

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

# Los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UBA: cambios y continuidades 1986-2010.

Cappellacci, Inés y Wischenevski, Judith.

Cita:

Cappellacci, Inés y Wischenevski, Judith (2010). *Los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UBA: cambios y continuidades 1986-2010*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/604>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**VI Jornadas de Sociología de la UNLP**

**“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”**

**Departamento de Sociología**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Universidad Nacional de La Plata**

**La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010**

**Eje temático:**

**Homo Academicus. Desafíos actuales de la Universidad**

**Modalidad de participación: PONENCIA**

**Título de la ponencia: Los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UBA: cambios y continuidades – 1986-2010.**

**Autoras:**

**Lic. Inés Cappellacci**

**Lic. Judith Wischnevsky**

## **1. Introducción**

En el marco del estudio del campo disciplinar y profesional de las Ciencias de la Educación, venimos realizando desde hace muchos años en la cátedra de Educación I, el estudio de las expectativas de los ingresantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA y de las concepciones que traen consigo respecto del objeto de la carrera que van a estudiar.

Además, vamos analizando los cambios que las distintas cohortes de estudiantes vienen experimentando al respecto a través de los años, acompañando procesos en los que también se reconfiguran las políticas y procesos educativos, así como las opiniones de sentido común acerca del papel y la función de lo educativo en la sociedad.

Observamos asimismo el proceso por el que transitan los estudiantes en la primera materia de la carrera que, desde las teorías de la educación, constituye la puerta de entrada a la carrera en la que comienzan a desnaturalizarse algunos supuestos con los que los estudiantes acceden a la educación superior.

El trabajo que se presenta intenta ahondar en el análisis de estas situaciones, y al mismo tiempo posicionarse desde una perspectiva crítica capaz de repensar las distintas facetas que asume el objeto de la educación, las posibilidades de transformación o no que posee el campo, y las posibilidades de construcción de una identidad profesional. Buscamos también contemplar en el análisis algunos elementos del contexto político - cultural que creemos tienen una significativa incidencia en las reconfiguraciones que se realizan respecto del campo y del papel de la educación, la formación, y la pedagogía.

La información que aquí se trabaja proviene de las siguientes investigaciones:

1. Una primera investigación en la que se realizó un estudio de seguimiento de la cohorte que estudió Ciencias de la Educación en la UBA entre 1986 y 1991. La misma consistió en un seguimiento cuanti-cualitativo de dicha cohorte, a la que se le aplicaron dos encuestas, al ingresar y al finalizar la Carrera respectivamente. Ambas cubrieron el universo de cursantes de dicha cohorte, es decir, la totalidad de

los ingresantes y los que quedaban al finalizar los estudios (Llomovatte y equipo, 1988).

La información requerida a los alumnos abarcaba desde nivel educativo de los padres, trabajo, ocupación e ingresos, rama de la actividad económica del desempeño, tipos de estudios secundario cursados, tiempo de dedicación a las principales actividades de su vida cotidiana (entre las que se contaban los estudios), imágenes y expectativas de la formación y del campo profesional, relación entre la Carrera y la práctica laboral, etc. Los datos obtenidos fueron procesados y se realizó su análisis e interpretación triangulando las diversas variables que conformaron el estudio. Posteriormente se realizó un estudio comparativo entre los resultados de las dos encuestas para poder obtener las conclusiones finales del trabajo.

2. Una segunda fuente de información consistió en la réplica de la primera etapa del estudio de seguimiento llevada a cabo con estudiantes de 1° año de la carrera en los años 2004, 2009 y 2010. Para relevar esta información se elaboró una encuesta autoadministrada hacia el final del cuatrimestre, una vez que los alumnos hubieran terminado la cursada de la materia.

En este instrumento se retoman en gran medida las principales dimensiones e información solicitada en la primera investigación, aunque se realizaron ajustes adecuando algunos requerimientos.

Estas investigaciones y relevamientos – además de otras que se realizaron sobre los graduados en Ciencias de la Educación - nos permitieron reflexionar acerca de algunos de los siguientes temas: los orígenes de la carrera de Ciencias de la Educación; la constitución del campo disciplinar de las ciencias de la educación; la función social de la carrera de Ciencias de la Educación; la identidad profesional de la Carrera de Ciencias de la Educación; la inserción ocupacional de los egresados de Ciencias de la Educación; el vínculo educación universitaria - empleo a partir de la reconstrucción de las trayectorias del campo ocupacional de los egresados en Ciencias de la Educación; la construcción de la identidad profesional del graduado y sus expectativas con respecto a su inserción social y profesional; las imágenes y expectativas de los estudiantes sobre la carrera; las preconcepciones de los estudiantes acerca del objeto educativo y el perfil

socioeconómico de los estudiantes. Sobre la base de estas investigaciones se elabora la información presentada en el punto siguiente.

