

PROFESIONALIZACIÓN DEL CAMPO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA (1983-2013). AVATARES EN TORNO A LA CONSTITUCIÓN DE UN ESPACIO CIENTÍFICO MODERNO

Nicolás José Isola¹

1. Introducción

“LO MÁS GRAVE ES QUE FUIMOS CONVENCIDOS (Y MUCHOS CONTINÚAN CON LA MISMA “VERDAD”) DE QUE NUESTROS DESTINOS ESTABAN MUCHO MÁS DETERMINADOS POR AQUELLO QUE LOS “OTROS” HACÍAN —SIENDO LOS “OTROS” TANTO RELACIONES ESTRUCTURALES O CONDICIONES COMO VOLUNTADES O INSTITUCIONALES— QUE POR NUESTRO PROPIO HACER”
(LOVISOLO, 2000:142-143).

El presente trabajo estudia el proceso de profesionalización del campo académico de las Ciencias de la Educación en Argentina durante las últimas tres décadas, con el fin de considerar algunas tensiones, demarcaciones y desafíos que han tenido lugar durante ese período, observando las condiciones de posibilidad (límites y facilitadores) que existieron —y aún parecen existir— para la emergencia y consolidación de una profesión académica moderna.

El objeto de este estudio es el espacio académico de las Ciencias de la Educación. Históricamente, la progresiva ampliación de los sistemas educativos fue haciendo necesaria una masa de intelectuales y profesionales que pudiera preguntarse acerca de las necesidades educativas nacionales, generar conocimiento estadístico y realizar relevamientos que permitieran saber cuál era la situación educativa específica de un determinado territorio. Esto dio lugar también a la constitución de espacios institucionales universitarios vinculados con la Educación como cátedras, carreras y departamentos que fueran el espacio de formación y conformación de una capa de especialistas en materia educativa que relevaran y produjeran conocimiento sobre el sistema educativo para el Estado (Depaepe, 2002). Así, las Ciencias de la Educación en la universidad se fueron instaurando junto con la necesidad de contar con profesionales capaces de explorar el pasado (tradicición) para desde el presente (diagnóstico) considerar un futuro mejor para el sistema educativo (planificación). Ese surgimiento de espacios profesionales vinculados con las Ciencias de la Educación dentro del ámbito universitario estaba ligado a la significativa relación de este campo con las prácticas educativas y con el Estado (Furlán, 1988; Hofstetter y Schneuwly, 1998).

La emergencia y desarrollo académico de la Educación en la Argentina ha presentado algunas características identitarias específicas que impactan en las lógicas de acción, socialización y producción profesional (RAE, Editorial N° 22, 1994; Cano, 1997; Narodowski, 1996; Carlino, 1997) generando dificultades significativas en el trabajo académico (Tenti Fanfani, 2007; Furlán y Avolio de Cols, 2011; entre otros). A este respecto, existen estudios que han buscado dar cuenta del desarrollo del campo de

¹ Candidato a Doctor en Ciencias Sociales. Becario de Investigación en la FLACSO-Sede Argentina. Magíster en Educación (UdeSA), Licenciado en Filosofía (UNSTA). 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). Posee artículos en revistas indexadas de Brasil, Estados Unidos, Dinamarca, entre otros países, además de capítulos en diversos libros de América Latina. Correo electrónico: nisola@flacso.org.ar

las Ciencias de la Educación en la Argentina a través del análisis de su historia, las agencias que se vinculan y forman parte de él (organismos estatales de gobierno y planificación, universidades públicas y privadas, centros de investigación privados, organismos internacionales e intergubernamentales), el universo de revistas que están vinculadas con este espacio, etc. (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007); y otros trabajos consideraron la configuración histórica desde mediados del siglo pasado, la producción de conocimiento especializado y su vínculo con la formulación de las políticas educativas (Palamidessi, Galarza y Cardini, 2012). Anteriormente, otros trabajos habían esbozado algunas de las tensiones que se producían en el campo de las Ciencias de la Educación (Tenti Fanfani, 1984) y en especial en la Argentina (Tenti Fanfani, 1988) en donde se caracterizaba a este espacio en torno a su autonomía, las regulaciones para el ingreso de sus ocupantes, sus vínculos con la política, su legitimidad frente a otros saberes, etc. (Tenti Fanfani, 1993a). Otros estudios han enfatizado algunos de los límites que presenta el campo académico educativo (Krotsch y De Lella 1989); sus dificultades en períodos desfavorables para la universidad (Coria y Edelstein, 1993); su dependencia ante las fuentes de financiamiento y por ende su estado de disposición frente a las necesidades de los demandantes (Tenti Fanfani, 1993 a y b); su apertura a la política, desarrollada en el pasaje de diversos académicos a la arena político-educativa (Suasnábar, 2009); y las complejidades que se encuentran al intentar definir su *ethos* dentro de este espacio (Villa, 2011).

Esta investigación se basa fundamentalmente en tres cuerpos de teoría. En primer lugar, en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2000). En esta perspectiva, se conceptualiza a la actividad científica, académica y/o político institucional como un espacio social cruzado por el conflicto en torno a la acumulación de capitales y a la capacidad de generar representaciones legítimas del mundo social (Tenti Fanfani, 2007). Dentro de este cuerpo teórico, interesarán las preocupaciones por la autonomía de la actividad científica y académica respecto de otros campos sociales, y el sistema de valores y de normas que regulan esa actividad. En segundo lugar, se asienta en los trabajos sobre profesionalización académica (Clark, 1992; Altbach, 2000 y 2002; García de Fanelli, 2001 y 2009; Fernández Lamarra, 2009) y los estudios sobre la conformación de espacios científico-disciplinares (Becher, 2001; Whitley, 2012, entre otros). Por último, se fundamenta en los estudios sobre la conformación de campos académicos en Educación que se vienen realizando en Argentina (Palamidessi et al., 2007 y 2012), y en Europa (Hofstetter y Schneuwly, 1998, 2001, 2002, 2004), teniendo como eje la profesionalización e institucionalización de las Ciencias de la Educación en diversos países (Schurmans, 1998; Nóvoa, 1998). En esa dirección, este estudio parte de considerar que la profesionalización e institucionalización de áreas de conocimiento académico-disciplinar supone la emergencia de un cierto tipo de puestos o posiciones institucionales (burocracia y profesiones), para los que se requieren saberes, calificaciones y titulaciones específicas (González Leandri, 1999). Quienes acceden a esas posiciones reivindican el control y regulación de un conjunto de prácticas y conocimientos (Sarfatti Larson, 1988 y 1989).

En este estudio se tomarán algunos ejes que se consideran relevantes para repensar el desarrollo del campo académico de la Educación en la Argentina. Estas páginas no son ni pretenden ser exhaustivas —abarcarlo todo sería quimérico— de manera que la propuesta es seguir algunos eventos y debates puntuales que permitan dar cuenta de ciertas características —tensiones y posibilidades— que presenta este espacio

profesional, todo lo cual implica dejar de lado otros sucesos que no por ello son menos irrelevantes.

En el primer apartado se atenderá a la conformación de los posgrados en Educación durante estos treinta años. En este sentido, se considera que el nivel y grado de estructuración del postgrado deja ver algunas cuestiones acerca de las capacidades profesionales que un determinado campo académico disciplinar ha logrado en la ordenación de un espacio de formación específico, así como en sus mecanismos propios de producir investigación de calidad a través de tesis que aporten un cierto conocimiento científico sobre los objetos propios de ese ámbito del saber.

El segundo apartado se concentra en la autonomía, en él se considerarán una serie de intervenciones de académicos que tuvieron lugar en la década del noventa durante la reforma educativa, estos diversos discursos que se ponían en disputa permiten cristalizar algunas de las tensiones que el campo académico de la Educación ha atravesado en las últimas décadas y que inciden en su presente.

