

## Las Ciencias de la Educación en la UBA. La perspectiva de sus actores

### *Educational Sciences in the UBA. The perspective of its actors*

---

Inés Cappellacci  
Judith Wischnevsky  
Universidad de Buenos Aires

#### Resumen

El presente artículo ofrece una caracterización de los cambios en las expectativas y las preocupaciones de estudiantes y graduados de Ciencias de la Educación en la UBA. Además aborda las tensiones entre perspectivas ingenuas y posiciones críticas; entre la formación teórica y los requerimientos de las diversas prácticas.

**Palabras clave:** formación - campo profesional - ciencias de la educación -  
ingresantes - egresados.

#### Abstract

This paper provides a characterization of the changes in expectations and concerns of students and graduates of Educational Sciences at UBA. It also embraces the tensions between naive perspectives and critical positions, between theoretical education and the requirements of the various practices.

**Keywords:** education - professional field – educational sciences-  
new students graduates.

#### Presentación<sup>1</sup>

Desde la apertura democrática, en el marco de la cátedra de Educación I de la Universidad de Buenos Aires (UBA), venimos desarrollando una serie de actividades sobre expectativas, supuestos y cuestionamientos acerca de la carrera y el campo disciplinar y profesional de las Ciencias de la Educación. Así se observan los cambios que las distintas cohortes de estudiantes y graduados vienen experimentando a través de los años, acompañando los cambios en las políticas y en los procesos educativos. En esta tarea, se indaga sobre el papel que opera la carrera en la construcción de una concepción científica -en sentido amplio- de la educación, y además se contrastan las expectativas de los ingresantes y la multiplicidad de desarrollos profesionales de los graduados.<sup>2</sup> Otros temas de reflexión son: la función social de la carrera, la identidad profesional y el vínculo educación universitaria – trabajo.<sup>3</sup> Este artículo presenta una

breve recorrida por algunos resultados de estos trabajos realizados.<sup>4</sup>

### Los ingresantes a la carrera

En los años '80 la mayoría de los estudiantes que ingresaban a la carrera de Ciencias de la Educación esperaba que la misma les brindase la posibilidad de mejorar el sistema educativo. Estos ingresantes visualizaban la necesidad de cambios 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. Este grupo estaba integrado fundamentalmente por estudiantes que retomaron sus estudios con la vuelta de la democracia, que esperaban que cambiase la composición de las cátedras y sus contenidos (ya que habían estudiado bajo el Plan 1976) y por los egresados de las escuelas secundarias. La Facultad de Filosofía y Letras estaba en proceso de normalización institucional, situación que se traducía en la democratización de los claustros, la activa participación del centro de estudiantes, los cambios en el cuerpo docente, la implementación de los primeros concursos docentes democráticos y la elaboración y puesta en marcha del nuevo plan de estudios.

Si bien, la mayoría de los ingresantes en el año 2000 esperaba que la carrera les brinde esta misma posibilidad de incidencia en el sistema educativo, la oportunidad de tener una buena formación o acceder a un trabajo interesante, cobra mayor presencia entre las expectativas. De esta manera, se destaca cómo poco a poco las expectativas/motivaciones son más individuales que sociales, con lo cual se observaría la impronta dejada por las políticas y los procesos culturales de los noventa donde el factor individual se antepuso a cuestiones colectivas y sociales, con mayores niveles de compromiso social.

Respecto de la elección de la carrera y de las expectativas puestas en ella, se pueden identificar tres grandes grupos. En primer lugar, uno que concibe a la **educación como objeto de cambio/transformación/concientización de la sociedad**. En segundo, aquel que concibe a la **educación como objeto de cambio/mejora/transformación del sistema educativo**. Y por último, el tercero, compuesto básicamente por los estudiantes que ya son docentes y que plantean que la elección de la carrera está centrada principalmente en aportar un **complemento teórico a su formación docente**.

