. (2006). Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez. Paidós.

López Ramírez, M., & Rodríguez, S. A. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 4(6), 86-104. <https://www.researchgate.net/publication/342726724>

Mareño, M. (2012) El Saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas. En A. Dell'Anno et.al. (Comp.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 133-153). Universidad Nacional de Entre Ríos. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf

Martin, A. y Vieyra, S. (2013). La historia de la Psicomotricidad en Río Cuarto. Trabajo final de grado. UNTREF.

Maza Navarro, J (2018). Expectativas profesionales. Un análisis desde las trayectorias escolares de estudiantes universitarios. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. 2 (4), 1-29. <https://www.academia.edu/99989142>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002). Plan de Estudio de Sociopedagogía con Orientación en Niñez y Adolescencia en riesgo. Instituto Superior Dr. Domingo Cabred.

Ministerio de Gobierno, Educación, Culto y Justicia de Córdoba (1960) Ley de Presupuesto N° 4713/60.

Miranda, A., Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (25), 393-417. <https://www.researchgate.net/publication/237404564>

Miranda, A. (2015). Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Teseo-FLACSO.

Moreau A, Bisquera, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: el concepto y el término. REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 13 (1), 17-9. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.1.2002.11583>

Moyano, A. y Mantovano, D. (2022). Clase: La inclusión de estudiantes con discapacidad al interior del sistema educati-

vo. En Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad. Ministerio de Educación de la Nación.

Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://studylib.es/doc/8290379>

O'Conner, C. (1999). Race, class and gender in America: Narratives of opportunity among low income African American youth. *Sociology of Education*, 72 (3), 137- 57. <https://doi.org/10.2307/2673226>

OECD (2019). Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators, OECD. https://www.oecd.org/en/publications/society-at-a-glance-2019_soc_glance-2019-en.html

Pallas, A. M. (2002). Educational participation across the life course: Do the rich get richer? In R. A. Settersten, Jr. & T. J. Owens (Eds.), *Advances in life course research: New frontiers in socialization* (pp. 327–354). New York: Elsevier Science. DOI:10.1016/S1040-2608(02)80039-9

Panaia, M. (2023). Las profesiones en cuestión. Nuevas formas de inserción y relación laboral en la segunda modernidad. Miño y Dávila.

Panaia, M. (2022). Los jóvenes entre la universidad y el trabajo. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (2), 32, 199-

206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922019>
- Panaia, M. (2021). La democratización universitaria en la formación-empleo. Pensamiento Universitario. Dossier (20). <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/17>
- Panaia, M. (2018). Repensando la agenda de la Educación Superior. Perfiles, (11) 30, 1-3. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/176422>
- Panaia, M. (2017). De la formación al empleo. El desafío de la innovación. Miño Dávila.
- Panaia, M. (2014). La inclusión de la mujer en la profesión de Ingeniería. Revista de Antropología y Sociología: Virajes, 16(1), 19–43. <https://revistasoj.sj.uchile.cl/index.php/virajes/article/view/998>
- Panaia, M. (2008). Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina. Organización de las Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/3619>
- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. y Chiecher, A. (2017). Construcción de identidad profesional del psicopedagogo. Un estudio desde las representaciones de rol profesional de diferentes cohortes de estudiantes avanzados en la carrera. En Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires (coord.) IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional

en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-067/522>

Pérez Serrano G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 193-231. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135018332011>

Piovani, J. y Salvia, A. (2018). La Argentina en el Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la estructura social. Siglo XXI Editores. CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv-txw2b7.3>

Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba (1989). Decreto Reglamentario N° 340/89 de la Ley de Salud de la Provincia de Córdoba 7625 <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/legislacion/migration/pdf/16359.pdf>

Poder Legislativo de la Provincia de Córdoba (1987). Ley Provincial de Salud n° 7625. <https://www.sanidadatsacba.com.ar/pdf/2021/Ley7625.pdf>

Pogré, P., Dussel, I. y Ros, C. (Coord) (2014). Programa de investigación indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente. Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Programa_de_Investigacion_Indicadores_de_equidad_en_el_acceso_al_conocimiento_en_la_formacion_docente_1_1.pdf

Pozzio, M. (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible -y alentador-. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105033/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, S. A. (2016). Logros educativos en el nivel de instrucción superior y movilidad educacional intergeneracional en Argentina. *Sociológica*, 88 (31). <https://sociologicamexico.acz.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1279>

Rodríguez Sedano, A. (2009). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación Y Educadores*, 9(2), 131–147. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/667>

Rodríguez Rocha, E., Gómez, P., y Aureli, M. (2021). Origen de clase, diploma

educativo y expectativas laborales de los técnicos superiores en la provincia de Córdoba, Argentina. *Perfiles Educativos*, 43(174). <https://doi.org/10.22201/>

