

La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: un análisis desde la relación entre formación y el trabajo

*Institutionalization of Sciences Education in Argentina: an analysis from the
relationship between training and work*

María Eugenia Vicente¹

RESUMEN

El artículo se propone revisar la historia de la formación y la inserción laboral de los profesionales en Ciencias de la Educación en Argentina desde sus orígenes a la actualidad a partir de dos dimensiones. Por un lado, las características del campo profesional, las demandas y los espacios emergentes de inserción profesional. Por otro lado, las discusiones y objetivos que movilizaron y constituyeron el sustento de cada plan de estudios, las continuidades y rupturas entre ellos. A partir de un análisis de corte cualitativo, las conclusiones se orientan a reconocer que las características de la formación y de los espacios de inserción profesional en los últimos tiempos otorgan una nueva institucionalidad a las Ciencias de la Educación.

Palabras Clave: Ciencias de la Educación – formación y trabajo – institucionalización

ABSTRACT

The article revisits the history of the relationship between training and job of professionals in Science Education in Argentina from its beginnings to the present from two dimensions. In first place, the characteristics of the professional field, the demands and emerging spaces of employability. In second place, the discussions and the aims that mobilized the curriculums training, and the continuities and ruptures between them. From a qualitative analysis, the conclusions recognize that the characteristics of the training and employability spaces in recent times gave a new institutional status to the Sciences Education.

Keywords: Sciences Education – training and work - institutionalization

A cien años de la fundación de la primer Facultad de
Ciencias de la Educación en Argentina.
*One hundred years after the founding of the first School of
Sciences Education in Argentina.*

Las Ciencias de la Educación nacen en Argentina a principios del siglo XX para atender a la formación de quienes enseñarían en las aulas en el marco de la expansión de los sistemas educativos nacionales. En función de ello, se crea una Facultad, una carrera y se elabora un plan de estudios destinado a la formación académica de estos profesionales, se determinan sus incumbencias y perfiles de egresados. Todo esto constituyó la

¹ Doctoranda en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Becaria doctoral del CONICET/IdIHCS. Docente de Administración de la Educación y las Instituciones Educativas (UNLP). E-mail: mevcente@fahce.unlp.edu.ar

institucionalización de las Ciencias de la Educación, regulando y organizando a este cuerpo de profesionales y la función que cumpliría en la sociedad. De esta manera, la constitución de los profesionales en Ciencias de la Educación se relaciona con la necesidad de atender la enseñanza para los sistemas escolares públicos de ámbito nacional, manteniendo a dichos profesionales ligados al ejercicio dentro del marco escolar: la docencia, la gestión, la supervisión, la didáctica, la investigación (Armengol, 2005). No obstante, a partir de la década del 70 se desliga las Ciencias de la Educación de la docencia como opción principal de ejercicio profesional, presentando intereses académicos muy diversos (Navarrete Cazales, 2008). A partir de allí “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 Spinoso, 2009: 96).

A cien años de la fundación de la primera carrera universitaria de Ciencias de la Educación en Argentina, este artículo pretende aportar al conocimiento sobre los cambios acontecidos en la dinámica de la relación entre formación y trabajo desde sus orígenes a la actualidad. Para ello, se analiza cómo la formación de estos profesionales fue cobrando diferentes objetivos de formación y perfiles según las dinámicas de cambios de la inserción laboral a lo largo de diferentes décadas. Se toma como unidad de análisis el caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), institución donde se funda por primera vez la carrera en Argentina. Se utilizan fuentes de datos orales y documentales: entrevistas y encuestas a egresados, planes de estudios, crónicas de reuniones y leyes. La estrategia de análisis se orientó a reconstruir una línea temporal que recoge los diferentes hitos y momentos críticos que orientan las reestructuraciones del campo profesional, y al mismo tiempo, una línea vertical que marcaría la amplitud de los impactos, la confluencia de diversos elementos, circunstancias, dimensiones, que confluyeron en la construcción de los planes de estudios de Ciencias de la Educación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

1900 - 1920: La formación docente y los comienzos de la profesionalización de las Ciencias de la Educación.

Los orígenes de la institucionalización de las Ciencias de la Educación datan de 1906 cuando se funda la Sección Pedagógica en dependencia con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y sus conocimientos se distribuían en cuatro años de estudio. El cuerpo docente de esta sección estuvo integrado por destacados profesores que, en su mayoría, había sido egresados de la primer escuela del país fundada por Sarmiento. Tiempo más tarde, en 1914, el Poder Ejecutivo Nacional aprueba el proyecto de creación de la primer Facultad de Ciencias de la Educación de la Argentina en la Universidad Nacional de La Plata y se publica ese mismo año el primer número de la Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Con ello se abría un relevante espacio académico para la formación de profesores universitarios en las ciencias educacionales y en la pedagogía (Allí Jafella, 2007). El objetivo principal de la nueva facultad era preparar profesores para la Enseñanza Secundaria y Superior:

Sería, actualmente, imposible proponerse la preparación científica de todos los que deben enseñar en los institutos de segunda enseñanza sin el concurso de una organización vasta y abundante que represente con sus edificios, laboratorios y museos, cien millones de pesos y un cuerpo de profesores consagrados por sus obras y sus años de dedicación; ni con altos estipendios podría improvisarse. Las Ciencias de la Educación que, según el filósofo Montpellier, coronan las demás ciencias, es, en este vasto campo de estudios donde encontrarán la savia que ha de nutrirlas y los principios que han de librarla de los sofismas desequilibrantes y esterilizadores (Archivos de Ciencias de la Educación, 1915: 4)

Se trataba de saberes que se aplicaban 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 por parte de los egresados en Ciencias de la Educación (Novoa, 1997). En el marco de la diferenciación de incumbencias, alcances y límites de las actividades de cada grupo de actores en el campo educativo, la formación de los enseñantes y las escuelas Normales se constituirían en un espacio propicio para la inserción de los egresados en Ciencias de la Educación. La Ley 1420 regula el paso obligatorio por las aulas de los Normales a quienes pretendían enseñar:

Artículo 25: los diplomas de maestros de la enseñanza primaria, en cualquier de sus grados, serán expedidos por las escuelas normales de la Nación o de las provincias. Los maestros extranjeros no podrán ser empleados en las escuelas públicas de enseñanza primaria sin haber revalidado sus títulos ante una autoridad escolar de la Nación y conocer su idioma (Ley 1420, Capítulo III sobre el Personal docente).

De esta manera, el origen de la institucionalización de las Ciencias de la Educación sucede en un contexto de producción de reglas, de separación y diferenciación de roles en el marco de la constitución de los sistemas educativos nacionales. Se trata de un momento en donde se reguló la formación de los maestros, se conformó el rol del inspector que se encargaría del aspecto del control en el saber pedagógico (Southwell y Manzione, 2011) y también nace la figura del egresado en Ciencias de la Educación que, formado en la universidad, se ocuparía de formar a los enseñantes que darían clases en las aulas de las nacientes escuelas.

1950 – 1960: El renacimiento de las Ciencias de la Educación.

Entre 1900 y 1950 tuvo lugar un proceso de importantísimo desarrollo del sistema educativo primario en el que la matrícula escolar se expandió considerablemente en las primeras décadas y creció en forma sostenida hasta fines del período cuando ya se podía considerar masiva (Martínez y Southwell, 2011). En el marco de la expansión de la escolaridad, Novoa (1997) señala que el renacimiento de las Ciencias de la Educación está directamente relacionado con estas modificaciones de los sistemas de enseñanza que se concretizan después de 1945. La reconstrucción económica de la posguerra, basada en un nuevo concepto de desarrollo, provocó cambios en las concepciones sociales de

la educación. La creación de condiciones favorables para una mayor escolaridad se basó en la idea de que la educación era el núcleo central del desarrollo socioeconómico de los países y el reconocimiento de la escuela como espacio de cambio social. En el marco de estas condiciones sociales y educativas, aumentaría la demanda de formación docente y se consolidaría la práctica de la enseñanza como espacio privilegiado de inserción profesional de los egresados en Ciencias de la Educación.

Por su parte, la formación de estos profesionales acompañó la tendencia del campo laboral con un marcado énfasis en la formación docente a través del Plan de 1959 cuya práctica profesional se ubicaba en el último año de la carrera y se reducía a una sola materia: Metodología Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación (Hernando, 2011). En 1960, en el marco de la Primer Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación se refirieron, entre otros temas, al campo profesional para el ámbito nacional, reafirmando su posición en el campo de la enseñanza para el sistema educativo:

Que deben ser objetivos profesionales básicos los siguientes:

- a. La preparación de profesionales para conducir y asesorar los organismos rectores de la educación en los distintos niveles de la enseñanza.
- b. La preparación de profesionales para la investigación de base y de campo en los dominios de la educación.
- c. La preparación de docentes para la enseñanza media y superior. (Revista Archivos de Ciencias de la Educación, 1961: 98).

Además del ejercicio de la docencia, el egresado de Ciencias de la Educación también se formaría para los trabajos de investigación y de asesoramiento técnico. Actividades todas en estrecho vínculo con el sistema educativo, ya sea a través de la producción de conocimiento, a través de la enseñanza o de la gestión educativa.

1970: Los albores de la reconfiguración del campo profesional

Hacia 1970 comienza a producirse un fenómeno complejo en el campo profesional de las Ciencias de la Educación que disparó, tiempo más tarde, debates y cuestionamientos en torno a la fortaleza y utilidad de esta profesión, como así también constituiría diferentes posturas en relación a los lineamientos y objetivos de la formación de estos graduados. El fenómeno que se presentó por estos años se constituyó en la intersección de dos tendencias. Por un lado, la expansión acelerada del sistema educativo conllevaría la existencia de más docentes egresados de las escuelas Normales que los que el sistema de enseñanza podría absorber laboralmente. Por otro lado, se estaban desarrollando una serie de aportes que comenzaban a considerar la posibilidad de inserción profesional de las Ciencias de la Educación por fuera del sistema educativo, atendiendo a necesidades, espacios y sectores sociales diversos.

