



Algunas notas sobre la profesionalización académica de la Educación*

Some notes about the academic professionalization of Education Studies

Nicolás José ISOLA**

Recibido: 18.09.13

Revisión editorial: 15.10.13

Aprobado definitivamente: 04.11.13

RESUMEN

Este estudio tiene su inscripción disciplinar en la intersección entre una Historia y una Sociología de las Profesiones. A lo largo de este trabajo, que tiene como puntales las nociones de profesionalización y disciplinarización, se hace una descripción teórica de estos dos procesos en la Educación. Esta disciplina ha estado fuertemente vinculada con la conformación de los sistemas educativos y la necesidad de generar capas de expertos en el Estado. Por eso una de las cuestiones a atender es ese vínculo intrínseco entre las prácticas educativas y la especificidad científica de esta disciplina, que se encuentra, a su vez, ampliamente atravesada por las políticas y demandas estatales. Se aborda este objeto tomando como referencia los estudios sobre la estructuración y profesionalización de los espacios científico-disciplinares.

Palabras clave: Profesionalización – Disciplinarización - Campo académico –Educación –
Intelectuales

ABSTRACT

This study lies at the intersection of a History and a Sociology of the Professions. Throughout this work, where the notions of professionalization and disciplinarization are conceptualized, we provide a theoretical description of these two processes in Education Studies. This discipline has been strongly linked with the formation of educational systems and the need to generate layers of experts in the state. One of the main issues to address is the link between practices and the scientific specificity of this discipline, which is, in turn, greatly bound up with state policies. This subject is analysed in the present paper with reference to studies on the structuring and professionalization of scientific-disciplinary spaces.

Keywords: Professionalization – Disciplinarization – Academic field – Education - Intellectuals

* Se hace referencia aquí a la Educación en tanto campo disciplinar y profesional con dedicación a la investigación y producción de conocimiento especializado. En la Argentina ha predominado el uso del término Ciencias de la Educación, mientras que en otros países ha predominado el uso de otros términos.

** Profesor y Licenciado en Filosofía (UNSTA), Magister en Educación (Universidad de San Andrés), becario del CONICET con sede en la FLACSO-Sede Argentina y candidato a Doctor en Ciencias Sociales por esa Casa de Estudios. Profesor Adjunto Regular del Departamento de Planificación y Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Lanús. Miembro del NICPE (Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento y Política en Educación). Correo electrónico: nisola@flacso.org.ar

SUMARIO

Algunas notas teóricas sobre la noción de profesionalización académica. La Educación: una disciplinización secundaria. Una profesionalización académica diferenciada. Tensiones en la profesionalización de la Educación. Algunas pinceladas sobre una mirada internacional. A modo de conclusión. Una mirada sobre el caso argentino. Bibliografía.

Algunas notas teóricas sobre la noción de profesionalización académica

Las sociedades, que en la antigüedad y hasta el medioevo daban su palabra a quienes manejaban los símbolos sagrados (sacerdotes, rabinos, magos, etc.), la han cedido —sobre todo en los últimos doscientos años— a los diferentes profesionales que, a través de sus saberes, se esgrimían con la potestad de pronunciarse sobre la realidad. Éstos se han ido reuniendo en comunidades profesionales con reglas y principios propios, conformándose espacios de colegialidad a la luz de valores como la libertad, la igualdad, la república, entre muchos otros (Coser, 1968)¹. Gradualmente, el saber y la ciencia forjaron nuevas enunciaciones estructuradas, produciendo discursos demarcados —dentro de una cultura propia²— generando así cierta ortodoxia y estableciendo/enmarcando la herejía, y dando lugar así a disciplinas a las que Becher (2001:38) ha definido como “una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual”.

Desde diversas miradas la sociología ha reflexionado sobre las profesiones. El funcionalismo ha puesto el énfasis en éstas como mecanismos de regulación de una relación asimétrica entre expertos y clientes, mientras que el estructuralismo, por su parte, ha contemplado a las profesiones como muestras de una forma de control de quienes detentaban una determinada ocupación³. Autores destacados han hecho sus aportes a la discusión (Boudon y Bourricaud, 1993), Weber intentó comprender el paso de una organización social tradicional a otra en la cual el status estaba dado por la dedicación de cada sujeto a una determinada vocación, marco en el cual el profesional pasaba a formar parte de una maquinaria burocrática. Primaba en este enfoque la noción de competencia y de especialización. Durkheim puso el énfasis en la búsqueda de una autoridad legítima, en donde las diferentes corporaciones profesionales jugaban un rol central como productores de una voz autorizada⁴. Parsons, centrado en la cuestión terapéutica, retomó a los dos anteriores señalando la asimetría entre la mayor autonomía e independencia del médico frente al enfermo (cuestión que también acontecía con los juristas ante sus clientes). Este autor ha señalado algunas de las características propias de

¹ Desde el siglo XVII algunos de esos ámbitos de reunión han sido la Royal Society inglesa, los salones rococó franceses, los cafés londinenses (más cerca en el tiempo se podría considerar a la universidad, los centros de investigación y los organismos de Ciencia y Técnica). Estas comunidades entraban en diálogo con el Estado y el mercado, sus principales interlocutores, de modo que las disciplinas tenían un mayor poder establecido para luchar las diferentes disputas que se debían entablar con aquellos.

² Cultura profesional “(...) basada fundamentalmente en el control de los intersticios de la práctica profesional específica —conocimiento de los procedimientos oficiales y no oficiales y de las posibilidades de maniobra que presentan” (González Leandri, 1999:62).

³ Véase el desarrollo histórico que realiza González Leandri (1999).

⁴ “Se trataba, en el fondo, de situar a los grupos ocupacionales como mecanismos intermedios de mantenimiento del equilibrio social situados entre la familia y la sociedad, sin pretender enmascarar con ello su función de control social y de resguardo de los centros de poder desplegados ante los cambios impuestos por el mundo moderno” (Pacheco Mendez y Díaz Barriga, 2005:130).

una profesión: “teoría sistemática, consentimiento comunitario, autoridad, código de ética y cultural profesional” (Parsons, 2007:18)⁵.

Aquí se entiende a una profesión como un “conjunto de formas históricas concretas que establecen vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables” (Sarfatti Larson, 1989:209). La profesionalización de un determinado espacio es un proceso progresivo (determinado por el contexto cultural, histórico y político-institucional) en el cual se da la emergencia y transformación de ciertas funciones y actividades específicas en espacios profesionales que presuponen una formación delimitada caracterizados por el uso de competencias, niveles de autonomía y prestigio determinados (Hofstetter *et al.*, 2009)⁶. Las profesiones académicas se institucionalizan cuando van generando para sí mismas espacios más o menos estables de legitimidad, tanto frente al mercado, a la política⁷ como frente al Estado⁸, desempeñando la función de “organizar la adquisición y la certificación de la pericia en áreas funcionales amplias, sobre la base de titulaciones educativas formales en posesión de determinados individuos” (Sarfatti Larson, 1989:208)⁹. Algunas de las características básicas que conforman la profesionalización de los académicos —siguiendo a Brunner y Flisfisch (1983) muy emparentadas con las planteadas por Wilensky (1964)— a saber:

1. La creciente independencia respecto de las autoridades políticas y administrativas.
2. El control de la profesión por parte de los miembros con sus consiguientes lógicas de escalamiento, en las cuáles el mérito ocupa un lugar central.