En el tercer apartado se prestará atención a la palabra de los académicos a partir de las entrevistas realizadas para considerar su parecer con respecto a la socialización que existe en su espacio de trabajo, haciendo referencia a los niveles de discusión —ritmo y calidad— que mantienen con sus pares, el nivel de asociación que perciben en este ámbito que comparten, así como el grado de satisfacción que tienen respecto a su participación en la comunidad en la cual interactúan a diario.

2. Un ámbito de especialización profesional: el postgrado en Educación

“ON PEUT DISCUTER SUR LA DIVISION EN CLASSES SOCIALES,
MAIS ON NE DISCUTE PAS SUR L’IDÉE QU’IL Y A DES DIVISIONS”
(BOURDIEU, 2012 :24).

Los postgrados comprenden los cursos de especialización, maestrías y doctorados, sin embargo en la región latinoamericana la mitad de los programas de postgrado corresponde a maestrías (García Guadilla, 2002). El desarrollo de este cuarto nivel en América Latina —por cierto desigual entre los diversos países y en las subregiones nacionales— ha sido fruto sobre todo del esfuerzo y la movilización de recursos del sector público y cobra relevancia si se considera que una parte muy importante de la investigación científica de la región se realiza a través de este nivel de formación (García Guadilla, 1994). En la Argentina si bien existen estudios sobre el postgrado (cf. Graciarena, 1974; Krotsch, 1990 y 1996; Barsky, 1995; Fanelli et al., 2001; entre otros) éste ha sido un objeto bajamente estudiado —lo cual está en sintonía con la carencia de trabajos que abordan estrictamente los postgrados en Educación (de la Fare, 2008)—, de hecho, los datos oficiales estadísticos que se pueden recabar presentan, en cuanto a la temporalidad, discontinuidades, y, en cuanto a la calidad, informaciones subrepresentadas e incompletas (cf. Barsky, 2004) —con datos oficiales que no logran seguir fielmente la oferta de postgrados del área educativa.

El postgrado había tenido en la Argentina hasta la década del ochenta un desarrollo tardío y lento, sobre todo si era visto en el contexto latinoamericano, en

especial en comparación con México² y Brasil³. Hasta 1979 no existieron en la Argentina opciones para realizar un posgrado sistemático que brindara una titulación en Ciencias Sociales ni en Educación (Llomovatte, 1984). Durante los años ochenta una y otra vez los académicos del Instituto de Ciencias de la Educación (cf. ICE, 1984 a y b, 1986b y 1987b) y de la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación (cf. RAE, N° 8, 1987; N° 10, 1988) procuraban generar espacios de discusión acerca de la modernización de la profesión dentro de los Departamentos de Ciencias de la Educación de las universidades nacionales, camino hacia lo cual organizaban diversos encuentros académicos como las *Jornadas de Facultades, Escuelas y Departamentos de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales*⁴ cuyos debates iban siendo publicados en la Revista Argentina de Educación. Entre 1980 y 1983 se fue dando la apertura de algunos programas de posgrado con orientación en ciencias sociales, política y economía en diversos ámbitos, como la Universidad Católica Argentina, la Universidad de Belgrano, el Instituto Di Tella y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (cf. idem). En este contexto posterior a la dictadura militar, un espacio destacable fue el Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Argentina) que inició su trabajo en el campo de la formación y de la investigación en 1982 con Juan Carlos Tedesco como Coordinador⁵, cuya Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación⁶, creada también en 1982, fue durante muchos años uno de los lugares más destacados dentro de la producción de conocimiento en educación⁷.

Algunas de las cuestiones discutidas en la década del ochenta seguirían siendo debatidas posteriormente en el VII Encuentro de Escuelas, Departamentos y Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales⁸ (Tandil, 7 al 9 de noviembre de 1990), allí la *Comisión de Post-grado* ante los datos de doce universidades daba cuenta de la existencia de una cierta incapacidad para conformar

² Ya en 1979 existían 21 programas de Maestría en Educación (Ezpeleta y Sánchez, 1982).

³ Brasil tenía cerca de 400 titulados a nivel de Maestría en Educación entre 1972 y 1976 (Closs, 1978).

⁴ En algunos textos se les llama así y en otros *Jornadas de Escuelas, Departamentos e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales*. Véase Revista Argentina de Educación, N° 10, año VI, mayo de 1988, 84-89.

⁵ Luego, desde 1982 hasta 1992, la Coordinación estuvo a cargo de la Dra. Cecilia Braslavsky, quien daría relevancia a la profesionalización de sus tesis a través del acceso a becas de postgrado y de la producción de conocimiento y del debate internacional. A la vez, posteriormente, parte de los equipos que acompañarían a Braslavsky en su labor ministerial —como Coordinadora del Programa de Contenidos Básicos— durante los 90, provenían de la FLACSO. Sobre la labor de formación de investigadores de Braslavsky, véase Gvirtz (2005).

⁶ Por entonces, la matrícula era casi en su totalidad femenina, el 50% provenía del grado de carreras de Educación, y también un 50% provenía de la UBA (Llomovatte, 1984. Cf. Documento de divulgación del Curso de Posgrado de FLACSO/PBA (1981), citado en Llomovatte, 1984).

⁷ “La maestría de la FLACSO (pionera en el desarrollo de una propuesta de posgrado en educación en nuestro país) se constituyó en sus inicios en la convergencia virtuosa con un conjunto de otros elementos que potenciaron su funcionamiento: la creación en la misma institución de un área de investigación que animaron Juan Carlos Tedesco y Cecilia Braslavsky, que retomaban con edades y trayectorias diferentes, el propósito de construcción institucional para la producción de conocimientos y formación de recursos humanos que alimentaran el proceso democrático que se avecinaba” (Tiramonti y Ziegler, 2012:6). Una buena cantidad de tesis defendidas en ese Programa fueron publicadas en libros posteriormente y muchos egresados ocuparon destacadas posiciones académicas y de gestión en organismos estatales, internacionales, así como en instituciones universitarias.

⁸ El encuentro comienza con una serie de consideraciones, entre ellas “la preocupación respecto de la política económica que imposibilita la autarquía, y el avasallamiento de la autonomía” (Revista Argentina de Educación, año IX, N° 16, octubre de 1991, p. 93).

postgrados (cf. Revista Argentina de Educación, año IX, N° 16, octubre de 1991, p. 95). Ante esta situación —que reflejaba el fracaso de las discusiones del pasado— se consideraban tres líneas de acción diferentes. La primera, interpretada por las Universidades de San Luis, Rosario y Entre Ríos, que planteaba organizar carreras de postgrado en Ciencias de la Educación. La segunda que buscaba la organización de postgrados en Ciencias Sociales con especializaciones en Educación (sostenida por representantes de Comahue y Buenos Aires). Y una tercera, que proponía que sea el Sistema Interuniversitario el que organizase las carreras de postgrados en Educación. Esta última tenía como fin evitar que crecieran con superposiciones e indiscriminadamente las maestrías. Mientras tanto, se decidía la continuidad del programa de seminarios de especialización, dándole una fuerte relevancia discursiva, por parte de los representantes reunidos, a la consolidación de un Sistema Interuniversitario de Postgrado, frente a las entonces emergentes políticas de reforma⁹. Sin embargo estos procesos se fueron desgastando y no lograron cristalizarse en una planificación a largo plazo de los postgrados en Educación.