En relación al primer punto, la expansión y masificación produjo un aumento considerable de docentes que se formaban para luego ingresar al sistema de enseñanza

escolar. Al respecto, aportes los aportes de educadores y organismos internacionales señalaban un exceso de egresados del magisterio provocando dificultades para asegurar su inserción laboral. A nivel internacional, en el marco del Año Internacional de la Educación, Chesswass (1970) en la Revista El Correo de la UNESCO señalaba que en los países de todas partes del mundo, especialmente desde la Segunda Guerra mundial, el costo total de la enseñanza había aumentando a un ritmo mucho más rápido que el del aumento de la renta nacional. En este marco, se pronosticaba que si la enseñanza seguía absorbiendo la proporción de las fuerzas de empleados y obreros que absorbe actualmente, o si esa proporción aumenta será muy difícil a un país cuando no imposible pagar, a una fuerza tan vasta de mano de obra con nivel medio y superior de educación, sueldos que esta mano de obra encuentre justos dada la preparación y la condición social que ha adquirido frente a sus iguales.

A nivel nacional, en la Primera Reunión de Departamentos de Ciencias de la Educación (1961) llevada a cabo en la ciudad de La Plata, los representantes de los diferentes Departamentos² señalaban que el superávit de maestros titulados en el país, sin grado a su cargo, determinaba por propia gravitación, la necesidad de un serio análisis sobre la futura reestructuración del ciclo de magisterio. Sobre esta consideración, se recomendaba extender la duración de los estudios de magisterio y ampliar los criterios de selección para el ingreso a la carrera del magisterio a efectos de evitar que se realice a una edad de manifiesta inmadurez para una decisión vocacional, según lo expresado en la crónica de la reunión.

En efecto, poco tiempo después de estos análisis y diagnósticos, se produjo un cambio muy importante en la formación inicial a efectos de equilibrar el mercado laboral de la docencia: el pasaje al nivel superior de la formación de maestros para la escolaridad básica, cuando se terciarizó (por decreto presidencial de facto) su formación. La nueva carrera magisterial pasó a abarcar dos años y medio de formación, y tenía como requerimiento de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio (Pineau, 2012).

En relación a la posibilidad de inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación por fuera del ámbito de la docencia en particular, y de sistema educativo en general, se encuentran varios antecedentes al respecto. En 1959, el pedagogo Lorenzo Luzuriaga señalaba que la acción de la escuela no podía quedar limitada a la sala de clases, sino que su efecto debía extenderse al mayor número posible de manifestaciones de la vida del niño. La escuela no puede sin embargo convertirse en una institución caritativa o benéfica; por lo tanto, todas las atenciones que se presten a la vida del niño habrán de tener un carácter educativo, por inmediatas y materiales que sea. Así ocurre con las instituciones llamadas “circumescolares”. En este sentido, había un intento de reconocer que existían otros espacios que educaban y a los que había que atender por fuera de la escuela.

En 1962, Spina escribía para el primer número de la Revista de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires que en pequeños planos la acción de la escuela se ha ido ya extendiendo. En este sentido, señalaba que la escuela

² A la reunión asistieron representantes de los Departamentos de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, de Córdoba, de Cuyo, de La Plata, del Litoral, del Nordeste y de Tucumán.

debía trabajar para la comunidad en dos dimensiones: una horizontal y una vertical. La primera suponía extender la acción educativa hacia la comunidad; la segunda, formar a través de los ciclos escolares la conciencia de la comunidad para lograr una generación que presente campo propicio a toda acción comunitaria. Para ello, se hacía necesario extender el campo de acción del maestro se hace necesario incorporar a los planes educativos los estudios sociales.

En 1970, Manganiello (1982) publica la primera edición del libro “Introducción a las Ciencias de la Educación” en el que señalaba que la institución escolar representaba el órgano insustituible para llevar a cabo la selección y adaptación de los contenidos culturales que ha de adquirir el ser joven. Pero también la educación permanente surgía como consecuencia de la necesidad de los continuos ajustes del ser humano en una sociedad de cambios acelerados y del proceso de la continua reconversión profesional, llevaba implícito el concepto de una escolaridad prácticamente vitalicia.

Los espacios de educación por fuera de la escuela se sumarían, una década más tarde, a los espacios de inserción profesional de los egresados en Ciencias de la Educación. Aún en 1970 dichos egresados se mantenían con fuerte presencia en el espacio tradicional de inserción dentro del sistema educativo formal. Según Brusilovsky (1970) para 1969, la actividad más difundida del rol de los profesores en Ciencias de la Educación estaba ligada fundamentalmente al sistema educativo y a la función docente, seguida por las actividades de servicio psicopedagógico, dirección de instituciones educacionales, investigación, asesoramiento y jefatura de organismos. Se trata de espacios característicos de inserción de la generación de egresados en esa época ya que en la actualidad se mantienen en dichos espacios, como lo muestra el Cuadro 1:

Cuadro 1. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación durante los años 1970 – 1979 en la UNLP (N=13).

Trabajo actual	1970-79
Docencia en sistema educativo	20
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9
Totales	35

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Los egresados durante la década de 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. Estos espacios de inserción profesional ligados íntimamente al sistema educativo se relacionan con la formación recibida por esta generación de egresados. Hernando (2011) señala que la titulación correspondiente al Plan de Estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP correspondiente al año 1970, a diferencia del Plan de 1959, ya no ponía énfasis en la formación de profesores sino en la preparación de especialistas. Este cambio implicó una modificación del sentido otorgado a la formación del profesional en Ciencias de la Educación: del generalista al especialista en educación.