⁵ Sin embargo él mismo considera que otras posturas (como la sostenida por Freidson) han enfatizado la existencia de un mercado determinado, a la vez que han subrayado las valoraciones políticas y el poder que detentan quienes forman parte de una determinada comunidad; gozando del poder de definir necesidades y problemas, la potestad sobre la asignación de recursos, el poder sobre la gente, y la capacidad de controlar su propio trabajo (Wilding, 1982).

⁶ Estos investigadores están a cargo de un reconocido grupo de investigación de la Universidad de Ginebra, vinculado con la historia y la profesionalización del campo de las Ciencias de la Educación. Ninguno de sus textos han sido aún traducidos al español. Aquí se ponen a disposición algunos de sus abordajes centrales. Todas las traducciones de los textos expuestos aquí (originalmente en francés e inglés) son propias.

⁷ Desde la perspectiva de Bourdieu un campo muestra niveles bajos de autonomía cuando actores que se encuentran por fuera del campo científico específico logran incidir en los discursos y prácticas e imponer sus lógicas específicas. Así, quienes tienen posiciones que gozan de un capital científico institucionalizado tienen el acceso a recursos para la investigación y muchas veces mayor poder de cristalización de una agenda de pesquisa que quienes poseen un capital científico puro. Cuando estos actores provienen de la esfera política esta permeabilidad se visualiza por un lado en el impacto que tienen las decisiones políticas y los cuadros políticos dentro del campo académico y, por otro, en la participación, sin que reciban la censura científica correspondiente por parte de los agentes que integran el campo específico (Bourdieu, 2000a).

⁸ A este respecto en este estudio se considera que en el campo estatal se encuentran relacionados numerosos campos en tensión, en donde el Estado es visto como un “conjunto de campos burocráticos o administrativos (...) donde los agentes y grupos de agentes gubernamentales o no gubernamentales luchan en persona o por procuración por esta forma particular de poder que es el poder de *regir* una esfera particular de prácticas (...) mediante leyes, reglamentos, medidas administrativas (subsidios, autorizaciones, etc.), en fin, todo aquello que corresponda a una política (*policy*).” (Bourdieu y Wacquant, 1995:74).

⁹ Sarfatti Larson (1989) enfatiza la noción de *campo discursivo* por considerarla más abarcativa que la de *campo científico*, dado que incluye, entre otras cuestiones, a aquellos hablantes no autorizados. Para esta autora se presenta un inconveniente cuando los campos discursivos no coinciden con ningún escenario institucional, que es lo que en general sucede en países que han tenido una profesionalización tardía.

3. Independencia en cuanto a las normas, la formación y el desempleo de los miembros. Procesos de certificación que van produciendo la estandarización en el acceso a determinados saberes¹⁰.
4. La fundación de un *ethos* profesional, generando disposiciones de regulación en el reclutamiento de los ingresantes.
5. El surgimiento de una ideología elitista como fruto de la convicción de que esa profesión tiene un valor social que involucra, en pos del bien común, también a los no implicados en esa profesión. Es decir, es concebido como un servicio público.

Como puede colegirse de estas características, las profesiones académicas modernas¹¹ implican posiciones definidas en la economía sobre el conjunto de sujetos que forman parte de ella que conforman un determinado mercado profesional académico que es generalmente escaso (hay más interesados que vacantes disponibles)¹². Esto produce la competencia jerárquica entre los pares por forjar un diferencial a fin de llegar a alguna de esas posiciones limitadas. La socialización y la disputa entre aquellos que ya han accedido a alguna de esas posiciones —sumada a la producida por los que desean ingresar en ese espacio— conforman una determinada comunidad profesional (con una mayor o menor estructuración) vinculada con un mercado —constituido por posiciones, definidas y jerarquizadas por el prestigio— al que esa profesión atiende (Brunner y Flisfisch, 1983). En ese proceso el prestigio depende de otros y el rol de los miembros de la comunidad académica —nacionales e internacionales— se torna central como reguladores de los cambios que se producen dentro de ese colectivo profesional. Los procesos de internacionalización de las ciencias han ampliado y acercado a la comunidad académica, a la

¹⁰ En los procesos de profesionalización tardía, al no haber certificaciones previas incuestionadas (por así *standarizadas*) se hace más complejo enfrentar a la estructuración tradicional, a la vez que la ausencia de certificados hace compleja la ocupación de los cargos vacantes.

¹¹ Desde la perspectiva de Schuster y Finkelstein (2006), retomada por Fanelli (2009), en una profesión docente universitaria se pueden destacar cuatro procesos, a saber, la especialización en la docencia como actividad principal, el entrenamiento a través de la formación de estudios de postgrado, la vida dedicada a esa profesión y la visión del profesor universitario como un experto.

Señala Fanelli (2009:14): “la expresión profesión académica es de uso habitual en el mundo anglosajón, donde se entiende que los profesores universitarios constituyen la matriz de la cual surgen todas las otras profesiones, la “profesión de las profesiones”. Sin embargo esta expresión no es tan frecuente en América latina. Ello puede responder a la estructura profesionalista de nuestras universidades, en las cuales ha predominado la figura del profesor con baja dedicación horaria en la actividad de enseñanza y cuya ocupación principal (su “verdadera profesión”) es el ejercicio de su profesión liberal como médico, contador, abogado, etc.”

¹² Es posible establecer vínculos entre los procesos de profesionalización y otra referencia conceptual. El aporte realizado por Pierre Bourdieu a través de la noción de los *campos científicos*, quien considera que “(...) un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (Bourdieu, P. y Wacquant L., 1995:64). Sin embargo, es necesario hacer una salvedad, tal como lo señala Beigel (2010:33) la teoría del sociólogo francés “antes que una línea demarcatoria, clara y estable, que ha servido a muchos intérpretes de Bourdieu para homogeneizar “campos” situados en distintos lugares del mundo —a imagen y semejanza de aquello que suponen cierto para Francia—, la noción de “campo” ha funcionado [y este trabajo se hace eco de ello] para nosotros como un concepto límite, que remite a un *problema de investigación*, anclado en una determinada historicidad” (la cursiva es de la autora).

vez que ha aumentado el flujo de publicaciones en revistas internacionales (Altbach, 2002)¹³, promoviendo la conformación de campos transnacionales.

La profesionalización supone cierta racionalidad, un saber *ser* y saber *hacer* académico con códigos precisos que establecen marcos de inclusión y exclusión de los sujetos de la comunidad¹⁴: la competencia, la evaluación, la publicación, la censura y la autonomía se encuentran atravesadas por esta racionalidad académica¹⁵. Parte de esa racionalidad procura el control sobre el acceso a las titulaciones y la contienda por el monopolio vinculado con el ingreso y la protección de un mercado¹⁶, conformándose en cierta manera como gobiernos privados frente al exterior pero sin dejar de estar vinculadas con la sociedad y sus demandas¹⁷. Como se sabe, para la institucionalización de un determinado saber es central el consenso científico: una profesión no es la sumatoria de nombres propios asociados sino, y en primer lugar, un nombre colectivo. Ese *sostenimiento corporativo*, esa defensa, no es personal (en caso de serlo sería endeble, y no representativa del todo) y pende de la aprobación comunitaria que cada campo logra —a través de los procesos de socialización— y que, a su vez, estribará en las lógicas de jerarquización *ad intra* del campo.

