



Ciencias de la Educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente

Sciences Education: new professional definitions from recent history

Ciências da Educação: novas definições profissionais da história recente

María Eugenia VICENTE**

Recibido: 09.07.14

Revisión editorial: 23.3.15

Aprobado: 02.03.16



RESUMEN

A cien años de la fundación de la primera carrera de Ciencias de la Educación en Argentina, en la Universidad Nacional de La Plata, el artículo se propone aportar al conocimiento sobre la configuración profesional de esta disciplina en la historia contemporánea. Para ello se reconstruye las modificaciones estructurales de las características profesionales en los últimos cuarenta años en diálogo con las estrategias de inserción profesional. El análisis sugiere que la reconfiguración de las Ciencias de la Educación inaugura en el campo educativo otras formas y condiciones de producción del conocimiento. A partir de allí, las conclusiones se orientan a fundamentar nuevas conceptualizaciones que reposicionen los intereses del campo profesional y las prácticas socio-

* Este artículo forma parte de mi tesis doctoral "A cien años de la fundación de las Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata: estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional (1970-2012)" del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) dirigida por el Dr. Diego Ezequiel Pereyra y co- dirigida por la Dra. Alicia Inés Villa.

* Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – CONICET – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. E-mail:mevicente@fahce.unlp.edu.ar

profesionales de los egresados que permitan avanzar por sobre aquellas concepciones que reconocen a las Ciencias de la Educación como fragmentadas, híbridas y desestructuradas.

Palabras clave: Ciencias de la Educación, campo profesional, estrategias, egresados

ABSTRACT

A hundred years after the founding of the first career of Sciences Education in Argentina, at the National University of La Plata, the article aims to contribute to the knowledge about the professional characteristics of this discipline in contemporary history. Therefore, the structural modifications of the professional characteristics are reconstructed in dialogue with employability strategies, in the last forty years. The analysis suggests that the reconfiguration of Sciences Education promotes other conditions to produce knowledge in the educational field. The conclusions suggested new conceptualizations about the professional field and the graduate's socio-professional practices that overcome the conceptions that recognize the Sciences Education as a fragmented, unstructured and hybrid discipline.

Key words: Sciences Education, professional field, strategies, graduates

RESUMO

Cem anos após a fundação da primeira corrida de Ciências da Educação da Argentina, na Universidade Nacional de La Plata, o trabalho tem como objetivo contribuir para o conhecimento sobre a configuração do campo profissional dessa disciplina na história contemporânea. Este reconstrói as mudanças estruturais do campo nos últimos quarenta anos, em diálogo com estratégias de entrada por graduados nas áreas de empregabilidade fora das áreas fundamentais do início do século XX. A análise sugere que a reconfiguração campo profissional abre em Educação e outras formas de condições de produção de conhecimento. A partir daí, as conclusões são direcionadas a novas conceituações que reposicionam os interesses do campo profissional e práticas sócio-profissionais dos graduados y avançam sobre lãs concepções que reconhecem o campo de práticas híbridas como fragmentados e não estruturados.

Palavras-chave: Ciências da Educação, área Profissional, estratégias, diplomados

SUMARIO

1- Introducción. 2. Cambios en el campo profesional de las Ciencias de la Educación. 3. Nuevas estrategias de ingreso al campo profesional. 4. Nuevas prácticas y formas de producción del conocimiento sobre educación. 5. El campo profesional de las Ciencias de la Educación: por una nueva definición. 6. Bibliografía.

1. Introducción

La constitución de las Ciencias de la Educación, en tanto profesión moderna, fue promovida por el cambio en tres procesos sociales tradicionales principales: la objetivación del saber, las formas de reproducción y la especialización del saber (Tenti Fanfani y Gómez, 1990).

Previa a la constitución de las sociedades capitalistas, las formas de hacer las cosas y el sentido de la vida, no se objetivaban en textos o discursos sistemáticos. Se producía y se aprendía a producir conocimiento al mismo tiempo, en el mismo momento y con los mismos agentes. Se trataba de un saber que tendía a la circularidad y a la reiteración de las mismas fórmulas y las mismas soluciones. Con lo cual, no existían los especialistas o profesionales en sentido amplio, y por lo tanto tampoco existían los profesionales de la enseñanza.

Sin embargo, la complejidad de las tareas sociales exigió un cúmulo de saber más variado y complejo para su solución. La escritura permitió la objetivación del saber social, a través de trascender los límites de una persona y una vida individual, y acumular el saber fuera de las mentes de los actores. Además, el texto permitió una fácil circulación del saber producido, y de este modo facilitó la tarea de la confrontación y la crítica entre distintos saberes y productores de saberes.

Junto con la objetivación del saber, se produjo una transformación en las formas de reproducción y transmisión de los conocimientos, a través de un método o procedimiento, relativamente codificado, respondiendo a una racionalidad medio- fin. Entonces, el aprendizaje del saber formalizado no transcurría en forma espontánea, sino que era materia de cálculo y planeamiento. Con lo cual, la enseñanza se transformó en una práctica específica, poniendo en funcionamiento medios adecuados a la finalidad de la formación.

En este sentido, la especialización del saber acompañó a los procesos de formalización y especialización del mismo. El saber objetivado ya no se aprendía en forma espontánea en cualquier tiempo y lugar, sino que requería de una experiencia específica y organizada en el seno de instituciones especializadas: las escuelas. A su vez, y a diferencia del saber práctico que se acreditaba con su propio ejercicio o por los resultados obtenidos, el saber racionalizado se garantizaba mediante un título o certificación, cuyo valor, en cierta medida era independiente del conocimiento real que el sujeto poseía.

En este escenario, la formación se convirtió en tarea de especialistas y profesionales, naciendo junto a ello un saber muy específico: la pedagogía (el saber enseñar), objeto de estudio de las Ciencias de la Educación. Al respecto, sostiene Novoa: “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” (1998: 250).

En Argentina, las preocupaciones por la formación universitaria de profesionales de la Educación que atenderían al incipiente sistema educativo nacional, se formalizan en 1914 en la Universidad Nacional de La Plata con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sobre un modelo científico, la Facultad ofrecía las carreras de los Profesorados para la Enseñanza Primaria, Secundaria, Normales, Especiales, Música y Dibujo (Southwell, 2003). 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 formación docente y la investigación (Armengol, 2005).

Con el paso del tiempo, los trabajos de Romaní y Zaragoza (2008) en España, de Navarrete Cazales (2008) en México, y de Brusilovsky (1970) y Carlino (1997) y Villa, *et. al.* (2009) en Argentina dan cuenta de las transformaciones sociales ocurridas en los últimos cuarenta años en el campo profesional de las Ciencias de la Educación. A partir de la década de 1970 se desliga las Ciencias de la Educación del sistema educativo como opción principal de ejercicio profesional,

presentando intereses académicos muy diversos (Navarrete Cazales, 2008). En los últimos años, los espacios de acción laboral del egresado en Ciencias de la Educación se diversifican y se ejercen en distintos escenarios, no sólo dentro de la educación formal sino también dentro de escenarios no formales e informales¹, tales como empresas, educación de adultos, consultoría, entre otros (Carlino, 1997; Villa *et. al.*, 2009).

De esta manera “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). Al respecto, Bourdieu y Wacquant (2005) señalan que cada campo convoca y da vida a una forma específica de interés, bajo la forma de un reconocimiento tácito del valor de los asuntos en juego y el dominio práctico de sus reglas. Además, este interés específico implícito por la participación en el juego difiere según la posición que se ocupe en él y la trayectoria que condujo a cada participante a su posición. Entonces, ¿Qué intereses específicos alberga el campo profesional de las Ciencias de la Educación luego de la diversificación de sus espacios de inserción profesional? ¿Cómo ello afecta las posiciones, relaciones y prácticas socio – profesionales de los egresados? Diversos autores (Furlán, 1989; Furlan y Pasillas, 1993; Fernández, 1989; Coria y Edelstein, 1993; Tenti Fanfani, 1984; Villa, 2011) aportaron respuestas en relación a la inserción profesional, como a la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación.

Con relación a la inserción profesional, Furlán (1989) cuestiona la reinención en diferentes espacios de inserción por fuera de aquellos para los que la profesión se originó y señala que el hecho de que desde hace algunos años se hayan creado en las universidades programas para la formación de egresados en Ciencias de la Educación generó un grupo de profesionales provisionados de discurso pedagógicos de diversa índole y calidad, que por no tener amarrada una zona fija de captación laboral, se interrogan frecuentemente acerca de su identidad. El autor afirma que esto se suscita al sustraerse el programa formativo del lugar “natural” de reproducción de los cuadros funcionarios del sistema, de las escuelas normales.