Según el plan, el título de profesor se mantenía a efectos de habilitar para el desempeño en los institutos superiores con el objeto de formar el personal docente para los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo. Mientras la formación del licenciado atendería a la investigación. Según consta en el Plan de 1970:

Se estima que peca de universalismo aquellos planes que aducen más que un cambio formativo o único nivel de formación y cuando la realidad nos muestra cada vez mayor complejización de la esfera de las disciplinas y las técnicas pedagógicas. (...) Si bien las posibilidades ocupacionales de los futuros licenciados son potencialmente muy amplias es aconsejable evitar una excesiva especialización de carácter específico, que reduciría dichas posibilidades porque sería muy difícil de poner en marcha por falta de recursos humanos y financieros. Por tal motivo, se considera conveniente estructurar cuatro orientaciones: Administración de la Educación, Fundamentos de la Educación, Psicología de la Educación y Didáctica y psicología Especial; en todos los casos el título será el del Licenciado en Ciencias de la Educación y la orientación se acreditará mediante una certificación específica (Plan de Estudios Ciencias de la Educación, UNLP, 1970).

El título del Plan 1970 no llegó a ser otorgado ni las orientaciones implementadas mientras estuvo en vigencia porque tuvo como motivo la interrupción de la dictadura militar. Uno de los argumentos esgrimidos para sostener la estructura de dicho plan de estudio fue modificar la tendencia de las carreras universitarias en Ciencias de la Educación que colocaban el énfasis en la formación de profesores, promoviendo fundamentalmente la formación de especialistas e investigadores en las distintas áreas de la educación (Silber, 2011). Igualmente, el plan de 1978 reaseguraba las prácticas para la docencia y planteaba en entre otros propósitos de formación:

Que el alumno domine los procedimientos para atender integralmente al niño de 0 a 6 años en estrecha vinculación con el pediatra, asistente social, psicólogo, enfermera, etc. Domine los procedimientos para desempeñar el magisterio primario. Domine los procedimientos para atender los requisitos de las asignaturas de la enseñanza media y terciaria, afines con Ciencias de la Educación. Domine los procedimientos para atender el proceso de orientación de la escuela media y terciaria (Plan de Estudios 1978 Ciencias de la Educación UNLP, pág. 2)”

1980: La diversificación de los espacios de inserción profesional.

A partir de la década del 80 se observa una diversificación de espacios de inserción donde, manteniéndose invariante la concentración de graduados en la docencia para universidades e institutos de formación docente, se hacen presentes los espacios de inserción orientados a la educación no formal. Este fenómeno indicaba, como señala Silber (2011) un ensanchamiento de la noción de educación a nuevos escenarios, sujetos y tiempos. El Cuadro 2 muestra la presencia de los egresados en Ciencias de la Educación en espacios de educación que no estaban presentes entre los espacios de inserción de quienes se graduaron en la década anterior:

Cuadro 2. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP entre las décadas de 1970 y 1980 (N=40).

Trabajo actual:	1970-79	1980 - 89
Docencia en sistema educativo	20	38
Investigación	0	1
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6	13
Asesor, capacitador, docente, evaluador para sist. no educ.	0	7
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9	13
Totales	35	72

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Los graduados durante la década de 1980 además de trabajar en docencia, gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas, también lo hacen en asesoramiento pedagógico en distintos espacios de la sociedad, como es el caso del asesoramiento en la Procuración General de la Corte. También consultoría y capacitación para empresas, organismos estatales y no gubernamentales, de talleristas en programas de divulgación de las ciencias y educadores en hospitales.

Estos datos coinciden con los recolectados en la investigación de Carlini (1997) quien sostiene que para fines de 1980 y principios de 1990 existía un circuito de inserción ocupacional para el graduado en Ciencias de la Educación claramente 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.

La apertura del campo de inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación se hacía manifiesta en la construcción del nuevo plan de estudios de la carrera a través del reconocimiento de los nuevos espacios de educación no formal, en algunas posturas, o en la afirmación de los espacios tradicionales de la docencia, en otras. Al respecto, Garatte (2011) señala que la reforma al Plan de Estudios del 78 fue un proceso conflictivo. Promediando el último año de la normalización universitaria se habían aprobado nuevas propuestas curriculares para todas las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, pero con excepción de la correspondiente al Departamento de Ciencias de la Educación. Se trató del único caso en el que el Consejo Académico recibió más de una propuesta para su tratamiento y aprobación. Se presentaron tres proyectos diferentes de Planes de Estudios, pero a los intereses de este artículo serán agrupados en dos líneas diferentes según los espacios de inserción profesional que contemplaban: por un lado, dos proyectos reivindicaban el tradicional espacio de la formación docente, uno de ellos sostenía la necesidad de ser maestro antes de ser egresado de Ciencias de la Educación; otro de los proyectos sumaba a los espacios de docencia en nivel medio y superior y el profesorado, la inserción en el área de la orientación escolar en el nivel primario. Por otro lado, una propuesta más permeable a los espacios de inserción por fuera del sistema educativo era una propuesta curricular estratificada con títulos y orientaciones diversas que cubrían un rango de inserciones profesionales en todos los niveles del sistema educativo incluyendo un ámbito que históricamente estuvo ausente en los planes de estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP como fue la educación de adultos.