En los últimos años se ha producido un fenómeno interesante: disminuyeron la matrícula y la presencia de docentes ya formados entre los ingresantes. Esto se debe, en gran medida, al surgimiento de la oferta de licenciaturas complementarias de duración más corta –de 2 ó 3 años- donde se toma como punto de partida el título docente. 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 por la menor extensión de la carrera, se constituyen en la posibilidad de ser una oferta educativa universitaria más cercana a los domicilios de los estudiantes. También es interesante observar que en 2009, un grupo importante de ingresantes consideraba la elección de esta carrera en función de la diversidad de disciplinas que incluye. Es decir, que los estudiantes comienzan a reconocer a la problemática educativa como un

espacio muy vasto y diverso que requiere ser abordado también interdisciplinariamente. 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.

En tal contexto, crece significativamente el interés de los estudiantes por la investigación como posible área de desempeño. En 1986, en las universidades, este campo 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 eso, no se vislumbraba fuertemente este espacio como un lugar de desarrollo de nuevos conocimientos así como tampoco un ámbito de posible desenvolvimiento profesional. En cambio, ya en el año 2000, el interés en participar de actividades vinculadas con el desarrollo de proyectos de investigación, resulta haber crecido enormemente (Cappellacci y otras, 2006).

De esta manera, las expectativas van volviéndose más abarcativas, más ingenuas y también más individuales. Resulta significativo que en una época signada por cierto optimismo, por la participación, por la esperanza que implica la vuelta a la democracia, con intenciones 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 algunos anhelos de carácter social van dilapidándose y reconstruyéndose, va perdiendo consistencia el valor de “lo político y la política” y pierde terreno la participación social; las motivaciones de cambio y transformación puestas en la carrera, se vuelven más amplias. La carrera y su objeto -la educación- son considerados ya no sólo para mejorar el sistema educativo mismo, sino además, para resolver problemas sociales, para cambiar el estado de cosas. Éste parece ser el indicador del sentido común de los ingresantes.

Durante los '90 la educación fue depositaria de expectativas vinculadas al trabajo, al acceso al empleo, al 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 el 2000, instalada esta concepción, se reproduce al punto de que suele ser nodal en la elección de la carrera. Sin embargo es 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.

### **Los egresados**

Los factores contextuales 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 desarrollados dependen de la situación política incidiendo en la calidad de la formación, la posibilidad de debates académicos y políticos, y en actividades de investigación y extensión. En contextos democráticos, la formación universitaria permitió el acceso a diferentes corrientes de pensamiento y a desarrollos teóricos más actualizados, pero siempre manteniendo sus rasgos de generalidad, sus características teóricas y su acento puesto en el sistema educativo como ámbito privilegiado de acción de los egresados de la carrera. En tal aspecto y tomando como punto de partida las investigaciones realizadas sobre los graduados de la carrera, podemos señalar algunas consideraciones.

Los motivos de elección de la carrera aparecen fuertemente vinculados a la transformación de la sociedad –particularmente en el momento de reinstauración de la democracia- con expectativas de cambio y reparación. Pasado el furor de la misma, disminuyen los niveles de participación y la carrera, teórica casi por definición en la medida que aborda desde la teoría su objeto, comienza a ser blanco de reclamos y críticas.

La significación otorgada a la formación por parte de los graduados para los distintos períodos aparece históricamente como teórica y general, y está fuertemente asociada al período en el que cursaron la carrera. En este sentido, difiere ampliamente entre aquellos que la cursaron en períodos democráticos y gobiernos de facto. Algunos de los egresados de la democracia aportan elementos para realizar una lectura crítica de este período y analizar el proceso de “criticidad o acriticidad” que se produce en este tránsito en la formación. Así relatan los ideales con los que entraron a la carrera suponiéndola como herramienta de solución de los problemas educativos, románticamente, como “apostolado laico”, y como, después de varios años de estar instaladas las nuevas corrientes y cátedras del nuevo plan de estudios, se establecen o bien matrices heredadas de los años ‘60 o bien discursos sociopolíticos, “ideológicos”, normativos, para algunos con poco espacio para la diversidad de posiciones intelectuales y filosóficas.

A partir de los '90, la 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, colaboran entre otras cosas, con el brusco descenso de expectativas puestas en la transformación del sistema educativo en favor de aquellas de tipo individual.