En relación a la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación, se reconoce que una pedagogía desenmarañada del quehacer escolar y alejada de su función normativa tiene mucho que ver con la pretensión de que la investidura universitaria le preste el aire de ciencia que por su propia naturaleza no se pudo construir. No obstante, lo que ha prevalecido entre los pedagogos universitarios es una constante sensación de extraterritorialidad.

En este marco, este artículo se propone desarrollar un análisis sobre las características del campo profesional de las Ciencias de la Educación a partir de las modificaciones estructurales del campo en los últimos cuarenta años en implicancia con las estrategias de los egresados para ingresar a los distintos espacios de inserción socio- profesional. Para ello, en una primera parte se realiza un recorrido por la historia de las Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), institución donde se funda por primera vez la carrera. En una segunda parte, se analizan las estrategias llevadas a cabo por los egresados para ingresar a diferentes espacios de inserción que componen a la profesión.

Finalmente, se avanza en la conceptualización de la profesión de las Ciencias de la Educación a partir del perfil actual de egresado. En sus orígenes, la disciplina se originó en el espacio universitario que implicaría la posibilidad de una pedagogía más cercana a la ciencia, abierta tendencialmente al desarrollo de la investigación. La producción del conocimiento científico tiene

¹ Según Sirvent (2006) el espacio de inserción “**formal**” alude a la educación inicial que abarca todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa. Por su parte, la educación “**no formal**” alude a la educación de jóvenes y adultos no correspondientes a la educación inicial, sino a los aprendizajes sociales, referidos a aquellos no estructurados que se producen durante toda la vida del sujeto y de los grupos.

su aplicación en los espacios de la formación del magisterio o de la gestión educativa. En la actualidad, las Ciencias de la Educación se componen de prácticas de enseñanza, asesoramiento, acompañamiento, mejora, diagnóstico, gestión, y no solo de investigación.

Por ello, el último apartado de este artículo reconstruye el perfil del egresado en relación a la concepción de la educación sustentada en las prácticas profesionales, los vínculos profesionales con otros campos del saber, y la definición de la profesión en su dimensión social, comprometida con la reconstrucción del tejido social, y alejada del carácter científico que pretendió imprimirle sus objetivos fundacionales.

2. Cambios en el campo profesional de las Ciencias de la Educación

Primera Etapa: surgimiento

En 1914, se inaugura la primera Facultad de Ciencias de la Educación en Argentina dando inicio a la enseñanza superior de esas ciencias. Esta apertura inauguraba un relevante espacio académico para la formación de profesores universitarios en las Ciencias Educativas y en la Pedagogía sobre la base de la investigación científica (Alí Jafella, 2007). En la Facultad, el campo científico - experimental de la educación fue promovido por Víctor Mercante y entre los años 1914 y 1920, durante su decanato, se desarrollaron planes de estudio y currículos claramente orientados en esa dirección:

“La nueva Facultad, que aspira a dar a las escuelas y colegios del país, un profesorado dueño de la ciencia y del método que hagan eficaz su acción sin comprometer ensayos mal orientados, el alma delicada de la juventud, ocupa dentro de la Universidad, una posición que le permite resolver sus problemas merced a la correlación de las enseñanzas. (...) Las Ciencias de la Educación que, según el filósofo Montpelier, 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 desmoralizadores” (Reglamento y Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación: 1915, p. 4).

Con estas coordenadas, la Facultad ofrecía los títulos de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en las siguientes especializaciones: de Pedagogía y Ciencias afines, de Filosofía y Letras, de Historia y Geografía, de Historia Argentina e Instituciones Jurídicas y Sociales, de Matemáticas, de Física, de Química, de Ciencias Naturales, de Ciencias Agrarias, de Anatomía, Fisiología e Higiene, de Dibujo para la enseñanza primaria, de Música (Finocchio, 2003).

En 1920 cuando la Facultad cambia de nombre por su actual de Humanidades y Ciencias de la Educación. Durante las décadas de 1930 y 1940, la carrera se desarrolló hacia un plano filosófico, aunque sin abandonar por completo el terreno experimental. Para la década de 1940 la Facultad de Humanidades, había cambiado por completo: la psicología experimental aplicada a la educación había pasado a ocupar un lugar marginal, y los profesores que se habían incorporado en los '20 y en los '30 tenían en su mayoría una orientación más filosófica y humanística (Southwell, 2014).

En 1950 la carrera pasó a denominarse de Filosofía y Ciencias de la Educación. Puntualmente, en 1953, se escinde la Pedagogía de la Filosofía a partir de la creación del Instituto de Pedagogía. Pocos años más tarde, en 1959, sobre la base de éste Instituto se crea el Departamento de Ciencias de la Educación teniendo a su cargo la carrera de Profesorado en Pedagogía y el Laboratorio de Investigaciones Psicopedagógicas, año en el que se vuelve a instaurar la denominación de Ciencias de la Educación.

Segunda Etapa: revitalización

Hacia fines de la década de 1950, la estrategia desarrollista de modernización social a través del Estado, aspiraba a transformar la estructura económica y la matriz sociopolítica configurada en las décadas precedentes. Estos intentos de modernización se manifestaron en las diferentes instancias del sistema educativo argentino (Suasnabar y Palamidessi, 2007) y con ello se configuró una tendencia a las reformas educativas en América Latina, tendencia que llegó a conocerse como Pedagogía Desarrollista. En este marco, la educación pasaba a justificar su función en el modelo social, concebida como una inversión de gran rentabilidad, el camino que garantizaba un modelo de desarrollo, principalmente como herramienta para la preparación de recursos humanos (Southwell, 2003a; Novoa, 1998). Estas políticas educativas fueron adoptadas en el marco de un hito clave en la historia de la escolaridad argentina cuando, a mediados del siglo XX, se producía una expansión de los niveles de escolaridad hasta considerarse masiva (Southwell, 2003a). En este escenario, administrar la educación fue una de las tareas primordiales a efectos de organizar, controlar y sostener la onda expansiva de la masa de escolares que demandaba instrucción pública, en el marco de ideas sociales y económicas de tenor desarrollista. De esta manera, la década de 1960 se constituyó como el momento de apogeo de los organismos técnico- pedagógicos y de su peso en la definición de políticas.

En este escenario, las Ciencias de la Educación transitaron por un período de revitalización, orientadas a fortalecer la dimensión científica de las prácticas educativas y contribuir al diseño de un país en pleno proceso de modernización desarrollista (Morgade, 2007). En función de ello, las Ciencias de la Educación se afianzaron institucionalmente a través de la fundación de los departamentos homónimos en distintas universidades. En la UNLP, en 1959 la carrera se independiza de filosofía cuando Calcagno crea el Departamento de Ciencias de la Educación, y con ello la carrera de Pedagogía pasa a denominarse Ciencias de la Educación. También fue el caso en la UBA donde, en 1957, se funda la carrera de Ciencias de la Educación y cuyo origen fue el Instituto de Didáctica fundado en 1927 que tenía por función la organización y dictado de materias en el área (*Idem.*).

La transformación de los antiguos profesorados de Pedagogía en las nuevas carreras de Ciencias de la Educación marcó la emergencia de un nuevo agente del campo educativo, el especialista en educación. A diferencia del período de nacimiento, el perfil de “pedagogo humanista” que expresaba la matriz generalista fue reemplazada por la de “especialista en educación” que, en principio, basa su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la expertiz técnica (Suasnabar y Palamidessi, 2007). Los especialistas en Ciencias de la Educación formados en los conocimientos y técnicas resultantes del desarrollo de la investigación en las disciplinas científicas, serían los “técnicos estables” capaces de dotar a los “organismos técnicos- pedagógicos” destinados a la investigación y la toma de decisiones educativas (Tavella, en Garatte, 2012). Así, en esta segunda etapa, el campo profesional de las Ciencias de la Educación se constituyó de tres espacios: la docencia, la investigación y la gestión educativa.