Entretanto, el proceso de acreditación de posgrado comenzó recién en 1995 con la conformación de la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP) —un año más tarde se crearía la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria)¹⁰—, y en 1997, se constituirían los estándares y criterios para la acreditación de las carreras de posgrado (Res. N° 1168, julio de 1997) que no eran confeccionados por la CONEAU sino por el MCyE en consulta con el Consejo de Universidades integrado por representantes de las universidades públicas y privadas (CIN Y CRUP)¹¹. Durante la década de 1990 se daría la expansión de los posgrados, pasando de 423 títulos de posgrado en 1982 a 1050 en 1997 (de los cuales el 21,8% eran doctorados, el 35,1% especializaciones, el 38,9% maestrías y 4,2% otros). En ciencias sociales las maestrías conformaban el 50% (169) de los posgrados de esa área de estudio (García de Fanelli et al., 2001). En el área específica de las ciencias sociales el aumento relativo fue mayor, pasando de 127 títulos de posgrado a 337 en ese mismo período¹². Esta expansión tendía a reconfigurar los diversos mercados de trabajo a través del ingreso de profesionales con credenciales más calificadas; lo cual aumentaba la demanda y la competencia por la adquisición de esos títulos universitarios. A su vez, esto traía aparejados serios planteos relacionados con la calidad de estos posgrados, que fueron canalizados a través de la acreditación que evaluaba cualitativamente cada uno de ellos (Quiroga, 2001). En cuanto a los postgrados en Educación, antes del proceso de

⁹ En estos años se creó el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores (1993) que estimuló la conformación de equipos de investigación más amplios, así como la producción de nuevo conocimiento a través de publicaciones (cf. Krotzsch P., Camou A. y Prati M., 2007; Prati, 2002). Entretanto, la creación de la Agencia Nacional para la Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) en 1996 permitió que la gestión política tuviera una mayor injerencia en la orientación de investigaciones que eran desarrolladas desde las universidades nacionales (Palamidessi *et al.*, 2012).

¹⁰ En el año 2000 la universidad más grande del país, la UBA, retiró sus carreras de la CONEAU (cf. Stubrin, 2001).

¹¹ La relación entre los procesos de evaluación no estuvo “vinculada al financiamiento ni a criterios de presupuestos atados a fórmulas de mejoramiento” (Krotzsch, 2001:60), lo cual no propició la virtuosa tensión que puede llegar a implicar la necesidad de vehicular procesos de mejora en torno de el cumplimiento de ciertos estándares para acceder a mayores partidas presupuestarias.

¹² El 74% de los alumnos de posgrados universitarios en 1997 era del sector oficial. En 1998 el 27% de las maestrías y doctorados estaban acreditados (García de Fanelli et al., 2001). La universidad era testigo de una mayor preponderancia de las Ciencias Sociales. En 1992 la cantidad total de Títulos de grado de la Facultad de Ciencias Sociales fue de 345 llegando en 1998 a más del doble (728).

acreditación de carreras —iniciado en 1997— existían 7 especializaciones, 7 maestrías y 8 doctorados en Educación; y de ese total de 22 posgrados, 8 estaban radicados en la Capital Federal y 4 en la Provincia de Buenos Aires (Barsky, 1995). Cada uno de ellos representaba respectivamente un 2,3%; 2,9% y 3,3% en relación con el total de posgrados. Sólo el 11% de ellos (compuesto sólo por algunas maestrías) poseía financiamiento. Entretanto, en esa década y la siguiente se expandió el campo de la Educación a través de la creación de carreras de Educación en diversas universidades del área metropolitana (Aberbuj, 2009), como la Universidad Nacional de Quilmes (1995); la Universidad Abierta Interamericana (1997); La Universidad Nacional de Lanús (1997); la Universidad Nacional de General Sarmiento (1998); posteriormente, la Universidad Nacional de San Martín (2002) y la Universidad de San Andrés (2003).

A principios del siglo XXI, algunos autores (García de Fanelli *et al.*, 2001) marcaban que no estaban dadas las condiciones financieras para que se desarrollara y consolidara una carrera académica, dentro de la cual la investigación pudiera tener cabida y a partir de la cual se garantizara la reproducción de las comunidades de investigadores, todo lo cual imposibilitaba que se propiciara un círculo virtuoso para la creación de los posgrados académicos, que era el ámbito medular en dónde se formaban los futuros investigadores. En esta década, un caso distinto fue el de la FLACSO —en donde se conformaron diversos grupos y líneas de investigación— que se desempeñó como un espacio de formación en postgrado central en torno a la profesionalización de la investigación dentro del campo académico de la Educación durante los 80 y 90¹³.

En Educación en 2008 se identificaban 111 carreras de postgrado acreditadas por la CONEAU, 56 especializaciones, 46 maestrías y 9 doctorados (De La Fare, 2008)¹⁴. En relación con el volumen de estudiantes que implicaba esta expansión, en el año 2006 las carreras de postgrado en Educación tenían 4764 estudiantes, con 426 egresados en igual año (De La Fare, 2008)¹⁵. En cuanto a la gestión de estos posgrados el 85% de ellos radica en instituciones estatales¹⁶. En ese mismo año, el 47% de los posgrados acreditados en la CONEAU se encontraban en instituciones de la región metropolitana y bonaerense (De La Fare, 2008) lo cual es consecuente con otros estudios que han

¹³ La importancia de la maestría de la FLACSO puede evidenciarse en las 202 tesis defendidas hasta fines de 2012 pertenecientes a ese Programa (Tiramonti y Ziegler, 2012), lo cual lo convierte en el espacio con mayor producción de tesis en Educación a nivel nacional (De La Fare, 2008). Véase en Tiramonti y Ziegler (2012) la nómina de egresados.

¹⁴ Entre 1994 y 2002 los posgrados en general crecieron un 144,8% y los vinculados específicamente a las Ciencias Sociales un 131% (Barsky y Davila, 2004). El aumento anual en la oferta de posgrados entre 1994 y 2007 es de 9,8% (Barsky y Dávila, 2010). En 2007 el 30,2% de la oferta correspondía a las Ciencias Sociales. Mollis *et al.* (2010) señalan que el número de estudiantes de carreras de posgrado del sector estatal de gestión en Argentina tuvo un fuerte crecimiento, al pasar de 28.314 en el año 2000 a 48.331, en 2006.

¹⁵ “En Ciencias Sociales (en esta clasificación se incluye al campo de la Educación) se registraron 20.123 estudiantes de posgrado en el año 2000 y 32.486 en el año 2006. De estos totales, en el año 2000, 2.288 eran doctorandos, 9.344 maestrandos y 8.491 estudiantes de especialización. Para el año 2006 se registró un aumento significativo, 3.187 doctorandos, 15.716 maestrandos y 13.583 estudiantes de especialización. En relación de los egresados, constan 2635 en el 2000 (64 de doctorado, 1376 de maestría y 1030 de especializaciones) y 2546 en el 2006 (161 doctores, 1280 magister y 1105 especialistas)” (De la Fare, 2008:113).

¹⁶ La FLACSO ha sido incluida entre las estatales en ese estudio.

marcado la relevancia considerable de esas áreas en la producción de conocimiento en educación (Palamidessi et al., 2007)¹⁷.

La expansión de los postgrados en Educación es notoria, en tanto que, si se observa el resto de los postgrados, pueden considerarse solo dos campos que presentan una mayor cantidad de carreras que Educación: Derecho y Economía y Administración (De la Fare, 2008). Al finalizar la primera década del siglo XXI en la UBA se dio el afianzamiento de las maestrías vinculadas con la Educación. No obstante, más allá del crecimiento matricular ya bien entrada la primera década del nuevo siglo había una baja tasa de graduación, con una escasa cantidad de tesis de doctorado defendidas, una calidad diversa y una fuerte aglomeración en la zona metropolitana (cf. De La Fare, 2008; Mollis et al., 2010).

3. Autonomía intelectual y política educativa en la década de 1990

“EL CAMPO DE LA POLÍTICA[ES] EL QUE MANDA Y DEFINE Y SON LOS CENTROS
LOS QUE ESTÁN ENCARGADOS DE GENERAR UN DISCURSO QUE SUSTENTE
EL MANDATO POLÍTICO Y LO PRESENTE CON EL ROPAJE DEL SABER EXPERTO.
EN ESTE CASO EL MERCADO POLÍTICO MANDA SOBRE EL ACADÉMICO”
(TIRAMONTI EN PALAMIDESSI ET AL., 2007:15).