## 2. El perfil de los ingresantes. Algunos datos comparativos de las distintas cohortes

### 2.1. El nivel educativo de los padres<sup>1</sup>

Si bien para poder caracterizar nivel socio-económico harían falta otros indicadores, además de nivel educativo, es posible aventurar algunas conclusiones que se pueden inferir a partir de esta información.

Máximo nivel educativo alcanzado	1986		2004		2010	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Hasta secundaria incompleta	44,0	50,0	40,4	37,5	21,9	25,7
Con estudios superiores incompletos	31,0	28,0	33,3	30,0	28,8	16,2
Estudios superiores completos	20,0	18,0	26,3	32,5	49,3	58,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En relación a los ingresantes 1986 podemos señalar que la población estudiantil indagada proviene de estratos medios y medios bajos en su gran mayoría. Esto puede apreciarse en el alto número de estudiantes con padres que sólo tienen escolaridad secundaria incompleta. La diferencia entre este grupo, y el de los que tienen superior completa podría evidenciar el valor que los estudios universitarios tienen como palanca de ascenso social, y en este sentido, es útil destacar que la población encuestada fue la primera en acceder a la facultad con ingreso irrestricto.

Se evidencia para los años 2004 y 2010 un crecimiento significativo del nivel educativo de los padres de los ingresantes a la carrera respecto del año 1986. Considerando los datos del año 2004, se observa que los padres que han alcanzado el nivel educativo secundario incompleto se acercan al 40 %, en tanto que para el 2010 dicho valor disminuye y se aproxima al 25%. Analizando las tendencias 1986 -2010 se observa un crecimiento del nivel educativo de los padres en general, incrementándose significativamente el valor de los padres con estudios superiores completos. En el año

<sup>1</sup> En esta comparación hemos excluido los datos correspondientes al año 2009 por cuestiones de índole técnica referidas a la base de datos.

1986, los padres con ese nivel educativo alcanzaban al 20% en tanto en el año 2004, los valores son 26, 3% para los padres y 32.5% para las madres, y en el año 2010 alcanzan porcentajes cercanos al 50%. Se destaca el incremento del nivel educativo de las madres con estudios superiores completos, en donde el porcentaje es de 18% para el año 1986 y 58,1% para 2010 superando en más del triple el valor.

En síntesis, los datos relevados estarían indicando un crecimiento del nivel educativo de los padres de los ingresantes a la carrera, que se evidencian en la disminución de aquellos que poseen secundaria incompleta y un aumento en los que accedieron al nivel de estudios superiores completos. Asimismo, se podría concluir que los padres que ya accedieron a este nivel educativo desean que sus hijos también lo hagan.

## 2.2. Los estudios secundarios<sup>2</sup>

La mayoría de los estudiantes (68%) que ingresó a Ciencias de la Educación en 1986 eran bachilleres. Un segmento más pequeño eran egresados de escuelas comerciales (20%), y sólo un 3% provenían de escuelas técnicas. Se hace evidente que, acceden a carreras sociales y humanas quienes han recibido una formación generalista, menos especializada y menos vinculada al mundo del trabajo en sus estudios secundarios.

<b>Tipo de escuela a la que asistieron</b>	<b>2004</b>	<b>2010</b>
Escuela pública común	40,0	28,4
Escuela privada religiosa	36,3	40,5
Escuela privada laica o no religiosa	18,1	13,5
Escuela pública de la universidad	3,1	14,9
Escuela para adultos, nocturna	1,3	
Otro tipo	1,3	2,7
Total	100,0	100,0

Para la cohorte 2004, el porcentaje de alumnos que concurrió a una escuela pública común (40%) es bajo comparado con aquellos que asistieron a una escuela privada religiosa o laica. (54,4%). Si tomamos los valores correspondientes al año 2010 esta diferencia se acentúa notablemente. El 28,4 % de los alumnos estudió en una escuela

<sup>2</sup> Los datos relevados para los ingresantes 1986 con los que contamos no incluyen la distinción considerada sobre ámbitos de gestión estatal y privada, motivo por el cual no hemos incluido en el análisis dicha información.

pública en tanto que el 54 % concurrió a una escuela privada. En términos absolutos, la cantidad de alumnos que asisten en su escuela secundaria a una institución del ámbito privado es constante en 2004 y 2010 y representa más de la mitad de la matrícula ingresante a la carrera. Cabe destacar que la matrícula ha disminuido significativamente en los últimos años – en la cohorte 2004 había 160 ingresantes y en la cohorte 2010 alrededor de 80.

Estos datos reflejarían la pérdida de eficacia material y simbólica que ha sufrido gran parte de la escuela pública (Carli; 2003). A diferencia del año 1986, en la que los alumnos visualizaban el ingreso a una carrera universitaria como mecanismo de ascenso social, contrasta el perfil de alumno que lejos de buscar movilidad social, consolida en este paso por la universidad el nivel alcanzado por sus propios padres.

