

# Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación

## *Professionalization and occupational field of the graduates in Sciences of the Education*

Alicia Inés Villa  
Constanza Pedersoli  
Mercedes Martín

Universidad Nacional de La Plata

### Resumen

El presente trabajo tiene por objeto indagar acerca de la inserción laboral de los graduados en Ciencias de la Educación, las dinámicas y cambios al interior del campo ocupacional y las formas de satisfacción laboral que éstos encuentran. Tomando como referencia un estudio realizado sobre graduados de la Universidad de Buenos Aires en 1968, desde el año 2004 hasta el presente realizamos, con alumnos de la cátedra, encuestas y entrevistas a graduados de la UNLP y la UBA acerca de su inserción laboral.

Estos datos y la comparación con el estudio anterior, nos permitieron reflexionar sobre la dinámica de cambio del campo profesional/pedagógico poniendo en tensión el concepto “profesiones” y nuestra propia profesionalidad, en el marco de la metamorfosis del mundo del trabajo y de los cambios ocurridos en éste a partir de la modernidad tardía.

**Palabrasclave:** campo profesional - graduados en Ciencias de la Educación - inserción laboral - prácticas profesionales.

### Abstract

The present work has by object to ask about the labour insertion of the graduated in Sciences of the Education, the dynamics and changes in the occupational field and the forms of labour satisfaction that these find. By reference a study realized on graduated of the UBA in 1968, from 2004 until the present realized, with students, surveys and interviews to graduate of the UNLP and the UBA about theirs labour insertion.

These data and the comparison with the previous study allowed us think on the dynamics of change of the professional field/pedagogical putting in question the concept “professions” and our own profession in the frame of the metamorphosis of the world of the work and of the changes occurred in this from the modernity late.

**Keywords:** profession - graduated in Sciences of the Education - labour insertion - professional practices.

## Introducción

### **La relación educación y trabajo en las Ciencias de la Educación frente a los actuales cambios en el mundo del trabajo**

A partir de los años 1990, autores como Robert Castel, Richard Sennet, Sigmund Bauman o Ulrich Beck entre otros, han venido considerando una serie de cambios en el mundo del trabajo y el fin de la sociedad salarial. El trabajo como fuente de identidad y como narrativa vital, fenómeno propio de la alta modernidad y el modelo industrial, va cediendo paso a nuevas narrativas centradas en la flexibilidad, la incertidumbre y la “insolidez” de la cuestión laboral. Frente al derrumbe de las formas tradicionales de trabajo, asistimos hoy a la conformación de nuevas actividades que son llamadas “trabajo”, lo que implica no sólo un cambio conceptual sino una nueva configuración social de las relaciones de producción<sup>1</sup>.

El cine también se hace eco de estos cambios en filmes como los franceses *Recursos Humanos* (Cantet, 1999), *El empleo del tiempo* (Cantet, 2001), *La corporación* (Costa Gavras, 2005) o el cine social inglés con *The full monty* (Cattaneo, 1997) y *Tocando el viento* (Herman, 1997), entre otros. También podemos mencionar la película española *Los lunes al sol* (Fernando León de Aranoa, 2002) como perteneciente a este grupo de obras vinculadas a la temática que nos ocupa.

Qué acontece con las profesiones y los profesionales en este contexto no es una pregunta vacía. Y en particular, preguntarse por aquello que les ocurre a los profesionales de la educación -empresa que implica certezas y largos plazo- adquiere ribetes particulares en el devenir del campo de las Ciencias de la Educación en tanto colectivo profesional.

Tradicionalmente, la figura educador se asimila a la del *sacerdote, obrero, técnico o profesional* (Villa, 2003) las que se presentan como elementos estructurantes e identitarios de la profesión docente, no exentos de tensiones y conflictos.

No obstante, dicha conflictividad no ha obstaculizado el intento por comprender el carácter profesional, semi o cuasi profesional de las Ciencias de la Educación y las luchas por la reivindicación de un campo profesional y académico propio y delimitado para ésta. A razón de ello, los ámbitos de trabajo, la inserción y comportamiento de los actores, parecen ser espacios legítimos de indagación acerca de la metamorfosis

ocurrida en los últimos años en el campo ocupacional de referencia.

En general, la “forma escolar” ha sido la receptora particular de los profesionales en Ciencias de la Educación y de alguna manera ha conformado la identidad y las competencias relacionadas con el desempeño de roles tales como la enseñanza, el asesoramiento, el diseño técnico, fuertemente dependientes de la órbita del Estado. No obstante, la reestructuración de otros campos profesionales que pugnan por posiciones de dominio y hegemonía en el campo escolar (psicólogos, psicopedagogos, relacionistas humanos, especialistas en contenidos y en disciplinas escolares) han desplazado a los profesores en Ciencias de la Educación de los espacios de docencia y asesoramiento, esto es, de los tradicionales ámbitos laborales.