Tercera Etapa: diversificación

Hacia finales de la década de 1960 y principios del 1970, la dimensión más economicista se fue desarrollando en desmedro de aquellas más ligadas a la integración social y estaba particularmente relacionada con la creciente ola de autoritarismo, arbitrariedad e inestabilidad institucional (Southwell, 2003b). En 1976, la dictadura militar marcó el comienzo de un período signado por la

represión, el congelamiento del debate político- educativo y la desestructuración de los proyectos modernizadores. El “Proceso de Reorganización Nacional” (PRN) se propuso disciplinar los comportamientos políticos y sociales a través de la instauración de un Estado militarizado y la apertura de los mercados.

Durante el período de 1976- 1982 la educación fue un área de gobierno muy inestable, con una clara influencia en los objetivos pedagógicos, que fueron unificados en su pretensión de orden. En este período no se puede observar un proyecto educativo estructurado más allá de la idea de la represión de la situación previa. La concepción pedagógica de la intervención militar fue una contradictoria articulación entre valores trascendentes individuales ligados a la impronta del nacionalismo católico y la preocupación acerca del orden. De acuerdo con la interpretación de régimen, la situación hasta 1976 había sido un proceso de desintegración social y crisis espiritual.

Durante este período, se afectó profundamente los procesos de diferenciación, modernización y profesionalización de las funciones estatales en el sector educación, se perdieron cuadros técnicos y se fusionaron, reubicaron o desmantelaron organismos técnicos creados anteriormente. En la universidad, la desaparición, expulsión y exilio de profesores, la prohibición de libros y el control ideológico delinearon los rasgos centrales que asumiría el proceso de desestructuración (Suasnabar y Palamidessi, 2007; Isola, 2013)

La docencia para el nivel medio y superior fue una práctica que se mantuvo desde el origen de la carrera, seguramente atendiendo a la división del trabajo de enseñar: los maestros impartirían clases en la primaria y los egresados en Ciencias de la Educación enseñarán en los niveles medio y superior. Respecto de la formación de maestros, la tercerización del magisterio se presentó como una estrategia para equilibrar el mercado docente. Así, en 1969, la formación de maestros pasó de ser una formación de nivel secundario (Escuela Normal) a ser una carrera de nivel terciario (Profesorado de Enseñanza Elemental), sumando más años de instrucción a quienes aspiraban a ser maestros (Pineau, 2012). En este sentido, la apertura en esta etapa de la carrera del magisterio en el nivel terciario contribuyó a la consolidación de la presencia de los egresados en Ciencias de la Educación en dicho nivel, acrecentando la tendencia años posteriores.

Por su parte, respecto de la práctica de investigación, desde 1914, la formación científica que data de los planes de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación demostraba el empeño en hacer de la Educación una ciencia dentro de la universidad a través del método experimental. No obstante, la dictadura militar de 1976 encontraría a la profesión académica en educación con un proceso de profesionalización incompleto, con profesionales exiliados y con sus instituciones diezmadas (Isola, 2013). Esta situación habría provocado una decadencia de la profesión de las Ciencias de la Educación en el espacio de la investigación, que se mantendría en años posteriores.

Cuarta Etapa: consolidación

Durante la década de 1980, se llevó a cabo un proceso de recuperación de los regímenes de gobiernos democráticos, orientado a modificar el modelo de desarrollo imperante e iniciar un proceso de reestructuración de la economía tendiente a incorporar a la región al flujo del intercambio mundial de bienes y servicios (Tiramonti, 1997). Entre 1983 y 1986 el gobierno de Alfonsín fijó el periodo para la normalización universitaria y el restablecimiento de la autonomía institucional (Paso, 2011). Desde estas coordenadas, una de las líneas de trabajo principales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP fue la modificación de los planes de estudios. Pero hacia fines de la década de 1980, las experiencias hiperinflationarias provocaron la caída del gobierno de Alfonsín y de allí en más se desplegó en el país un paquete de políticas que se puede caracterizar genéricamente como neoliberales que consistió en la privatización de casi todos los servicios y explotaciones que hasta ese momento estaban en manos del Estado.

En este contexto la Argentina implementó una reforma educativa que se propuso modificar el sistema educativo tanto en su estructura como en sus contenidos, su organización y su relación con el aparato del Estado (Tiramonti, 2005). Las políticas educativas llevadas a cabo estuvieron directamente relacionadas con el proceso de transferencia de las escuelas medias y terciarias a las jurisdicciones. A tales efectos, se sanciona en 1991 la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario y en 1993, la Ley Federal de Educación. El cumplimiento de la Ley de Transferencia Educativa implicó una mayor carga presupuestaria para las administraciones provinciales y una de sus consecuencias más significativas de la transferencia ha sido la aceleración del proceso de fragmentación interna del sistema educativo nacional (Filmus, 1997; Feldfeber e Ivanier, 2003; Krischesky, 2012). La demanda por la transferencia de los servicios surge íntimamente vinculada al conjunto de reclamos en pos de un verdadero federalismo y mayor autonomía de las provincias frente a un poder que respondía principalmente a los sectores económicos vinculados con el proyecto agroexportador centrado en el puerto de Buenos Aires.

La descentralización fue vista por los actores de la comunidad educativa como un mecanismo que permitiría terminar con la burocratización del sistema; superar la superposición de jurisdicciones; articular el accionar con los establecimientos históricamente dependientes de las provincias y adaptar estilos de gestión, contenidos y modalidades institucionales a las realidades locales. Al mismo tiempo, las comunidades locales ampliarían sus posibilidades de participación en la gestión de lo educativo asumiendo un grado de compromiso mayor.

En la realidad, este proceso no significó una ampliación de las posibilidades de participación comunitaria en las escuelas ni la emergencia de procesos innovadores por iniciativa de sus actores. Tampoco permitió una mejora del servicio. La desatención por parte del Estado nacional sumada a la desigualdad de las situaciones regionales, provocaron la profundización de la segmentación educativa. Al mismo tiempo, en relación a las propuestas de profesionalización de la docencia, la lógica instrumental que orientó la capacitación se diseñó al margen de los problemas que los docentes y las instituciones enfrentaban cotidianamente. Los docentes percibieron el discurso de la autonomía como un traslado de las responsabilidades antes que como una posibilidad real de intervenir en las decisiones políticas que los involucraban.

En este contexto, el campo de las Ciencias de la Educación durante el período que se inicia con la reorganización democrática de la sociedad argentina a partir de 1983 hasta 1999, mantuvo ciertos espacios de inserción de etapas anteriores a las que se sumaron nuevos espacios. Respecto de los espacios tradicionales como el de la docencia, los egresados fueron desplazados de la enseñanza de nivel secundario y se concentraron principalmente en el nivel terciario facilitado por la tercerización del magisterio y en la universidad.

Al mismo tiempo, se mantuvo la práctica de la gestión educativa que había cobrado presencia en el campo a partir de mediados del siglo XX con la necesidad de incorporación de cuadros técnicos pedagógicos en la administración estatal. El Estado siguió cooptando profesionales en Ciencias de la Educación que irían a cumplir funciones técnicas en el Gobierno y a enfrentar los nuevos desafíos que imponía el proceso de disciplinamiento de la vieja “corporación de educadores”, pero de acuerdo con los nuevos parámetros de control (Nardowsky, 1997).

Un espacio de inserción que emergió durante la década de 1980 fue el asesoramiento pedagógico en las denominadas unidades académicas universitarias, cuya demanda dio lugar a la producción de un discurso alternativo acerca de cómo deberían desplegarse las acciones docentes. El egresado en Ciencias de la Educación sería un sujeto autorizado para decir, cuestionar, proponer, discurrir acerca del ideal, en relación con las formas de transmisión del conocimiento, formas de evaluación, etc. Sería el depositario de un saber habilitado para cuestionar la práctica de otros (Edelstein, 1999).

Avanzada la década de 1990, los profesionales en Ciencias de la Educación se habían hecho fuertes en ámbitos en los que antes apenas incidía, como en el espacio de la capacitación docente, la reformulación curricular o la evaluación. La capacitación en empresas también fue un espacio que emergió con fuerza en la década de 1990, las fusiones, ventas y reestructuraciones de las empresas de bienes y servicios demandaron el ejercicio profesional de las Ciencias de la Educación para ocuparse de la capacitación del personal a efectos de adaptarse a las nuevas lógicas organizacionales.

Quinta Etapa: de consolidación

Durante la primera década del siglo XXI, los gobiernos kirchneristas a través de la Ley de Educación Técnica, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Nacional demostraron voluntad de introducir mayor coordinación en un escenario educativo dominado por la desarticulación. En este sentido, el gobierno manifestó en forma explícita la necesidad de construir herramientas acordes con la consolidación de un modelo de país productivo (Chiroleu y Iazzeta, 2012).