Estos posicionamientos en torno a los objetivos y lineamientos de la formación de profesionales en Ciencias de la Educación muestran la tensión entre conservar y reivindicar los espacios tradicionales de actuación profesional y ampliar la formación para nuevos espacios de inserción. La falta de acuerdo en torno a la formación del egresado en Ciencias de la Educación se correspondía con el momento de transición y cambio que se estaba viviendo en el campo profesional mismo.

Finalmente, entre los alcances profesionales de la formación en Ciencias de la Educación contemplados en el Plan de Estudios aprobado en 1986 aparece por vez primera en la historia de los planes la formación para la acción pedagógica en espacios no formales de educación:

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 Ciencias de la Educación UNLP, pág. 1).

1990: La ampliación de los posgrados y su impacto en el campo profesional

En la década de los 90 el perfil profesionalizante de los graduados universitarios en Argentina fue reforzado por el desarrollo de los posgrados. El crecimiento heterogéneo de las carreras de posgrado incluyó al campo de la Educación, que experimentó una de las mayores expansiones cuantitativas en acreditación de carreras de especialización y maestría, desde 1995 hasta la actualidad. Educación muestra una expansión cuantitativamente significativa en especializaciones en primer lugar y en maestrías en segundo lugar y doctorados en menor proporción. Para 1995 existían 22 carreras registradas y para 2008 eran 111 las carreras de posgrado en educación acreditadas (De la Fare, 2008).

Cuadro 3. Distribución de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP según los posgrados realizados, en porcentajes (N=90).

Posgrado	Condición	Década de egreso			
		1970	1980	1990	00/05
Especialización/diplomatura	En curso	0	0	2,70	6,41
	Finalizada	23,52	30,55	24,32	6,41
Maestría	En curso	0	13,88	27,02	25,80
	Finalizada	17,64	30,55	21,62	29,03
Doctorado	En curso	11,76	11,11	2,70	12,90
	Finalizada	17,64	0	8,10	0
Ninguno		29,41	13,88	13,51	19,35
Totales		100	100	100	100

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

En efecto, la mayoría de los graduados encuestados realizaron posgrados, principalmente especializaciones, en segundo término maestrías y en menor medida doctorados. Los graduados de las décadas de 1980 y 1990 son los que mayoritariamente presentan posgrados de nivel especialización y maestría, lo que también se corresponde con el tiempo que ha pasado entre el egreso y el momento de la toma del cuestionario. Con lo cual, queda un espacio considerable de tiempo en su trayectoria que les haya permitido realizar posgrados y en algunos casos los han finalizado presentando el trabajo final o tesis. Para el caso de los graduados durante la primera parte de la década del 2000, si bien el tiempo desde el egreso hasta la aplicación del cuestionario es menor, la mayoría presenta títulos de maestría y son el segundo grupo de graduados donde se concentra la mayor cantidad de doctorados. Quienes presentan la mayor cantidad de graduados doctorados o candidatos a doctores son los graduados durante la década del 70.

Tendencialmente, en términos de grados de especialización, se observa que a medida que pasa el tiempo, los graduados tienden a especializarse. Aquellos que egresaron en los 70 en su mayoría han realizado especializaciones y en menor medida doctorados. Para el caso de quienes egresaron en la década de 1980 y 90 sus titulaciones de posgrado se concentran principalmente en nivel de maestría. Finalmente, quienes egresaron en los comienzos del 2000 sus posgrados se concentran en las maestrías y doctorados.

En términos particulares, los graduados esgrimen diferentes argumentos que justifican la realización de los posgrados que, en general, se orientan a mantener y mejorar posiciones en el campo profesional:

El hecho de tener un posgrado terminado era un plus frente a otros colegas que no tenían ese recorrido o no habían llegado a esa instancia de una tesis terminada. La gestión tiene a su vez una serie de recorridos internos que tiene criterios y condiciones diferentes de competencia. Es decir, toda el área de planeamiento, de investigación educativa y de estadística educativa por ejemplo tiende a requerir ciertas competencias más académicas y por lo tanto pone en juego las certificaciones académicas con más frecuencia y los pondera más que otros recorridos dentro de la gestión que tienen que ver con, por ejemplo, la gestión de los servicios educativos (La Plata, hombre graduado década 1990).

Me parece que tiene que ser algo de una cuestión más de maduración propia y no de exigencia del mercado académico, como me pasa a mí ahora que es “bueno, a ver, sos adjunta en una materia, metete en un doctorado ya. Metete porque pasado mañana se larga una selección o concurso o lo que sea, se presenta un fulano que tiene un doctorado, no tiene tu experiencia, pero su titulación le permite ganarte el cargo en el que vos estuviste laburando ocho años (Buenos Aires, mujer graduada en década de 2000).

La realización de un posgrado para mantener cargos docentes es una estrategia que se presenta en los relatos de los egresados en Ciencias de la Educación. Si bien egresaron en décadas diferentes, ambos reconocen la posesión de un título de posgrado contribuye al ingreso, permanencia o movilidad en los diferentes espacios de trabajo, como en el caso de los entrevistados, sea en la docencia o en la gestión educativa. La importancia asignada a la formación posgradual se construye a partir de la década de los 90 y se instala como una variable de competitividad de los profesionales.