Si consideramos la dimensión disciplinar del campo se puede advertir un debate epistemológico entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación que ha dejado huellas profundas en la fisonomía de la carrera. En los inicios de la misma, cuando se la denominaba Pedagogía, el objeto de estudio central era la docencia, específicamente en el nivel medio (Cappellacci, 2004). 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.). El plan de estudios del '55 era expresión de un enfoque que atendía a la expansión y profundización del campo, en el que se distinguían tres áreas fundamentales complementarias: científica, técnica y filosófica. Sin embargo, tenía varias limitaciones: el nivel terciario era ignorado así como los restantes ciclos y modalidades del sistema educativo eran insuficientemente tratados y había ambigüedad en el carácter asignado al campo pedagógico.<sup>5</sup>

Uno de los dilemas que aparecen fuertemente en el discurso de los graduados para los distintos períodos, es el de la relación entre teoría y práctica. Tanto los graduados como los estudiantes, señalan la distancia entre la formación y los ámbitos concretos de desarrollo de prácticas educativas. La carrera -según sus opiniones- históricamente concebida como general y teórica, se vuelca preponderantemente hacia el sistema educativo y la escuela como su objeto privilegiado, dificultando la construcción de una identidad profesional propia. Sin embargo, los graduados plantean el desconocimiento de las prácticas cotidianas en la formación, postulando que la fuerza de la profesión redundante en entender la educación como una actividad práctica y al mismo tiempo de profunda reflexión crítica. En este dilema, también se deja ver la confusión, yuxtaposición y/o indiscriminación entre la carrera como ámbito de formación y la docencia como un espacio de inserción profesional (Carlino, 1997). Si bien la proporción de docentes que ingresan a la carrera ha disminuido, aquellos que sí ejercen la profesión docente, siguen esperando de la carrera conocimientos “teóricos” que los ayuden a comprender la práctica, escindiendo ambas esferas como actividades humanas distintas y entendiendo la formación como un complemento.

Desde el punto de vista de la inserción ocupacional, esta visión de la carrera como generalista y teórica, incide en que muchas de las tareas, actividades y prácticas profesionales de los graduados (tanto licenciados como profesores) de Educación, carezcan de visibilidad en la formación de grado. A pesar de ello, y más allá del plan de estudios que se haya cursado, la formación general,-que al mismo tiempo otorga las ventajas de la adaptabilidad y las desventajas de la descualificación, junto con la existencia de un campo ocupacional desestructurado y múltiple- provocan y permiten a los graduados, construir la profesión en los espacios de trabajo, en la práctica profesional misma.

Los distintos espacios de incorporación al mercado de trabajo han ido variando en las diferentes épocas, pero existen hitos que se traducen en consecuencias directas para el trabajo de los licenciados en Ciencias de la Educación. En los '90, la instrumentación de las políticas educativas en el marco de la reestructuración del Estado, desde lo político, produjo la aparición de nuevos espacios de trabajo en ámbitos de la administración central de la educación, así como también de nuevos roles en establecimientos educativos de distintos niveles. Desde el punto de vista económico, la globalización y el cambio en los procesos de trabajo, también contribuyeron a la generación de nuevos ámbitos de inserción ocupacional en lugares externos al sistema educativo; en el sector productivo y en ámbitos públicos y privados comprometidos con dicho sector.

## Algunas reflexiones finales

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. 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, parece (porque refiere a la incorporación) contribuir a la comprensión profunda y reflexiva de las prácticas en los diferentes y nuevos ámbitos de trabajo. No es la carrera de Ciencias de la Educación el lugar desde el que se podrá formar de modo contrahegemónico para modificar pautas culturales e ideológicas de la sociedad. Esto resultaría tan romántico e ingenuo como el modo de pensamiento que aquí se critica. Sin embargo, 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 reales y de los ámbitos por donde estos fenómenos circulan; revisar y reflexionar acerca de las concepciones que se ponen en juego en ellos, deconstruir concepciones, rearmar nuevos sentidos comunes y hábitos, concebir al campo en toda su complejidad.