En relación a la formación docente, en 2006 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que tiene como funciones principales las de planificación y ejecución de políticas de formación docente inicial y continua, el fortalecimiento de las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo, el desarrollo curricular y la investigación, entre otras.

En relación a la universidad, se dio un notorio reconocimiento simbólico del sector y un sostenido aumento del financiamiento en el contexto de una relación amigable y distendida (*Idem.*). En síntesis, el escenario educativo del período de 2000 a 2015 se caracteriza por un reposicionamiento del nivel educativo secundario y del nivel de formación docente.

El campo profesional de las Ciencias de la Educación en la última década se encuentra conformado, principalmente, por las siguientes prácticas profesionales: la docencia en la universidad y en los institutos de formación docente; la gestión educativa, el asesoramiento pedagógico tanto en el sistema educativo como en ámbitos de la sociedad civil en general; y educadores en barrios, museos, organizaciones no gubernamentales, hospitales, cárceles (Vicente, 2013). Como se puede notar, las prácticas profesionales presentes en el campo durante la década del 2000 al 2015 ampliaron los perfiles de los destinatarios y los contextos por fuera de las instituciones educativas.

3. Nuevas estrategias de ingreso al campo profesional

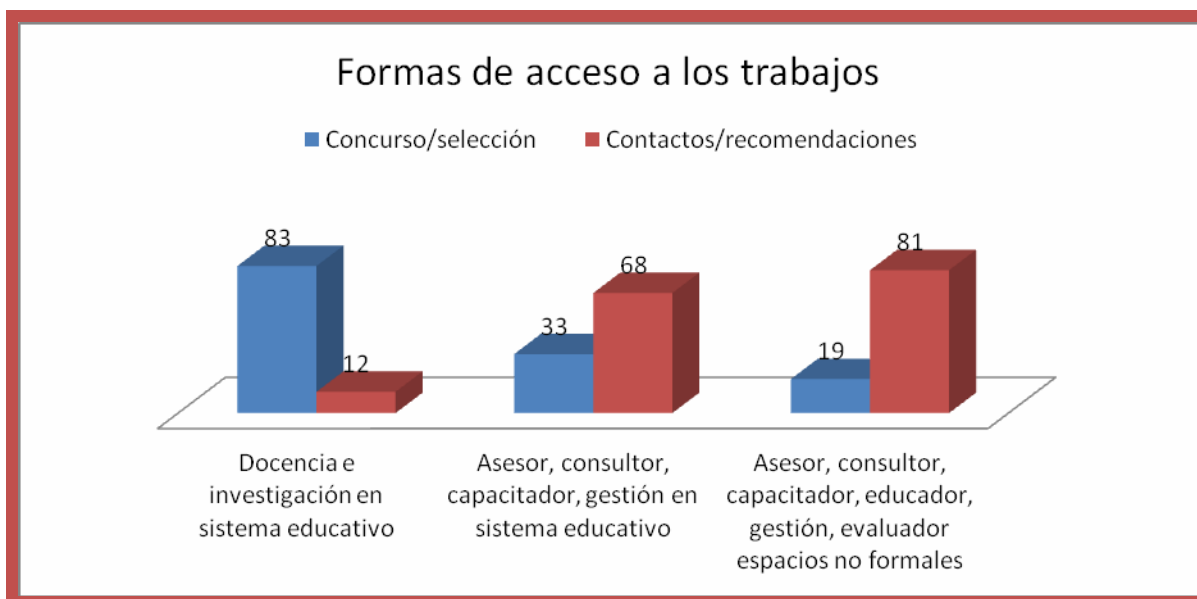
Los diversos contextos y demandas de las prácticas pedagógicas que se originaron a partir de la década de 1980 inauguraron diferentes condiciones socio- profesionales asociadas que configuran los mecanismos o estrategias de posicionamiento de los egresados en Ciencias de la Educación. En este sentido, la idea de institucionalización o de regulación se constituye en criterios que organizan las diferentes condiciones de ingreso y permanencia en los distintos espacios de inserción. Así, la práctica docente es una práctica altamente regulada en contraposición a prácticas educativas que se relacionan con trabajos no necesariamente docentes (de enseñanza) por fuera de las instituciones educativas. Los espacios de inserción institucionalizados son aquellos donde existen normas, procedimientos y regulaciones para ingresar y permanecer, ordenando las interacciones entre demandantes y oferentes. Tal es el caso de la docencia en donde, según Birgin (1997), las “modalidades de contratación” o “sistemas de clasificación” se encuentran “regulados” por prácticas estandarizadas que prescriben la selección del personal basado en criterios (hegemónicos) de índole burocrático-administrativo y que históricamente ha sido regulado.

Por su parte, en los espacios de inserción débilmente estructurados, las reglas de ingreso y permanencia no están claras como tampoco lo está la oferta y demanda que se pueda producir alrededor de dichos espacios. Tal es el caso del ejercicio profesional en espacios donde los procesos educativos se desarrollan en el marco de la vida cotidiana y no necesariamente en instituciones dedicadas a la educación. Sirvent (*et. al.* 2006) los denomina aprendizajes sociales y refieren a procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana: en la familia, en los juegos con los amigos, en un cajero electrónico, en una manifestación o en un piquete.

En este sentido, las características profesionales de las Ciencias de la Educación se constituyen de espacios formales cuyo ingreso y permanencia presenta una estandarización y regulación de las prácticas profesionales orientadas a ordenar el comportamiento de los egresados en el campo laboral. Pero al mismo tiempo, las Ciencias de la Educación también se constituyen de espacios cuyo ingreso y permanencia está débilmente explicitado o carece de regulaciones, como es el caso de los espacios de inserción que emergieron durante las últimas décadas.

Los espacios de inserción que fueron emergiendo desde la década de 1980 y que actualmente constituyen el campo profesional de las Ciencias de la Educación demuestran que las prácticas profesionales pueden ser reinventadas, construyendo posibilidades de ejercicio profesional por fuera de aquellos espacios estructurados, en su condición laboral, y formales, en relación a su objeto de intervención. Al respecto, Tenti Fanfani y Gómez (1990) señala que las transformaciones sociales han roto la relación de correspondencia entre profesión y problema a resolver. Esta condición se constituye en límites para las acciones y recursos para las mismas, abren ciertas posibilidades y cierran otras, implican prohibiciones pero también habilitan para actuar. En esta instancia, “el régimen de justificación pasa entonces de la institución al individuo” (Dubet, 2007: 20). Ello implica 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, como es el caso del conocimiento compartido, y así objetivado, respecto de las formas de ingreso y permanencia en el espacio tradicional de inserción profesional como lo es la docencia. Más aún, en los espacios de inserción donde los signos de institucionalización que delimiten la oferta y demanda del ejercicio profesional de las Ciencias de la Educación estén invisibilizados, los capitales sociales se revalorizan y definen posiciones. Al respecto, en el Gráfico 1 se muestran los trabajos actuales o últimos que tienen los egresados recibidos en estas cuatro décadas y las formas de acceso a cada trabajo. Los datos fueron procesados en relación a los trabajos y no a la cantidad de egresados a efectos de focalizar en las diferentes formas de acceso a los distintos espacios.

Gráfico 1. Distribución de los espacios de inserción profesional de las Ciencias de la Educación según los grados de formalización y las formas de acceso, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base a cuestionario aplicado en 2012.

En correspondencia con lo planteado al comienzo del apartado y atendiendo al gráfico, existen dos formas de ingreso a los espacios profesionales, que varía en relación a los grados de formalización en las reglas de acceso y al tiempo en que los espacios forman parte de las posibilidades laborales de las Ciencias de la Educación.

Esto es, para aquellos espacios tradicionales de prácticas pedagógicas, aquellos que siempre han existido dentro de las posibilidades de inserción como es el caso de la docencia, la forma de acceso es a través de concursos o selecciones docentes. En este sentido, la forma de acceso funciona a modo de mecanismo a partir del desarrollo de acciones previsibles de inserción profesional donde la mayor suma de puntajes docentes, la realización de cursos de capacitación, la experiencia previa en el sistema, la producción académica forman parte de la competitividad del egresado. Se trata de una forma estandarizada y objetiva de acceso a los espacios de trabajo siguiendo ciertos protocolos o requisitos formales de ingreso.