De manera que los ejes que se consideran como cardinales en la configuración de un cierto campo dependen de cada caso particular (Depaepe, 2002) dado que pensar la disciplinarización de un campo implica una mirada procesual en donde lo que se intenta considerar es el específico modo en el que, dentro de un determinado contexto, se han ido trazando los caminos para poder constituir espacios que tiendan a consolidar ese saber (Keiner, 2002); en este caso la Educación, que ha recibido diversos nombres, como Ciencias de la Educación, Pedagogía, Investigación educativa, etc.¹⁸. Así las cosas, la Educación como disciplina se ha presentado —en un proceso gradual y no lineal— de un modo institucional (como espacios instaurados: facultades, departamentos, instituciones de investigación, etc.) y epistemológico (como corpus teóricos y metodológicos variados). El proceso de disciplinarización se hace visible a través de la evolución de las instituciones y los límites disciplinares bajo la presión de las demandas sociales (político-administrativas) y la necesidad de una profesionalización educativa, por un lado, y, por el otro, por las presiones de las otras disciplinas externas así como de la propia disciplina (Hofstetter & Schneuwly, 2001).

¹³ Los jurados de tesis doctorales provienen del extranjero, la valoración de la publicación en países centrales del exterior es mayor, la importancia de participar y pertenecer a grupos de investigación que crucen los límites nacionales es considerada relevante, etc.

¹⁴ Ahora bien, algo que es relevante recordar a la hora de considerar el campo de las Ciencias de la Educación en la Argentina es que cada campo tiene un *nomos* diferente, independiente del resto de los universos, y “si bien nunca se escapa del todo a las coacciones del macro cosmos, dispone de una autonomía parcial, más o menos marcada con respecto a él.” (Bourdieu, 2000b:75).

¹⁵ En espacios que gozan de menor autonomía los límites de evaluación, de elección, de percepción y de acción serán más difusos, dada la permeabilidad del campo a los factores externos (mercado, Estado, agentes de otras disciplinas, etc.).

¹⁶ Las profesiones académicas implican posiciones definidas en la economía. Las posiciones conforman un determinado mercado profesional académico que es escaso: hay más interesados que puestos posibles. Esto produce la competencia jerárquica entre los pares por forjar un diferencial a fin de llegar a alguna de esas posiciones limitadas. “(...) se trata de la defensa de la autoridad profesional, la tendencia a desautorizar a los hablantes no expertos aunque la cuestión considerada les concierna.” (Sarfatti Larson, 1989:219)

¹⁷ “Los usuarios son, en efecto, un elemento fundamental en el desarrollo de las profesiones, dado que determinan en una medida importante su organización y estrategias” (González Leandri, 1999:62).

¹⁸ Desde el punto de vista de Depaepe (2002) es preciso prestar atención en los términos que se utilizan para la revisión histórica de las Ciencias de la Educación en Europa.

La Educación: una disciplinarización secundaria

Una disciplina “es un campo relativamente estable y delimitado, y, por tanto, relativamente fácil de identificar” que se define “mediante la posesión de un capital colectivo de métodos y de conceptos especializados cuyo dominio constituye el derecho de admisión, tácito implícito, en el campo” (Bourdieu, 2003:116). Para este autor, una disciplina está definida no sólo por sus características intrínsecas, sino por propiedades deudoras de su posición dentro de un espacio jerarquizado de disciplinas. Pues bien, en la conformación de las disciplinas se pueden destacar dos procesos, unos de disciplinarización primaria con su propia dinámica dominante y, otros, de disciplinarización secundaria con vínculos originales con campos profesionales de referencia (Hofstetter y Schneuwly, 2001). La disciplinarización primaria es propia de aquellas disciplinas que, no teniendo una predecesora, conforman un espacio profesional de referencia fundando un cierto conocimiento académico, configurando ciertos perfiles profesionales que, a su vez, van produciendo transformaciones en ese mismo proceso de disciplinarización. Por su parte, la disciplinarización secundaria evoca al proceso seguido por aquellas disciplinas que tienen un espacio profesional de referencia previo dentro del cual un determinado tipo de conocimiento se ha ido acumulando. Así, estas últimas se hallan vinculadas fuertemente a otras, y, tendiendo más a las prácticas que las primeras, son más permeables a las demandas sociales en pos de su desarrollo¹⁹.

La profesionalización de la Educación a la que se hace mención aquí es la de una disciplina portadora de una serie de características particulares que se encuentra en esta segunda categoría. “Construidas sobre una suma de conocimientos desarrollados alrededor de los campos profesionales previamente constituidos y en respuesta a las demandas sociales por razones socio-profesionales, políticas y administrativas, las ciencias de la educación se clasificaron en la segunda categoría. Su construcción disciplinaria es aún más delicada en tanto que son necesariamente multidisciplinarias, se encuentran en la intersección de otras disciplinas, con las que las ciencias de la educación, sin embargo, mantienen estrechas y complejas relaciones y cuyo específico proceso de disciplinarización interfiere con el de las ciencias de la educación” (Hofstetter y Schneuwly, 2001:28. Traducción propia). Esto en efecto parece traslucirse cuando se considera la gran diversidad de áreas específicas que vinculan a la Educación con otras disciplinas como Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Historia de la Educación, entre otras²⁰.

Estos procesos han sido de diferenciación con otras disciplinas (Hofstetter y Schneuwly, 2004) y es justamente por su vinculación con otros espacios del saber (sociología, psicología, filosofía, antropología, etc.) que se encuentra un cierto nivel de apertura en la Educación, tornándose este campo en un espacio teórico heterogéneo atravesado por enfoques diferentes, produciendo una

¹⁹ Los académicos operan muchas veces dos lenguajes que influyen notablemente en las características propias de esta profesión (en parte determinados por la baja especificidad teórico-metodológica de la Educación). El primero, el científico, dentro del cual se discuten ideas y teorías con los pares. El segundo, que Wilensky (1964) denomina profesional, cuando, por ejemplo, ese mismo investigador realiza consultorías para un gobierno o para una ONG. Esa intersección es parte de lo que se considera aquí como espacios difusos. En tanto un académico debe manejar estos dos lenguajes comienza a aparecer impreciso el límite entre una y otra función. Es probable que en espacios más estructurados, esto es, más clasificados, la línea divisoria entre una y otra función sea mucho más clara. Sin embargo es sabido que no existe algo tal como la *academia en estado puro*.

²⁰ La noción de hibridación (Ben-David, 1997) en tanto ajuste de métodos y técnicas propias de un espacio utilizadas para la constitución de uno nuevo podría llegar a pensarse en relación con la de disciplinarización secundaria, cuando un grupo de científicos considera que en una determinada disciplina no puede tener un espacio de relevancia busca mejores condiciones para acceder a posiciones de prestigio, esto implica pasar —o conformar— un ámbito de menor importancia, pero en el que se pueden conseguir mejores ventajas en un menor tiempo, utilizando en buena medida las herramientas de aquel ámbito anterior. Esto involucra una fuerte operación de legitimación del nuevo espacio que debe a su vez ser eficaz, de modo de que la inversión realizada tenga frutos en un tiempo determinado.

multiplicidad de estándares con jerarquizaciones ad-hoc, respondiendo a racionalidades desiguales (en ocasiones, incompatibles), autoridades dispersas; y generando lógicas fragmentadas (cf. Whitley, 2012). En vinculación con esto último algunos autores (Hofstetter y Schneuwly, 2002) hacen referencia a una *forma híbrida* de la Educación, vinculada, por un lado, con la mezcla de intenciones científicas y pedagógicas; y por el otro, con su deuda respecto de otros saberes, que las han ido determinando y especificando produciendo una dinámica de *fisión, fusión y extensión* (Hofstetter y Schneuwly, 1998)²¹.