Durante la década del ochenta con la restauración democrática se dio un fuerte compromiso de los intelectuales y académicos con el nuevo proceso que restituía las libertades universitarias y recuperaba la circulación de la palabra (cf. Sarlo, 1986; Quiroga, 2003; Hollensteiner, 2003), en ese marco, dentro del espacio académico de la Educación se dieron una serie de reuniones que planteaban la relevancia de mantener la autonomía (cf. ICE, 1986) a la vez que enfatizaban la importancia de colaborar en la consolidación democrática (cf. Perspectiva Universitaria, N° 10, mayo 1982) posibilitando la reconfiguración del Estado. Durante esos años, quizás el evento más relevante fue el II Congreso Pedagógico (Krotsch y De Lella, 1989) que posibilitó una serie de debates dentro del espacio educativo pero que no logró plasmar una visión consensuada por parte de los académicos de la Educación (Puiggrós, 1987). Al comenzar la siguiente década, en 1990, la reforma educativa produjo una serie de transformaciones en el sistema educativo completando las transferencias de escuelas de la nación a los estados provinciales y promoviendo fuertes cambios tanto en la estructuración de los niveles como en el curriculum escolar (Barry, 2005). Esta reforma se enmarcaba en un contexto más amplio que comprendía, entre otras cuestiones, la reducción del Estado, la disminución del gasto público y la privatización de empresas estatales (Oszlak, 1999), todo lo cual iba produciendo una fragmentación del tejido social (Tiramonti, 2001). Esto afectaba al sistema educativo y producía una cierta pauperización del sistema universitario que veía acotadas sus posibilidades de realizar tareas de investigación y desarrollo por la merma presupuestaria que también se visibilizaba en la reducción relativa de los salarios y el aumento de la desocupación (Oszlak, 2000), pero al mismo tiempo producía el desarrollo de un movimiento

¹⁷ Como muestra de este crecimiento los Responsables Académicos de los Postgrados en Educación Superior de las Universidades Nacionales de la Argentina crearon el junio de 2005 la RAPES (Red Argentina de Postgrados en Educación Superior), que estaría conformada por los Responsables Académicos (Directores, Integrantes de Comité Académico) de las distintas carreras de postgrado (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) en Educación Superior, Docencia/Gestión universitaria de Universidades Nacionales y los Responsables Académicos de las Carreras de Postgrado de Educación de las Universidades Nacionales.

profesional notable en torno a los cambios que la reforma propiciaba, generando la conformación de un mercado de consultorías brindando asistencia técnica tanto al estado nacional como a los estados provinciales.

Así, la reforma impactaba en el campo académico que captaba el financiamiento estatal para diversas actividades como capacitación, producción de textos y evaluación, a la par que se producía el surgimiento de diversos agentes que comenzaban a incidir en la producción de conocimiento y en la toma de decisiones, “de tal forma, organismos estatales, subestatales y supraestatales, ONG, organismos internacionales financieros o humanitarios, agencias de consultoría, *think tanks*, conglomerados de medios de comunicación, *lobbies*, partidos políticos, organizaciones sociales y comunitarias de diverso tipo (empresariales, sindicales, profesionales, vecinales, de base étnica o de género, etc.) pasan a constituir una densa red en cuyo marco se planifican, diseñan, ejecutan y evalúan políticas, planes y programas de gobierno” (de Marinis, 2009:81).

Ciertos autores consideraban que era necesaria una transformación del campo de las ciencias sociales, que debía volcarse al nuevo mercado de trabajo emergente fruto de aquella ola de reformas. Quizás haya sido el chileno José Joaquín Brunner quien más claramente consolidó esta postura en la región, retomando el concepto de *analistas simbólicos* utilizado por Robert Reich (1993), al señalar que “en suma, la investigación como tal –o sea, como operación metódica destinada a descubrir conocimientos y a ponerlos en circulación para que estando en órbita otros agentes utilizadores los empleen y apliquen a las decisiones que están a la mano– experimenta en la actualidad una verdadera mutación. Pasa a integrarse, como un componente más, dentro de una noción de servicio que, sin embargo, la desborda por todos lados, especialmente en dirección de lo que podemos llamar «prácticas de análisis simbólico aplicado»” (Brunner, 1993:28). Esto marcaba, para este autor, un cambio notable en la especificidad del trabajo académico que debía renovarse atendiendo los signos de los tiempos de estos Estados en profunda transformación, para ello, la clave estaba en una manipulación de símbolos que tuviera su eje no en torno a la noción de una verdad científica sino alrededor de su utilidad para la toma de decisiones políticas que era necesario tomar. Proseguía destacando que “la profunda reestructuración que está experimentando el dominio del análisis simbólico permite poner en duda algunas de esas aprehensiones, formuladas bajo la inspiración de los viejos parámetros de organización del campo de la investigación social. En efecto, si algo cabe observar es que el financiamiento para este tipo de actividades en vez de disminuir se ha ensanchado, sólo que bajo nuevas modalidades las cuales tornan obsoletas aquellas que en el pasado permitieron el desarrollo de las universidades y los centros académicos de investigación” (Brunner, 1993: 29). Esta discursividad daba preeminencia al saber útil en su vinculación con el mercado y la acción de las políticas, y relegaba al saber científico desligado de su aplicabilidad concreta¹⁸. Se tensaba esta alocución hacia el ámbito de la implementación práctica del conocimiento al punto de considerar obsoletos los modos de producción de conocimiento hasta entonces vigentes. Esto, como no podía ser distinto, generó una respuesta por parte de aquellos que resguardaban la autonomía

¹⁸ Feldfeber e Imen (2003:130-131) consideraban que “estas propuestas orientadas por la introducción de la lógica mercantil en el ámbito de la universidad ponen en cuestión su sentido de institución pública y el papel de la universidad destinada a la producción y difusión del conocimiento científico al servicio de las necesidades de las mayorías sociales. Las políticas privatizadoras proponen un modelo de universidad que se define dentro de la lógica de los procesos de individualización de lo social en sus aspectos más negativos y regresivos.”

científica frente a la mera intervención política.

Ante esta intervención, la réplica desde Argentina estaría, entre otros¹⁹, a cargo de Tenti Fanfani²⁰ y era una defensa al tradicional criterio de autonomía intelectual buscando “un interés bien específico: reivindicar la autonomía del campo de las ciencias sociales contra los viejos y nuevos intentos de dominación externa del trabajo intelectual. Esta posición se hará manifiesta a través de la crítica de ciertas pretensiones excluyentes, tales como las que se expresan en ciertos discursos celebratorios de los intelectuales, ahora transformados en ‘analistas simbólicos’ de las sociedades contemporáneas. (...) El conocimiento ‘útil’ es el que sirve para ganar en las transacciones y negociaciones donde se diseñan las decisiones. El viejo criterio de verdad que orientaba a la ciencia clásica es reemplazado por el criterio de utilidad (...). Brunner comprueba y al mismo tiempo consagra este tipo de saber, que en verdad es un saber hacer” (Tenti Fanfani, 2007[1993]:209.217.217). Este autor consideraba que la desestructuración y baja autonomía relativa que existía dentro de las Ciencias Sociales en general, y en la Educación en particular, generaban que los tomadores de decisiones les indicaran —a quienes producían conocimiento— cómo debían hacerlo y a qué resultados debían arribar, demarcando una relación del tipo *demandante-cliente* (Tenti Fanfani, 1993a). Esto ponía en riesgo para Tenti Fanfani las barreras que debía mantener un campo profesional educativo que fuera independiente, lo cual era ya evidente en aquel tiempo ante a la emergencia de aquel mercado de consultorías.

El aumento de la demanda profesional vinculada con la reforma —posiciones de gestión, capacitaciones docentes, conformación de nuevos currículum emprendimientos editoriales, proyecciones de evaluación, etc.—, en medio de un contexto de precarización de la universidad, promovía la inserción de los académicos de las Ciencias de la Educación en el desarrollo de las políticas educativas (Cueto, 2005). De manera que los académicos se veían vinculados *hacia arriba* y *hacia abajo* en sus posiciones de influencia: *hacia arriba* su conocimiento específico, su legitimidad y su capital cultural incorporado eran apreciados por los diferentes cuadros políticos que buscaban reunirlos en sus ministerios como asesores o en posiciones jerárquicas de poder político; *hacia abajo* estaban vinculados con los gremios cuya demanda de saberes por estar al corriente de todo lo que sucedía era también relevante (Tenti Fanfani, 2007).