Para mirar críticamente las nuevas configuraciones del campo y poner la formación al servicio de la formación de profesionales críticos, Silber (1998) también plantea que hay una compleja práctica educativa que reclama de la Pedagogía. La especificidad de la lógica pedagógica reside en la interrelación de lo macro y lo micro. Para ello es necesario recuperar la perspectiva pedagógica y la epistemología en la formación y no perder de vista ámbitos y prácticas de concreción. Retomando a Hillert (2011) se puede afirmar que la mirada pedagógica para el siglo XXI tiene que vincular estrechamente la educación con la política y con la ética que se refleje en la formación de los nuevos estudiantes y permita la reflexión y el ejercicio crítico de todos los interesados en la educación.

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo toma como base la ponencia de A. Guelman e I. Cappellacci “*¿A dónde va a parar el romanticismo? La construcción del objeto de estudio de la pedagogía entre el inicio y el final de la carrera de Ciencias de la Educación.*” presentada en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales realizado en la Universidad Nacional de Rosario en septiembre de 2009.

<sup>2</sup> Este trabajo retoma varias fuentes: la primera investigación era un estudio de seguimiento de la cohorte 1986-1991 que estudió en la UBA; la segunda se orientó al estudio de la construcción del campo profesional a partir de la construcción de historias de vida profesional de egresados de diferentes períodos. También se analizaron egresados de tres períodos significativos: 1964-1967; 1972-1976 y 1982 y 1985, considerando los cambios en la coyuntura político-social y educativa. Se realizaron réplicas de la primera investigación sobre ingresantes de 2004, 2009, 2010 y 2011 y entrevistas a graduados realizadas en el Seminario “El campo profesional de

las Ciencias de la Educación: las prácticas profesionales en el campo educativo” del año 2004, coordinado por esta cátedra.

<sup>3</sup> La primera de las investigaciones mencionadas consistió en un estudio de seguimiento cuanti-cualitativo de la cohorte estudiantil 1986-1991, a la que se le aplicaron dos encuestas: al inicio y al final de la carrera (Llomovatte y equipo, 1988). Se consideraba: 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.

<sup>4</sup> Por la conmemoración de los 50 años de esta la carrera en la UBA se realizaron una serie de eventos. En ese marco se publicó, en 2009, el libro *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, coordinado por un grupo de graduados. Además se desarrolla la investigación “Trayectorias y experiencias de los graduados y las graduadas en Ciencias de la Educación de la UBA” dirigida por F. Saforcada; que propone la reconstrucción de experiencias y trayectorias. También se está construyendo el primer archivo de testimonios orales sobre la carrera con sede en el Departamento de Ciencias de la Educación y en la Hemeroteca del IICE.

<sup>5</sup> Una de las formas de dicha ambigüedad se expresaba en la inclusión de dos asignaturas: Pedagogía e Introducción a las Ciencias de la Educación.

## **Bibliografía**

- CAPPELLACCI, I.; GISPERT, F. y 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”. Jornadas del Área de Teoría y Filosofía de la Educación “Campo Pedagógico y Campo educativo”. 9 y 10 de Agosto de 2004. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ponencia.
- 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.
- GUELMAN, A. (2004). Rupturas en el campo de las Ciencias de la Educación. Ampliación del objeto de la Pedagogía. Jornadas del Área de Teoría y Filosofía de la Educación. 9 y 10 de Agosto de 2004. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ponencia.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1978). “Explicación, norma y utopía”, en Escolano, A. y otros, *Epistemología y educación*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- HILLERT, F.; AMEIJERAS, M. J. y GRAZIANO, N. (comp.) (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- 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.; WISCHNEVSKY, J. (1995). La configuración del campo profesional en las Ciencias de la Educación. Imágenes, expectativas y prácticas laborales de estudiantes y graduados. Primer Encuentro Nacional “La Universidad como objeto de estudio”, 18 y 19 de septiembre. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- SILBER, J. (1998). “Otra vez Pedagogía”, en *Revista Propuesta Educativa* N° 18- Abril. FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.