Un acercamiento a la estructuración del campo de la educación como espacio de puja de poder discursivo ha sido desarrollado por Mario Díaz (1995), quien enfatiza que el campo de producción de discursos educativos es un espacio de poder en donde se disputa el control sobre la producción, distribución y circulación del discurso. Esta producción discursiva en educación da “lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos mismos.” (Díaz, 1995:334). La lucha estaría proporcionada por discursos, productos del capital simbólico incorporado de los agentes, que se transforman en posicionamientos frente a lo educativo. A su vez estos discursos configuran a los mismos agentes en la espacialidad del campo.

La principal distinción simbólico-discursiva sería la de sub-campos: un campo de producción llamado *Campo Intelectual de la Educación* —o Campo Académico—, atravesado por las luchas en pos de la elaboración del discurso hegemónico; un *Campo de Recontextualización* (tanto oficial como el vinculado al campo de la producción con las editoriales); y un campo caracterizado por la reproducción (en sus variadas formas), al cual Díaz llama *Campo Pedagógico de la Educación*²². Cada uno de ellos, como sub-campo, tiene mecanismos internos de legitimación, que los distinguen de las determinaciones externas. Con respecto al primer y tercer subcampos, Díaz expresa que “entre estos dos espacios sociales fundamentales (producción/reproducción) se despliega un campo o subcampos compuestos por diferentes posiciones, agentes y agencias cuya función es modular, afectar o regular la circulación y el consumo de los discursos y textos pedagógicos” (Palamidessi et al., 2007:33). Los *habitus* de ambos sub-espacios difieren, ya que, entre otras cosas, sus disposiciones ante los sitios de prestigio, aquello que es considerado vehículo para el acceso al reconocimiento y los medios a través de los cuales se dan a conocer —se ganan un nombre— no son los mismos. Así, en el campo de la reproducción podrá ser relevante la cantidad y calidad de las capacitaciones docentes realizadas, lo cual llega a ser irrelevante en el otro sub-campo. Ahora bien, el campo académico de la Educación no es la sumatoria de los académicos que se dedican a temáticas educativas, sino el sistema de fuerzas que, a través de los medios simbólicos, se encuentran en pugna por posiciones de poder y prestigio²³. A su vez, las instituciones vinculadas a ese campo

²¹ Podría considerarse que en el proceso de su conformación, la Educación ha logrado cierta individualización de una práctica discursiva con algún grado de autonomía al que se puede denominar *umbral de positividad*, como ha señalado Foucault “existen saberes que son independientes de las ciencias (...), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma. (...) las ciencias aparecen en el elemento de una formación discursiva y sobre un fondo de saber” (Foucault, 1990:307.309). Este autor sostiene que en cada caso es preciso repasar si ese conjunto de enunciados propios de ese espacio de saberes ha logrado hacer valer una serie de normas de verificación y de coherencia interna (*umbral de epistemologización*); o si éste espacio se inscribe en una serie de criterios formalizados con leyes de construcción de sus proposiciones (*umbral de cientificidad*); que a la vez se definan con axiomas propios y necesarios (*umbral de formalización*).

²² Claro está que numerosos intelectuales se dedican a la docencia en universidades. Es decir que pueden verse muchas vinculaciones entre ambos sub-campos, aunque diferentes lógicas los atraviesen.

²³ Dentro del *Campo Académico de la Educación*, específicamente, una parte significativa de sus agentes “están vinculados a las agencias pedagógicas del sector público mediante la prestación de servicios administrativos, políticos o técnicos o mediante la producción de textos. Desde este punto de vista, se puede decir que los agentes especializados del campo intelectual de la educación constituyen una capa heterogénea, relativamente autónoma de las agencias estatales, con las que poseen una relación cambiante de conflictos y alianzas. A la vez, se trata de un sector relativamente autónomo del campo pedagógico,

luchan por posiciones de referencia frente al Estado²⁴, al Campo Pedagógico de la Educación, al mercado editorial y a las instituciones no dominantes o emergentes constituyendo un espacio atravesado por diversas demandas, con lógicas heterogéneas, todo lo cual impacta, de muy distintos modos, en la estructuración del campo de producción de conocimiento (Isola, 2010).

Una profesionalización académica diferenciada

Dentro del campo científico de la Educación, América Latina forma parte de la periferia en cuyo centro están países como Estados Unidos, Francia, Alemania, Inglaterra, Suiza, España, entre otros. La profesionalización académica de esta disciplina ha sido diferente en los países centrales respecto a los países periféricos en los cuales se ha dado, con diversidades, una profesionalización tardía²⁵. Ello ha dado lugar a una disputa entre lo tradicional y lo moderno, este último identificado con la profesionalización académica. La implantación de una profesión académica no es un procedimiento de una vía, implica muchas aristas que se tornan imposibles de controlar (una de ellas podría ser la de las reacciones del movimiento estudiantil universitario, otra, el posible rechazo de los docentes ya consagrados).

Estos procesos de profesionalización tardía suelen quedar a medio camino: ni erradican la visión tradicional ni la mantienen²⁶ (Brunner y Flisfisch, 1983). En el *esquema tradicional* la profesión “primaria” era la esencial y el prestigio que daba la docencia universitaria pasaba a un segundo plano y estaba vinculado con el cargo en una cátedra pero sin una fuerte diferenciación según el prestigio de cada universidad. El reconocimiento social estaba dado por ejercer la docencia, en general *part-time*, en el sistema de educación superior (relacionado con el respeto de los estudiantes, más que de los profesores pares). En este paradigma ocupar una posición universitaria era “nada más que un elemento secundario. Primordialmente, se es abogado, médico, ingeniero y así por delante” (Brunner y Flisfisch, 1983:185).

Es relevante esta cuestión en relación con la Educación por varios motivos. Uno de ellos es que en los países que han sobrellevado procesos de profesionalización tardía la problemática del multi-empleo ha sido, y sigue siendo, una cuestión a destacar. Si bien “la aparición de posiciones universitarias que exigen dedicación completa comienza a prefigurar la noción de un mercado académico” (Brunner y Flisfisch, 1983:194) las funciones de los académicos en la universidad no han sido de tiempo completo —durante el siglo xx y hasta la actualidad— lo cual ha producido que éstos hayan tenido que diversificar su actividad docente por un lado, y, por el otro, buscar actividades extra universitarias, como consultorías para ministerios, agencias internacionales, así como el trabajo en fundaciones o *think tanks* a fin de alcanzar honorarios suficientes. Otra cuestión que se vincula con la profesionalización tardía es la debilidad en los

con el cual mantiene una relación estructural de hegemonía político-cultural, en la medida en que se sitúa frente a él como autoridad científica, técnica o ideológica-moral (Díaz, 1995).” (Palamidessi et al., 2007:34).

²⁴ Es fundamental remarcar el nexo *per se* entre el campo profesional educativo (hablando en términos generales) y el Estado. Si bien todos los campos profesionalizados tienen algún tipo de vinculación con éste, en el caso del campo educativo, el Estado regula y tiene bajo su ala todo el sistema (su estructuración, su organización, la aprobación del currículum escrito, la regulación de la obligatoriedad, el financiamiento, etc.). Este campo se ha hallado y se encontrará firmemente vinculado con el Estado, sin poder *autonomizarse* de él²⁴. Entonces ambos sub-campos, independientemente de su estructuración interna, son *dominados* ante el Estado y subordinados ante sus decisiones de política educativa.