A la retracción de algunos espacios, se le contraponen los cambios en las demandas educativas y la emergencia de nuevos actores que demandan por diferentes formas de educación<sup>2</sup>, lo cual ha hecho surgir nuevos roles ocupacionales (con las consecuentes nuevas competencias) que aún están en proceso de construcción y consolidación. Estos cambios pueden vincularse con factores económicos, sociales, demográficos, políticos, culturales, urbanísticos y así como también con cambios dentro del campo pedagógico. Por ejemplo, los discursos y prácticas educativas sobre la tercera edad pueden iniciarse a partir de la anticipación de la edad de jubilación, pero también a partir de la ampliación del concepto de educación, que ya no considera que la infancia y la juventud sean las únicas etapas de la acción educativa (Puig Rovira y Trilla Bernet, 1996).

Otra ampliación del concepto de educación ha sido el reconocimiento de que la familia y la escuela no son los únicos agentes educativos, sino que se educa a partir de otros ámbitos y medios. La expansión del concepto de educación y la consecuente aparición de los términos educación formal, no formal e informal, tiene lugar hacia fines de la década del '60, momento en que ciertos análisis macroeducativos daban cuenta de la crisis del sistema escolar. Simultáneamente y durante la década de los años 70 surgen, desde perspectivas diversas, trabajos y reflexiones que ponen en cuestión el rol de la escuela. Algunos exponentes de estas tendencias fueron: Illich y Reimer, desde una postura radical que proponía la desescolarización, Althusser, Bordieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bowles y Gintis, como representantes de las teorías de la reproducción y, más tarde también Foucault, que aportó nuevos elementos para comprender el funcionamiento de las instituciones escolares. Estos discursos dieron cuenta de la imposibilidad de sostener el monopolio educativo de la escuela y contribuyeron, en gran medida, a la diversificación de las propuestas de educación no formal (Trilla Bernet, 1992).

En los últimos años, el desarrollo de los espacios educativos no formales, el asesoramiento pedagógico a instituciones y actores de diversa índole, la intencionalidad educativa de los espacios recreativos, culturales y sociales; la integración de equipos técnicos ministeriales, la formación en ámbitos de trabajo, la educación virtual, entre otros, han hecho surgir roles cada vez más alejados de la forma escolar. La problemática

del adulto que aprende en contextos laborales, la formación permanente para el empleo -y aún para el desempleo- y los nuevos contextos virtuales (mediados por las tecnologías de la comunicación e información), representan nuevas configuraciones de trabajo profesional de las Ciencias de la Educación que de alguna manera, interpelan la constitución clásica del campo pedagógico y sus contingencias ocupacionales.

### **La profesión del Pedagogo. Algunos conceptos**

La problemática de la profesionalización del campo pedagógico no ha sido ampliamente investigada. La pregunta acerca de la especificidad profesional de las Ciencias de la Educación (que no reconoce especificidad disciplinar) ha sido abordada por autores como Furlán, Tenti Fanfani, Edelstein, Coria, entre otros, quienes coinciden respecto de ciertos rasgos típicos del campo, caracterizado por ser de 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. Esto traería como consecuencia una inseguridad y necesidad constante de legitimación de saberes, prácticas y espacios de intervención (Edelstein, 1993)<sup>3</sup>.

En sentido general podemos sostener que el saber pedagógico legitimado disciplinariamente consiste en un conjunto de teorías construidas en relación con los procesos educativos, es decir, conjuntos de enunciados articulados que posibilitan racionalizar, dar cuenta de diversidad de prácticas educativas que se desarrollan en ámbitos múltiples. Cuando el pedagogo asume procesos de formación de docentes, tareas de asesoramiento institucional, diseño curricular, capacitación laboral, de educación popular, entre otras; desarrolla a su vez una práctica sostenida desde un discurso que traduce supuestos epistemológicos acerca de su trabajo, del desarrollo de la profesión y la profesionalidad.

Existen diferentes enfoques que dan cuenta de la profesión y profesionalización de las Ciencias de la Educación, la mayoría tienden a definirla externamente, desde la demanda a los puestos laborales y las funciones que se esperan de los profesionales. Así se considera que la profesión del pedagogo está “débilmente acoplada” o que no se ha constituido aún como profesión. Los distintos enfoques que aluden a la profesionalización comparten el supuesto de comparar y evaluar el trabajo específico desde una definición abstracta de la profesión, procedente de la sociología de las profesiones y derivada de las profesiones denominadas liberales. Por el contrario, desde una perspectiva crítica (Carr y Kemmis, 1988; Marcelo, 1999) la profesionalización no es algo que se define desde afuera, sino una autoconstrucción que justifica un nombre distinto: profesionalidad. Esta manera de ejercer como profesionales en Ciencias de la Educación supone la referencia a un colectivo profesional (ya no a los actos de un individuo), la resignificación de un trabajo como socialmente necesario, la reflexión acerca del rol, la construcción de un espacio de autonomía y de un conocimiento a

partir de la reflexión sobre su propia práctica y la contribución a la creación de teoría (Messina, 1997).