A diferencia de los mecanismos estandarizados de ingreso, se reconoce una segunda forma de ingreso caracterizada por reglas escasamente visibilizadas de intercambio entre oferentes y demandantes, principalmente en aquellos espacios socio profesionales que han emergido durante las últimas décadas. En este caso, ante la ausencia de una lógica objetiva de ingreso a través de un mecanismo estándar o protocolar, la puesta en juego de los capitales sociales de cada egresado se convierte en la forma de acceso a dichos espacios. El acceso por capital social refiere al conjunto de saberes, experiencias, redes sociales, recomendaciones que posicionan al egresado en el campo profesional. De esta manera, las formas de acceso no es una mecánica, sino que requiere del *Trabajo y sociedad*, Núm. 27, 2016

desarrollo de ciertas estrategias por parte del egresado desplegadas a partir de la puesta en juego los capitales. En relación a las estrategias de los egresados en Ciencias de la Educación, Dubet (1994) señala que las acciones que los actores desarrollan en el desplazamiento por el campo profesional están condicionadas pero también tienen capacidad de opción, de elección y de reflexión sobre lo que hacen.

En el marco de estas formas de acceso a los espacios socio profesionales, los egresados desarrollan cinco mecanismos o estrategias principales. El *primer mecanismo* reconocido para el ingreso es aquel que sigue los requisitos formales de ingreso y se lleva a cabo para el espacio de la docencia:

“A mí me costó bastante entrar a trabajar en los institutos porque para los egresados en Ciencias de la Educación en ese momento era un lugar deseado porque los institutos eran mucho más chicos de lo que son ahora entonces no era tan fácil ingresar, de hecho yo empecé trabajando en institutos en Magdalena y en Chascomús, esas fueron mis vías de acceso. Yo recuerdo haberme inscripto en algún momento, además no conocía absolutamente a nadie así que fue a través del mecanismo de inscripción. (...) En general valoro los concursos y las selecciones, me parece que es una manera de establecer criterios públicos por los cuales alguien puede o tiene chance de prepararse en función de esos criterios públicos. Me parece que es la mejor opción que tenemos y me parece que en ese sentido hay que cuidarla y pelear para que sean lo más transparente posible. Es mucho peor cuando no hay elecciones y es mucho peor cuando la decisión la toma uno, porque la alternativa a los concursos es que una persona que decida la integración de las cátedras o la asignación de los cargos y eso me parece una peor opción” (Egresada en década de 1970).

Como se puede notar, existen reglas previamente estipuladas que organizan la entrada al espacio de la docencia a través de un mecanismo de selección. Dichas reglas representan previsibilidad y explicitación de las condiciones de intercambio entre oferentes y demandantes del trabajo, como así también de las condiciones de competencia entre pares o colegas que aspiren al espacio en cuestión:

“En el espacio de la docencia, el de la universidad particularmente, creo que está muy atado a las coordenadas institucionales. Es decir, creo que hay un conjunto de reglas institucionales que marcan la cancha de una manera muy decidida, que se pueden considerar criterios relativamente objetivables y que, como en todas las instituciones, esas reglas a su vez son significadas en situaciones concretas, la competencia ahí juega con criterios relativamente previsibles” (Egresado en la década de 1990).

Según el relato del entrevistado, en los espacios donde las reglas de ingreso y permanencia están formalizadas existiría cierta previsibilidad en cuanto a las acciones que podrían desarrollar los egresados que aspiren al mismo cargo. En relación al campo de las Ciencias de la Educación, la existencia de reglas para el ingreso en los espacios más formales de inserción profesional buscan regular y organizar el intercambio entre quienes demandan la enseñanza y entre quienes poseen el

saber que, a través de la certificación, les permita posicionarse en ese lugar, en el marco del sistema educativo.

Pero al mismo tiempo, y en relación a los actores, el conjunto de saberes compartidos y conocidos por todos los miembros de una misma comunidad disciplinar sobre las formas de ingreso a los espacios profesionales, le otorga a la dinámica de ingreso una lógica meritocrática. Ésta se constituye sobre la base del cumplimiento y acumulación de requisitos que, en comparación con otros pares que aspiran al mismo espacio, los ubicaría en una determinada posición. El ranking meritocrático en el campo laboral educativo lleva los nombres de “orden de mérito”, “ubicación por puntaje” o bien “lista de clasificación”. Al contrario de los espacios a los que se accede por capitales sociales donde las posibilidades de ingreso dependen de las posiciones, en el caso del acceso altamente regulado, las posiciones son definidas en base a procesos de clasificación y selección. Esta diferencia la enuncia claramente una de las entrevistadas:

“Uno sabía que había lugares donde, por ejemplo, en las unidades pedagógicas no se jugaba tanto la competencia tan feroz como se jugaba en los cargos docentes, ahí sí era, digamos, un lugar donde yo sentía cada vez que me presentaba a una selección docente sentía que se me iba la vida en la escritura de los proyectos, o sea, de la propuesta.(...) Si bien formaba parte de un proyecto colectivo y demás y actuaban en conjunto, pues al momento de disputar los cargos, ahí saltaban las diferencias, ¿no? Entonces sí la competencia era fuerte entre grupos y también individualmente, cuerpo a cuerpo” (Egresada en la década de 2000).

De esta manera, la forma de ingreso a los espacios más estructurados se constituye de un conjunto de requisitos que actúan de norma para seleccionar o jerarquizar a los distintos actores en competencia según el grado de alcance de dichos requisitos. Así, las formas de ingreso se nuclean alrededor de normas y requisitos que pretenden que el egresado demuestre sus acreditaciones.

A diferencia de los espacios que no se dedican a la enseñanza sino al acompañamiento y asesoramiento de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas del sistema formal, cuyo sostén en la relación entre el actor y el espacio al que aspira es de tipo vincular con otros pares. En otras palabras, las relaciones y redes sociales de los egresados posibilitan el acceso a dichos espacios. Entonces, son las posiciones en el entorno social y profesional, más que reglas y requisitos formales, lo que determina el ingreso a aquellos espacios que han emergido en los últimos tiempos.

Una **segunda estrategia** de ingreso a los espacios socio profesionales está conformada por el capital social que posea el egresado junto a acciones de autoreclutamiento en el marco de los espacios menos estructurados, como es el caso de las unidades académicas y de los espacios de gestión de políticas educativas:

“Así como yo entré [a la unidad pedagógica de Agronomía], yo no entré por mí personalmente, entré porque era parte de una cátedra de Pedagogía, de haber participado de un equipo de investigación en Pedagogía. Estaba inserta en una red de relaciones de un grupo académico al cual pertenezco, y nuestro grupo académico recluta y recomienda personas para funciones de asesoramiento. Así no solamente entré yo a Agronomía sino que entra gente en otros lados. A mí llaman y me dicen “necesito un pedagogo para laburar en tal lado” y yo recomiendo gente que conozco porque labura conmigo, porque es de confianza, porque sé que es gente responsable. Me pidieron que dirija

una tesis ahora, no puedo, ¿y yo a quién voy a recomendar? A la gente del grupo, porque así funcionan los procesos de reproducción y de crecimiento de los grupos académicos. O sea, una entabla relaciones laborales y personales, y a partir de esas dinámicas es que se van configurando recomendaciones” (Egresada en la década de 1990).

El autoreclutamiento hace referencia a aquellos espacios profesionales ocupados por egresados en Ciencias de la Educación quienes al momento de suceder una vacante convocan a otro colega conocido, con quien se haya construido una amistad o con quien se haya compartido algún trabajo en otro espacio. Las estrategias de inserción sostenidas por el vínculo y conocimiento previo entre quienes aspiran a un espacio y quienes lo ocupan, se inscriben en procesos más generales que encuadran y ordenan a esta dinámica de inserción. Generalmente, como en el relato anteriormente citado, el autoreclutamiento se presenta como una forma de asegurar y mantener la dinámica, la agenda y las prioridades de trabajo que se han ido instituyendo en el espacio en cuestión.

Tal como se apunta en el apartado anterior, se trata de espacios que han emergido en las últimas etapas de la historia de la profesión, que no están dedicadas a la enseñanza o formación docente y cuyas reglas de ingreso no están estandarizadas, ni normadas. Una de las consecuencias que plantea la falta de normas es la flexibilidad en los criterios de ingreso, porque los requisitos formales que acrediten saberes específicos para aspirar al cargo se flexibilizan y pasan a priorizarse otros criterios más subjetivos y arbitrarios, a partir de los cuales se arman y consolidan los grupos de egresados en los distintos espacios de ejercicio profesional.

