



A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina: campo profesional, tendencias y discusiones

100 years from the foundation of the career of Sciences Education in Argentina: professional field, trends and discussions

María Eugenia Vicente,
Universidad Nacional de la Plata, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2012

Fecha de revisión: 14 de diciembre de 2012

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2012

Vicente, M.E. (2012). A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina: campo profesional, tendencias y discusiones. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 163 – 175.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina: campo profesional, tendencias y discusiones.

100 years from the foundation of the career of Sciences Education in Argentina: professional field, trends and discussions

María Eugenia Vicente¹, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
mevicente@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

The career of Sciences Education has a centennial presence in Argentina and in recent decades their professional field has been characterized as heterogeneous, fragmented and diffuse. This article intends to review these characteristics from analyzing the strategies that graduates developed in the professional field from the 1970s to the present. For this, we present advances in the analysis of data from a questionnaire given to 82 graduates of the career of Sciences Education from Universidad Nacional de La Plata, the institution where the career was opened for first time in Argentina.

Abstract

La carrera de Ciencias de la Educación tiene una presencia centenaria en Argentina y durante las últimas décadas su campo profesional ha sido caracterizado como heterogéneo, fragmentado y difuso. Este artículo propone revisar estas características a partir de analizar las estrategias que los graduados desarrollan en el campo profesional desde la década de 1970 a la actualidad. Para ello, se presentan avances en el análisis de los datos de un cuestionario aplicado a 82 graduados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, institución donde se abre por primera vez la carrera en Argentina.

Palabras clave/keywords

Educación y trabajo, Ciencias de la Educación, campo profesional, graduados universitarios, prácticas profesionales.
Education and work, Sciences Education, professional field, graduates, professional strategies.

Citation

Vicente, M.E. (2012). A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina: campo profesional, tendencias y discusiones. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 163-175.

¹ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. IdIHCS/CONICET – UNLP.

1. Introducción

En Argentina, las preocupaciones por la formación de profesionales de la Educación, en particular la formación del cuerpo docente de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales e Institutos de Educación Superior, se formalizan en 1914 en la Universidad Nacional de La Plata cuando, a partir de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, se crea la Facultad y la Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. Antes de su creación, entre los años 1906 y 1914, la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales ya se había consolidado como referente obligado al momento de hablar de la formación docente a principios del siglo XX (Southwell, 2003).

Con la creación de la carrera de Ciencias de la Educación también se consolida un espacio de intervención educativa: “Se está frente a saberes que se aplican en la formación profesional de los docentes y que servirían para justificar la posición de expertos y el monopolio de la intervención en el campo educativo” (Novoa: 1997, 250). Con ello, la constitución de sus profesionales se relaciona con la necesidad de atender la enseñanza para los sistemas escolares públicos de ámbito nacional, cuyas prácticas educativas fueron ligadas al ejercicio dentro del marco escolar: la docencia, la gestión, la supervisión, la didáctica, la investigación (Armengol, 2005).

No obstante, Romaní y Zaragoza (2008) y Ventura Blanco (2005) y Trilla Bernet (1992) en España; Navarrete Cazales (2008) en México, Jaramillo (2012) y Villa (2011) en Argentina acuerdan en señalar la década de 1970 como el momento en que el campo profesional de las Ciencias de la Educación comienza a ser reconfigurado. A partir de ese momento se desligan las Ciencias de la Educación de la docencia como opción principal de ejercicio profesional, presentando intereses académicos muy diversos. En los últimos tiempos, el campo profesional intenta reconstituirse a partir de espacios emergentes: “el campo específico de las Ciencias de la Educación se ha construido históricamente como un desprendimiento por fuera del sistema educativo, de la propia profesión docente” (Testa y Spinosa, 2009: 96).

En 1980, la reconfiguración del campo se hacía presente en los documentos curriculares de la carrera: “Las asignaturas incluidas en el plan tienden a la habilitación de graduados en Educación para desempeñar responsabilidades inherentes a la planificación, conducción y asesoramiento en los niveles del macrosistema educativo, en los sistemas formales y no formales de educación, en el ámbito cultural y social y en los microsistemas y el trabajo psicopedagógico, así como en la administración de establecimientos e instituciones educacionales de diversa índole” (Plan de Estudios 1986, modificando al plan 1978, FaHCE, UNLP. El subrayado es del autor).

Hacia 1990, los espacios de acción laboral del pedagogo se diversifican y se ejercen en distintos escenarios, no sólo dentro de la educación formal sino también dentro de escenarios “no formales” e informales, tales como empresas, educación de adultos, consultoría, entre otros.