La constitución de las profesiones modernas se da a partir de lo que Weber (Weber, *apud* Tenti y Gómez, 1988) denomina “racionalización de las prácticas y racionalización del saber” en tanto conjunto de competencias que se encarnan en forma unitaria en un sujeto. Así, las profesiones son solidarias con el momento de especialización, institucionalización y especificación del saber y son consecuencia del papel que han jugado las instituciones educativas en la legitimación del capital cultural institucionalizado.

Para Weber las profesiones se caracterizan por asentarse en un conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un diploma, título o examen que se confiere en general en las universidades. A esta primera apreciación, Lieberman agrega que las profesiones se basan en un alto grado de autonomía y responsabilidad respecto de juicios y actos profesionales, junto a un honor estamental y un reconocimiento y prestigio social. La combinación estructural de estas tres características (Tenti, 1995): conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio y reconocimiento social (a las que agregaríamos como una cuarta categoría el poder de asociación o colegiación) constituye lo que, desde las perspectivas tradicionales, son las profesiones.

En este trabajo, consideraremos a las profesiones como un caso particular de desarrollo general de campos estructurados de producción de bienes simbólicos en una sociedad. Los profesionales producen servicios, esto es: bienes simbólicos en el interior de espacios objetivos relativamente autónomos respecto del conjunto de la sociedad (Tenti y Gómez, 1988). De acuerdo con la definición dada por Bourdieu (1973) “*el campo de producción y circulación de bienes simbólicos se define como un sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias, caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión de bienes simbólicos*”. Las profesiones entonces, constituyen campos cuya definición es independiente de las características y funciones de quienes los ocupan y donde las características centrales son: las jerarquías (posiciones dominantes y dominadas), los límites (quienes pertenecen al campo y quienes no) y la autonomía (o la capacidad de interpretar las producciones externas conforme a sus propios principios).

Hemos señalado hasta aquí, nuestra posición respecto al concepto de profesión. Quisiéramos avanzar en la construcción de una definición acerca del término *prácticas*. Primeramente, identificaremos algunos criterios que nos permitan pensar las prácticas profesionales relacionadas con las Ciencias de la Educación no como aplicaciones derivadas de teorías pedagógicas consolidadas, sino como “prácticas sociales”. Por práctica social entendemos un conjunto de haceres dotados de sentido, contruidos en la intersección entre los agentes y la estructura, la historia y las condiciones objetivas de producción de una determinada acción. No existe una ni tantas prácticas

uniformadas, sino que los actos de los sujetos quedan reinterpretados en el contexto de la acción y en el sentido que estos conceden al actuar (Chartier, 2001). Las prácticas profesionales entonces, se constituyen en un conjunto de esquemas de saber y hacer que se ponen en juego en diferentes espacios sociales que, a su vez reconfiguran esos esquemas. Según Bourdieu (1991) las prácticas son el resultado de la aplicación de principios de acción y percepción no demasiado explícitos sujetos a variaciones según la lógica de la situación y el punto de vista que ésta impone.

La profesionalidad de las Ciencias de la Educación se constituye entonces en un repertorio de prácticas concretas que realizan profesionales concretos en ámbitos determinados, son producto de un “sentido práctico” que se desarrolla en un tiempo propio, en un espacio social singular, donde los actos de los sujetos no están únicamente presididos por los conceptos aprendidos en la Universidad, sino también por su trayectoria singular, historia de vida, biografía y formas de socialización profesional.

Por lo tanto, más que prácticas profesionales en abstracto, preferimos hacer mención a las estrategias que sujetos concretos despliegan para resolver los problemas que la realidad demanda, entendiendo que tales estrategias se sitúan a mitad de camino entre la trayectoria personal de los sujetos y los esquemas de percepción constituidos por la formación académica de los mismos y las situaciones presentes en cada realidad laboralmente construida (Tardif, 2000).

Por otra parte, siguiendo a Sanjurjo (2002) la práctica ha sido considerada, desde los parámetros positivistas, como ciencia aplicada, como teoría aplicada a situaciones concretas. Se trata de una visión ingenieril de las teorías que supone la posibilidad de un abordaje neutral y el control absoluto de las prácticas y coloca al profesional en el papel de técnico que aplica teorías. Esta racionalidad técnica o racionalización instrumental de las teorías (Popkewitz, 1988) desconsidera los fundamentos sociales e históricos de las prácticas y despoja a las mismas de todo entendimiento.

Desde los planteamientos interpretativos, la práctica se reconoce como la acción interpretada desde el significado que le otorgan los sujetos en tanto acción social. La articulación con la teoría se estructura a partir de procesos de confrontación entre la acción y los marcos referenciales previos, aunque no se cuestionan los condicionantes ideológicos de tales referencias.