Pero al mismo tiempo, el autoreclutamiento sirve a los mecanismos de reproducción intergeneracional entre quienes diseñaron y fundaron el espacio y quienes le sucedieron hasta la actualidad. En general, los espacios profesionales surgidos en las últimas décadas que corresponden a aquellos por fuera del ejercicio de la docencia, se han construido en torno a un mismo grupo de actores que comparten saberes y enfoques comunes. Tal es el caso de la unidad académica anteriormente citada, cuya apertura se enmarca en el contexto de la década de 1980, momento en el que emergen las unidades pedagógicas ocupadas por egresados en Ciencias de la Educación en las distintas universidades. En la actualidad, quienes se encuentran insertos en dichos espacios han sido formados y han trabajado con quien fundó dicho espacio.

En este sentido, la estrategia de autoreclutamiento como forma de reproducción intergeneracional contribuye a mantener y asegurar el trabajo entre miembros de un mismo grupo, a través de compartir un conjunto de saberes en relación a las lógicas de funcionamiento del espacio.

Una **tercera estrategia** de ingreso a los espacios socio - profesionales se configura a partir del capital social puesto en juego y de la presencia o militancia llevada a cabo en los espacios menos formales de educación, tal es el caso de la gestión de políticas públicas:

“En este caso mi papá era empleado público y eso me permitió ingresar mucho más fácil. Y también trabajar en la Municipalidad siendo hija de MA era otra historia, tenía otro respaldo. Mi estrategia de inserción profesional tiene que ver con un capital social y además mi trayectoria escolar en particular, fui siempre abanderada, siempre mejor promedio, donde la escuela tenía otro prestigio, te reconocían distinto. En lo que tiene que ver con la comunidad en general, a mí me conoce todo el mundo, estoy metida en todas las cosas, digamos la participación individual en un montón de actividades hizo que el camino fuera distinto” (Egresada en la década de 1990).

La presencia o visibilidad del egresado en los espacios de inserción profesional refiere a la dedicación a un espacio, a través de la participación en actividades, coordinaciones, proyectos, entre

otros. Es una forma de ocupar lugares o espacios, como trampolín para lograr cierta “fama” en el entorno y cuyo perfil e interés del egresado comienza a ser conocido.

En el caso analizado la inserción se ancla en dos dimensiones, por un lado, se sostiene en relaciones con otros actores conocidos en el entorno cuyas ventajas ofrecen las posibilidades de iniciar el tránsito por los espacios de interés. Al mismo tiempo, transitar el espacio y participar de las actividades y acciones conjuntas que allí se desarrollen contribuyen a un cierto reconocimiento de los pares a partir de la visibilidad que cobra del egresado. El reconocimiento es traducido en oportunidades de ocupar nuevas o mejores posiciones, como en este caso a la dirección de una de las secretarías de políticas públicas municipales, posición a la que se accede a través de la militancia.

Una *cuarta estrategia* de ingreso a los espacios de inserción profesional de las Ciencias de la Educación refiere a la puesta en juego del capital social junto a acciones de autopromoción en el marco de los espacios menos estructurados, como es el caso del espacio de animación socio cultural:

“[Dirigiéndose al director del Museo de las Muñecas en la República de los Niños]...le digo al tipo: “mire, con que tenga un papelito, un certificado firmado por usted y un loguito de la Municipalidad de La Plata, que diga que, bueno, que yo inventé este departamento educativo que no existía y que yo soy la que estoy a cargo de eso, yo vengo a trabajar gratis -le decía yo al tipo-, yo vengo todos los domingos a hacer una actividad para la familia. Lo único que necesito es que usted me haga ese certificado y que me dé el dinero para comprar los materiales. Yo le voy presentando las propuestas y las ideas que yo tengo y no sé qué”. El tipo... Nada, o sea, vio la veta, dijo: “sí, acá no tengo nada, sí, que venga esta piba. (...) Bueno, después eso funcionó durante un tiempo, funcionaba re bien...” (Egresada en la década de 1990).

La estrategia por autopromoción es el reflejo del paradigma de la educación social (Núñez, 1999) y cuya modalidad de ingreso no responde necesariamente a una convocatoria u oferta laboral, publicitada por otros a partir de una necesidad de cubrir determinadas funciones o perfiles establecidos a priori. Más bien, la autopromoción evoca una forma de ingreso promovida desde el mismo actor que aspira a ocupar el espacio, independientemente de la existencia de una demanda de ejercicio profesional. Es el egresado quien toma una serie de decisiones que, en otros casos de inserción profesional, la inserción descansaba en un conjunto de acciones llevadas a cabo por los empleadores como por ejemplo, el armado de las convocatorias, la decisión sobre los criterios de selección, el diseño del perfil requerido, entre otros.

En el caso del ingreso a través de la autopromoción es el mismo profesional quien decide dónde insertarse, con quién tomar contacto, qué proponer y cómo trabajar. Este es un caso de inserción sin la demanda a priori, más bien la demanda se construye. De esta forma, se comprende que el acceso a los espacios de trabajo no necesariamente son consecuencia de una demanda por parte del empleador, más bien, la demanda puede quedar en manos del potencial empleado. En efecto, en el marco de las lógicas de inserción profesional existe una demanda, lo que cambia según la estrategia de inserción es quién la formula.

Asimismo, en el marco de la estrategia por autopromoción, la posibilidad de construir sentido en potenciales espacios de ejercicio profesional por parte de los egresados en Ciencias de la Educación se ve facilitado por ciertos capitales que contribuyen a la construcción de ciertas propuestas educativas. En el caso de la entrevistada, su biografía familiar y social se relaciona mucho con su trabajo como educadora y asesora en museos. Pasó su escolaridad e infancia entre

Alemania y Argentina, los viajes al exterior y las relaciones sociales de sus padres con personas del mundo artístico han incidido en la diversidad cultural y la formación que ha caracterizado la trayectoria de esta egresada. Entonces, la posibilidad de dotar de nuevos sentidos y construir nuevas propuestas pedagógicas en el ámbito de los museos está constituida por la formación brindada por la carrera de Ciencias de la Educación en conjunción a una serie de herramientas sociales y culturales que la egresada ha podido capitalizar en su vida profesional.

Finalmente, la construcción de la demanda por parte del egresado presenta mayores márgenes de negociación sobre las posiciones a ocupar, a diferencia de los espacios donde las posiciones han sido definidas a priori según las necesidades de los empleadores. En el caso aquí presentado, la egresada le propone al empleador un certificado expedido por la municipalidad donde conste que la creación del departamento de educación de su autoría, a cambio de un cargo rentado. La posibilidad de los gastos mínimos de recursos monetarios es una ventaja para el empleador planteada como consecuencia de una condición: la certificación pública de una posición. Actualmente, la egresada es una de las referentes principales en popularización de las ciencias y educación en escenarios culturales tales como los museos, las ludotecas, las organizaciones barriales, los espacios recreativos.

Una **quinta estrategia de ingreso** a los espacios profesionales se define a partir de continuar la formación financiada a través de una beca de estudios a modo de transición al mercado de trabajo. Es una estrategia que combina la tarea de formación con un formato laboral, esto es, el egresado realiza un posgrado a través de cumplir con dedicaciones, hay un régimen de licencias y mensualmente recibe un estipendio o sueldo con aportes sociales (cobertura de riesgo del trabajo y asistencia en salud). Según las circunstancias contextuales, esta forma de ingreso es más rápida que el acceso a otros espacios profesionales no vinculados necesariamente a procesos formativos, como en el caso de la siguiente egresada:

“Yo me recibí en el 2001 y que fue sumamente complicado poder conseguir trabajo, de hecho, no conseguí trabajo y en el 2003 me voy a México a hacer la maestría y hasta ahí laboraba solamente en un proyecto de extensión de Humanidades con Derecho y Medicina me parece, si no me acuerdo mal, porque en realidad fueron dos, pero en uno laboré mientras era alumna y ya me había recibido en nuestra segunda edición del proyecto, que en esa segunda edición Julia fue codirectora del proyecto de extensión y era lo único que tenía, no tenía nada más. Me acuerdo que ganaba ochenta pesos por mes, vivía en una pensión, cuatro entre cuarenta y nueve y cincuenta, la pensión me la pagaba mi vieja y yo con eso que ganaba y unas horitas que daba (...) También trabajaba con nenes chiquititos, clases de matemática y lengua a nenes de diez años, pero eso para ganarme la comidita de todos los días. En eso estuve hasta el 2003, en el 2003 a mediados me voy a México, hago la maestría, ya cuando vuelvo la situación del país del 2006 ya era otra cosa, ya era otra cosa, y antes de volver le mandé correos a J., a R., diciéndoles que volvía, si sabían de algo por favor me avisaran” (Egresada en década de 2000).