A mediados del 2000 el campo profesional se constituye de espacios residuales y emergentes (Villa, Martín y Pedersoli, 2009). Los primeros tienen que ver con espacios de desarrollo profesional que van desapareciendo con el tiempo. Por ejemplo, una práctica decadente puede considerarse la aplicación de test psicométricos en los Equipos de Orientación o el tratamiento en forma individual y aislada del aula, de los niños/as con problemas de aprendizaje. Respecto de los emergentes, refieren a analista de capacitación de una empresa, la construcción de comunidades educativas virtuales, los ámbitos y orientaciones de la educación no formal relacionadas con la educación periescolar (propuestas educativas de ciencia, arte y popularización), con el trabajo, con diferentes aspectos de la vida cotidiana y social, con el ocio y la formación cultural.

De esta manera, el campo profesional se ha diversificado y extendido hacia ámbitos de educación no formal, redefiniendo sus vínculos tradicionales con la educación formal (Villa, 2011).

A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina, en este artículo se presentan los primeros avances de una investigación sobre trayectorias profesionales en Ciencias de la Educación. En esta oportunidad, se presentan las características del campo profesional en las últimas décadas, reconociendo que las prácticas de los propios graduados universitarios están cambiando y con ello modificando el campo profesional.

2. Metodología

Los datos y análisis presentados en este artículo forman parte de los avances de una tesis de doctorado sobre trayectorias profesionales en Ciencias de la Educación, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

El estudio responde a una investigación de tipo mixta que recoge los aportes del diseño cualitativo en la interpretación y contextualización de los datos, y los aportes del diseño cuantitativo porque busca tendencias y regularidades a lo largo del tiempo para lograr reconocer las características estructurales del campo profesional.

En relación con la población, se trata de 934 graduados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dicha institución fue elegida por un criterio fundacional, es allí donde se abre la carrera por primera vez en Argentina. La muestra es de 82 graduados, correspondiente al 10% del total de egresados por cada década. Para la selección de los integrantes que conformarían la muestra se utilizó el programa STATS, el 17% de los integrantes de la muestra no pudo ser localizado (en algunos casos, no contestaron teléfono ni mail. En otros casos, no se obtuvieron sus datos de contacto). Como consecuencia, se recurrió a la estrategia de reemplazo con graduados conocidos que cumplieran las mismas características generales (mismo lugar de procedencia, mismo año de nacimiento y mismo año de egreso) para compensar dicho porcentaje.

Respecto del recorte temporal, se seleccionaron quienes egresaron entre los años 1970 a 2005 debido a que, por un lado, es a partir de la década del 70 que el campo ocupacional comienza a diversificarse, por otro lado, el recorte es hasta 2005 para tener un margen de mínimo seis años desde el egreso.

En relación con el instrumento de recolección de datos, se presentan algunos datos de un *cuestionario* (ver Anexo) conformado por 32 ítems, que evalúan diferentes dimensiones del mismo fenómeno. En esta oportunidad retomamos los resultados de los ítems que evaluaron acerca del trabajo de los graduados: los primeros trabajos, los actuales y sus formas de acceso. El cuestionario fue aplicado de forma personal y vía mail. En el diseño del cuestionario se evitaron las preguntas estereotipadas, las preguntas redactadas de forma negativa, y las preguntas con interrogación “¿por qué?”. Respecto del proceso de validación se realizó: 1) prueba piloto: el cuestionario fue aplicado a un grupo de 10 personas con el mismo perfil que la muestra, respetando la variedad de años de egresos y lugares de residencia, y edades. Luego de las devoluciones sobre el llenado del cuestionario en el marco de unas entrevistas informales, se redefinieron, cambiaron y eliminaron algunos ítems. 2) Concordancia interobservadores: para lograr mayor nivel de confiabilidad, el cuestionario fue aplicado por dos investigadores. 3) Validez de contenido: para lograr mayor grado de validez, se sometió el cuestionario a la valoración de investigadores y expertos, quienes juzgaron la capacidad del cuestionario para evaluar todas las dimensiones que se pretenden medir.

Asimismo, se utilizan datos de anuarios estadísticos, censos y bases de datos para otorgar una mirada más amplia al fenómeno estudiado.

3. Resultados

Los trabajos de los graduados y las formas de acceso

Coombs (1976) señala que a partir de 1970 el desarrollo de la educación no formal ha crecido rápidamente. La educación no formal no es un sistema separado de educación en el mismo sentido que lo es la educación formal, con su estructura diferente, de partes relacionadas y coherencia interna. Por el contrario, la educación no formal es una etiqueta que involucra a una variedad de actividades educativas organizadas fuera del sistema formal que intentan servir a las necesidades identificadas de un subgrupo particular de cualquier población. Las necesidades de estos grupos son extremadamente diversas, se extienden mucho más allá de las habitualmente atendidas por las escuelas oficiales o colegios. Por su parte, Trilla Bernet (1992) reconoce el criterio estructural a partir del cual la educación formal y no formal ya no se distinguiría por su carácter escolar o no

escolar, sino por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado, de la estructura educativa graduada y jerarquizada que se orienta a la provisión de títulos académicos.