Rodríguez Rocha, E. (2017). El papel de las percepciones de los padres en relación a las posibilidades de logro educativo de sus hijos” en P. Solís, (coord.) Desigualdad social y trayectorias de vida en la Ciudad de México. (pp. 331-362). El Colegio de México. <https://www.researchgate.net/publication/322550834>

- Rodríguez Rocha E. (2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 8 (15), 119-144. <https://www.researchgate.net/publication/340286768>
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens Ediciones.
- Saraví, G. (2008). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de Población*, 15 (59), 83-118. <https://www.researchgate.net/publication/38104530>
- Salvia, A. y Vera, J. (2016). Calidad del empleo en Argentina (2004-2011). Una crítica al enfoque de las credenciales educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, DS- FCS, 29 (38), 37-58. <https://www.aacademica.org/agustin.salvia/343.pdf>
- Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba (1987). Ley n° 7619/87. Ejercicio de la Profesión De Psicopedagogos en el territorio de la provincia de Córdoba. <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/85a69a561f9ea-43d03257234006a8594/7c84239e14da300c0325826d007553ea>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1884). Ley 1420: Ley reglamentando la Educación Común. https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/ley_1420.pdf
- Shanahan, M. J., Miech, R. A. & Elder, G. H. Jr. (1998). Changing pathways to attainment in men's lives: Historical patterns of school, work, and social class. *Social Forces*, 77(1), 231-256. <https://doi.org/10.2307/3006016>

Shavit, Y., & Blossfeld, H.P. (Eds.). (1993). Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries. Boulder, CO: Westview. 11 (1), 101-103. <https://www.jstor.org/stable/522849>

Shavit, Y. & Müller W. (1998). From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198293224.001.0001>

Solís, P. y Boado M. (2016). Y, sin embargo, se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina. Editorial Centro de Estudios Espinosa Yglesias y Colegio de México. <https://www.researchgate.net/publication/303752443>

Solís P., Rodríguez Rocha E. y Brunet N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la Escuela Media Superior. El caso del Distrito Federal. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (59), 1103-1136. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005

Solís, P. (2013). Desigualdad horizontal y vertical en las transiciones educativas en México, Estudios Sociológicos, XXXI (Número extraordinario), 63-95. <https://www.researchgate.net/publication/310645902>

Solís, P. (2007). Inequidad y movilidad social en Monterrey. El Colegio de México. <https://openlibrary.org/books/OL21079843M>

- Strauss, A., y Corbin, J. (1998) Fundamentos de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada (2.^a ed.). Sage Publications, Inc.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). Genetic studies of genius. Vol. 5. The gifted group at mid-life. Stanford Univer. Press. <https://psycnet.apa.org/record/1959-07905-000>
- Tyson, K., William, D. A. Jr., & Castellino, D. R. (2005). Black adolescents and the dilemmas of high achievement. American Sociological Review, 70 (4), pp. 582- 605. <https://doi.org/10.1177/000312240507000403>
- UNICEF (2021). Informe anual: Proteger los derechos de la infancia en tiempos de crisis. Informe anual UNICEF. <https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-unicef-2021>
- Universidad Provincial de Córdoba (2024) Informe de autoevaluación institucional. Segundo proceso de evaluación institucional. (Trabajo no publicado).
- Universidad Provincial de Córdoba (2024). Resolución Rectoral nº 0014/24 creación del Programa UPC Federal. <https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2024/02/RR-014-2024-Creacion-del-Programa-.pdf>
- Universidad Provincial de Córdoba (2016). Resolución Rectoral nº 0178/16. Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicomotricidad. <https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2023/02/Resolucion-Rectoral-N°-0178-16-Lic.-en-Psicomotricidad-CP.pdf>

Universidad Provincial de Córdoba (2016). Resolución Rectoral nº 179/16. Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía. <https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2023/02/Resolucion-Rectoral-Nº-0179-16-Lic.-en-Psicopedagogia-CP.pdf>

Universidad Provincial de Córdoba (2016). Resolución Rectoral nº 0180/16. Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Educación Especial. <https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2023/02/Resolucion-Rectoral-Nº-0180-16-Profesorado-Universitario-de-Educacion-Especial.pdf>

Universidad Provincial de Córdoba (2016). Resolución Rectoral nº 181/16. Anexo 1. Plan de Estudios aprobado por RR 248/15 de la Licenciatura en Pedagogía Social. <https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2023/02/Resolucion-Rectoral-N%C2%B0-0181-16-Lic.-en-Pedagogia-Social.pdf>

Valera Sierra, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, (10), 18, 117-134. <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100220339010.pdf>

Wallon (1972). La evolución psicológica del niño. Psique.