²⁵ Estos últimos se han inspirado fuertemente en los procesos de profesionalización temprana acaecidos en los primeros, (pero esa operación fue posterior a la existencia de un sistema universitario ya establecido). El modelo de profesionalización en América Latina contrastaba con las jerarquías universitarias existentes; esto produjo que “los procesos de profesionalización adopten la forma de una reforma del sistema de educación superior” (Brunner y Flisfisch, 1983:182).

²⁶ Como señala García de Fanelli (2009), es posible que aquellos países con una profesionalización tardía perciban como menos conmovedoras las modificaciones ante los cambios actuales, dado que es menor el desarrollo moderno que han tenido.

procesos de departamentalización que se fueron produciendo. En efecto, en países como la Argentina aún se presentan dificultades dentro de la Educación para atravesar los personalismos propios de un sistema de cátedras. Esta cultura ha permanecido instalada en los sistemas universitarios y no son pocos los inconvenientes que se dan a la hora de tomar decisiones que vayan, cada vez más, hacia la constitución de áreas conjuntas que permitan un mejor abordaje de las problemáticas socio-educativas.

Es necesario no perder de vista que aquí se considera al espacio académico de la Educación como una construcción de diversos actores, que demarcan un ámbito con vinculaciones con otras disciplinas y con actores políticos, con referencias teóricas, interlocutores diversos, con diversas lógicas de acción e intervención, y postulados pedagógicos y científicos heterogéneos (Hofstetter y Schneuwly, 1998) todo lo cual impacta en una identidad abierta (Schurmans, 1998).

Tensiones en la profesionalización de la Educación

Con la intención de demarcar la especificidad de la Educación como objeto, interesa dar cuenta de dos grandes tensiones que se manifiestan dentro del campo de la Educación (Hofstetter y Schneuwly, 2001) que son aplicables al caso argentino: la relación con las prácticas educativas, por un lado, y la autonomía respecto de otras ciencias, por el otro.

Con respecto a lo primero, la emergencia y el desarrollo de la Educación está vinculada con una serie de demandas socio-profesionales, administrativas y políticas, que provienen tanto de los tomadores de decisión²⁷ que precisan un mayor conocimiento para el ejercicio de sus funciones, como de todos aquellos que participan en el desarrollo práctico de lo educativo y tienen necesidad de mejorar su ejecución y rendimiento (directores de escuelas, inspectores de instituciones, etc.)²⁸. Si no se atiende a este punto es complejo comprender las dificultades que tiene la disciplina y los profesionales vinculados con ella para darse a sí mismos un espacio de reflexión que vaya más allá de las prácticas (y que considere una teoría y metodología científica con estándares de calidad en la producción, etc.). Lo dicho puede encerrar un cierto dilema sobre el quehacer profesional: o recluirse en un sistema científico independiente más o menos clausurado ante las necesidades prácticas del sistema escolar o dedicar la tarea sólo a esos asuntos pudiendo perder el interés por la producción de cierto tipo de conocimiento no vinculado con la utilidad²⁹. En América Latina diversos intelectuales que se dedican a la producción de conocimiento en educación se han dado a la tarea de discutir las nociones de

²⁷ “los actores del campo de la política encuentran apoyo (y la inspiración) por sus innovaciones políticas en los discursos de los actores del campo disciplinar, lo que, a la inversa, consolida la todavía débil posición de esta última” (Hofstetter, & Schneuwly, 2002:6).

²⁸ “Con respecto a las demandas sociales derivadas de los métodos prácticos y los sitios de aplicación de la educación (en el sentido genérico de la palabra), creemos que es posible distinguir dos grupos de actores clave (...) a) los tomadores de decisiones, un término usado para designar a agentes clave del ámbito político / administrativo que se encargan de la administración de los sistemas educativos y actuar a nivel universal; b) los profesionales de la práctica, un término genérico para todos los actores que participan de un modo más local en los diferentes sitios de aplicación de la educación (clases de la escuela, las instituciones sociales, entidades de ocio, incluso instituciones vinculadas con la familia). Estos dos grupos de actores solicitan investigación en sus dimensiones especialmente praxeológicas (eficacia de la acción y de la administración de los sistemas educativos), lo cual ayuda a renovar sus enfoques y temas a través de la confrontación con la realidad de la aplicación práctica.” (Hofstetter, & Schneuwly, 2001:31).

²⁹ Se da también otra cuestión que debe considerarse a la hora de adentrarse en el campo educativo: las teorías educativas están determinadas por conceptos, y no siempre quienes están dedicados a la producción de esas teorías tienen experiencias de prácticas educativas. “El vínculo entre disciplina y profesión puede ser descripto como la reconceptualización moderna de la relación tradicional entre teoría y práctica. Esta relación es uno de los problemas centrales dentro de las Ciencias de la Educación en Alemania” (Keiner, 2002:83)

cientificidad, autonomía y utilidad que debían tener aquellos que se dedicaban a la manipulación de símbolos en materia educativa (Brunner, 1993; Tenti Fanfani, 2007 [1993]). El saber experto se ha identificado con la mixtura de estas dos cuestiones, en donde el énfasis se encuentra vinculado con la reyertera de las políticas públicas pero a través de la legitimación propia de un saber más o menos validado científicamente.

La segunda tensión dentro del campo de la Educación estaría dada por su autonomía en tanto saber que ha nacido entrelazado con otras disciplinas madres. Esa tensión está atravesada por un doble juego. Por un lado, esa necesidad de independencia respecto de otras disciplinas de referencia, como la sociología y la psicología, en un intento de generar nichos de saber propios y no dependientes de teorías/metodologías foráneas al propio espacio de la Educación (distanciamiento-legitimidad). Por el otro, la tendencia a retomar diversos constructos teórico-metodológicos con el fin de erigirse sobre saberes científicos asentados y ya legitimados (referencialidad-dependencia). Esto ha dado lugar a un mecanismo doble: los temas o campos de referencia se constituyeron en subdisciplinas de la Educación, pero al mismo tiempo las disciplinas externas fueron sometidas a una reestructuración contextualizada dentro del saber científico-pedagógico. En este sentido, las fronteras de la Educación se encuentran no ya lindando otros saberes sino atravesadas por ellos. “Probablemente más que en otras disciplinas, las ciencias de la educación son no sólo objeto de discursos producidos por fuera de la disciplina y del sistema disciplinar, principalmente por el Estado y sus instituciones (parlamento, comisiones, etc); sino también por los expertos e incluso los investigadores, lo cual torna a la frontera entre dentro y fuera, a veces, poco clara” (Hofstetter, & Schneuwly, 2002:14). De modo que describir y comprender la disciplina Educación y atender a su proceso de profesionalización es una tarea que se encuentra en una intersección no sólo teórico-práctica sino disciplinar y profesional. Sus intentos por lograr autonomía, tanto con respecto a las prácticas, como en relación con sus disciplinas madres precedentes, constituye un arduo ensayo no lineal de conjunción y diferenciación.