De esta manera, reconocemos a la docencia en instituciones educativas como una práctica educativa formal, y por otro lado, los espacios referidos a educadores en cárceles, hospitales o asesores museográficos educativos como prácticas educativas no formales. En esta distinción también reconocemos a los grupos implicados en la educación, por ello nuestro continuo va desde alumnos en edad escolar hasta presidiarios, habitantes de barrios y visitantes de museos, pasando por legisladores, trabajadores en empresas, en organismos y en hospitales. El Cuadro 1 presenta los distintos trabajos de los graduados egresados en las últimas décadas:

	Cargo	1970		1980		1990		00/05	
		1°	UT	1°	UT	1°	UT	1°	UT
+ Formal	Docencia en universidad	5	9	5	17	9	27	7	21
	Docencia en ISFD	4	8	3	15	4	10	6	23
	Docencia en secundaria	1	2	5	5	2	2	0	7
	Docencia en primaria	1	0	1	0	0	0	1	0
	Capacitación para instituciones educativas	0	0	1	5	1	1	1	1
	Maestra recuperadora/OE	0	1	9	1	4	5	2	3
	Asesor pedagógico en inst. educat. y equipos curriculares	0	2	0	5	0	10	0	4
	Gestión y tutoría en campus virtual	0	1	0	2	0	1	0	0
	Investigación	1	1	1	1	0	3	0	3
- Formal	Gestión en escuelas y universidad.		6	1	7	0	5	0	0
	Gestión en ministerios y programas		1	0	2	0	4	1	1
	Capacitador para empresas y organismos (ministerios, policía)			1	3	0	1	1	4
	Asesor pedagógico en universidad, organismos y ministerios.				3	3	5	0	1
	Educador en hospital				1	0	0	0	0
	Educador y asesor en museos				1	0	2	0	0
	Educador en cárcel					1	1	0	0
	Educador en barrios							1	1
Evaluador Programa Ministerio de industria								1	

Tabla 1. Trabajos a lo largo del tiempo: primeros (1°) y últimos trabajos (UT).
Fuente: elaboración propia en base a cuestionario diseñado y aplicado en 2012.

Respecto de los espacios laborales a lo largo del tiempo, se observan tres cuestiones, en primera instancia a medida que pasa el tiempo desde 1970 a la actualidad (2005) se observa una mayor diversificación en los espacios de trabajo. Los graduados en 1970 tienen una fuerte presencia en los espacios de docencia para la universidad, los institutos de formación docente, las escuelas secundarias y primarias, como así también en gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas.

Los graduados en 1980 trabajan no sólo en docencia, gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas, sino en consultoría y capacitación para empresas y organismos estatales, de tallerista en programas de divulgación de las ciencias y educador en hospitales.

Los graduados de 1990 mantienen sus trabajos en docencia para el sistema educativo, preferentemente universidad y los institutos de formación docente, junto a la gestión y el asesoramiento, a los que se suman los de gestión de programas estatales, capacitación para el mundo del trabajo, educadores y asesores en museos y en cárceles. Estos datos coinciden con los recolectados en la investigación de Carlino (1997) quien señala que para fines de 1980 y principios de 1990 existe claramente un circuito de inserción ocupacional para el graduado en Ciencias de la Educación identificado con la educación no formal, haciendo alusión a tres sectores: el de la cultura, del arte y del tiempo libre; el de la salud; y el del trabajo y de la producción.

Para quienes se graduaron entre el 2000 y el 2005, continúan fuertemente presentes en la docencia en universidad e institutos terciarios, como así también en los espacios de asesoramiento

pedagógico y curricular para instituciones educativas. A estos espacios se suman los de educador en barrios y evaluador de programas para ministerio estatal (industria).

Encontramos un solo espacio laboral que con el paso del tiempo ha ido perdiendo presencia: el de orientador educativo o maestro recuperador. Dato que coincide con la investigación de Villa, Martín y Pedersoli (2009) quienes reconocen a este espacio como residual debido a que desaparece con el tiempo y con la reestructuración del campo laboral.

En segundo lugar, existe una diversificación de espacios a partir de los graduados de la década de 1980 particularmente. Quienes egresaron en la década de 1970 comenzaron su inserción laboral en la universidad, en institutos de formación docente y en secundaria, y aún lo mantienen. No encontramos la presencia de estos graduados en espacios por fuera de aquellos fundacionales de la carrera de Ciencias de la Educación. En cambio, los graduados desde 1980 al 2005 se hacen presentes en diferentes espacios y atendiendo a públicos diversos.

En tercer lugar, la presencia de los graduados egresados entre 1980 y 2005 en espacios de trabajo por fuera del sistema educativo no va en detrimento de su presencia en la docencia. Más bien, se mantiene una fuerte presencia en las universidades, institutos de formación docente y escuelas secundarias a cargo de las aulas. Esto confirma que hay una diversificación de espacios, y no necesariamente un desplazamiento.