En relación a la formación del graduado, durante toda la década del 90 se mantuvo en vigencia el Plan de Estudios aprobado en 1986. Recordamos que fue ese plan el que por primera vez en la historia de la carrera de Ciencias de la Educación incluye y promueve la inserción en los espacios no formales o socio comunitarios. No obstante, dicho plan fue centro de análisis y propuestas como las de Alí Jafella (1991) en el marco del proyecto de investigación que dirigía quien señalaba que por la aparición de nuevos campos laborales o cambio de los conocidos surge la necesidad de diversificar las prácticas profesionales y su consecuente inclusión en el currículum de la carrera, a partir del desarrollo histórico operado en el ámbito profesional, de los nuevos conocimientos producidos en la especificidad, y de los campos laborales en los que los graduados se están desempeñando. En esta propuesta aparece la denominación de “prácticas profesionales” a diferencia de los años anteriores en los que se hablaba de “prácticas de la enseñanza”. Esta diferencia no es sólo de denominación sino también demuestra que la diversificación que se dio en el campo profesional excedió a la actividad de la enseñanza y también se incluyó en el currículum de la formación.

En relación al campo de la investigación, los espacios de intervención educativa por fuera de las aulas también se hacían presentes en los proyectos de investigación. En la década del 90, entre las investigaciones ejecutadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLP primaban aquellas que tenían como objeto de estudio las prácticas de enseñanza o de apoyo psicopedagógico dentro de las escuelas, no obstante, en las Actas de Investigación Educativa (1995) tenía lugar una investigación sobre la capacitación en las empresas. Se trataba de un espacio de inserción profesional incipiente pero ya instalado entre las preocupaciones de los investigadores de las Ciencias de la Educación.

Finalmente, el Cuadro 4 agrega a los espacios de inserción profesional de los egresados de las décadas 70 y 80, los cargos de quienes egresaron durante la década del 90:

Cuadro 4. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP de los egresados entre los años 1970 – 1999 (N=66).

Trabajo actual:	1970-79	1980 - 89	1990 - 99
Docencia en sistema educativo	20	38	39
Investigación	0	1	3
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6	13	15
Asesor, capacitador, docente, evaluador para sist. no educ.	0	7	6
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9	13	9
Gestión y consultoría para espacios de la sociedad civil en general	0	0	2
Educadores para sistema no educativo	0	0	3
Totales	35	72	77

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Los graduados durante la década de 1990 mantienen sus trabajos en docencia para el sistema educativo, preferentemente en la universidad y en 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, en cámaras de legisladores 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 existía un circuito de inserción ocupacional para el graduado en Ciencias de la Educación claramente 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.

2000 – 2010: La convivencia de las prácticas de la enseñanza y las prácticas profesionales.

Una década más tarde que se comenzara a hablar de prácticas profesionales en la formación de los egresados en Ciencias de la Educación, se aprueba el último Plan de Estudios en 2002, el que contó con la participación del conjunto de los actores curriculares en su formulación. Silber (2011) señala que en la elaboración de ese Plan se dieron cita los distintos grupos académicos que obtuvieron sin conflicto, su espacio curricular donde primó la conformación de consensos sobre la base de un implícito “hay lugar para todos”. Pero también, la reunión de todos los grupos y sus visiones respecto de la formación y del perfil profesional del egresado en un mismo plan, demuestra una madurez de la carrera para reconocer y hacer lugar a las diferentes prácticas. De hecho el plan vigente separa las prácticas de la enseñanza de las prácticas profesionales en dos asignaturas diferentes al final de la carrera: Prácticas de la Enseñanza por un lado, y Orientación Educativa y Práctica Profesional, por otro. Como fue mencionado anteriormente, el Plan de Estudios anterior se construyó en el seno de diferencias y disputas entre quienes querían conservar los espacios de enseñanza y quienes se proponían abrir la formación para acompañar la apertura que se estaba gestando en el campo de la práctica profesional. En el Plan de Estudios del 2002 las prácticas profesionales se constituyeron en columna vertebral de la nuestra propuesta de formación:

El trayecto curricular se despliega de la Formación Básica a la Formación Orientada en la que asume mayor relevancia la práctica profesional. Las prácticas educativas, y la práctica profesional se consideran un eje organizador con su consiguiente referencia y articulación en las distintas unidades curriculares (Plan de estudios Ciencias de la Educación UNLP, pág. 2).

No obstante, a la actualidad Villa (2011) señala que la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación, muestra una rémora en incorporar las prácticas y los debates que atraviesan el campo profesional, lo que se observa claramente en la casi nula incorporación de otras prácticas profesionalizantes que no sean las ligadas a la enseñanza y al desarrollo de los sistemas escolares.