Los enfoques críticos intentan recuperar lo práctico de la esfera de lo puramente técnico, para reconocer en aquel la posibilidad crítica, creativa y valorativa de la razón. Se integra teoría y práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política. Las prácticas sociales de los profesionales en Ciencias de la Educación serán interpretadas como prácticas socialmente construidas, contextualizadas socio-históricamente, cargadas de valores, intenciones, por lo cual no pueden analizarse solo desde la ejecución técnica sino desde los significados, condicionantes e intereses que las determinan.

## **Reconfiguración del campo: tendencias actuales en la inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación**

La carrera de Ciencias de la Educación surge por primera vez en Argentina en el año 1914 a partir de la sección pedagógica de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata. Desde entonces fueron creándose otras carreras similares en el país. En la Universidad de Buenos Aires la carrera fue creada en el año 1957 a partir de la anterior carrera de Filosofía y Pedagogía y en ese momento fue consolidándose en todo el país.

Sin embargo, investigaciones que den cuenta de la constitución y reconfiguración del campo no han acompañado su desarrollo. En 1969 Silvia Brusilovsky realiza uno de los trabajos iniciales acerca del campo ocupacional de los profesores, al cual le siguen algunos trabajos inéditos de Juan Carlos Tedesco en la década de 1970; de Raquel Coscarelli sobre la participación de los graduados en el sistema educativo; la Tesis de Maestría de Florencia Carlino, sobre la profesionalización de los pedagogos, en los años 1980, y los trabajos de Anahí Guelman sobre el desempeño de los graduados en las empresas. Estos trabajos pueden ser reconocidos como algunos de los estudios sobre el tema en Argentina.

En el año 2004, junto con alumnos de cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP<sup>4</sup>, realizamos un acotado relevamiento de datos para indagar acerca de las actuales condiciones del campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. Para establecer algunas comparaciones en el devenir del campo, consideramos las dimensiones de análisis de la investigación efectuada por Brusilovsky en 1969<sup>5</sup>.

Como punto de partida de esta incipiente indagación, comenzamos por problematizar la existencia en los últimos años de una reconfiguración del campo profesional a partir, no solo de nuevas demandas, sino sobre todo de los cambios acontecidos en el mundo del trabajo, tal como mencionamos al comienzo del artículo. Seguidamente nos preguntamos si la misma lógica “anárquica” de desarrollo del campo se manifestaba en la inserción laboral de sus graduados, en las formas de reclutamiento de los mismos y en la configuración de sus prácticas.

Los datos que presentamos aquí dan cuenta de un estudio de carácter exploratorio cuyo objeto de indagación lo constituyen los ámbitos de inserción<sup>6</sup> de los graduados en Ciencias de la Educación. El objeto empírico se conforma por graduados de la carrera en la Universidad de La Plata y de Buenos Aires, preferentemente entre las décadas de los ochenta y noventa. Finalmente, se complementa con entrevistas informales a jóvenes graduados entre los años 2004 y 2007<sup>7</sup>.

El trabajo da cuenta entonces de los 37 años transcurridos entre ambos estudios y de las profundas transformaciones sociales ocurridas en este período. A modo de hipótesis consideramos que *el campo ocupacional se ha diversificado y extendido hacia ámbitos de educación no formal, redefiniendo sus vínculos tradicionales con la educación formal.*

Si observamos comparativamente la situación de los graduados en 30 años, podemos observar nuevos reacomodamientos del campo ocupacional. Sin duda, el asesoramiento pedagógico, la capacitación laboral y la educación superior aparecen como los ámbitos de mayor crecimiento en el 2004, este último ya se percibía como un espacio consolidado en el año 1969, junto con la docencia en el nivel medio (área de desempeño que aparece casi devaluada en el 2004). Estas variaciones pueden explicarse no sólo por los cambios en el mercado laboral sino también por los efectos de la Reforma Educativa de 1993 y los cambios impuestos en la secundaria (*Ver cuadro 1*).

Otro cambio significativo, resulta la disminución de la dedicación al área de asistencia psicopedagógica, de un 15% en 1969 al 2,3% en el 2004. En principio, esto podría explicarse por un crecimiento genérico del Asesoramiento Pedagógico a instituciones, pero también es factible que el crecimiento de la injerencia de las carreras de Psicopedagogía y Psicología en el campo escolar, hayan relegado a un plano secundario los títulos de Ciencias de la Educación, sobre todo si consideramos la presión que los respectivos Colegios Profesionales<sup>8</sup> pudieran haber ejercido en el sistema. Juan Carlos Tedesco explicaba el auge del ejercicio privado de la psicopedagogía en los años 1970 a partir del repliegue de los actores de los espacios institucionales por causa de la Dictadura. La necesidad de contar con analistas educativos en períodos democráticos explicaría por qué ha aumentado significativamente el asesoramiento pedagógico.