Retomando los criterios expuestos inicialmente para discriminar entre espacios formales y no formales, la idea de institucionalización o de regularización nos advierte que la práctica docente es una práctica formal en contraposición a prácticas educativas que se relacionan con trabajos no necesariamente docentes (de enseñanza). El graduado es quien se acerca a las diferentes instituciones (al hospital, al ministerio, a la empresa, al museo), y no es el estudiante quien se acerca a un aula, y aquí hay un cambio importante de forma de hacer la práctica. Se trata de una práctica profesional no dirigida a disponer o preparar, artificialmente, un espacio y una práctica destinada al aprendizaje de los sujetos; sino una práctica orientada a evitar alterar el espacio en el que se desarrolla el sujeto. Es a partir de la situación propia del sujeto, que la práctica educativa intentará potenciar, guiar y mejorar las condiciones de aprendizaje no necesariamente escolares. Se trata del aprendizaje para el trabajo, aprendizaje para consumos culturales (popularización de las ciencias), aprendizaje para mejorar la situación en privación de la libertad o de quienes aguardan en una sala de espera de un hospital, como así también en trabajo de concientización y mejora de las condiciones de vida de una persona.

Retomando la idea de los espacios “institucionalizados”, aquellos que regulan las interacciones que se dan debido a la existencia de demandantes y oferentes, hay normas, procedimientos y regulaciones para ingresar y desvincularse del espacio. O por el contrario, carecen de ello. Para ello, en el Gráfico 1 se muestran los trabajos actuales o últimos que tienen los graduados recibidos en estas cuatro décadas y las formas de acceso a cada trabajo:

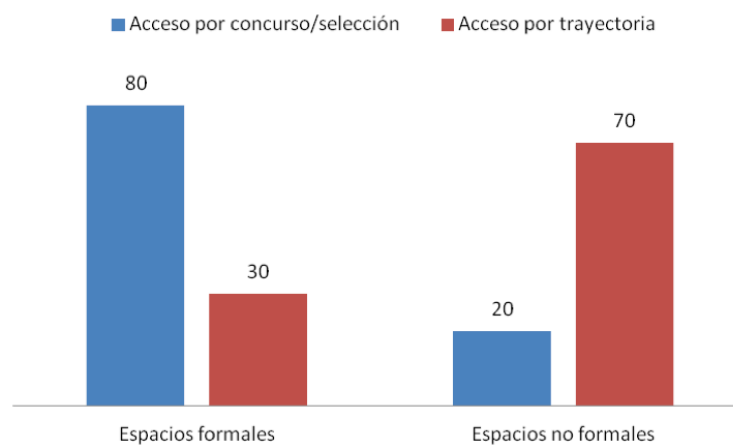


Gráfico 1. Tipos de espacios laborales (formales y no formales) según formas de acceso, en porcentajes. Fuente: elaboración propia en base a cuestionario diseñado y aplicado en 2012.

Respecto de las formas de acceso a los trabajos, encontramos que hay mayor regularización cuanto más formal es el cargo, esto es, la institucionalización de ciertas prácticas educativas se relaciona justamente con aquellas iniciales, para las que la carrera de Ciencias de la Educación fue fundada.

Los mecanismos formales de selección o concurso docente se relacionan con las instituciones educativas, aquellas que forman docentes, aquellas que demandan docentes para sus clases, y para las cuales hay aparatos administrativos estatales que gestionan y administran estos intercambios. A diferencia del mecanismo por "trayectoria", las formas de acceso están puestas sobre el sujeto, y de qué manera pone en juego aquellas experiencias, prácticas y contactos sociales para lograr ocupar posiciones en determinados espacios. En esta instancia, "el régimen de justificación pasa entonces de la institución al individuo" (Dubet, 2007: 20). Implica que se hace presente la necesidad de convencer a los individuos de la validez de la acción profesional, ya que no descansan sobre un sistema de creencias implícitas e iguales para todos.

Los graduados acceden a los espacios de docencia en todos sus niveles del sistema educativo a través de las selecciones o concursos docentes. Las prácticas de gestión y asesoramiento pedagógico, como la capacitación para instituciones educativas comparten ambos mecanismos de ingreso tanto por selección o concurso, como por trayectoria. Respecto de los espacios educativos que tienen un mayor alcance a los distintos sectores de la población (ciudadanos en general) y que exceden los límites de las instituciones educativas (tales como ministerios, dependencias estatales, sector productivo, etc.), se accede por trayectoria. Cuando decimos trayectoria nos referimos al conjunto de saberes, experiencias, redes sociales, recomendaciones que facilitan el acceso a un espacio de trabajo diferente a las formas de selección tradicionales. En los últimos tiempos, "el viejo acuerdo pedagógico organizado por el programa institucional se ha roto y la carga de trabajo se ha visto desplazada hacia los individuos" sostiene Dubet (2007: 19). Es el individuo quien debe desplegar una serie de estrategias de inserción laboral en un contexto donde, para el caso de las universidades, se han reconfigurado hacia una lógica heteronómica y extensionista (Marano, 2011), han diversificado sus estructuras, reenfocado su función en el marco de una sociedad de educación permanente (Fernández-Cruz y Gijón, 2011).