### **2.3. El trabajo de los ingresantes**

De los tres grupos de ingresantes, el 70% aproximadamente trabajaba (un poco menos en el años 2010, trabajan el 60% de los ingresantes). En el año 1986 el 45% se dedicaba a la enseñanza, es decir, trabajan como docentes y el 20 % restante se distribuye en otras ramas de actividad (administración pública 5%; comercio 7%, industria y construcción 3%, bancos y finanzas 2%). Para las cohortes 2004, 2009 y 2010 aproximadamente el 41% de estudiantes que trabaja lo hace en docencia en distintos ámbitos. Este porcentaje se mantiene constante a lo largo de los diferentes años.

La contundencia de estos datos confirma la hipótesis de que la carrera funciona como instancia de perfeccionamiento, especialización y promoción laboral para los ingresantes que son docentes del sistema educativo. Este fenómeno ocurre principalmente en los niveles inicial y primario, ya que al preguntar sobre la ocupación específica de los encuestados, entre quienes se dedican a la enseñanza un 75% lo hace en estos niveles, valor que se mantiene constante en el 2010. Si se cita la idea de que la inscripción en la carrera representa, de algún modo, un intento de profesionalización por parte de los docentes, podría tomarse que el bajo porcentaje de docentes de niveles secundario y superior como un indicador más del deterioro de estos niveles.

Otra hipótesis explicativa de este fenómeno es que los docentes de nivel inicial y primario son una suerte de generalistas respecto de la disciplina que enseñan. La especificidad de los saberes profesionales reside especialmente en el saber pedagógico. Los de nivel secundario y superior, en cambio, son “especialistas” en una disciplina específica. Esto podría influir en el poco peso que los docentes de este nivel tienen en la muestra analizada.

Estos datos pueden explicar en cierta medida el por qué de la fuerte expectativa en mejorar el sistema educativo y la elección de la carrera como profundización de su tarea como docentes. Aunque, cabría destacar que se refieren sólo al universo de los ingresantes que trabajan, y gran parte de ellos no trabaja o recién inicia u carrera laboral en un primer empleo.

En los últimos años se ha producido un fenómeno interesante en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Por un lado, ha disminuido significativamente la matrícula de esta carrera y por otro lado, también la presencia de docentes ya formados entre los ingresantes. En gran medida se debe al surgimiento de la oferta de licenciaturas complementarias de duración más corta, donde se toma como punto de partida el título docente de base (2 ó 3 años). La mayoría de las universidades del conurbano bonaerense, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995, desarrollaron estas propuestas pedagógicas, que, a la menor extensión de la carrera, le suma la posibilidad de ser una oferta educativa universitaria más cercana a los domicilios de los estudiantes.

Otro de los aspectos analizados, que se vincula con lo anterior, es la de la vinculación entre las ciencias de la educación y la docencia percibida por las distintas cohortes 1986 y 2004/2009. En 1986 la mitad de los estudiantes consideraba que la docencia era un paso previo necesario para ser licenciado en educación. En cambio, en 2004 menos del 20% considera esa necesidad; en 2009 un poco más del 8% considera esta posición y en 2010 están de acuerdo con esta afirmación el 16%. La carrera parece haber dado un vuelco en este sentido, o tal vez la propia composición explica esta diferencia.

### **3. Las expectativas de los ingresantes.**

En 1986 prácticamente el 70% de los estudiantes que ingresaban a la carrera de ciencias de la educación esperaban que la carrera les brindase la posibilidad de incidir en el mejoramiento del sistema educativo. Visualizaban la necesidad de cambios en el sistema educativo y estaban dispuestos a operar sobre el mismo. Este era el motivo más fuerte en la elección de la carrera y confiaban en la posibilidad de incidencia de los profesionales de ciencias de la educación en el sistema.

Si bien la mayoría de los estudiantes había ingresado a la carrera en 1985, el 10% lo había hecho con anterioridad: Se trataba de un grupo integrado, por un lado, por aquellos que retornaron a la facultad con la vuelta de la democracia, y por otro, por quienes esperaban que cambiase la composición de las cátedras y sus contenidos (plan 1976), que no habían cursado por el bajo nivel académico, por el perfil de los profesores, y esperaron el cambio de plan de estudios (1985). La facultad estaba en proceso de normalización institucional al comenzar el proceso democrático luego de la dictadura militar. La democratización de los claustros universitarios, la activa participación del centro de estudiantes en la vida institucional, los cambios en el cuerpo docente, la implementación de los primeros concursos docentes democráticos, la elaboración y puesta en marcha del nuevo plan de estudios, caracterizaban la situación.