**Cuadro 1. Distribución de actividades por ocupación laboral (en %)**

<b>Campo Ocupacional</b>	<b>1969</b>	<b>2004</b>
Asesoramiento	9,5	19
Dirección de Escuelas	4	2,3
Docencia Nivel Primario	5	0
Docencia Nivel Medio	19	6
Docencia Nivel Superior	24	25
Perfeccionamiento docente	7	13
Investigación	7	10,1
Organismos de coordinación	9,5	13
Asistencia Psicopedagógica	15	2,3
Docencia en posgrados		2,3
Capacitación Laboral		7

Porcentaje 1969 y 2004: 100%  
(n 1969=26; n 2004=30)

Cambios similares podemos observar en relación con las áreas de especialización del campo (*Cuadro 2*). La psicopedagogía y la capacitación laboral, en tanto especializaciones, muestran las mismas tendencias que el campo ocupacional desde 1969 al 2004. Es notorio observar el desplazamiento del campo didáctico, de la didáctica general (18% en 1969) hacia las didácticas especiales, expresadas por disciplina para el año 2004. Pedagogía universitaria, formación docente, minoridad aparecen como nuevas especificidades del campo mientras que no se consignaban en el año 1969. Esto da cuenta del grado de fragmentación y especialización del campo pedagógico, lo cual coincide con el desarrollo de casi todas las profesiones modernas. Los relatos pedagógicos utópicos de la modernidad se han replegado y multiplicado a la vez, en un menú de variadas posibilidades (Narodowski, 1999). Podemos observar también que la psicopedagogía ha ido perdiendo espacio a favor de las didácticas especiales, la investigación macroeducativa y la formación de maestros.

**Cuadro 2. Distribución por áreas de especialización (en %)**

Áreas de Especialización	1969	2004
Didáctica específica		27
Didáctica	18	
Psicopedagogía	28,5	3
Formación docente		17
Docencia	7	
Pedagogía Universitaria		10
Minoridad		3
Capacitación Laboral		23
Sociología Política*	25	10
Tecnología educativa*	3,5	3
Currículum		3
Investigación	11	

(n 1969=26; n 2004=30)

(Por sociología y política entendemos aquellos que se dedican a investigar sobre esos temas como a aquellos que se desempeñan en organismos generadores y ejecutantes de políticas educativas en el Estado o en ONGs. En tecnología educativa agrupamos la categoría que, en 1969 aparece denominada como “audiovisualismo”).

Un dato significativo y que aparece como contradictorio entre especialización e inserción ocupacional, lo representa la investigación. En el cuadro 1 observamos que en el año 2004, el 10,1% declara trabajar como investigador (entre otras ocupaciones) lo cual es coherente con el crecimiento de la educación superior y las políticas de incentivos a la investigación para el sector, impulsadas en la década de los años 90. En cambio, si consultamos a los encuestados sobre su especialidad, la investigación no es vista como tal en el 2004 mientras sí es percibida así en 1969 (de hecho en un porcentaje significativo del 11%). Tales contradicciones nos llevan a preguntarnos no sólo por los alcances del término especialización sino por las identificaciones de los actores del campo.

Si concebimos la profesionalidad como un continuo desde la formación básica, la pregunta por las expectativas acerca de la profesión de los actores cuando ingresaron a la universidad, nos permite observar la percepción que tienen sobre su propio campo profesional. En nuestra indagación es interesante ver cómo las expectativas laborales han ido cambiando según la década de ingreso (*Cuadro 3*) donde una vez más vemos la baja correlación con el asesoramiento en la educación formal (donde se concentra el trabajo en los equipos de orientación escolar). También es significativo observar, en la década de 1990, el aumento en el porcentaje de ingresantes que no han podido formarse ninguna expectativa sobre su futura inserción laboral.

Cada vez menos graduados tienen expectativas de insertarse en el ámbito de la educación formal. En este campo hubo un desplazamiento del asesoramiento (gabinetes) hacia la educación superior (terciaria y universitaria).

**Cuadro 3. Expectativas laborales por década de egreso (2004)**

	Área de expectativa	Década '70 N= 5 /f=10	Década '80 N=13/f=18	Década '90 N=12/F=12
1	Asistencia psicopedagógica	-	2 (11%)	-
2	Investigación	1 (10%)	-	1 (9 %)
3	Alfabetización de adultos	1 (10%)	-	
4	Formación docente	3 (30%)	4 (22%)	4 (35%)
5	Asesoramiento ed. formal	3 (30%)	4 (22%)	1 (9 %)
6	Educación Especial	-	1 (5.5%)	1 (9 %)
7	Didáctica Especial	-	1(5,5%)	-
8	Tecnología Educativa	-	1(5,5%)	-
9	Docencia Universitaria	1 (10%)	-	1 (9 %)
10	Docencia Nivel Medio	1 (10%)	1(5.5%)	-
11	Capacitación Laboral	-	3 (17,5%)	1 (9 %)
12	Expectativas poco claras	-	1 (5.5%)	3 (25%)

La alfabetización de adultos aparece como una expectativa significativa en los años 1970 (lo que probablemente coincida con el desarrollo de las pedagogías libertarias en Argentina) no volviendo a formar parte del repertorio de expectativas en las décadas siguientes. Algo similar ocurre con la asistencia psicopedagógica, las didácticas especiales y la educación especial, que parecen ser temas impuestos en los años 1980, aunque la educación popular parece ocupar un espacio significativo de la mano de la vuelta a la democracia. Si observamos los intereses que se despliegan en las décadas de 1980-1990, podemos ver que han aumentado, lo cual coincide con la fragmentación y especialización del campo que comentamos en el cuadro 1.