Entonces, consideramos la posibilidad de que los graduados, aún con fuerte presencia en el ámbito de la docencia, desarrollen estrategias de inserción laboral en otros lugares, y esas estrategias no sólo tienen que ver con las formas de acceso sino también con la necesidad de construir la demanda social de la profesión en lugares donde no hay una demanda explícita, donde no hay cargos por ocupar, donde las reglas no son del todo claras, pero al mismo tiempo está la posibilidad de armar la demanda (por ejemplo, el diseño de actividades o materiales para quienes están en una sala de espera en un hospital).

Al mismo tiempo, los datos nos indican que conforme pasan las décadas, hay una importante concentración de graduados en los espacios de docencia y si recordamos que el ingreso a estos cargos es por selección, se comprende que se mantiene una importante competencia por ocupar dichos espacios. En este punto retomamos una discusión que Tenti Fanfani (2005, 2009) ha planteado desde hace unos años cuando describe las configuraciones de la profesión docente y las condiciones actuales de su ejercicio, señala que en la actualidad el aspecto determinante de la lucha por la profesionalización no pasa por la cuestión de una más prolongada y mejor formación de los docentes (la formación en el nivel superior, de licenciatura, incluso maestría y doctorado) sino por la cuestión del control sobre el desarrollo del oficio. Este es el lado más conflictivo de la cuestión de la profesionalización y es aquí donde se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos sindicatos que expresan al colectivo de los "trabajadores de la educación". La disputa es por el control de la formación y la definición de los requisitos de acceso y carrera docente, las condiciones de trabajo y las recompensas materiales y simbólicas asociadas.

Para el caso específico de las Ciencias de la Educación podemos reconocer que frente al escenario complejo de intereses y mecanismos de regulación de la práctica docente, se presenta la posibilidad de ingreso a espacios carentes de regulación. Esta elección no sólo podría ser movilizadora por la construcción de la demanda por parte de los graduados mismos, sino para neutralizar la competencia, o mejor dicho, en espacios donde no hay una demanda clara, y ésta queda en manos del propio oferente, las lógicas de la competencia cambian. Ya no se trata de sumar puntajes docentes para ingresar a la docencia, ni acrecentar la hoja de vida con antecedentes, sino de cambiar de lugar al que el graduado quiere ingresar o de tipo de práctica educativa que piensa desarrollar.

Entonces, en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, las prácticas, los espacios y los destinatarios de esas prácticas han cambiado. El otro ya no es más un alumno sino un trabajador, cuando el lugar de trabajo no es un aula acondicionada para el fin de la enseñanza graduada, sino el lugar mismo que habita el ciudadano, y cuando la tarea ya no es más la de dictar clases sino la de diseñar materiales o visitas, o folletos. Y en este punto los graduados en Ciencias de la Educación marcan la diferencia respecto de otras profesiones dedicadas a la educación. De alguna manera, continúan buscando monopolizar en diversas acciones pedagógicas lo que alguna vez fue en la formación de docentes.

La cantidad de graduados según los agentes en competencia.

Desde 1970, en cada década disminuye la cantidad de egresados en Ciencias de la Educación. La diversificación de espacios de acción pedagógica tiene un impacto en el alcance del título pero también en el reconocimiento social que de él se hace. Para Weber (1979) una profesión es una combinación estructural de tres características: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño, y prestigio y reconocimiento social. Acorde a esto, las profesiones constituidas conforman espacios sociales bien estructurados, con requisitos de entrada claros y formalmente establecidos, posiciones jerarquizadas ocupadas por agentes dotados de predisposiciones específicas o distintivas.

Al respecto, señala Tenti Fanfani (1995: 21) “como consecuencia del aumento de la escolaridad promedio de la población los maestros ya no se incluyen en los segmentos más y mejor educados. Esto termina por afectar su estatus y honor estamental. Como consecuencia, sería preciso jerarquizar la formación de los maestros hasta llevarla al nivel que es propio de las profesiones más establecidas. Este es el corazón de la estrategia de profesionalización y es aquí donde intervienen los intereses de la élite de especialistas en Ciencias de la Educación, encargados de liderar los procesos de formación docente en su nivel más elevado de competencia”. Las Ciencias de la Educación no reunirían una visibilidad social no sólo por la masificación de la escolaridad, sino también por la diversificación de espacios ocurridos en las últimas décadas. Con ello se dificulta su reconocimiento para quienes la eligen como ocupación.

El Cuadro 3 muestra la cantidad de egresados cada diez años en función de la cantidad de egresados en las universidades nacionales estatales de Argentina y en particular de la Universidad Nacional de La Plata y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Los datos allí presentados nos brindan un panorama del comportamiento de la matrícula de egresos de las universidades en general, y cómo se ubican las tasas de egreso de la carrera en función de aquellos.