Luego de su regreso pudo insertarse exitosamente en dos facultades de la Universidad Nacional de La Plata, en una de ellas posee dos cargos de ayudante y en otra posee el cargo de adjunta. En este sentido, la formación posgradual financiada se constituye en una estrategia de inserción profesional en tanto que habilita un tiempo de sostén al egresado durante el cual se construyen

ciertos capitales educativos necesarios para competir en otros espacios profesionales. Así como la formación de posgrado contribuye a construir estrategias de ingreso al campo profesional, también forman parte de ciertas estrategias de permanencia, como serán analizadas en las líneas siguientes.

4. Nuevas prácticas y formas de producción del conocimiento sobre educación

Luego del recorrido por las diferentes prácticas profesionales y por las estrategias de inserción de los profesionales de Ciencias de la Educación, es necesario entonces formular la pregunta: *¿Por qué hablar en términos de acción pedagógica y no particularmente de docencia e investigación educativa, como así lo indica la fundación de esta profesión?* Es una pregunta que permite diversos vértices desde donde responderla.

En primer lugar, porque hay una mayor presencia de las Ciencias de la Educación en la arena social, lo que se manifiesta en la ampliación de los alcances de la profesión que se traduce en una diversidad de destinatarios e instituciones. El ejercicio profesional de los egresados en Ciencias de la Educación reconocidos como formación docente e investigación reduce los espacios de inserción a la enseñanza en la universidad y en los institutos de formación docente, atendiendo a los procesos educativos que se desarrollan dentro de marcos escolares o académicos, espacio destinado a su vez a los aportes provenientes de la investigación desarrollada en la universidad. Por su parte, la acción pedagógica no sólo se constituye de las prácticas de formación docente, de investigación, sino también la planificación y evaluación de las políticas públicas de educación, en el asesoramiento sobre procesos y programas de gestión institucional, en la construcción de programas de popularización de la ciencia, en la atención y capacitación de problemáticas sociales en contextos de vulnerabilidad.

En segundo lugar, porque hay un cambio en la concepción de la función social de la educación. En los inicios de la profesión de las Ciencias de la Educación, las prácticas de sus profesionales suponían la función de aportar a los procesos educativos desde el máximo nivel de instrucción, especialización del grupo de profesionales en el campo educativo. En la actualidad, la función del ejercicio profesional se orienta al acompañamiento, mejora y emancipación de diversos actores o grupos sociales en variados contextos e insertos en múltiples problemáticas o situaciones sociales, culturales y territoriales. En el sentido de esta función social de las Ciencias de la Educación, el egresado se corre del lugar de especialista formado en la academia para descentrarse y plantear su acción desde una posición de facilitador de la mejora en la vida y condiciones de los grupos sociales, desde el campo de la educación.

En tercer lugar, porque existen nuevas formas de producción de conocimiento del campo. Tal como fue expuesto, en los inicios de la profesión la producción de conocimientos consistía en los aportes teóricos y metodológicos a los procesos escolares provenientes de la investigación en la universidad. En la actualidad, esta forma de producir conocimiento es una entre otras, puesto que los materiales didácticos y de apoyo a las capacitaciones, las planificaciones institucionales y áulicas, la construcción de normativas institucionales, los informes de acreditación institucionales, el diseño de los documentos curriculares, son producto de un proceso de delimitación y organización del objeto sobre el cual se trabaja, organización de recursos, análisis de fuentes de datos, revisión del análisis, reflexión sobre los resultados y diagnóstico. En este sentido, la acción pedagógica en general introduce en el campo educativo otras formas y condiciones de producción del conocimiento. Las condiciones tienen que ver con que dicha producción no se lleva a cabo en centros, institutos o departamentos académicos, sino que su escenario es variado y depende del espacio donde estén insertos los egresados en Ciencias de la Educación. Allí donde se instale la acción pedagógica, hay un proceso de investigación por desarrollar. Asimismo, otra de las diferencias es la centralidad otorgada a los procesos de investigación puesto que el grupo de

profesionales que llevan a cabo la acción educativa no se organizan en torno a un proyecto de investigación, sino en torno a objetivos sociales y educativos variados y es el proceso de investigación el que se pone en juego para lograr las propuestas educativas que atiendan a dichos objetivos.

En cuanto a las formas en que se publica y comunica el conocimiento, y atendiendo a la distinción entre mecanismos formales e informales (Hängstrom en Palamidessi y Devetac, 2007) los primeros aluden a publicaciones periódicas especializadas, los libros, las comunicaciones en congresos y los informes de investigación, papers y documentos de trabajo. Estas publicaciones y formas de socialización del conocimiento propias del campo académico conviven, en la actualidad, con otras formas de producir y comunicar el conocimiento, elaborado en los distintos espacios donde se desarrolla la acción pedagógica y el que es socializado en la comunidad en general, incluyendo a la educativa. Los mecanismos de producción del conocimiento de tipo informales refieren principalmente a la flexibilidad en las reglas para producir y comunicar dicho conocimiento. Las producciones incluyen a las publicaciones oficiales del Ministerio de Educación ya sea los diseños curriculares, las normativas, el material de capacitación docente, los materiales didácticos para el trabajo en aula. Como así también, los documentos institucionales, tales como los informes de diagnóstico y seguimiento de los procesos educativos o de los sujetos de la institución, los proyectos educativos, las propuestas de mejora institucional, los planes de estudio, entre otros. El amplio espectro de publicaciones incluye producciones tales como las guías de visitas para los espacios culturales, hojas de rutas orientaciones didácticas para trabajar en espacios recreativos, diarios o crónicas de experiencias educativas comunitarias, entre otros. Documentar las prácticas socio – educativas en forma de publicaciones es una manera de objetivar el conocimiento y que pueda ser transmitido, leído, comentado, retomado, reformulado y, en esta dinámica, aportar al campo educativo.

En cuarto lugar, porque se modificó el perfil del egresado en Ciencias de la Educación, a lo largo de la historia del campo profesional se pasó de un perfil científico a un perfil más heterogéneo. Esto es, en los inicios de la profesión, los egresados estaban formados para aportar a la educación escolar instrumentos y teorías originadas en la producción experimental de la psicología. En este sentido, se comprende que los profesionales en Ciencias de la Educación se constituirían en los “científicos educacionales”. Como se pudo notar a lo largo de la historia, los egresados se insertaron progresivamente en espacios por fuera del ámbito escolar y la formación se expandió, desde los aportes científicos de los egresados en el espacio del sistema educativo hacia un perfil orientado al asesoramiento pedagógico en diversos ámbitos, a la capacitación docente y de trabajadores en los distintos sectores de la producción, a la construcción de espacios educativos en museos, hospitales, bibliotecas, etc. Así, del perfil científico dedicado a la formación de docentes, se constituyó en un perfil más plural en sus prácticas, destinatarios, alcances y supuestos.

5. El campo profesional de las Ciencias de la Educación: por una nueva definición

El presente artículo se inicia con una definición del campo profesional de las Ciencias de la Educación aportada por diferentes teóricos (Furlán, 1989; Furlan y Pasillas, 1993; Fernández, 1989; Coria y Edelstein, 1993; Tenti Fanfani, 1984; Villa, 2011) quienes sostienen que 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. Este grupo de profesionales no tienen amarrada una zona fija de captación laboral a causa de sustraerse del lugar “natural” de reproducción de los cuadros funcionarios del sistema, las escuelas normales. En este marco, el artículo se propone

aportar otras pistas que definan a las Ciencias de la Educación intentando superar la definición de dicha profesión como fragmentada, híbrida y desestructurada.