Si bien el grado de coincidencia entre expectativas de egreso y realización profesional (*cuadro 4*) parece correlacionar con un grado medio de satisfacción profesional, creemos que en estas ocupaciones, este elemento es fundamental, dado que la profesión está ausente de factores tales como el prestigio, el ascenso social y la seguridad económica que brindan otras carreras. Como la satisfacción es un elemento subjetivo, creemos que debe considerarse como se 'vive' la profesión en contextos particulares. Lo cierto es que el nivel de 'insatisfacción' profesional (entendida como la discrepancia entre lo que se desea y lo que se obtiene ocupacionalmente) parece haber aumentado en el 2004 respecto de la investigación de 1969.

#### **Cuadro 4. Ajuste entre las expectativas y el desempeño actual**

<b>Grado de coincidencia</b>	<b>1969</b>	<b>2004</b>
Total Coincidencia	55 %	57%
Parcial Coincidencia	37 %	23%
Ninguna Coincidencia	4 %	20%
No tenía interés específico	4%	

(n 1969=26; n 2004=30)

Entonces diremos que los agentes propios del campo están transformando los límites del mismo, estructurando y legitimando nuevas posiciones que se traducen en nuevos roles ocupacionales. Pero de manera concomitante, es necesario señalar que la formación (desde los planes de estudio y desde las discusiones al interior de la misma) de los profesionales en ciencias de la educación, muestra una rémora en incorporar las prácticas y los debates que atraviesan el campo profesional, lo que se observa claramente en la casi nula incorporación de otras prácticas profesionalizantes que no sean las ligadas a la enseñanza y al desarrollo de los sistemas escolares.

Finalmente, queremos hacer referencia a algunas constataciones sobre el comportamiento del campo profesional que nos han ido informando los recientes graduados<sup>9</sup>. Podemos hablar de tres situaciones particulares: la precarización de las formas de contratación de los graduados; las nuevas formas de reclutamiento y estra-

tegias para insertarse laboralmente y la diversificación de las demandas emergentes.

Si bien es cierto que gran parte de los graduados entre el 2004 y 2008 se han insertado en el sistema educativo, podemos observar menos graduados ejerciendo la docencia y otros más insertos en la gestión y el gobierno del sistema (formando parte de equipos técnicos en la burocracia estatal). Este modo de inserción profesional, a diferencia de la docencia, se caracteriza por la debilidad en las contrataciones. Así, gran parte de los graduados se desempeña con contratos anualizados, como trabajadores independientes y monotributistas, en tareas tales como actividades administrativas, diseño de materiales, evaluación y capacitación, englobadas por ellos mismos en el término “gestión o asistencia técnica”.

Esta precarización en las modalidades de contratación, la observamos también en ámbitos empresariales bajo la modalidad de trabajo *free lance*, fenómeno que también se observa en el Estado y en organizaciones de la sociedad civil.

Entre las nuevas configuraciones laborales surgidas, aquellas relacionadas con las tecnologías educativas, la educación a distancia y el e-learning, parecen constituir (después de los ámbitos de gestión) las segundas nuevas formas de demanda laboral. Las modalidades de contratación suelen ser en general las mismas que las anteriores y los graduados son convocados para tareas de diseño de actividades para e-learning, como tutores virtuales de cursos de formación y capacitación.

En general, los nuevos graduados han conseguido sus primeros empleos a partir de “contactos personales”, otros a partir de la presentación de proyectos en instituciones específicas o por la modalidad de pasantías. Una modalidad absolutamente novedosa entre nuestros graduados la representa la inclusión de sus currículum vitae en sitios de internet especializados (como Zona Job, Bumeran.com o redes profesionales como LINKEDIN, por ejemplo).

Finalmente, podemos considerar que las demandas emergentes van conformando nuevas formas de profesionalización de las ciencias de la educación que exigen a los graduados el desarrollo de prácticas aún en “estado de invención”<sup>10</sup>, esto es, nuevas estrategias cuya singularidad merece ser analizada con mayor profundidad.

### **Para concluir: Prácticas Profesionales Emergentes, Residuales y Hegemónicas**

Comparando las dos indagaciones, en función de los casos relevados, podemos conjeturar que las demandas por roles y competencias fijadas para el campo de las Ciencias de la Educación, pueden analizarse a partir de un esquema de prácticas basado en los elementos de la cultura señalados por Williams (1980), transpuestos al análisis de las culturas profesionales.