	Estudiantes			Egresados		
	1988	1998	2008	1989	1998	2008
Universidades Nacionales de Gestión estatal	661.315	927.697	1.255.714	31.645	35.891	62.693
UNLP	81.299	82.926	91.899	3.184	3.824	4.005
FaHCE	--	9.873	7.372	--	415	330
Ciencias de la Educación (carrera)	--	--	--	46	21	17

Tabla 2. Cantidad de estudiantes y egresados por década. Fuente: Elaboración propia en base a Anuario de Estadísticas Universitarias 1996 y Anuario de estadísticas Universitarias 2008, Anuario UNLP 2006, y legajos de la Oficina Egresos FaHCE.

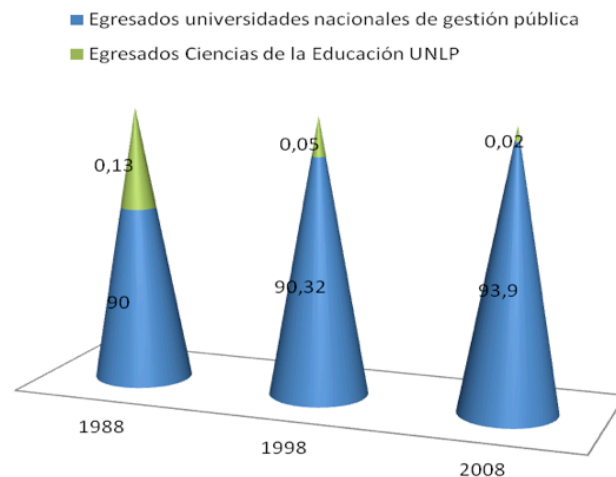


Gráfico 2. Comparación evolución matrícula egresos universidades nacionales y matrícula egresos carrera de Ciencias de la Educación, en porcentajes.

Fuente: elaboración propia en base a datos Cuadro 2.

Desde 1988 al 2008 la cantidad de egresados por año de universidades de gestión estatal en Argentina ha aumentado, casi duplicado, de 31.645 en 1988 a 62.693 en 2008, también en orden creciente los egresados de la Universidad Nacional de La Plata, de 3.184 en 1988 a 4.005. No se observa el mismo fenómeno para el caso particular de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y para la carrera de Ciencias de la Educación. Para la carrera, de 46 egresados en 1988 disminuyeron a 17 para el año 2008. Si bien no contamos aún con el dato de cuántos son los estudiantes que ingresan a la carrera, en otras palabras, cuántos eligen la carrera, podemos decir que la disminución de egresados coincide con el proceso de diversificación del campo profesional. Es en la década del 80 que comienzan a aparecer nuevos espacios, y ya en la década del 2000 encontramos la presencia de graduados en Ciencias de la Educación en diversos espacios que conforman la sociedad. En principio sostenemos que la diversificación podría estar actuando de factor que desdibuja el para qué de las Ciencias de la Educación. Hasta 1970 la razón de ser era clara: atender la formación docente y la gestión de sus instituciones educativas, la formación de quienes trabajarían luego en las escuelas de todo el país. En la actualidad se conocen a profesionales de la educación trabajando en editoriales, empresas, cámaras de legisladores. Espacios que difieren notablemente de los espacios y tareas correspondientes al sistema educativo.

Varios autores han mirado de forma negativa esta configuración del campo profesional de los últimos tiempos, la diversificación de espacios y con ello la ampliación de oportunidades laborales es vista con el signo de un campo difuso. Los aportes de Furlán y Pasillas (1993), Coria y Edelstein (1993) y Fernández (1989) señalan que dentro del campo educativo se han consolidado vertientes y prácticas claramente identificadas con campos de conocimientos fundados en un interés diferente al educativo, por ejemplo, la psicología y la sociología. Ha incorporado conocimientos y métodos de distintos cuerpos del saber que la han configurado como un espacio no homogéneo, en cuyo seno conviven conocimientos, métodos, preocupaciones diferentes y difícilmente unificables. Así, el campo profesional se presenta con poca codificación, difuso, con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad de prácticas, la sustituibilidad profesional, y la diversidad en el sentido de las dificultades para definir ámbitos de especialización.

La apuesta es pensar todas estas características no como incidentes o características en detrimento de la consolidación y reconocimiento de la profesión. Más bien pensarlas como parte de una estrategia mayor que estaría respondiendo no sólo a aquellas otras profesiones de las Ciencias Sociales que intervienen en el campo ocupacional de la educación y rompen con el monopolio profesional por parte de los graduados en Ciencias de la Educación, sino también en respuesta a la competencia entre los mismos graduados, en el espacio de la docencia particularmente.