A diferencia de los ingresantes en 1986, el 56.9% de los ingresantes del 2004; el 46% de los del 2009 y el 52% de los de 2010 esperan que la carrera les brinde la posibilidad de incidir en el mejoramiento del sistema educativo. Estos datos son interesantes al analizarlos en el marco de los procesos políticos de los últimos años. Si bien manifiestan un importante interés por este mejoramiento, las posibilidades de tener una buena formación o acceder a un trabajo interesante cobran mayor presencia en la expectativa de esta carrera. Es decir, empiezan a presentarse poco a poco expectativas más individuales que sociales.

En este sentido, se observaría la impronta dejada por las políticas y los procesos culturales de los años 90 donde el factor individual se antepuso a cuestiones colectivas y sociales que suponen mayores niveles de compromiso social en términos de articulaciones sociales. El impulso social y de compromiso de los primeros años de la vuelta de la democracia en nuestro país, cedió espacios hacia posiciones marcadamente individuales, en la primera década del siglo XXI.

Esto también se observa al analizar las respuestas acerca de la *participación* en diversas organizaciones sociales. Si bien en 1986 nos encontramos con un bajo nivel de participación en organizaciones políticas y gremiales que no llega al 20%, los que participan lo hacen en organizaciones gremiales (la mayor parte de los ingresantes activos en este sentido son docentes), en el centro de estudiantes de la facultad o en estructuras partidarias. En cambio, en los tres grupos posteriores menos del 20 % de los jóvenes realiza actividades en organizaciones sociales, y lo hacen casi exclusivamente en organizaciones religiosas y en menor medida de voluntariados, barriales y organizaciones sociales. Se perfila así un fuerte repliegue del espacio público hacia espacios y actividades más circunscriptas.

Los factores contextuales, como siempre, cruzan e impregnan la vida de la universidad y la de este campo particular. Sería erróneo suponer que las prácticas e ideas hegemónicas no atraviesan la frontera del pensamiento crítico universitario. Los planes de estudio, los currículos desarrollados dependieron siempre de la situación política incidiendo en la calidad de la formación, y en la posibilidad de existencia de debates académicos, debates políticos y en actividades de investigación y extensión. En contextos democráticos, la formación universitaria permite el acceso a diferentes corrientes de pensamiento y a los desarrollos teóricos más actualizados, pero siempre manteniendo sus rasgos de generalidad, sus características teóricas y su acento puesto en el sistema educativo como único ámbito de acción de los egresados de la carrera.

Las implementación de políticas de ajuste, de apertura económica, y un importante cambio en la condición social y cultural de la vida cotidiana, basados tanto en el desencanto y el descreimiento, como en el valor de lo individual, cruzan esta frontera.

De esta forma, colaboran entre otras cosas, con el brusco descenso de expectativas puestas en la transformación del sistema educativo en favor de expectativas de tipo individual, por parte de los estudiantes de la carrera entre el ingreso en 1986 y el egreso en 1991 y que luego vemos en los ingresantes de 2004, 2009 y 2010.

#### **4. Los motivos de elección de la carrera**

Respecto de la elección de la carrera y de las expectativas puestas en ella, se pueden identificar tres grandes grupos de respuestas desde los que podemos deducir las siguientes categorías. En primer lugar, conciben a la **educación como objeto de cambio / transformación / concientización de la sociedad:**

*“Sigo creyendo que la educación en sus diferentes ámbitos y modalidades puede y debe ser uno de los principales agentes de transformación social, que conduzca a una sociedad más justa y equitativa” (2004)*

*“Porque, a través de la carrera se puede mejorar la educación argentina basándome en pautas pedagógicas, concientizar que con la educación se puede mejorar nuestras condiciones de vida se puede transformar la sociedad a que sea más justa e igualitaria”. (2004)*

*“Creo que la educación es indispensable para la sociedad y esencial para producir algún cambio en la misma” (2009)*

*“La educación es la clave para cambiar el hoy y los problemas de la sociedad” (2009)*

*“Es importante para el abordaje de los problemas sociales y poder actuar en el futuro” (2009)*

*“La educación es poder para mi, veo en ella la posibilidad de poder participar activamente como ciudadano, consciente de la realidad actual y con poder de elegir que quiero para la realidad futura y comprometerme con el cambio” (2010).*

*“Porque creo que la educación es una de las más grandes posibilidades de generar un cambio social” (2010)*

La idea de educación como objeto de cambio parece estar asociada a la concepción iluminista. Desde esta postura, está presente en los ingresantes una fuerte valoración del conocimiento como motor del progreso y cambio social. Asimismo, se puede observar en el recorte que realizan del objeto educativo la importancia del componente utópico e ideológico que Sacristán describe como elemento que justifica la existencia de las ciencias de la educación.