Unos años más tarde, Braslavsky y Cosse (1996) retomaban el texto de Brunner y lo hacían propio al destacar la intervención de los académicos en los procesos de reforma en curso, solventando la aparición de un nuevo perfil intelectual inserto en los procesos de transformación estatal. En aquella pronunciación conjunta legitimaban su traslado a la arena de las políticas educativas expresando que éste era el tiempo de la acción. “Los autores de este trabajo nos considerábamos investigadores profesionales [en pretérito imperfecto] (...) Los procesos de democratización de América del Sur trajeron para nosotros la posibilidad de inserción en los procesos de diseño y desarrollo de políticas públicas del sector educación. Esta posibilidad no fue un hecho aislado o personal. Formó parte de un significativo movimiento de un grupo relativamente numeroso de intelectuales hacia la acción. Dicho movimiento sería uno de los tantos

¹⁹ Respecto de otras voces en la línea de Tenti Fanfani véase Isola (2010).

²⁰ Conferencia realizada en Guanajuato, México (octubre de 1993) en el marco del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (Mesa temática sobre "Teoría, campo e historia de la educación").

indicadores de la emergencia, también en América Latina, de una nueva estructura ocupacional, una de cuyas categorías sería la de los ‘analistas simbólicos’.” (Braslavsky y Cosse, 1996:2). Estos académicos realizaban una operación intelectual que intentaba —estableciendo una genealogía— mostrarlos como parte de un conjunto de académicos que habían vivido un proceso histórico de lucha similar. Expresaban que se trataba de una nueva *estructura ocupacional*, lo cual hacía parecer que esta novedad llegaba para fortalecer el espacio público. La *hora de la acción* en esa operación intelectual parecía remitir a la igualdad de derechos y a la transformación en favor de los más débiles, aunque, sin embargo, la reforma estaba dejando esos frutos.

Desde el punto de vista de Braslavsky y Cosse, la marginación y el disenso formaban parte de aquellos capitales que traían quienes se adentraban en el ejercicio del poder político, el ser *iniciados* en este campo de la gestión de los sistemas educativos les permitía tener una distancia que permitiera renovar las viejas estructuras de gobierno. Como *ingresantes* proclamaban una subversión (Bourdieu, 2000) dentro del campo de la (vieja) política. El discurso, inaugural y aparentemente modernizador, parecía prometer una transformación inusitada. “Los autores trabajábamos en las sedes de Argentina y Ecuador de la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), uno de los nuevos centros de producción y distribución de conocimientos acerca de la sociedad y el Estado en la región, con características peculiares respecto de las Universidades: ausencia o escasez de financiamiento regular para el pago de salarios, funcionamiento centrado en la ejecución de programas y proyectos de investigación y de docencia, fuerte articulación a los circuitos internacionales de producción de conocimientos, orientación progresiva hacia la investigación para la toma de decisiones, pretensiones de pluralismo y excelencia académica” (Braslavsky y Cosse, 1996:1).

El relato dejaba entrever la articulación y la manufactura de una herencia en la cual el Estado intentaba “incrustar en los niveles de decisión a estos ex-académicos o funcionarios internacionales, otorgándoles márgenes relativamente significativos de libertad y de recursos” (Braslavsky y Cosse, 1996:10) transformándolos, dentro del conjunto de los analistas simbólicos, en el grupo (auto)denominado “de los ‘investigadores o intelectuales reformadores’.” (Braslavsky y Cosse, 1996:3). Era el Estado el actor principal, el que invitaba y el que disponía, pero faltaba en la secuencia narrativa la pregunta acerca del grado de autonomía del campo intelectual de la Educación frente a ese Estado en esa coyuntura internacional, así como la respuesta al interrogante de por qué ese mismo Estado convocante dejaba desguarnecidas a las Universidades Nacionales. En el texto hay una omisión valorativa notable a la cuestión de la pauperización del Sistema Superior en la década, que sorprende más aún si se piensa que, por ejemplo Braslavsky, era docente en la Universidad de Buenos Aires²¹.

²¹ El relato prosigue “estos analistas simbólicos construyeron su visión de los sistemas educativos y trazaron grandes líneas para su transformación en el contexto de un significativo crecimiento de ONGs, organismos regionales internacionales autónomos (como FLACSO), instituciones privadas y “federaciones” de instituciones académicas independientes (como CLACSO y CSUCA) que jugaron un papel relevante en el análisis de las estructuras y procesos sociales y políticos. En algunos países, esta emergencia estuvo relacionada con diversas dificultades para que las Universidades jugaran ese papel. En América del Sur, esa emergencia constituyó una respuesta a la desaparición de las Universidades Nacionales como espacio para el ejercicio del pensamiento autónomo y de la investigación, derivada de las políticas de los regímenes militares autoritarios. Dichas políticas transformaron a las Universidades Nacionales en ‘no elegibles’ para las fuentes financieras del primer mundo” (Braslavsky y Cosse, 1996:3).

Ahora bien, paradójicamente en este pasaje hacia la política los autores no dejaban de legitimarse considerando como su “principal contexto de referencia al sistema académico y al sector de la opinión pública, integrado por sus antiguos lectores” (Braslavsky y Cosse, 1996:14). Eran *académicos anfibios* que se manejaban al mismo tiempo en dos ambientes y circuitos con lógicas bien distintas, y, en ambas, detentaban una relevante dosis de poder. Esta inserción en posiciones de gestión, dentro de un gobierno de cuño neoliberal que no parecía estar promoviendo el crecimiento de un Estado igualitario —uno de los componentes utópicos de este campo profesional (Gimeno Sacristán, 1978)— generaba el rechazo de muchos de sus colegas que consideraban que había un dilema ético-profesional detrás de estas decisiones que precarizaban el poder de refracción del campo, tantas veces ligado al poder político de turno.

Una buena parte del campo académico profesional de la Educación en la Argentina se mostraba crítico, dado que no sólo se observaba el fuerte impacto negativo que tenía la reforma en la cohesión social sino que también era claro que se tendía a un corrimiento del Estado en sus obligaciones. En los primeros años de este proceso la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación señalaba la necesidad de una toma de posición “para señalar que, en el contexto de deterioro general del país, hay transformaciones ‘de hecho’ a la educación pública que amenazan su calidad y prestigio, y que hay otras transformaciones, surgidas de espacios consensuados de debate, que son urgentes de realizar. La investigación debería tomar parte en la denuncia de unas y aportar para la elaboración y puesta en práctica de las otras” (AGCE, 1990:99).

Por su parte, Daniel Cano²² ironizaba acerca de los *intelectuales orgánicos del Estado Malhechor*²³ al destacar que se consideraban “auténticos y únicos portadores de la idea de Estado y los únicos capaces de organizar la (futura) racionalidad estatal” (Cano, 1997:96). Ya este autor había señalado que éstos conformaban un grupo fundamental de actores instrumentales “constituido por una verdadera aglomeración de técnicos e intelectuales orgánicos o co-optados, de expertos y pseudoexpertos, convocados a través de jugosas consultorías y asesorías o de estables cargos gubernamentales”, a la vez que remarcaba que “con distintos niveles de seriedad y de ‘expertise’ (desde importantes trayectorias en la temática hasta personajes que descubrieron el objeto de estudio ‘Universidad’ a partir del momento en que el BIRF [Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento] o alguna fundación extranjera pusieron dinero para consultorías), estas personas ayudaron a elaborar insumos técnicos y discursivos y, lo que es más importante, a encubrir con un manto de aparente rigor y pluralismo la unilateralidad y el verticalismo de las propuestas de política universitaria

²² Argentino. Egresado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Realizó estudios de Historia Latinoamericana en la Universidad de Leipzig. Obtuvo el grado de Dr. Phil. con especialidad en Sociología en la Universidad de Erlangen-Nürnberg de la República Federal Alemana. Docente en universidades argentinas y alemanas. Profesor titular por concurso de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Profesor visitante del curso de doctorado conjunto FLACSO-Brasil/Universidad de Brasilia en el área Universidad y Sociedad en América Latina. Miembro del Consejo Editorial de Higher Education Policy, órgano de la asociación internacional de universidades y del CEISAL (Consejo Europeo de Investigación sobre América Latina).