Cuando se habla de poca codificación, difusión, heterogeneidad, dispersión, se está hablando concretamente de un campo donde existen espacios fácilmente reconocibles como el de la docencia que conviven con espacios que no responden a los mandatos fundadores de la profesión, con lo esperable socialmente, al hablar de educación, se "supone" que se estaría aludiendo a "dar clases". Pero esta práctica no es la única en la actualidad, como tampoco la escuela es la única

institución de inserción laboral del graduado. Ampliar las posibilidades de inserción tiene el costo de todas las etiquetas que mencionamos anteriormente, pero también el poco reconocimiento social que de la profesión se hace tiene que ver con dificultar de alguna manera el acceso de otros actores al campo de la intervención educativa.

La presencia de sociólogos en las instituciones educativas o en la investigación de temas eminentemente educativos forma parte de espacios donde no hay importantes barreras. Pero no es tan fácil la presencia en el campo de la capacitación en empresas, donde se diseñen materiales didácticos y propuestas de formación en colaboración con especialistas en contenido. El diseño de materiales didácticos es claramente una práctica de los graduados en Ciencias de la Educación. Justamente la dificultad para reconocer “qué es lo que hace un profesional en Ciencias de la Educación” promueve la existencia de barreras y ello, al mismo tiempo, facilita la construcción de un monopolio de la intervención, aquel una vez perdido en apuesta a la docencia.

Entonces, cuando hablamos de “barreras” no estamos aludiendo a los requisitos institucionales, sino a barreras que imponen quienes determinan qué es educación, qué es intervención educativa, y dónde se necesita un profesional en Ciencias de la Educación. Adelantarnos es una forma de condicionar la entrada de otros profesionales al campo, es una posibilidad de decidir quiénes entran y quiénes no. Así, como indica Dubar: “La construcción de un proyecto profesional que sea lo bastante flexible como para adaptarse a las exigencias del mercado, pero lo bastante firme como para implicar una argumentación convincente y apoyarse en las realizaciones en sí, constituyen formas de relación con el trabajo que rompen con el destino colectivo impuesto por un tipo de titulación o una reproducción familiar” (2002: 224).

Entonces, quienes caracterizan al campo por la negativa de “no homogéneo”, difuso, también aludirían a la fragmentación, impidiendo la consolidación de un colectivo profesional. Cuando en realidad sí existe colectivo profesional, se trata de un conjunto de graduados que actúan avanzando en nuevos espacios sin dejar los tradicionales, construyendo barreras de entrada y configurando una práctica educativa específica que evitaría la sustituibilidad profesional.

4. Discusión

El campo profesional de las Ciencias de la Educación se funda en 1914 con el propósito de monopolizar la intervención educativa en la formación docente del sistema educativo nacional. Cien años después encontramos una reestructuración del campo, constituido no sólo de actividades formales sino también de actividades de acción pedagógica por fuera de la institución educativa. Ante este escenario reconocemos dos posturas, por un lado, desde un enfoque de la empleabilidad, donde el foco de análisis está puesto en el sistema productivo, determinante de las demandas sociales de las profesiones, y junto a ello, la formación universitaria como proveedora de los recursos humanos que el sistema necesita. En este caso, la diferencia importante entre teoría y práctica, entre formación y trabajo, permite pensar en términos de ajuste o desajuste entre lo aprendido en la universidad y en qué medida eso se ajusta a los requerimientos de los empleadores.

Por otro lado, reconocemos un enfoque que privilegia más las acciones y prácticas de los graduados con capacidad para construir la demanda social de la profesión. Si bien la comunicación aquí presentada constituye una primera aproximación estructural al estudio del campo profesional de las Ciencias de la Educación, los avances aportan a las ideas enmarcadas en esta segunda perspectiva. La reestructuración de los espacios de intervención educativa formarían parte de un conjunto de prácticas que los actores desarrollan para armar otros espacios de inserción que si bien no están reconocidos o no tienen tradiciones importantes como el caso del espacio de la docencia en las instituciones educativas, pero se trataría de espacios no sólo posibles de negociar regulaciones, sino en principio no habría una amenaza en términos de competencia. Para este caso, no hay diferencia entre teoría práctica, el foco está puesto en los saberes profesionales, la formación se dirime en el campo de acción mismo. Al mismo tiempo, los espacios de trabajo se presentarían como elecciones, si bien existe un conjunto de incumbencias propias de la profesión, esto no estaría impidiendo que el graduado pueda profesionalizar otros espacios.

5. Conclusiones

Los datos presentados a lo largo del trabajo constituyen una aproximación al estudio sobre el campo profesional de las Ciencias de la Educación. Como tal, una lectura preliminar reconoce, por un lado, algunas características que configuran la profesión en los últimos tiempos, y por otro lado, sugiere futuras líneas de investigación para el tema.