Algunas pinceladas sobre una mirada internacional

La demarcación social de una profesión está vinculada tanto con el pasado y su tradición —y por eso debe ser comprendida dentro de un marco histórico determinado— como con el contexto político. Se atenderá ahora a una breve reflexión sobre esos procesos en los países centrales de Europa, en los que más tempranamente se dieron estos fenómenos. La profesionalización de las Ciencias Sociales que tuvo lugar especialmente entre fines del siglo XIX y durante el siglo XX en Europa, y más tardíamente en América Latina, debe ser analizada vinculándola con la necesidad de las sociedades modernas de mayor especificidad y calificación en las actividades técnico-profesionales. Luego de diversas revoluciones los diferentes estados occidentales, primero en Europa y en Estados Unidos —y tiempo después, y con otros matices, en América Latina— fueron reconociendo durante el siglo XIX su propia soberanía y junto con el avance en términos democráticos se fue dando una mayor relevancia a la necesidad de educar a los ciudadanos; cuestión que iría ocupando a partir de allí una buena porción de los esfuerzos de planificación y ordenamiento del Estado. De esta manera los sistemas educativos fueron produciendo un desarrollo determinado y una diferenciación interna, a la par que se incrementaban paulatinamente las necesidades de instrucción y certificación; mientras, a su vez, los docentes iban constituyéndose en cuerpos organizados. De un modo gradual el llamado *Estado educador* pudo conformar una escuela más y más masificada. Se fueron produciendo tensiones en torno al tipo de conocimiento que se debía comunicar a esos ciudadanos, al formato en el cual esos saberes debían ser administrados, a los tiempos que debía mantenerse, a la formación y a las características que debían tener los docentes, etc. Las diferentes demandas socio-históricas fueron, de algún modo, ingresando en el sistema institucional educativo, y creaban la necesidad de evaluarlo para producir mejores teorías y concebir instituciones más adecuadas para resolver las diversas problemáticas. Los procesos mencionados implicaron una diferenciación, reconfiguración y reorganización interna y externa del sistema educativo y de la educación en sí.

En ese marco la obtención y el manejo del conocimiento era la base de los estados modernos dada la importancia de contar, entre otras cosas, con datos sistemáticos y tecnologías para poder atender a las demandas que permitieran mantener el control y la gestión de las necesidades de la población. Fue en ese entorno que la universidad vio el surgimiento de disciplinas específicas que intentaban con diversos métodos comenzar a estudiar los fenómenos sociales, en el marco de procesos de cambio (industrialización y urbanización). De modo que las ciencias sociales comenzaban a ocupar un espacio de notabilidad para explicar las transformaciones y se constituían cátedras universitarias vinculadas con diversas especialidades disciplinares que enfocaban los problemas desde miradas diferentes.

La disciplina Educación ha tenido una trayectoria diversa, al final del siglo xix en Europa se dio un movimiento científico de investigación con diversas facetas según los diferentes países. Desde 1880 tiene lugar un proceso que piensa a la profesionalización del conocimiento como centro de reconfiguración del Estado. Se busca, en ese marco, en las Escuelas Normales y en la Universidad, profesionales con un perfil científico. Se pueden destacar dos procesos (Nóvoa, 1998), uno teórico con su centro en la universidad, vinculado con las formas de gobernar la sociedad por parte de los diferentes Estados, y otro práctico, ligado a las Escuelas Normales, que se vinculan con el monopolio de la intervención del Estado en materia educativa, a través de la formación escolar. Estos dos procesos tienden a separar la teoría pedagógica de la práctica educativa. En los países centrales de Europa se puede ubicar la creación de las primeras cátedras de educación a partir de 1883 (Nóvoa, 1998). En ese entonces, ya se consigue observar que se dan una serie de fluctuaciones frente a los diversos conceptos a utilizar para nombrar a este nuevo saber³⁰; junto con las disputas en torno a la producción de un saber legítimo desde el punto de vista social y científico, y a la delimitación de la regulación del saber docente, dado que se consideraba que una nueva racionalidad científica garantizaría el orden y el progreso social. “El surgimiento de las ciencias de la educación debe ser considerado a la luz del desarrollo de una racionalidad científica que es portadora de nuevas formas de gobierno. Esto proporciona a los maestros funciones de autoridad en el campo educativo, al mismo tiempo que fortalece su control, incluso a través de un discurso de autoridad científica que se produce en la “nueva” ciencia de la educación” (Nóvoa, 1998:11).

Se daba en Europa la consolidación de un discurso especializado a la vez que se desvalorizaba el saber docente, vinculado a la práctica y a la experiencia³¹. A partir de 1920 se comenzaban a utilizar métodos de las Ciencias Físicas, específicamente la observación sistemática y la experimentación como técnicas de abordaje a la educación, al mismo tiempo que se empezaba a brindar una mayor valoración simbólico-política a la educación, entendiéndola en términos de administración y regulación de las sociedades con un fuerte peso puesto en las Escuelas Normales y la formación docente. Se asistía al auge de las Ciencias de la Educación en tanto ciencia aplicada y práctica que detentaba un status epistemológico mayor que la mera docencia³². En este sentido, no se puede entender los procesos de profesionalización de países

³⁰ “La literatura producida en esta época está atravesada por dudas y ambigüedades con respecto a los conceptos de ciencia, ciencias de la educación, psicología o ética. No se trata de debilidades pasajeras (una suerte de etapa precientífica), sino sobre todo constitutivas del pensamiento de la educación” (Nóvoa, 1998:8).

³¹ De estos años datan la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (España, 1919), el *Plan d'études des Écoles Normales* (Francia, 1920) y los Programas del Curso Normal en Portugal (Portugal, 1919). “La consolidación de las Ciencias de la educación, especialmente en el contexto de la Educación Nueva, es un proyecto transnacional, inscripto en las racionalidades del progreso científico y la modernización social en el contexto de las diferentes regiones. La valorización institucional de la formación docente viene acompañada de múltiples presiones en el sentido de una presencia más fuerte de la pedagogía en los recintos universitarios” (Nóvoa, 1998:15).

³² “La invención de las Ciencias de la Educación ha provocado, por el sesgo del discurso de la racionalidad científica, la exclusión de la práctica en tanto que lugar de producción del conocimiento pedagógico. Esto ha consagrado la superioridad del experto teórico por sobre el enseñante práctico” (Nóvoa, 1998:17).

como Francia, España y Portugal (Nóvoa, 1998) sin atender a que el ascenso de la Educación como disciplina producía la disminución del status social de la docencia; fenómeno que debe comprenderse en el marco de la emergencia de la escuela de masas y de la profesionalización del Estado³³. La postguerra produjo impactos relevantes en la infraestructura y en la consolidación de las ciencias y en los modos de comunicación de su producción académica (Depaepe, 2002), dándose en buena parte de Europa una expansión de los sistemas educativos junto con una serie de reformas educativas y de cambios significativos en los sistemas escolares. La educación se transformó en la vehiculización del desarrollo y la movilidad social de los Estados³⁴. Durante estos años se asistió, en diversos países, a una perspectiva multidisciplinar de la Educación ligada a otras Ciencias Sociales que se interesaban por lo educativo. En este marco, se dio con mayor fuerza la influencia del discurso de la Educación sobre la formación docente, en tanto se tornó un referente científico-conceptual, que gozaba de una legitimidad que venía por fuera, de la mano del saber experto³⁵.

Hofstetter y Schneuwly (2001) consideran dos configuraciones prototípicas de las Ciencias de la Educación. La primera, que le atribuyen a Alemania, Portugal, Italia y Finlandia, vinculada con el impulso de la demanda por mejores calificaciones y por una profesionalización, que generó el desarrollo intenso de la disciplina en el nivel universitario a través de la apertura de numerosos puestos académicos, así como de la creación de departamentos, diplomas, trayectorias curriculares, que produjeron una diferenciación disciplinar interna vinculada con las principales (Psicología, Sociología, economía, etc.) o con problemáticas educativas específicas (el proceso de enseñanza, el multiculturalismo, el fracaso escolar, etc.). La segunda, ejemplificada por Holanda, Suecia y también por Alemania, está relacionada con el impulso dado por la política y las demandas administrativas, que aumentaron el número de investigadores, trabajando en instituciones de pesquisa, sin dedicarse a la docencia.