Por su parte, las características de inserción profesional demuestran que los egresados se mantienen en el espacio tradicional de la enseñanza pero continúan avanzando en actividades educativas en diferentes espacios de la ciudadanía: tiempo libre, ocio, cultural, comunitario, del trabajo, como se puede observar en el Cuadro 5:

Cuadro 5. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP de los egresados entre los años 1970 – 2005 (N=90)

Trabajo actual:	Década de egreso:				Totales
	1970-79	1980 - 89	1990 - 99	2000 - 05	
Docencia en sistema educativo	20	38	39	51	148
Investigación	0	1	3	3	7
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6	13	15	12	46
Asesor, capacitador, docente, evaluador para sist. no educ.	0	7	6	7	20
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9	13	9	3	34
Gestión y consultoría para espacios de la sociedad civil en general	0	0	2	0	2
Educadores para sistema no educativo	0	0	3	1	4
Totales	35	72	77	77	261

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Respecto de la investigación particularmente, llama la atención la baja cantidad de graduados que se reconocen trabajando para la investigación. Esto da cuenta que no necesariamente la docencia en universidad implica actividad en el campo de la producción de conocimientos. El caso de los graduados que se dedican a la investigación sobre universidad puede iluminar algunas explicaciones al respecto. Hacemos referencia a los aportes de Krotsch y Suasnabar (2001) quienes señalan que efectivamente la investigación sobre educación superior en la Argentina constituye un fenómeno reciente que no va más allá de 1988. En 1995 como estrategia para instalar simbólica y prácticamente el área de estudios sobre la universidad se llevó a cabo el Primer Encuentro Nacional “La universidad como objeto de investigación”. No obstante, las producciones de la mayoría de quienes asistieron se quedaban en el relato de experiencias y muy pocas presentaban investigaciones en proceso o finalizadas. Este ejemplo sobre el caso particular de la investigación sobre educación superior nos sirve para reconocer una diferencia: los docentes que asisten a los congresos no necesariamente se dedican al campo académico, pensado en términos de investigación. De hecho, de 90 profesionales en Ciencias de la Educación egresados a lo largo de 35 años, sólo 7 declaran dedicarse a la investigación.

En relación a los espacios de inserción en general, quienes egresaron en la primera parte de la década del 2000, continúan con fuerte presencia en la docencia universitaria

e institutos terciarios, en los espacios de asesoramiento pedagógico y curricular para instituciones educativas. Al mismo tiempo, se acentúa la tendencia de ejercicio profesional en el asesoramiento, capacitación y evaluación en espacios no formales, como por ejemplo en la Asociación Nacional de la Aviación Civil (ANAC), a las que se suman las actividades de educador en barrios y evaluador de programas para ministerios.

Reflexiones finales

Se han construido diferentes posturas acerca de los cambios en las características de la formación y las dinámicas del campo profesional de las Ciencias de la Educación durante las últimas cuatro décadas. En este sentido, las reflexiones finales pretenden poner a discutir esas posturas y, como se menciona en el apartado introductorio, avanzar en dicha discusión luego del recorrido histórico que tuvo lugar en este artículo.

Para el caso de la formación, Díaz Barriga (1990) señala que las Ciencias de la Educación demuestran una dificultad de integración del campo porque al conformarse a partir de secciones de otros saberes, resulta difícil estructurar una selección de aquellos que fuesen más significativos en la formación de este profesional. En este sentido, en los planes de estudios hay tendencia a la dispersión en la formación del profesional, y una tendencia al tratamiento superficial de contenidos de múltiples disciplinas: sociología, filosofía, economía, antropología, etc. Para Novoa (1997), la perspectiva multidisciplinaria de las Ciencias de la Educación es un logro que facilita la dirección de las Ciencias Sociales hacia el estudio de asuntos educativos, induciendo a la construcción de un campo científico propio. Este campo propio se observa a través de la expansión de los grupos de expertos en educación, que han constituido una comunidad propia que actúa con medios habituales (asociaciones, revistas) en la configuración de un campo científico y en la producción de un discurso con miras a hegemonizar el campo social de la educación.

En el marco de esta discusión consideramos que la formación debería constituirse efectivamente en el seno de la interdisciplinariedad para iluminar las prácticas educativas y las demandas de intervención pedagógica. Esto se hace cada vez más necesario porque, como vimos a lo largo del artículo, se ha ampliado el concepto de educación en los últimos años hacia sectores más amplios de la sociedad y ello requiere de la intervención pedagógica en diálogo con los saberes de Ciencias Sociales.

En relación al trabajo de los egresados en Ciencias de la Educación, Furlán (1989) señala que este grupo de profesionales no tienen amarrada una zona fija de captación laboral y por ello se interrogan frecuentemente acerca de su identidad. Esto generó un grupo de profesionales aprovisionados de discurso pedagógicos de diversa índole y calidad en las universidades. Esta situación se suscita al sustraerse este programa formativo del lugar “natural” de reproducción de los cuadros funcionarios del sistema, las escuelas normales. Por su parte, Cappellacci y Wischnevsky (2011) señalan que más allá del plan de estudios que se haya cursado durante la carrera de Ciencias de la Educación, la formación general que otorga las ventajas de la adaptabilidad y las desventajas de la descalificación, junto con la existencia de un campo ocupacional desestructurado y múltiple provocan y

permiten a los egresados construir la profesión en los espacios de trabajo, en la práctica profesional misma.