²³ Éste “no se trata de un Estado omiso, sino de un Estado agresivamente emprendedor e interventor en materia de regulación regresiva de las relaciones sociales” en donde “predomina simplemente el frío cálculo de la riqueza y la ambición del poder.” (Cano, 1997:99).

del menemismo” (Cano, 1996:76). Cano subrayaba las contradicciones entre el posicionamiento de estos académicos dentro de un gobierno con ideas neoconservadoras y su postura frente a los colegas. “Resulta interesante verificar que algunos de estos intelectuales formulan tesis preferentemente desde los medios de comunicación u otros ámbitos extra-académicos, mientras que en las cátedras universitarias —cuando aún las ejercen— o cuando asisten a eventos científicos en el país y el exterior siguen defendiendo ‘viejas’ ideas socialcríticas, o enseñando teorías sociales y políticas más sofisticadas y menos dicotómicas” (ídem, p. 95). Esta crítica iba al núcleo ideológico de estos académicos, que sostenían por fuera de sus posiciones de gestión, ideas que eran consideradas progresistas. Según el parecer de Cano ellos decían estar haciendo *políticas de Estado* y, por ello, señalaba irónicamente “resultan realmente dignos de compasión, y, a fuerza de verdad, se justificaría que perciban las altas remuneraciones que suelen embolsarse (salarios, gratificaciones, gastos reservados y protocolares, consultorías, asesorías, etc.), asignadas posiblemente para compensar sus heroicos y estoicos esfuerzos” (ídem, p.96). Este autor rivalizaba abiertamente y sin tapujos tanto contra el neoliberalismo y la corrupción del gobierno menemista²⁴, como contra el profesionalismo y la identidad intelectual de los académicos que justificaban su accionar dentro de esa gestión de gobierno. Así, llegaba a señalar que en esa coyuntura “(...) la necesidad de apología (o autojustificación) deteriora la capacidad crítica y el rigor científico de los intelectuales” (ídem, p. 97).

Otro espacio de confrontación, además de AGCE, frente a la intervención de los llamados académicos progresistas fue la Revista Crítica Educativa. Allí puede leerse: “Las bruscas oscilaciones en poco más de una década, que han ido —en el plano del discurso— desde el extremismo revolucionario hasta los llamados a la sensatez y a la racionalidad de ‘lo posible’, ponen al descubierto una moral cuyo rasgo constante ha sido y es el *oportunismo*. No se trata tanto de cambios en las convicciones, sino de adecuación del discurso público a las convicciones dominantes, en la prosecución de ventajas materiales y de reconocimientos simbólicos siempre concebidos con relación al poder político, cerca del poder político, al amparo del poder político. Entendido de este modo, quizás sea menos asombrosa la rápida transmutación de ‘intelectual orgánico’ a funcionario y ‘experto internacional’ que hemos presenciado tantas veces en los últimos años. (...) Estos intelectuales, académicos, técnicos cumplieron a partir de los ’80 la función que el poder les definía y la actividad que el sistema les diseñaba amparados en la teoría del consenso y del pluralismo, sin declarar que respondían a un poder político que requería de su colaboración para imponer una manera de percibir y entender los problemas educativos y la soluciones “posibles”. (...) El discurso pedagógico siempre ha sido un mediador entre los mandatos políticos y los agentes de las prácticas educativas. Estos intelectuales sometidos a los límites que marca el sistema desarrollaron la tarea de neutralizar estos mandatos, para volverlos irreconocibles y de esta manera cumplir una función necesaria: articular al poder político con los ejecutores de las prácticas educativas como parte de la construcción de una hegemonía sobre el campo de la educación. De esta manera la presencia de intelectuales como funcionarios, asesores, colaboradores del Estado, fue y sigue siendo una condición para la implementación de las políticas oficiales articuladas con los centros internacionales de poder económico y político, ya que su presencia activa tiende a desarmar teórica e

²⁴ El campo político (en este caso, el Estado neoliberal) mediatizaba los intereses de los sectores dominantes próximos a la racionalidad política neoliberal, de modo que la ausencia de una autonomía relativa con respecto al campo político estaba vinculada indirectamente con la presión del mercado sobre aquel gobierno y sus políticas educativas.

ideológicamente a los sectores dispuestos a enfrentar al poder” (Mendes y Milstein²⁵, 1996:3.4.5).

Estos autores marcaban un proceso que iba más atrás de la década de 1990 y buscaba mostrar una continuidad en la serie de recomendaciones del campo académico profesional frente a las políticas que se consideraban necesarias para el sector educativo. A la vez, destacaban el estado de disponibilidad ideológica de los profesionales frente a las distintas coyunturas que había atravesado el país, dejando notar la falta de profundidad de los valores y la incoherencia de intereses de quienes ocupaban, en ese entonces, posiciones de poder en la cartera educativa y se dedicaban al mercado de consultorías. Al mismo tiempo, señalaban que esta disponibilidad ideológica estaba vinculada con la proximidad que las intervenciones académico-profesionales guardaban con los distintos supuestos de las políticas de turno, lo cual, para estos autores, enfatizaba lo *camaleónico* de las posturas identitarias de los académicos e intelectuales, así como su capacidad para actuar como traductores de las demandas del poder político.

Desde una postura similar, Ana Pagano²⁶ destacaba: “mucho se habla de la crisis del campo intelectual, más específicamente del eclipse del intelectual crítico. La aparición de figuras tales como los expertos, los técnicos, los académicos, los analistas simbólicos, quienes suelen habitar el espacio que en otro período histórico ocuparon los intelectuales críticos, dan cuenta, de alguna manera, de las transformaciones ocurridas en este terreno. Lo cierto es que, en los espacios ligados al actual poder hegemónico, estos nuevos sujetos se caracterizan por pretender darle al desarrollo de su actividad un tratamiento ‘técnico’, ‘neutral’, ‘apolítico’.” (Pagano, 1997:67). Para la autora, esto también repercutía en la agenda de producción de los académicos de entonces, que no daban lugar a una mirada más amplia de estos procesos que incidían en los desarrollos sociales de esa década. Proseguía más adelante Pagano: “Encontramos sujetos que no están aliados con el actual poder hegemónico, pero que, en sus estudios e investigaciones, sólo propician análisis de problemáticas específicas, por lo regular, desconectadas de horizontes globales, de miradas totalizadoras. Esta perspectiva tiende, a nuestro juicio, a ampliar la fragmentación del pensamiento político y social y, a su vez, a desarticularse de aquellas producciones que intentan sostener un pensamiento más abarcativo de los problemas sociales. El campo intelectual se presenta como un campo de conflictos surcado por relaciones de poder, donde, hoy por hoy, la batalla ha sido ganada por el neoliberalismo dominante. Predomina un clima donde es muy difícil apartarse del pensamiento único” (ídem). Según esta postura, el poder político de aquellos años operaba específicamente promoviendo una grieta en la producción de conocimiento especializado en Educación, a través de la destrucción de los espacios, donde hasta entonces se realizaban actividades de investigación, como las universidades, las asociaciones profesionales, las ONG, los sindicatos, etc.