Anexo estadístico

Tabla 18

Prueba t de medias para el índice socioeconómico y cultural
de origen dos muestras independientes (FES vs UNSL/UNRC)

Sub muestras	n	promedio	Error estándar	Desviación Estandar	Intervalos de Confianza al 95%
FES	220	-.0092478	.0282554	.4190947	-.0649351 .0464394
UNSL y UNRC	51	.0198291	.0585472	.4181108	-.0977665 .1374247
Combinadas	271	-.0037758	.0254093	.4182905	-.0538014 .0462498
Diferencia		-.0290769	.0651045		-.1572561 .0991022
Dif = Promedio (FES) - Promedio (UNSL y UNRC)					
t = -0.4466					
Grados de libertad= 269					
Ho: dif = 0					
Ho: dif = 0		Ha: dif < 0		Ha: dif != 0	
Pr(T < t) = 0.3278		Pr(T > t) = 0.6555		Pr(T > t) = 0.6722	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Tabla 19
**Prueba t de medias para la variable edad en dos muestras
 independientes (FES vs UNSL/UNRC)**

Sub muestras	n	promedio	Error estándar	Desviación Estandar	Intervalos de Confianza al 95%
FES	220	2.791.364	.5299138	7.859.892	26.86925 28.95802
UNSL y UNRC	51	2.584.314	.8065285	5.759.766	24.22318 27.4631
Combinadas	271	2.752.399	.458256	7.543.846	26.62178 28.42619
Diferencia		2.070.499	1.167.788		-.2286668 4.369665
Dif = Promedio (FES) - Promedio (UNSL y UNRC)					
t = 1.7730					
Grados de libertad= 269					
Ho: dif = 0					
Ho: dif = 0		Ha: dif < 0		Ha: dif != 0	
Pr(T < t) = 0.9613		Pr(T > t) = 0.0774		Pr(T > t) = 0.0387	

Elaboración propia en base a Encuesta Transición al empleo FES UPC 2023.

Anexo metodológico

Tabla 20
CASMIN

Posición de clase	Relación de empleo	Ocupaciones incluidas	Cinco categorias	Tres categorias
I	Relación de servicio	Profesionales y directivos de nivel alto; grandes empleadores	Clase de servicios y empleadores	Clase de servicios y empleadores
II	Relación de servicio (modificada)	Profesionales y directivos de nivel bajo; técnicos de alto nivel		
Iva	(No asalariados)	Pequeños empleadores		
IIIa	Forma mixta	Empleados no manuales de rutina, nivel alto	Clase Intermedia asalariada	Clase intermedia
V		Técnicos de bajo nivel, supervisores de nivel bajo de trabajadores manuales		
IVb	(No asalariados)	Trabajadores agropecuarios autónomos	Pequeña burguesía	Clase obrera
IVc		Pequeños empleadores y trabajadores autónomos rurales		
IIIb	Contrato de trabajo	Empleados no manuales de rutina, nivel bajo	Clase obrera no calificada	Clase obrera
VI		Trabajadores manuales calificados		
VIIa	Contrato de trabajo	Trabajadores manuales no calificados, no agropecuarios	Clase obrera no calificada	Polo marginal/informal/cuentapropistas
VIIb		Trabajadores manuales no calificados, agropecuarios		
VIII	Sin Contrato de trabajo (cuentapropistas)	Changas, trabajo informal no regulado	Clase obrera no calificada	Polo marginal/informal/cuentapropistas

Elaboración y adecuación propia en base al esquema realizado en *Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations* de Erikson y Goldthorpe (1992)



Colección**Estudios**

Este espacio editorial se propone difundir publicaciones de docentes, estudiantes, egresados y egresadas de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), ligadas a las principales problemáticas de abordaje en las carreras de grado y posgrado que conforman la oferta académica de la universidad así como en las áreas de Rectorado con enfoque en investigación y comunicación pública de la ciencia.

Su perfil se construye desde la difusión y la divulgación del saber académico en tanto aportes en la construcción colectiva de conocimientos situados y problematizaciones en las que la comunidad de la UPC se constituye en una voz activa.

Mediante la colección Estudios, la Editorial Universitaria UPC busca responder a un interés de la comunidad universitaria en relación a la difusión de libros que, desde diversas tipologías textuales, den cuenta de temáticas o problemáticas en las que, sus campos disciplinares y científicos, tienen incidencia social. En este sentido, será un espacio editorial para dar lugar a la voz especializada a partir de conocimientos construidos por personas y colectivos.

Este libro se terminó de editar en la
Universidad Provincial de Córdoba en el mes
de Octubre del 2025.

Córdoba, Argentina.



Colección**Estudios**