Toda práctica profesional implica una cultura profesional ligada a elementos:

\* Dominantes y hegemónicas: aquellos no sólo determinados por la tradición sino también considerados más legítimos y reconocidos como propios del campo. En el caso de las Ciencias de la Educación podemos mencionar el rol docente y el de asesor pedagógico por ejemplo, como prácticas hegemónicas, esperadas y esperables.

\* Residuales: estos elementos tienen que ver con espacios de desarrollo profesional que van desapareciendo con el tiempo y con la reconfiguración del campo laboral. Por ejemplo, el ejercicio de la docencia en el Nivel Medio es prácticamente una actividad residual (sobre todo desde la desaparición de los bachilleratos pedagógicos). Una práctica decadente, en otro sentido, puede considerarse la aplicación de test psicométricos en los Equipos de Orientación o el tratamiento en forma individual y aislada del aula, de los niños/as con problemas de aprendizaje.

\* Finalmente, consignamos en toda profesión elementos y roles emergentes que demandan nuevos desafíos y competencias. El analista de capacitación de una empresa, la construcción de comunidades educativas virtuales, los ámbitos y orientaciones de la educación no formal relacionadas con la educación peri-escolar (propuestas educativas de ciencia, arte y popularización), con la formación en el trabajo, con diferentes aspectos de la vida cotidiana y social, con el ocio y la formación cultural (museos, clubes, organizaciones barriales, bibliotecas, etc.) son desafíos de roles ocupacionales emergentes que se han ampliado a partir de nuevas demandas del mercado laboral.

## Notas

<sup>1</sup> Los cambios a los que hacemos referencia implican una nueva conceptualización de términos tales como “trabajo”, “ocupación” y “empleo”, al mismo tiempo que la revisión de los que se considera “trabajo decente, trabajo familiar, trabajo remunerado y salario”. En tal sentido, se recomienda la lectura del informe “Cambios en el mundo del trabajo” de la Conferencia Internacional del Trabajo, 95ª reunión (2006).

<sup>2</sup> Decimos “que demandan educación” para hacer referencia a una demanda más amplia que por la escolarización. En ese sentido, lo educativo es mucho más que lo escolar, incluyendo otras formas sociales de transmisión no necesariamente institucionalizadas por el Estado.

<sup>3</sup> Lo expuesto coincide con la perspectiva de Alfredo Fernández (ANUIES) quien establece que es ampliamente aceptado que la pedagogía como profesión se encuentra en encrucijada; las luchas y disputas interprofesionales por la dominación y posesión del campo profesional han tenido un carácter permanente. En cierta medida, su ambigüedad conceptual, social, profesional, debilita a la profesión en su lucha y disputa por el dominio y la hegemonía de las prácticas profesionales de la educación.

<sup>4</sup> Los datos empleados corresponden al trabajo de Sandra Garaglia, Virginia Henry, Belén Irazábal, Luciana Llanos, Soledad Taglianetti y Vanesa Troise: “*Las Ciencias de la Educación en la Argentina. Acerca de la reconfiguración de los profesionales en Ciencias de la Educación (¿continuidades o rupturas?)*” Mimeo, UNLP, 2004.

<sup>5</sup> El trabajo de 1969 se basó en una muestra de 29 casos a partir de una encuesta autoadministrada por correo, lista confeccionada con los padrones electorales de la Universidad. La del año 2004 se basó en una muestra de 30 casos extraídos de los padrones electorales y de listas de colegas allegados tanto de la UBA como de la UNLP. El estudio considera los roles efectivamente desempeñados por los egresados, la imagen sobre el campo y las fuentes de gratificación personal.

<sup>6</sup> La encuesta se basó en aspectos tales como período en que se cursó la carrera, títulos obtenidos, expectativas sobre la salida laboral, trabajos obtenidos, forma de obtención de los mismos, grado de conformidad con los mismos, ajuste entre la formación y la demanda de los puestos, área de especialización (por formación o desempeño).

<sup>7</sup> Al igual que en otras carreras universitarias, la de ciencias de la educación muestra una baja correlación entre ingreso y egreso. A modo de ejemplo pueden considerarse los datos de la UNLP referidos a los y las graduadas del período consignado en la segunda parte del estudio (2001-2007). A saber:

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Ingresantes	135	106	92	119	77	87	57	69
Egresados	14	7	2	1	-	-	-	-

Vale aclarar que las cifras consignadas en egreso refieren al acumulativo respecto de los ingresantes, esto es, se consignan los que terminaron la carrera en los tiempos curriculares previstos y aquellos que permanecieron más tiempo en la universidad. Así, por ejemplo, de los 134 ingresantes del 2001, en 5 años egresaron solamente 5 personas.