El campo profesional de las Ciencias de la Educación, en tanto producto de las prácticas de sus graduados, presenta las siguientes tendencias en los últimos años:

- Existe una importante diversificación hacia nuevos espacios, no contemplados en la fundación de la carrera. Pero esa diversificación no actúa en detrimento de los espacios formales de la docencia. Reconocemos una expansión, no una reducción, de espacios y prácticas que conforman al campo.
- La diversificación del campo profesional ha posibilitado que los graduados puedan reinventar sus prácticas pero al mismo tiempo ha diluido los límites que la definirían como profesión.
- El ingreso a los espacios laborales tradicionales está altamente institucionalizado, existen reglas que ordenan la competencia que existe alrededor de dichos espacios. Los espacios nuevos no tienen normas claras de ingreso y permanencia pero es el mismo graduado quien otorga contenido a la demanda que allí se produzca.
- Una mirada estructural a la fragmentación y sustituibilidad profesional con la que se ha caracterizado a las Ciencias de la Educación posibilitaría reconocer que los cambios producidos responden a una estrategia mayor del colectivo de graduados justamente para evitar la sustituibilidad profesional y neutralizar la competencia.

Las características del campo profesional de las Ciencias de la Educación merecen ser profundizadas a través de ciertas líneas de investigación que sugerimos a continuación:

- Las prácticas culturales y sociales de los graduados y su relación con la construcción de capitales que permitan desarrollar estrategias en los distintos espacios de trabajo.
- Las elecciones laborales y educativas que se construyen de manera intergeneracional en las familias de los graduados y su relación con la elección de la carrera y las prácticas pedagógicas de los graduados.
- Las trayectorias profesionales de los graduados en relación con la formación, las demandas del contexto laboral y las negociaciones producidas en los espacios de trabajo.

6. Referencias

- Armengol, C. (2005). *Perfil y competencias de los pedagogos hoy*. Documento curso Pedagogía, España.
- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros*. Madrid: Editorial Anagrama.
- Carlino, F. R. (1997). *El campo profesional de las Ciencias de la Educación en Argentina entre 1984 – 1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA*. Tesis de maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- Coombs, P. H. (1976). Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities. *Comparative Education Review*, 3(20), 281-293.
- Coria, A. y Edelstein, G. (1993). El pedagogo en la Universidad. Un discurso posible. En *Pensamiento Universitario*. 1, 1, 29 -40.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 39-66.
- Fernández, A. (1989). La práctica profesional de la Pedagogía. *ANUIES, Revista de la Educación Superior*, 72(18).
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, (2), 92 – 106.

- Furlan, A. y Pasillas, M. A. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, 61, 64 – 89.
- Jaramillo, A. D. (2012). *La inserción laboral de los egresados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy*. San Salvador de Jujuy: EdiUnju.
- Marano, M. G. (2011). Las sedes o extensiones áulicas como formas de expansión universitaria. *Pensamiento Universitario*, Año 14, 14, 7 – 22.
- Navarrete Cazales, Z. (2008). La construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y UV. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 36(13), 143-171.
- Novoa, A. (1997) Profesionalización de docentes y Ciencias de la Educación. *Educación y Pedagogía*. 19-20(9-10), 251-288.
- Romaní, J. R. y Civís Zaragoza, M. C. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XXI*, 011, 133 – 154.
- Southwell, M. (2003). *Psicología experimental y Ciencias de la Educación*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, 7, 17-25.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos aires: siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente En Vélaz Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Buenos Aires: Santillana.
- Testa, J. y Spinosa, M. (2009). *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Trilla Bernet, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En Sarramona, Jaume (Ed.) *La educación no formal*. Barcelona: Ceac.
- Ventura Blanco, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Villa, A. I.; Pedersoli, C. y Martín, M. (2009). Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3, 3, 113 – 128.
- Villa, A. I. (2011). Pasado y presente de las Ciencias de la Educación. Campo de producción académica y práctica profesional. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 5, 5, (en prensa).
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

Fuentes utilizadas

- Anuarios de Estadísticas Universitarias 1996, 2008 del Ministerio de Educación.
- Anuario de la Universidad Nacional de La Plata 2006.
- Legajos egresados Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP.
- Plan de estudios Ciencias de la Educación 1986. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Anexo I. Descripción del cuestionario aplicado

Eje	Descripción
Datos generales (6 ítems)	Datos personales, lugar de nacimiento y lugar de residencia actual.
Estudios (5 ítems)	Títulos de nivel secundario, de grado y de posgrado, nombre y orientación (laico/religioso, público/privado) de las instituciones donde se formaron y conocimientos de idiomas.
Familiar (7 ítems)	Cantidad y edades de los hijos (si los hay), instituciones donde asisten/asistieron en nivel primario, y/o secundario y/o superior. Ocupación/profesión de los padres y hermanos.
Preferencias culturales (7 ítems)	Sobre las prácticas culturales de: cine, teatro, museos, bibliotecas, viajes, música y televisión. Con qué frecuencia desarrollan dichas prácticas (en caso afirmativo).
Trabajo (7 ítems)	Primer y último trabajo como profesional en Ciencias de la Educación, otros trabajos en el área educativa y trabajos no relacionados con la educación. Tipos de trabajo (gestión, investigación, docencia, consultoría, etc.) e instituciones donde trabajan/trabajaban, y las formas de acceso al cargo/trabajo.