En segundo lugar, conciben a la **educación como objeto de cambio / mejora / transformación del sistema educativo:**

*“Elegí la carrera de educación, justamente por lo que espero de la carrera: incidir en el mejoramiento del sistema educativo”. ... (2004)*

*“Creo que el sistema educativo puede mejorar y adquirir conocimientos (en la carrera) me posibilita formar parte de ese mejoramiento” (2004)*

*“Estoy bastante ‘fastidiada’ con muchos aspectos del sistema educativo. Creo que hay muchas cuestiones modificables” (2009)*

*“Encontrar algunas respuestas a las dificultades y conflictos de las prácticas diarias, a fin de mejorar la calidad educativa articulando teoría y práctica” (2009)*

*“Porque descubro un medio de un compromiso social, una búsqueda de mayor acercamiento hacia la educación para todos, así también como la inclusión escolar que forma, que atiende necesidades, que se comprometa con la realidad 100%. Creo que la educación es el camino al cambio, y creo en mi compromiso detrás de este lugar. Haciendo más accesible la educación a todos, mejorando la escuela como institución, empujando el saber al alcance de todos.” (2010)*

*“Quiero encontrar herramientas que me permitan descubrir cómo transformar el sistema educativo” (2010)*

*“Considero que la educación es fundamental en nuestra sociedad y siempre sentí una necesidad de cambiar para mejorar nuestro sistema educativo ya que puedo notar ciertas fallas o algo que no funciona bien en él” (2010).*

Por último, el tercer grupo, básicamente compuesto por los estudiantes que ya son docentes, plantean que la elección de esta carrera y la necesidad de estudiar al objeto educación está centrada fuertemente en darle un ***complemento teórico de su formación docente***:

*“Para complementar mi otra carrera”* (2004)

*“Para complementar mi formación profesional en el área de capacitación y desarrollo y especialmente porque me interesa ver la forma de encontrar soluciones a problemas de aprendizaje en el ámbito laboral”* (2004)

*“Me interesa perfeccionarme y nutrirme de nuevos conocimientos para desarrollarme en el ámbito escolar donde trabajo”* (2009)

*“Trabajé en proyectos socio-educativos y creí necesario ampliar mis conocimientos para poder resolver o pensar mi práctica e intentar mejorarla”* (2009)

*“Porque soy docente y me pareció una buena disciplina para complementar y mejorar mi trabajo. Lo fundamental es mi gran interés por los fenómenos educativos desde diferentes aspectos y la necesidad de aprender más.”* (2010)

*“Es la carrera que complementa mi formación docente y además porque quiero ser un investigador en educación”* (2010)

En esta última consideración, se puede inferir que los ingresantes conciben a la educación como una realidad externa, como un objeto configurado, que debe ser comprendido. En ese discurso, la práctica pasa a depender de la teoría y “se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas” (Carr, 1995). Parecería que la teoría y la práctica fueran dos actividades humanas distintas y desde esa lógica conciben a la carrera universitaria como un complemento de su formación. En este sentido, el tránsito por la carrera les posibilitará ampliar estas definiciones y romper con la concepción de práctica como acción instrumental para dar lugar a una visión de la misma como praxis que a su vez puede transformar la teoría que la rige en una relación dialéctica.

Otro aspecto a considerar en relación con los motivos de la elección de la carrera, es que, en 2009 y 2010, un grupo importante de ingresantes menciona la diversidad de disciplinas que ésta incluye. Es decir, conciben a la problemática educativa como un espacio muy amplio y diverso que requiere ser abordado también de ese modo.

Esta cuestión se relaciona con la constitución disciplinar del campo de las Ciencias de la Educación que, como plantea Gimeno Sacristán ha crecido al amparo de otras ciencias auxiliares”. A su vez, la valoración del enfoque generalista que brinda la carrera se debe a que como plantea dicho autor “no se han integrado esas aportaciones interdisciplinarias en un esquema teórico propio”. (Gimeno Sacristán; 1978: 158).

*“Me parece muy interesante la amplitud de contenidos que tiene y que incluyen áreas de cómo sociología, psicología y educación” (2010)*

*“Me interesa el aspecto pedagógico y didáctico de la educación, en particular me atrajo la amplitud que presenta la carrera” (2010)*

## **5. Los espacios de inserción**

En el año 2004, los ingresantes, identificaban múltiples posibles espacios de inserción, donde predomina el sistema educativo en sus diferentes aspectos (escuelas, la gestión del sistema educativo, los Institutos de formación docente, la universidad) pero también aparecen otras opciones. En el caso de los ingresantes de 2009 y de 2010, se observa una tendencia similar aunque surge con mucha más fuerza que en años anteriores la opción de las propuestas no formales como espacio de trabajo como licenciados en Ciencias de la Educación.

También crece significativamente el porcentaje de estudiantes que considera a la investigación como posible área de desempeño. Para el año 1986, el área de investigación educativa en las universidades comenzaba a reconstruirse luego de un fuerte proceso de destrucción, a partir del despido y exilio de proporciones significativas de investigadores, desarrollado durante la última dictadura militar. Por lo cual en ese momento, no se vislumbraba fuertemente este espacio como un lugar de desarrollo de

nuevos conocimientos así como también como un posible desenvolvimiento profesional. En cambio, para los años 2004 (Cappellacci y otras, 2006), 2009 y 2010 el interés en participar en actividades vinculadas con el desarrollo de proyectos de investigación resulta haber crecido enormemente, alcanzando a más del 70% de los ingresantes, en todos los casos.