<sup>8</sup> La pedagogía en Argentina no se caracteriza por su colegiación profesional, así la profesión del pedagogo no posee la fuerza de otras profesiones porque carece de una comunidad integrada por valores propios y compartidos (esto es, vínculos y lazos que se manifiestan con un carácter ritual), porque no cuenta con un campo delimitado (no ambiguo) de ejercicio profesional, porque su capacidad todavía es exigua para reproducirse de forma diferente a la multiplicación de planes de estudio y de reformas a los existentes, porque su incidencia es casi nula en la producción de proyectos estratégicos para la Nación y en su baja producción de cuadros de liderazgo, porque tiene un insuficiente poder sobre alguna(s) esfera(s) específica(s) de la sociedad, entre otras cosas. (Ver Alfredo Fernández, *La práctica profesional de la pedagogía*, disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res072/txt4.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res072/txt4.htm))

<sup>9</sup> A partir del año 2004, desde la Cátedra se ha organizado un registro de graduados para intercambio de noticias, inquietudes, solicitudes y pedidos de trabajo a través de un E-group. Si bien dicho registro es voluntario, en general hasta el presente más de 30 graduados se hallan inscriptos y están siendo encuestados en este momento.

<sup>10</sup> Michele de Certeau, en *La invención de lo cotidiano* (1996) despliega dos conceptos clave para pensar cómo se constituye una práctica profesional: *las maneras de hacer* y *la formalidad de las prácticas*. Con ellas el autor refiere a las tácticas y los ardides que las personas movilizan para enfrentar lo cotidiano, al mismo tiempo que ponen en cuestión la estabilidad de estas estrategias, asignándoles a los actores márgenes de creatividad y propiedad de sus actos. Siguiendo al autor, las prácticas profesionales que devengan de estos nuevos ámbitos laborales, al hallarse poco formalizadas, pueden tener la capacidad de engendrar un repertorio innovador, original, que ponga en tensión tanto prácticas tipificadas como las relaciones entre saber y hacer ya instituidas.

## Bibliografía

- BRUSILOVSKY, S., *Las ciencias de la Educación en Argentina. El campo ocupacional de los profesores* (Sin datos de edición). 1969.
- BOURDIEU, P., *Campo de poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios, 1973.
- , *El sentido práctico*, Buenos Aires, Taurus, 1991.
- CARR, W.; KEMMIS, S., *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

- CERTEAU, M. de, *La invención de lo cotidiano*, Vol. I., México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- CHARTIER, R., *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Buenos Aires, Ed. Manantial, 2001.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A., “El pedagogo en la universidad. Un discurso posible”. En *Pensamiento Universitario*. Año 1, N° 1, Buenos Aires, FCS, 1993.
- FERNANDEZ, A., *La práctica profesional de la pedagogía*, documento electrónico: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res072/txt4.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res072/txt4.htm), acceso 29 de junio.
- FURLAN, A., “¿Qué es lo educativo en las Ciencias de la Educación? Debates sobre la identidad de un campo imposible.” En *Revista OPPUCS*, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998.
- GARAGLIA S., V. Henry, B. Irazábal, L. Llanos, S. Taglianetti y V. Troise, “*Las Ciencias de la Educación en la Argentina. Acerca de la reconfiguración de los profesionales en Ciencias de la Educación (¿continuidades o rupturas?)*” Mimeo, UNLP, 2004.
- MARCELO GARCIA, C., “Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19, OEI, 1999. Documento electrónico: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>, acceso 7 de junio de 2009.
- MESSINA, G., “Cómo se forman los maestros en América Latina”, en *Boletín del proyecto principal de educación de América Latina y el Caribe*, N° 43, Santiago, UNESCO/OREALC, 1997.
- NARODOWSKI, M., *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- POPKEWITZ, T., *Paradigmas e Ideología en la investigación educativa*, Barcelona, Mondadori, 1988.
- PUIG ROVIRA, J. y J. TRILLA BERNET, *La pedagogía del ocio*. Barcelona, Editorial Alertes, 1996.
- SANJURJO, L., *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*, Rosario, Homo Sapiens, 2002.
- SOMAVIA, J., (2006) *Cambios en el mundo del trabajo*. Conferencia Internacional del Trabajo, 95ª reunión, Ginebra, OEI, documento electrónico: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc95/pdf/rep-i-c.pdf>, acceso 3 de mayo.
- TARDIF, M., “Os professores face ou saber”, en *Teoría y Educación*. # 4. Porto Alegre, 1991.
- , “*Saberes docentes e formação profissional*”, San Pablo, Vozes, 2002.
- TENTI, E. y M. GOMEZ, *Universidad y Profesiones*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.
- TENTI, E., “Una carrera con obstáculos. La profesionalización docente”. En: *Revista*

*del IICE N° 7*, Buenos Aires, UBA, 1995.

TRILLA BERNET, J., “La educación no formal. Definición conceptos básicos y ámbitos de aplicación”, en SARRAMONA, J., *La educación no formal.*, Barcelona. CEAC, 1992.

WILLIAMS, R., *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Península, 1980.

VILLA, A., “Del templo al trabajo, del trabajo a la institución. Sacerdotes, obreros y profesionales o el dilema de la profesión docente en Argentina”, En *IV Jornadas del Departamento de Sociología*, La Plata, UNLP. 2003.