En primer lugar, definir las Ciencias de la Educación desde las estrategias y acciones de sus egresados y no necesariamente desde los empleadores. Sostener que la profesión es definida por los empleadores a partir de la utilidad o funcionalidad que presten se sostiene en una perspectiva de la profesión que despoja la problemática de los saberes puestos en juego en las relaciones de poder en los distintos espacios de inserción socio- profesional. Más bien, la nueva configuración del campo profesional de las Ciencias de la Educación es producto de ciertas relaciones de poder que han posibilitado negociar y entablar acciones pedagógicas más allá de las demandas, los puestos y las organizaciones que ensamblan demandantes y oferentes. Los espacios de la vida social se convirtieron en espacios de inserción profesional a partir de ciertas estrategias construidas sobre capitales sociales aparte de los mecanismos tradicionales donde los criterios de ingreso están objetivados y determinan posiciones, logros y méritos. Al contrario, las estrategias sociales de inserción profesional inauguran otras definiciones del campo profesional de las Ciencias de la Educación. Así, los vínculos laborales dejan de depender únicamente de aquel “conjunto de empleadores o clientes que buscan controlar los términos, las condiciones y el contenido de los trabajos que desean les realicen” (Freidson, 2001: 35). La posibilidad de la construcción por parte de los egresados de la demanda social de la profesión se manifiesta a través de las estrategias de autopromoción o de visibilidad.

En segundo lugar, definir las Ciencias de la Educación por las prácticas y no únicamente por los espacios o instituciones de inserción profesional. La diversificación del campo de las Ciencias de la Educación trajo otras posibilidades de apropiación, reproducción y reinención de las prácticas profesionales que fueron desarrolladas por fuera de las instituciones y se instalaron en zonas, espacios, márgenes, parques, museos, comunidades. Las diversas estrategias de inserción basadas en capitales sociales o culturales son una muestra de la utilización de otras formas de ingreso a los espacios por fuera del sistema laboral que plantean las instituciones. Entonces, una de las cuestiones que ayudan a responder el análisis de las prácticas profesionales de las Ciencias de la Educación y sus condiciones de posibilidad es que deben ser definidas por las prácticas y no necesariamente por las instituciones. Es a través de las prácticas que se pueden comprender la complejidad del trabajo de las Ciencias de la Educación pero sobre todo incluye las estrategias de ingreso y las propuestas educativas llevadas a cabo sin necesariamente que medie un programa institucional. Ahora lo que media entre los egresados y la carrera no son más las instituciones del sistema educativo sino la propia sociedad. Porque no todos los destinatarios de la educación están en el sistema educativo y porque la educación excede a la escuela, lo que interpela son los procesos sociales y la ciudadanía en general.

En tercer lugar, definir las Ciencias de la Educación desde una dimensión social, comunitaria y educativa, y no desde una dimensión científica y académica. La investigación o la producción de conocimientos fue una práctica que intentó, por mucho tiempo, legitimar a los profesionales de las Ciencias de la Educación, pero desde hace décadas la investigación ya no es una práctica que ordene, dirija y explique lo más fielmente posible al campo. Porque el campo profesional está compuesto de prácticas de la enseñanza, asesoramiento, acompañamiento, mejora, diagnóstico, gestión, no solo de investigación, a la que sólo el 8% de los egresados declaran dedicarse (Vicente, 2013). Así, del perfil científico dedicado a la formación de docentes, las Ciencias de la Educación se consolidaron con un perfil más plural en sus prácticas, destinatarios, alcances y supuestos, más lo orientada a la reconstrucción del tejido social que a la dedicación de la ciencia y el método.

6. Bibliografía

- Alí Jafella, S. (2007) Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905 - 1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. Época, Año 1, No. 1, pp. 17 – 45.
- Armengol, Carmen (2005) *Perfil y competencias de los pedagogos hoy*. Documento curso Pedagogía, España.
- Birgin, Alejandra (1997) *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia*. Tesis de maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Louis (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Brusilovsky, Silvia (1970) “Las Ciencias de la Educación en la Argentina”, en *Revista de Ciencias de la Educación* No. 1, pp. 2 – 10.
- Carlino, Florencia Ruth (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.
- Chiroleu, Adriana e Iazzetta, O. (2011) “La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos de Kirchner” En *La política universitaria de los gobiernos de Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.
- Coria, Adela y Edelstein, Gloria (1993) El pedagogo en la Universidad. Un discurso posible. En *Pensamiento Universitario*. Año 1, No. 1, pp. 29 - 40.
- Dubet, François (1994) “Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse” *Revue française de sociologie*, Vol. 35, No. 4, pp. 511-532.
- Dubet, François (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 39-66.
- Edelstein, Gloria (1999) *Pedagogos y docentes universitarios: una relación paradójica*. En I Simposio Iberoamericano de didáctica universitaria, Santiago de Compostela.
- Feldfeber, Myriam e Ivanier, Analía (2003) La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 8, No. 18, pp. 421- 445.
- Fernández, Alfredo (1989) La práctica profesional de la Pedagogía. *ANUIES, Revista de la Educación Superior*, Vol. 18, No. 72.
- Filmus, Daniel (1997) *La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto*, ponencia presentada en el Coloquio Regional sobre Descentralización Educativa. Costa Rica: CLAD.
- Finocchio, Silvia (Coord.) (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Ed. Al Margen/Eduulp.
- Furlán, Alfredo (1989): “La formación del pedagogo. Las razones de la institución” en Marta Demarchi; Diana Dumar (Comps.) *El campo pedagógico. Cuatro visiones latinoamericanas*. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo. Serie Documentos Pedagógicos.
- Furlan, Alfredo y Pasillas, Miguel Ángel (1993) Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*. No. 61, pp. 64 – 89.
- Garatte, Luciana (2012) *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966 - 1986)*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Isola, N. (2013) Profesión académica en educación. Entre el compromiso, la política y la ciencia (1973-1976). *Educação*, Vol. 36, No. 3, pp. 393 - 401.
- Trabajo y sociedad*, Núm. 27, 2016

- Krichesky, G. (2011) “La universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: nuevas demandas en escenarios sociales complejos” En *La política universitaria de los gobiernos de Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.
- Morgade, G. (2007) Cincuenta años de Ciencias de la Educación: balance y perspectivas. *Espacios*, No. 36, p. 112.
- Narodowski, Mariano (1997) "Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad", en *Revista Propuesta Educativa*, Nro. 17, FLACSO/Novedades Educativas, Bs. As.
- 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.
- Nóvoa, António (1998) “Professionnalisation des enseignants et Sciences de l’éducation”. En Nóvoa, Antonio *Histoire & comparaison. Essais sur l’éducation*. Lisboa: Educa.
- Núñez, Violeta (1999) *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Palamidessi, Mariano y Devetac, Roald (2007) Las revistas académicas del campo de la educación, Argentina (1990 – 2002). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, Año 1 No. 1, pp. 131-158.
- Palamidessi, Mariano; Gorostiaga, Jorge y Suasnabar, Claudio (2014) El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos*, Vol. XXXVI, No. 143, pp. 49 – 66.
- Paso, M. (2011) Las políticas de «normalización» autoritaria: una aproximación a los concursos realizados en la carrera de Ciencias de la Educación (1980-1983) En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: Edulp.
- Pineau, Pablo (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.
- 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.
- Sirvent, María Teresa; Toubes, Amanda; Santos, Hilda; Llosa, Sandra; Lomagno, Claudia (2006) *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL, UBA.
- Southwell, M. (2003b) “Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata”, en Kaufmann, C. (Dir.) *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Southwell, Myriam (2003) *Psicología experimental y Ciencias de la Educación*. La Plata: Edulp.
- Southwell, Myriam (2014) Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. Época, No. 8, pp. 1- 32.
- Suasnabar, Claudio y Palamidessi, Mariano (2007) “Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina” En *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983 – 2009*. Buenos Aires: Flacso – Manatíal.
- Tenti Fanfani, E. (1984). “El campo de las ciencias de la educación. Elementos de teoría e hipótesis para el análisis”. En Carrizales, C. y Arreola Valdez, A.: *Políticas de investigación y producción de Ciencias Sociales en México*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro.

- Tenti Fanfani, Emilio y Gómez, Manuel (1990) *Universidad y Profesiones*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Testa, Julio y Spinosa, Martín (2009) *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Tiramonti, Guillermina (1997) Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Rev. Fac. Educ.* Vol. 23 No. 1-2.
- Tiramonti, Guillermina (2005) La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-Posições*, Vol. 16, No. 3 (48), pp. 53 – 74.
- 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*, ISSN 1989 – 9572. Vol. 3, pp. 163 – 175.
- Vicente, María Eugenia (2013) *Trayectorias profesionales en Ciencias de la Educación: estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional en Argentina (1970-2012)*. Tesis de Calificación. Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.
- 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.
- Villa, Alicia Inés; Pedersoli, Constanza y Martín, Mercedes (2009) Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 3, No. 3, 113 – 128.