Además, perciben la amplia posibilidad de inserción laboral, que no se circunscribe exclusivamente al sistema educativo, y consideran que la mirada pedagógica de la realidad puede ser útil en otros espacios sociales.

*“Para tener un campo laboral más amplio de lo que es la educación, tener incidencia a nivel macro o en otras instituciones por fuera de la escuela” (2010)*

## **6. Al final del 1º cuatrimestre**

Durante los más de veinte años de dictado de la materia Educación I, vamos encontrándonos con un panorama que se reitera. Los estudiantes están comenzando su carrera, y cuando se inquiera el por qué de la elección de la misma en la primera clase de la materia, nos topamos con respuestas que en diferente medida se parecen a las desarrolladas en el punto anterior. Aún con expectativas de carácter más individual o de carácter más social, con la mira puesta en el sistema educativo, en la sociedad o en la perspectiva individual, la visión acerca del objeto de estudio “educación” es una visión fuertemente naturalizada: La educación parece ser todopoderosa, remedio de los males del mundo, variable independiente en los procesos sociales.

El primer encuentro con una mirada teórica, crítica, científica, parece producir algunas sorpresas: los sistemas educativos tienen una genealogía, un origen, no son naturales ni eternos. La escuela como institución es un producto histórico – social que no sólo tiene virtudes y funciones éticas. También se encarga de producir y reproducir desigualdades. La educación tiene intencionalidad política y no es nunca neutra. La teoría que la analiza y la estudia tampoco. (Varela y Álvarez Uría, 1991; Puelles Benítez, 1993; Fernández Enguita, 1990; Pérez Gómez, 1992).

Este recorrido que realizan los ingresantes de la carrera de Ciencias de la Educación es uno de los hitos más importantes del proceso de formación.

Algunas frases de los estudiantes al cabo de este primer cuatrimestre resultan significativas:

*“Al principio, la materia me resultó chocante pero luego me mostró una concepción diferente de la educación”*

*“Comencé a ver un poco más la otra cara de la escuela, está bueno poder entender los mecanismos que se utilizan en educación para mantener ciertos aspectos que tiene la sociedad y saber que es a través de la misma educación que podemos cambiar aquellas cosas que no nos gustan que ocurran”*

*“Me ayudó a desnaturalizar mucho la escuela, a empezar a prestar atención a cosas que uno da por dadas, por normales y naturales. Darme cuenta de que todo su funcionamiento responde a intereses diferentes a lo largo de la historia y que luego se perpetúan como tradiciones que se nos aparecen como incuestionables”*

*“Lo valioso fue la apertura crítica que nos permitió situarnos desde otro lugar”*

*“En lo personal, empecé esta materia como primera opción en la carrera y, en este contexto, me doy cuenta que no me equivoqué en el camino que elegí”.*

Queda claro que, de este modo, se inicia un proceso de complejización creciente en el análisis de la educación como proceso histórico social, que irá ahondándose a lo largo de la carrera.

## **7. Algunas conclusiones**

Resulta interesante repensar algunas cuestiones del campo disciplinar y profesional de las Ciencias de la Educación, teniendo en cuenta la comparación realizada entre las distintas cohortes y la perspectiva de seguimiento histórica de las mismas (años 1986 y posteriores 2004, 2009 y 2010). En el análisis resulta importante considerar la importancia de los cambios en los contextos sociales y su incidencia en la vida y política de la universidad.

En primer lugar, resultan evidentes algunas conclusiones respecto del perfil de ingresantes a la carrera.

Los datos relevados estarían indicando un crecimiento del nivel educativo de los padres de los ingresantes a la carrera, que se evidencian en la disminución de aquellos que poseen secundaria incompleta y un aumento en los que accedieron al nivel de estudios superiores completos. Asimismo, se podría concluir que los padres que ya accedieron a este nivel educativo desean que sus hijos también lo hagan. Cabe destacar en particular el crecimiento del nivel educativo de las madres.

Otro dato que cambia en la composición de los ingresantes es la amplia proporción de alumnos que provienen de escuelas secundarias del ámbito privado. Para los años 2004 y 2010 los alumnos de la carrera que asistieron a una escuela privada representan más de la mitad de matrícula.

Ambos aspectos, el crecimiento del nivel educativo de los padres, y la educación secundaria de los ingresantes, estarían dando cuenta que los ingresantes a la carrera provienen mayormente del ámbito de educación privada y de hogares cuyos padres poseen una formación cada vez mayor. Se podría inferir que la universidad se está tornando más selectiva y que, ya no se percibe el acceso a la misma como mecanismo de ascenso social (como lo reflejan los datos de 1986) sino como mantenimiento del nivel educativo alcanzado por los propios padres.