Por último, Pagano enfatizaba el conflicto ético ante el cual se veían conminados los académicos teniendo que optar en ocasiones por el trabajo en este Estado en transformación lo cual mostraba una encrucijada por la supervivencia. “El modelo neoliberal ‘subordina’, ‘arrincona’ a los pensadores críticos en ámbitos que bordean la marginalidad. (...) se trata de la concreción de una de las estrategias más representativas

²⁵ Ambos eran profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

²⁶ Por entonces investigadora del Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES).

de este modelo, desarticular sujetos con capacidad de crítica y posibilidad de construcción de una sociedad alternativa” (idem). Pero no solo se señalaba que el oficialismo desestructuraba el campo académico crítico, sino que también procuraba producir sus propios sectores de *expertise* legitimada, pero con una cierta aura de imparcialidad respecto de las operaciones políticas de reforma. “La gran mayoría de los que operan en este campo exhiben su papel como meramente técnico, neutral y apolítico” (idem). Detrás de esta fachada, para Pagano los expertos “aliados con los funcionarios estatales, elaboran estrategias para crear consenso sobre la Reforma. (...) Los grupos ligados al actual poder han sabido producir sus propios intelectuales. No sólo los construyeron sino que, además, los nombraron expertos, técnicos, académicos, analistas simbólicos” (p. 68).

Se denunciaba la connivencia entre el poder político y estos académicos que mostraba el deterioro de la autonomía intelectual que impedía pensar por separado las políticas y la producción académica: se criticaba justamente esa relación explícita y circular de legitimación mutua. Esta serie de intervenciones —y otras (Tenti Fanfani, 1993a; Narodowski, 1996 y 1997; Puiggrós, 1997; y más tarde, Tiramonti, 2007; Follari, 2008)— mostraba la tensión respecto de ciertas cuestiones vinculadas con la identidad de los profesionales, no solo se trataba de una discusión por los nombres propios de los agentes devenidos tomadores de decisiones —*analistas simbólicos* (Brunner, 1993), *investigadores o intelectuales reformadores* (Braslavsky y Cosse, 1996), *conversos* (Cano, 1997), *intelectuales fashion, pedagogos de mercado* (Narodowski, 1997)— sino una disputa acerca de la capacidad del campo académico de la Educación de darse a sí mismo sus propias lógicas y demarcaciones discursivas. Cuál era el rol que les competía tener a los académicos en ese proceso de reforma que estaba en curso, qué lugar debían ocupar en ese espacio de demandas por consultorías que el Estado ponía a disposición, qué posicionamiento debían tener tanto frente a un mercado en clara apertura, con editoriales con altos niveles de publicación, como ante una universidad y un sistema científico precarizado en sus salarios y en sus capacidades de investigación (cf. Bramuglia, 1994). En este sentido, se daba nuevamente la controversia acerca de cuál era el rol de los académicos de las Ciencias de la Educación frente a la política y en qué medida se podía sostener una práctica científica autónoma por fuera de la égida del Estado.

4. Socialización académica

“SE ESCRIBE MUCHO, SE PUBLICA MUCHA LITERATURA
CIENTÍFICA ACERCA DE LA EDUCACIÓN
(NO SÉ SI SE LEE TANTO COMO SE ESCRIBE)”
(TENTI FANFANI, 2007:250)

La socialización académica del campo de la Educación en la actualidad²⁷ ha sido vista desde diversas perspectivas en las que se ha enfatizado la ausencia de estructuración (Isola, 2010), la escasa lectura entre los pares (Tenti Fanfani, 2007), la insuficiente cohesión, el débil peso institucional y la discontinuidad que existe en este

²⁷ Para la década de 1980 puede verse Revista Argentina de Educación, año III, N° 5, diciembre 1984; Revista Argentina de Educación, año V, N° 8, junio 1987; Instituto de Ciencias de la Educación, 1984 a y b; 1986 y 1987. Para la década de 1990 véase Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1992; Revista Argentina de Educación, año X, N° 17, abril de 1992; Narodowski, 1996; Palamidessi et al., 2007 y 2012 e Isola (2010), entre muchos otros.

espacio (Palamidessi et al., 2007 y 2012). En esta línea, los entrevistados han expresado posiciones que parecen consolidar estas cuestiones que inciden en el bajo grado de socialización²⁸ que perciben dentro del espacio de las Ciencias de la Educación lo cual surge fuertemente vinculado con la falta de reconocimiento que se da en este ámbito que a la vez dificulta el establecimiento de cierto prestigio académico que demarque jerarquías específicas en torno a la diversidad de voces que se pronuncian²⁹.

Las valoraciones penden en muchos casos de circuitos delimitados de lectura que se dan al interior de determinados sub-espacios (cátedras, departamentos, etc.)³⁰ pero que no siempre logran una propagación más amplia que permita articular sentidos en torno a un campo común (cf. Coria y Edelstein, 1993; Tiramonti, 2007), ni ligarse con un horizonte de discusión global que vaya más allá de las discusiones locales³¹. En esta dinámica, dentro de la academia parecen primar los capitales personales por sobre los institucionales, lo cual dificulta el establecimiento de ciertas lógicas reconocidas y aceptadas por los diversos involucrados en la reyerta intelectual, produciéndose alguna desconfianza acerca de la enunciación de determinados posicionamientos en torno al prestigio que no aparecen validados por una regulación consensuada³². Así, como los modos de codificación no están claramente establecidos se generan suspicacias acerca de las lógicas de validación de la producción científica que, en ocasiones, pende más de la cercanía a ciertos grupos y ámbitos de poder³³.

Ha sido destacada por diversos autores la discontinuidad dentro del ámbito académico de la Educación (Palamidessi *et al.*, 2007 y 2012) tanto en relación con los diversos espacios de socialización (espacios institucionalizados vinculados con el intercambio profesional —congresos, encuentros, etc.— como en las publicaciones científicas, en las cuales se ha dado un ritmo irregular —con publicaciones que solo

²⁸ “Entre nosotros es raro que se den ámbitos [de socialización], a lo mejor, en la Facultad cada tanto se hacen ateneos, ateneos en el Instituto, donde los programas socializan sus investigaciones, sus publicaciones, pero son instancias donde bueno, uno va, escucha, hace alguna pregunta, pero después cuando te vas de ahí cada uno sigue produciendo lo suyo... por ahí pasa en los congresos, por ahí es una pregunta pero me parece que no hay demasiados ámbitos de producción, de pensamiento o de debate que sería lo más rico...” (E1).

²⁹ Un entrevistado expresa: “Lo que me parece que la profesión del campo educativo hay, sinceramente te digo, hay un gran vacío de ideas, hay un gran vacío de inteligencia, hay un gran vacío de buenas prácticas, hay un gran vacío de valores” (E3).

³⁰ “Los programas de investigación corresponden con las cátedras, cada uno tiene su investigación, su cátedra, toda una línea, una línea de pensamiento, de producción, de conocimiento, y cada uno va y le tira [a los alumnos]” (E1).

³¹ “Yo una de las cosas que me di cuenta en la Universidad [nombra una universidad del extranjero] era que en la Argentina la discusión educativa es de cabotaje. Y no es una definición peyorativa, es de cabotaje. Está bien, a veces si te tenés que tomar un vuelo a Jujuy te vas a tomar un vuelo de cabotaje y no podés ir a Ottawa, es así. En Brasil tenés de cabotaje y tenés internacionales, acá toda la discusión educativa es de cabotaje. Y me parece que ese es un error muy grave. Acá las cosas que se discuten acá vos no ves ninguna revista internacional en la que se discuta lo que se discute acá, ninguna” (E4).

³² “Hoy me parece que es todo muy mediocre entonces creo que ahí vienen los sentimientos de inseguridad, de desconfianza, de temor, de amenaza. (...) yo creo que hay algo de esto, algo de falta de ideas, de falta de luces, de falta de maravilla, a lo mejor en otros campos hay gente más, no sé...” (E3).

³³ Un académico enfatiza: “No hay debate... si, yo te diría, no hay diálogo (...) yo creo que se han constituido capillas, entonces están los de fulano, lo de mengano acá y el conjunto que mira y toma de esas capillas lo que le resulta mas accesible así tratando de ver dónde está la posibilidad de sentarse y ver con qué enfoque se está trabajando. Todo el mundo se muestra como el mejor del mundo... yo no veo diálogo en la Argentina, no hay en educación cabezas de primer nivel, no lo somos, no lo tenemos” (E7).

logran editar pocos números y otras que recurren a diversas *épocas* como modo de retomar su tarea— junto con tendencias que muestran la centralización de los autores en torno a la zona metropolitana, dificultando un mayor federalismo del campo (cf. Gorostiaga, Tello y Funes, 2012).