En el primer caso, la investigación estaba centrada en las aplicaciones prácticas y en la transformación de las prácticas docentes. Los investigadores, que formaban un espacio bastante cerrado, se dedicaban a la instrucción de los nuevos docentes. Mientras que en el segundo caso los mecanismos de regulación, por medio de incentivos financieros, estaban en función de principios de cuasi mercado, proyectos de investigación, especialmente empíricos y analíticos, vinculados con la administración de los sistemas, programas, recursos humanos, sistemas de indicadores, o las relaciones entre la sociedad y el sistema educativo.

No obstante estas diferencias, desde principios del siglo xx (en algunos países un poco antes, en otros después) se asiste a una institucionalización de las Ciencias de la Educación en gran parte de Europa, dado que “en todos los países se crean asociaciones de investigadores en ciencias de la educación, revistas científicas especializadas, colecciones científicas dedicadas a las ciencias de la educación, centros de documentación y coordinación de la investigación, todas iniciativas que permiten la constitución de redes estrechas y dinámicas de investigadores que promueven y

³³ Esta profesionalización se vinculaba con ciertas transformaciones del Estado vinculadas con la necesidad de un discurso experto dentro de sí (Nóvoa, 1998).

³⁴ “El renacimiento de las ciencias de la educación está directamente relacionado con los cambios en los sistemas educativos que se dan a partir de 1945. De hecho, la reconstrucción económica de la posguerra, sobre la base de un nuevo concepto de desarrollo, no sólo provocó cambios en las modalidades de intervención del Estado en la educación, sino también en las concepciones sociales de la educación. La creación de condiciones favorables para una escolaridad más prolongada se justifica por la idea de que la educación es la base del desarrollo socio-económico de los países. El aumento de la demanda social de educación se debe a la inversión puesta en la escuela como un espacio para la movilidad social. La interacción entre estos dos aspectos permite entender el fenómeno global de la expansión de la educación, que se llevó a cabo a un ritmo diferente después de la Segunda Guerra Mundial, la popularizado con el nombre de *explosión escolar* (Meyer 1992)” (Nóvoa, 1998:18).

³⁵ Algunos autores sostienen, incluso, que el discurso de la profesionalización docente parte de los propios expertos e investigadores en pos de aumentar su propio prestigio en el espacio universitario (véase Novoa, 1998).

favorecen el desarrollo y la transformación de las áreas de investigación” (Hofstetter y Schneuwly, 1998:8). Esa profesionalización sigue hasta la actualidad, tiempo en el que, como señalan estos autores, en Europa y América del Norte la Educación está viviendo un proceso de cambio a la luz de nuevos objetos de investigación, la complejización técnica y la precisión de las metodologías utilizadas, la extensión de redes de investigación internacionales con diversos proyectos conjuntos, etc. Esto, según ellos, abre la posibilidad de que la Educación puedan emprender un avance tanto en su cientificidad (nuevos objetos, dominios y campos de investigación que van surgiendo), en su status frente a otras ciencias hermanas (como la sociología, la psicología, etc.), como en su aporte en las áreas administrativo-sociales de los sistemas educativos³⁶.

A modo de conclusión. Una mirada sobre el caso argentino

La situación del campo de producción de conocimiento en América Latina muestra un panorama diverso dentro de sí (Palamidessi et al., 2012), si bien existen países en los que la profesionalización de la Educación como espacio académico y disciplinar ha logrado un mayor peso en el sistema científico, como son los casos de Brasil (cf. Bittar *et al.*, 2012; Isola, 2012b) y México (cf. Furlán y Avolio de Cols, 2011; Gutiérrez Serrano, 2012)³⁷, otros países, entre ellos la Argentina, parecen aún no lograr transparentar lógicas claramente codificadas que permitan hacer visible las regulaciones intrínsecas de ese espacio científico.

Si se reconsidera la definición de una profesión como ese *conjunto de formas históricas concretas que establecen vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables*, puede pensarse que en el caso argentino no están del todo cristalizados esos *vínculos estructurales* ni es suficientemente diáfana su relación con las *posiciones y/o recompensas* mencionadas y su prestigio concomitante (cf. Palamidessi *et al.*, 2012).

Si se retoman las dos tensiones nombradas anteriormente (Hofstetter y Schneuwly, 2001), las prácticas y la autonomía, puede considerarse que en cuanto a la primera el campo académico argentino al mismo tiempo que muestra un alto grado de injerencia de las políticas de los diferentes gobiernos de turno en la conformación de una agenda científica del sector (cf. Isola, 2010), parece presentar un escaso vínculo entre la producción de conocimiento en educación y su uso en las políticas y prácticas educativas. Con respecto a la autonomía, ciertamente la Argentina presenta un espacio dependiente del mercado estatal con una baja estructuración y autonomía respecto de la política (cf. Tenti Fanfani, 1988). Ahora, si bien es importante la autonomía respecto a la injerencia directa de los gobiernos de turno —y sus consiguientes lógicas propias de la política no científica (cf. Cano, 1997)— el proceso de profesionalización que necesita ser profundizado deberá dialogar de mejor modo con las necesidades de una sociedad que precisa un sistema educativo que esté a la altura de un futuro cada vez más vertiginoso.

Entre otras notas se puede considerar que en la Argentina se ha dado un retraso en la conformación de su sistema de postgrado de calidad, una débil cohesión en los integrantes de grupos de investigación que permanezcan en el tiempo (De la Fare, 2008), una fuerte discontinuidad en los espacios de publicación científica (Gorostiaga, Tello y Funes, 2012) y la carencia de una asociación profesional que enlace a los investigadores de la Educación y que funcione como formalizador de reglas profesionales que produzcan una mayor interacción entre sus integrantes (Isola, 2012a). Muchos académicos de la Educación en la Argentina aún poseen varios empleos en simultáneo, mostrando que no parece sencillo sobrevivir sólo con los salarios

³⁶ “La imposición de un discurso especializado, fundado sobre una legitimidad científica, es uno de los elementos más importantes de la redefinición actual de la arena de la educación” (Nóvoa, 1998:22).

³⁷ Por otro lado, ambos países, es justo explicitarlo, tienen sistemas universitarios que tienden a ser elitistas y producen una fuerte competencia entre los ingresantes.

que provienen del ámbito científico y universitario, aún cuando, más allá de esto, es claro que en la última década las mejoras en los salarios universitarios, así como el aumento proporcional de becas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) han sido relevantes en pos de lograr las condiciones de posibilidad de una profesión académica autosuficiente.

Se puede considerar que en la Argentina se ha dado una profesionalización parcial que aún precisa de un despliegue y una estructuración que permitan la consolidación de instituciones (Isola, 2012b) que promuevan relaciones y prácticas de investigación y desarrollo, conformando una carrera profesional con posiciones claras que sean el resultado de la acumulación de capital científico puro, así como de aportes e innovaciones hechos al campo. Si la Educación como característica disciplinar presenta un cierto nivel de heteronomía frente a otras ciencias sociales, pues entonces parecería ser aún más importante gastar energías en la Argentina con el fin de atender a la necesidad de fortalecer agendas de producción comunes que robustezcan los espacios institucionales y promuevan grupos de investigación más estables. Aquella particularidad propia de la disciplinarización secundaria de la Educación es la que de algún modo reclama ampliar el esfuerzo de los profesionales que ocupan ese espacio con el fin de generar una mayor estructuración científica en torno a este saber, con estándares de calidad consensuados, con publicaciones periódicas especializadas de nivel internacional y con ámbitos de socialización y de debates teóricos más fecundos.