De los ingresantes en las últimas cohortes, gran parte no trabaja o recién inicia su carrera laboral en un primer empleo. De los que trabajan, aquellos que son docentes, siguen eligiendo la carrera como profundización y perfeccionamiento de su tarea en la docencia – generalmente de los niveles inicial y primario. Esto parece ser una constante para todos los períodos abordados.

Respecto de las expectativas de la carrera, las mismas van tornándose más abarcativas, más ingenuas, y también más individuales. Resulta significativo que en 1986, una época signada por el optimismo, por la participación, por la esperanza que implicaba la vuelta a la institucionalización, las expectativas de cambio y transformación puestas en la carrera a seguir se circunscriban al sistema educativo: se elige la carrera para cambiar el sistema educativo. A medida que pasan los años y algunas expectativas de carácter social van dilapidándose y reconstruyendo, a medida que va perdiendo consistencia el valor de “lo político y la política”, a medida que pierde terreno la participación social, las expectativas de cambio y transformación puestas en la carrera se amplían: la carrera de ciencias de la educación y su objeto -la educación- son consideradas ya no sólo para mejorar el sistema educativo mismo, sino además, para resolver problemas sociales, para cambiar el estado de cosas: todo depende de la educación, parece ser el indicador del sentido común en boca de los ingresantes.

Durante los 90 la educación fue depositaria de expectativas vinculadas al trabajo, el acceso al empleo, el desarrollo y hasta la inserción internacional del país, desde el discurso hegemónico. Las teorías del neocapital humano reeditaron su supuesto papel redentor en términos económicos, desdibujando las responsabilidades de la propia economía. En los 2000, instalada esta concepción se reproduce al punto de que suele ser nodal en la elección de la carrera, cediendo cada vez más hacia posiciones más individuales.

Este elemento puede observarse en los bajos niveles de participación, y en particular, en el fuerte repliegue del espacio público hacia otros espacios y actividades más circunscriptas.

Parece sin embargo interesante, rescatar en esta construcción de sentido común la voluntad de transformación de un estado de cosas. De algún modo en el tránsito por la carrera o sus primeros pasos, se hace posible o por lo menos probable, construir a partir de esa voluntad transformadora, una aproximación crítica al conocimiento del fenómeno educativo, rescatar el componente utópico (Gimeno Sacristán, 1978) característico de nuestro campo disciplinar en el intento de superar la ingenuidad y el sentido común.

Cabe destacar el aumento en el número de ingresantes que visualiza a la investigación como ámbito posible de inserción laboral. Este aspecto se ha ido incrementando con el correr de los años y creemos se vincula con cómo la carrera brinda posibilidades de realizar trabajos de campo desde el inicio, al mismo tiempo que elabora estrategias pedagógicas en las que los alumnos toman contacto con variadas investigaciones.

Otra de las cuestiones que creemos deja una impronta en el discurso de los ingresantes es heredera de los orígenes e historia de la carrera. El campo disciplinar de las Ciencias de la Educación se constituyó a partir de la intersección de un conjunto de diversas disciplinas: la filosofía, la psicología, la sociología, la historia, entre otras; que abordan desde su especificidad el objeto “educación”. Este proceso de conformación no fue exclusivo de las Ciencias de la Educación sino que se vincula con la división del conocimiento en el campo de la Ciencias Sociales y es producto de la progresiva fragmentación y especialización de los conocimientos durante los siglos XIX y XX (Hillert, 2000). Estos procesos han dejado su huella en la estructura misma del campo científico y de investigación educativa, expresándose, de manera recurrente, en muchos de los discursos contemporáneos sobre la educación. Las distintas conceptualizaciones acerca del objeto de conocimiento “educación”, así como su carácter científico, remiten a continuas discusiones.

En los inicios de la carrera, cuando se la nominaba Pedagogía, el objeto de estudio central era la docencia, específicamente en el nivel medio. Cuando se produce el cambio de denominación, transformándose en Ciencias de la Educación, Carlino (1993) y Hillert (2000) plantean como hipótesis la fragmentación del objeto. El contenido del objeto no era solamente la docencia para el nivel medio con una fuerte impronta de la

psicología y la filosofía, sino que el tipo de formación definido incluía nuevas dimensiones del hecho “educación”: el sistema educativo en su conjunto y sus diversos modos de abordaje (desde lo político, lo administrativo, la planificación, etc.).

Consideramos que estas cuestiones se visualizan en el discurso de los ingresantes referidas al campo disciplinar amplio y en la referencia al ámbito educativo como espacio de intervención.

Por último, nos interesa destacar algunas reflexiones sobre el campo profesional de las ciencias de la educación con miras al futuro.