En el marco de la discusión sobre el trabajo de los profesionales en Ciencias de la Educación, la pregunta por la identidad de este grupo de profesionales desde las características de inserción laboral debe ser respondida desde los espacios concretos de actuación. En este sentido, la falta o pérdida de identidad se vería reflejada en una dispersión del campo o retracciones de los espacios clásicos de inserción. Pero los datos señalan una clara y prolija tendencia en los espacios de inserción que indican que estos graduados sin relegar los espacios tradicionales, avanzan conquistando nuevos espacios por fuera del sistema educativo formal. En este sentido, consideramos que la existencia de un campo profesional múltiple posibilitaría una mayor visibilidad de estos profesionales en distintos espacios laborales como así también permitiría demostrar que más allá de los mandatos fundacionales, las profesiones pueden ser reinventadas.

Bibliografía

ALLÍ JAFELLA, Sara (1999) *Lineamientos teóricos y metodológicos para la elaboración de un plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación (1997 – 1999)*. Actas de Investigación Educativa, Año II, pp. 21 – 25. La Plata: Departamento de Ciencias de la Educación.

ARMENGOL, C. (2005) *Perfil y competencias de los pedagogos hoy*. Documento curso Pedagogía, España.

BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BRUSILOVSKY, Silvia (1970) Las Ciencias de la Educación en la Argentina. *Revista de Ciencias de la Educación* No. 1, pp. 2 – 10.

CAPPELLACCI, Inés y WISCHNEVSKY, Judith (2011) Las Ciencias de la Educación en la UBA. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. Época, No. 5, pp. 49-56

CARLINO, Florencia Ruth (1993). Transformaciones en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. *Revista del IIICE*, Año II, No. 3, pp. 48 – 58.

CHESSWAS, J. (1970) ¿Hay verdaderamente demasiados maestros? *Revista El Correo - UNESCO*, Año XXIII, pp. 21 – 23.

DE LA FARE, Mónica (2008) La expansión de carreras de posgrado de Educación en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. Época, Año 2, No. 2, pp. 103 – 120.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1990) Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de Pedagogía. En Watty, Patricia y Ousset, Azucena (Comp.) *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM/UNESCO/ ANUIES.

FURLAN, Alfredo (1989) La formación del pedagogo. Las razones de la institución. En De Marchi, M. (Comp.) *El campo pedagógico*, Montevideo, Revista de la Educación del Pueblo.

FURLAN, Alfredo y PASILLAS, Miguel Ángel (1993) Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, No. 61, pp. 64 – 89.

GARATTE, Luciana (2011) Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de estudios de Ciencias de la Educación durante el periodo de la normalización (1983-1986). En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: Edulp.

HERNANDO, María Gabriela (2011) Las Prácticas de la Enseñanza en el curriculum prescripto de la carrera de Ciencias de la Educación. Análisis de las tendencias pedagógicas (1959-1984). En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: Edulp.

LUZURIAGA, Lorenzo [1950] (1991) *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.

MANGANIELLO, Ethel [1970] (1982) *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

MARTÍNEZ, Alessandra y SOUTHWELL, Myriam (2011) Formación del estado nacional y constitución de los cuerpos docentes: profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820 – 2000). En Vidal, Diana y Ascolani, Adrián (Coord.) *Reformas educativas en Brasil y Argentina: ensayos de historia comparada de la educación*. Buenos Aires: Biblos.

NAVARRETE CAZALES, Zaira (2008) *La construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y UV*. RMIE, Vol. 13, No. 36, pp. 143-171.

NOVOA, Antonio (1997) Profesionalización de docentes y Ciencias de la Educación. *Educación y Pedagogía*. Vol. 9-10, No. 19-20, pp. 251-288.

PINEAU, Pineau (2012) “Docente “se hace”: Notas sobre la historia de la formación en ejercicio”. En Birgin, Alejandra (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

SILBER, Julia (2011) Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990) En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: Edulp.

SOUTHWELL, Myriam y MANZIONE, María Ana (2011) Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. En *Anuario de Historia de la Educación*. Vol.12, No.1, pp. 127- 157.

SPINA, Ligia (1962) Educación para la comunidad. *Revista de Educación*, No. 1, pp. 89 – 95.

SUASNABAR, Claudio y PALAMIDESSI, Mariano (2006) El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVIII, No. 46, pp. 59 – 77.

TESTA, Julio y SPINOSA, Martin (2009) *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Luján: Universidad Nacional de Luján.

VICENTE, María Eugenia (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.

VILLA, Alicia Inés (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, No. 5, pp. 13 - 16.

Fuentes

Actas de la Primera Jornada de Investigación en Educación (1995) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Actas de la Segunda Jornada de Investigación en Educación (1999) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Crónica de la Primera Reunión de Departamentos de Ciencias de la Educación (1961) *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2da. Época, Tomo 1, No.1, pp. 97 – 115.

Ley N° 1420 de Educación Común, 8 de julio de 1884.

Plan de Estudios carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación 1915. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. 2da. Época, Tomo1, No. 2, pp. 3 – 10.

Plan de estudios Ciencias de la Educación 1970. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Plan de estudios Ciencias de la Educación 1978. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Plan de estudios Ciencias de la Educación 1986. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Plan de estudios Ciencias de la Educación 2002. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

*Recebido em fevereiro de 2014
Aprovado em maio de 2014*