Bibliografía

Altbach, P.G. (ed.) (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Boston: Center for International Higher Education Lynch School of Education.

Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Beigel, F. (Dir.) (2010) *Autonomía y dependencia. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.

Ben David, J. (1997). *Éléments d'une sociologie historique des sciences*. Paris: PUF.

Bittar, M., M. Bittar y Morosini, M. (2012) "Producción de Conocimiento y Política Educativa en América Latina: la experiencia brasilera". En Palamidessi, Suasnábar y Gorostiaga, *Investigación Educativa y Política en América Latina*, Buenos Aires, Noveduc.

Boudon, P. y Bourricaud, F. (1993). *Diccionario crítico de sociología*. Buenos Aires: Edicial.

Bourdieu, P. (2000a). *El campo científico en Los usos sociales de la Ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

----- (2000b). "Los usos sociales de ciencia. Por una sociología clínica del campo científico" en *Los usos sociales de la Ciencia*. Buenos Aires, Nueva Visión.

----- (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Curso del Collège de France 2000-2001. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. y L., Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). "Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones". PREAL, Documento N° 5, Santiago de Chile. Versión digital consultada en junio 2009 disponible en <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal/Publicaciones/PREALDocumentos/&Arquivo=cosse5.pdf>

Brunner, J. (1993). "Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento", Intervención en el Seminario *La Investigación Educativa Latinoamericana*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Punta Tralca, Chile, 4-6 de junio de 1993. De cara al año 2000, Comisión Educación y Sociedad. Versión digital disponible en <http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1993/DT/000675.pdf> consultada en mayo 2009, revisada el 4 de febrero de 2009.

Brunner, J. J. y Flisfisch, A. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: FLACSO.

Cano, D. (1985). "La educación superior en Argentina". Buenos Aires: Flacso-Cresal/UNESCO.

----- (1997) "Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor", en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.) *Políticas, Instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: CEM y NOVEDUC.

Camou, A. (1997). Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los proceso de reforma económica en América Latina, en *Nueva Sociedad*, N°152, Nov.-Dic., pp.54-67.

Coser, L. (1968). *Hombres de ideas: El punto de vista de un sociólogo*. México: FCE.

De la Fare, M. (2008). "La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina" [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 2(2). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3178/pr.3178.pdf

Depaepe, M. (2002). "A Comparative History of Educational Sciences: the comparability of the incomparable?". En *European Educational Research Journal*, Volume 1, Number 1, pp.118-122.

Díaz, M. (1995). "Aproximación al campo intelectual de la educación". En Larrosa, J. (comp.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Follari, R. (2008). *La selva académica*. Rosario: Homo Sapiens.

Foucault, M. (2002) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Furlán, a. y Avolio de Cols, s. (2011). "El campo de las Ciencias de la Educación en la trayectoria de los actores: Entrevistas a Alfredo Furlán y Susana Avolio de Cols" [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4ª. época, 5(5) http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5428/pr.5428.pdf

García de Fanelli, A. (2009). *Profesión Académica en la Argentina: Carrera e Incentivos de los docentes en las universidades nacionales*. Buenos Aires: CEDES.

González Leandri, R. (1999). *Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo: fundamentos para su estudio histórico*. Madrid: Editorial Catriel.

Gorostiaga, J; Tello, C.; y Funes, M. (2012). “La producción académica sobre educación en la Argentina: Un análisis del período 2001-2010”. Ponencia presentada a las VII Jornadas de Sociología de la UNLP La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre.

Gutiérrez Serrano, N. (2012). “La producción de conocimiento en la Investigación Educativa en México”, en Palamidessi, M., C. Suasnabar, y J. Gorostiaga. *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Hofstetter R. & Schneuwly, B. (1998). “Sciences de l'éducation entre champs professionnels et champs disciplinaires”. In Hofstetter R. et Schneuwly B. (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N°1/2, pp. 7-24). Bruxelles: De Boeck.

Hofstetter R. & Schneuwly, B. (2001). *Educational Science in Switzerland: Evolution and Outlooks*. Switzerland: CEST.

----- (2002). “Sciences and the Dynamics of Their Development”. In *European Educational Research Journal*, Vol. 1, Número, pp. 3-26.

----- (2004). “Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization”. In *Pedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 40:5-6, 569-589.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. y Lussi V. (2009). “Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs”. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquat & Ph. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels à l'université? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions* (pp. 14-38). Bruxelles: De Boeck.

Isola, N. (2010) *Intelectuales, Estado y Educación. Una revisión de los debates de la experiencia argentina reciente*. Tesis presentada en la Universidad de San Andrés para alcanzar el grado de Magíster en Educación. Buenos Aires.

Isola, N (2012a) “Expertos e intelectuales en educación en Argentina. Entre el Estado y el Mercado”, en Gutiérrez Serrano, N. (Coord.) (2012) *Formación, Política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur*. Tomo 1, D.F. México, UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

----- “Instituciones y profesionalización académica en educación: Brasil y la Argentina (1920-1980)”, Simposio Intelectuais, Educação e Projetos Nacionais no Mundo Iberoamericano: entre a Tradição e a Modernidade. IX Colóquio Internacional Tradição e Modernidade no Mundo Ibero-Americano, Universidade do Estado do Rio de Janeiro y Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra. 6 al 9 de Noviembre de 2012b, Rio de Janeiro.

Keiner, E. (2002). “Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II”. In *European Educational Research Journal*, Volumen 1, Número, pp.83–98.

Latapí, P (2008). “¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?”. En *Revista electrónica de Investigación educativa*, vol. 10, N° 1.

Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires, Novedades educativas.

Nóvoa, A. (1998) "Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation". In Nóvoa, A. *Histoire & comparaison. Essais sur l'éducation*, pp. 121-147. Lisbon: Educa.

Pagni, P. (2000). *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí, RS.

Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, A. (Coord.) (2005). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. Barcelona: Pomares.

Palamidessi, M.; Suasnabar, C. y Galarza, D. (comp.) (2007). *Educación, conocimiento y política Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.

Palamidessi, M., C. Suasnabar, y J. Gorostiaga (2012). *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Parsons, W. (2007). Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. México: FLACSO - Sede México.

Sarfatti Larson, Magalí (1989). "Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo", en *Revista de Educación* Nro. Extraordinario, Madrid: CIDE.

Schurmans, M.-N. (1998). "Les sciences de l'éducation: fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type?" - In : R. Hofstetter kai B. Schneuwly (ed.), *Sciences de l'Education: configurations et reconfigurations, Raisons éducatives*, Bruxelles: De Boeck, pp. 205-226.

Schuster, J. H. y Finkelstein, M. J. (2006). *The Restructuring of Academic Work and Careers. The American Faculty*. Maryland: The Johns Hopkins University Press.

Tenti Fanfani, E. (1988). "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina", en *Curso de Metodología de la investigación en ciencias sociales*. pp. 125-149. Rosario: IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación).

----- (2007) "Del intelectual orgánico al analista simbólico". En *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Whitley, R. (2012). *La organización intelectual y social de las ciencias*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Wilding, P. (1982). *Professional Power and Social Welfare*. London: Routledge and. Kegan Paul,

Wilensky, H. (1964). "The professionalization of Everyone?". In *American Journal of Sociology*, Vol. 70, N° 2 (Sep.), pp. 137-158.