La profesión de los Pedagogos, como todas las profesiones, tiene una dinámica que se va modificando a partir de factores y circunstancias, alterando su funcionamiento, el comportamiento laboral, las relaciones de poder en su interior y también la formación de grado de sus miembros, comprometiendo el desarrollo del campo mismo. Adriana Puiggrós identifica al "factor externo", como aquel que proveniente de la política propicia un reordenamiento de la trama interna. A pesar de que lo político puede ser efecto de las luchas relativas a la constitución de los campos técnico-profesionales, se requiere de un elemento externo que "tironee" para operar cambios o rupturas de la situación. Los cambios económicos, sociales y culturales fueron generando, también para los colegas, vinculaciones con nuevos sectores y sujetos sociales.

La incorporación del conocimiento y de las investigaciones respecto de los nuevos objetos de trabajo y de estudio y del cambio de sus lógicas y constituciones, en los planes de estudio de los pedagogos o profesionales de la educación, parecen contribuir a la comprensión profunda y reflexiva de las prácticas en los diferentes y nuevos ámbitos de trabajo.

No es en la carrera de Ciencias de la Educación el único lugar desde el que se podrá formar de modo contra hegemónico para modificar pautas culturales e ideológicas de la sociedad. Esto resultaría tan romántico e ingenuo como el modo de pensamiento que, para los ingresantes - ve a la educación como todopoderosa y como factor de cambio

social. Sin embargo, si puede ser el ámbito de construcción de conocimiento, pensamiento y teoría crítica respecto de la educación.

Pero para ello, es menester no desentenderse de los fenómenos educativos y de los ámbitos por donde estos fenómenos circulan. Revisar y reflexionar acerca de las concepciones que se ponen en juego, deconstruir y rearmar nuevos sentidos comunes y hábitos, contribuirá a concebir al campo en toda su complejidad.

Resulta necesaria la continuidad de investigaciones que analicen permanentemente las concepciones de los estudiantes y los graduados de la carrera de Ciencias de la Educación acerca de la educación y sus posibilidades de transformación o conservación de la realidad, y que sirvan para elaborar nuevas propuestas curriculares, adecuándose a cada momento histórico.

## **8. Bibliografía**

CAPPELLACCI, I.; GISPERT, F.; ROCCELLA, L. (2006): “Aproximación al objeto de la pedagogía desde el discurso de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA”. En *Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

CAPPELLACCI, I. (2004) “Algunos apuntes sobre los orígenes de la Carrera de Ciencias de la Educación”. Ponencia presentada en Jornadas del Área de Teoría y Filosofía de la Educación "Campo Pedagógico y Campo educativo: discusiones frente a la fragmentación del objeto", Agosto de 2004. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

CARLI, S.; (2003). “Educación pública. Historia y promesas” en FELDFEBER, M (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

CARLINO, F. (1993) “Transformaciones en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA”, en *Revista del IICE*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Año II, N° 3, Diciembre. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

CARR, W., 1995. “Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica”, Cap. V y Epílogo. Morata-Fundación Paideia, Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., (1990) “Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas”, en *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI Editores, Madrid.

GUELMAN, A. (2004) Rupturas en el campo de las Ciencias de la Educación. Ampliación del objeto de la Pedagogía. Ponencia presentada en Jornadas del Área de Teoría y Filosofía de la Educación "Campo Pedagógico y Campo educativo: discusiones frente a la fragmentación del objeto", Agosto de 2004. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

GIMENO SACRISTÁN, J. (1978): "Explicación, norma y utopía", en ESCOLANO, A. y otros, *Epistemología y educación*, Ed. Sígueme, Salamanca.

HILLERT, F. (2000), *Las Ciencias de la Educación y la Revolución paradigmática*. Ficha de Cátedra, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires.

LLOMOVATTE, S. y equipo (1994) Los graduados en Ciencias de la Educación. Su inserción ocupacional e identidad profesional. Informe final. CODIGO: FI-059. Buenos Aires.

LLOMOVATTE, S. y equipo (1988) Los estudiantes y egresados de Ciencias de la Educación. Identidad profesional e inserción ocupacional.- INFORME DE AVANCE PID N°: 3-121500/88. Buenos Aires.

LUCANGIOLI, A.; GUELMAN, A.; WISCHENEVSKY, J. (1995) La configuración del campo profesional en las Ciencias de la Educación. Imágenes, expectativas y prácticas laborales de estudiantes y graduados. Buenos Aires. Primer Encuentro Nacional “La Universidad como objeto de estudio” U.B.A. Buenos Aires.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) “Las funciones sociales de la educación”, en PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid.

PUELLES BENÍTEZ, M. de (1993) “Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, Madrid.

SILBER, J. (1998) “Otra vez Pedagogía”, en *Revista Propuesta Educativa N° 18*-FLACSO, Miño y Dávila Editores. Abril.

VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991). “La maquinaria escolar”, en *Arqueología de la escuela*, Ed. de la Piqueta, Madrid.