Relacionado con esto último, las trabas financieras (cf. Cucuzza, 2011) y la complejidad de modular los capitales institucionales en pos de la edición de revistas científicas de calidad dificultan la estabilidad y calidad de espacios de publicación de la producción de conocimiento local. Al mismo tiempo estas cuestiones generan obstáculos para el desenvolvimiento de las actividades de investigación y para la formación de investigadores (cf. Sirvent y Llomovatte, 2007). En este sentido, como fue señalado, se tiende a dar en el espacio científico un peso destacado a las propias capacidades individuales³⁴ (Giovine, 2012) brindando una menor relevancia a la consolidación y fortalecimiento de espacios institucionales (cf. Lovisolo, 2000) que permitan la construcción de ámbitos con agendas de producción propias que otorguen un mayor y mejor volumen para la discusión de tópicos diversos. Ello conlleva como riesgo el afianzamiento de lógicas individuales³⁵ con circuitos reducidos de validación³⁶ que retrasan la conjunción de lógicas más amplias de construcción colectiva³⁷ y que ponen sus inversiones en las disputas del presente inmediato —muchas veces pequeñas (cf. Oszlak, 2006)—, sin establecer una organización académica que, teniendo en cuenta las necesidades del sistema educativo hacia el futuro³⁸, pueda fortalecer un debate intelectual argentino sobre la Educación que goce de ciertos niveles de autonomía³⁹.

³⁴ Otro entrevistado subraya: “Acá todo es las facciones y bandas y de grupos, eso es lo que más se ve, eso es lo que más se ve. Entonces, en Brasil veo como más respeto, más integración. Acá no lo veo, tal vez lo hay, qué sé yo” (E4).

³⁵ Respecto a su percepción acerca de la socialización del campo un entrevistado responde: “lo que yo encuentro es que hay una cantidad de subgrupos que no se conectan entre sí, que compiten por lugares en la academia (...) los jóvenes sienten que los grandes les ponen techos, les tapan el ascenso, por qué no pueden llegar a titulares, qué ¿si hay un titular no puede haber otro titular, que tiene 20 años menos? (...) la situación financiera además, del Conicet, de las universidades, las competencias que hay por el campo del Incentivo, cuanta menos gente más le toca a cada uno... hacen que te den o no te den el 1 o 2, etc. Es decir las restricciones financieras generan situaciones que obstaculizan más de lo que favorecen el intercambio. Las condiciones que establece el propio ministerio para jerarquizar personas, carreras, instituciones, no son nada a favor, porque no mejora la calidad, generan solamente barreras interinstitucionales” (E6).

³⁶ “Y entonces ahí veo como que se construyeron murallas que no se pueden... que son como muy difíciles de trepar” (E3).

³⁷ “En el terreno educativo no ha pasado nada [se refiere a la primera década del siglo XXI], pasaron muchas más cosas en los 90, o sea esta pelea de los 90, este imaginario que te digo cuando yo escribía no esto no va a funcionar, por lo menos había otro que hacía algo y yo decía esto no, esto sí. Hoy no hay un otro, no hay un otro que dice... no hay un otro que ejecuta, no hay un otro que dice. (...) No hay innovación, no hay creatividad, no hay disposición a pensar algo nuevo o tal vez algo viejo (...) qué sé yo, pero no pasa nada. Fijate que en educación no pasa nada y no pasa nada cuando para mí es el campo de disputa más importante que se debe dar con una proyección democrática al futuro, pero creo que es herencia de los 90 esto” (E3).

³⁸ “- El nivel de discusión es muy ideologizado y poco científico y académico.

- ¿Y si eso genera algo en el campo?

- No. Porque en el campo en educación no se debate hace años. No, yo creo que está muy aislado el campo académico y a su vez, el sistema educativo está aislado, y eso empobrece a los dos. Porque si yo soy un especialista en educación y no estoy trabajando con la gente que está trabajando en el sistema educativo... el sistema educativo me desconoce totalmente” (E5).

³⁹ “Y yo te diría que en ese sentido, a mí no me ha ido bien, porque he sido alguien que ha estado siempre como tratando de evitar ese tipo de beneficios personales y también de contaminación de mi

Los académicos de la Educación, al ser consultados acerca de su nivel de socialización brindan una respuesta que deja ver un cierto aislamiento⁴⁰ que ha sido destacado por otros actores en el campo durante las décadas revisadas aquí (Bravo, 1982; Braslavsky y Riquelme, 1984; Llomovate et al., 1993; Narodowski, 1996), lo cual da a pensar la necesidad de establecer espacios que permitan una mayor cohesión entre aquellos que se dedican a la producción de conocimiento en Educación⁴¹, que vaya más allá de una lógica comunicativa sub-institucional e informal que relega la conformación de canales de diálogo estructurados.

5. Conclusiones

El desarrollo de este trabajo ha visibilizado un conjunto de tensiones que han atravesado este espacio muchas de ellas vinculadas con el particular y accidentado despliegue de la democracia y sus instituciones en la Argentina. La cita de Lovisolo al inicio de este trabajo justamente rezaba la importancia de realizar un diagnóstico de este espacio que no recurriera a explicaciones externalistas, sino que considerara que los académicos de la Educación son quienes construyen en buena medida la demarcación de este espacio profesional. Las tres cuestiones trabajadas aquí (el postgrado, la autonomía intelectual y la socialización académica) parecen dejar en claro la inexistencia de una planificación estructurada del campo, a la vez que dan cuenta de una profesionalización con una evolución dispar.

En materia de postgrado el campo ha experimentado una expansión relevante sobre todo desde principios de la década de 1990. Hasta esos años en la Argentina existía un mercado académico reducido en los posgrados, lo cual reforzaba el carácter individual de las investigaciones, con una muy escasa conformación de grupos de investigación, escaso financiamiento y una vacancia de estructuras organizativas en investigación (García de Fanelli, 1996; García de Fanelli et al., 2001). Puede pensarse que estas cuestiones dificultaron que se instalara, a través de una cierta masa de profesores con dedicación exclusiva, una cultura académica de investigación sólida y estable en las instituciones universitarias, lo cual repercutía de diverso modo en los

investigación. Yo no creo que uno pueda hacer una investigación objetiva, yo no creo en la neutralidad de la investigación pero sí creo que uno debe preservar un espacio para su honestidad intelectual. Y entonces tiene que tratar de estar en lo posible fuera de las redes de amigos [insertos en la política] para obtener recursos y bueno que entonces para que estas redes de amigos no te impidan decir y pensar lo que honestamente querés decir y querés pensar... eso no quiere decir que lo que uno diga sea neutral pero es lo que honestamente uno cree que da cuenta de lo que está pasando en la realidad” (E2)

⁴⁰ Respecto a su percepción acerca de la socialización del campo un entrevistado responde: “Pelea. Ascos y pisar cabezas... peleas. [silencio] Yo, a ver, yo lo que siento es el aislamiento, a mí me llaman, me llaman de aquí de allá, de tal congreso, pero hay lugares de los que no te llaman nunca o no sos del grupo al que llaman, y hay lugares que te llaman siempre porque sos del grupo del cual te llaman. Hay lugares que no te llaman si lo organiza tal subgrupo del CONICET y te llaman si lo organiza tal otro subgrupo” (E6).

⁴¹ A un entrevistado luego de que respondiera que en el espacio académico primaban lógicas de *facciones* se le preguntó cuáles consideraba que eran las causas de ello, a lo cual respondió: “Unitarios y federales, qué sé yo. No... no sé de dónde viene, qué se yo. No, no sé qué es lo que lo explica, ni tampoco te digo me interesa demasiado. Incluso es gente con la que me une una cierta simpatía personal, no te voy a dar nombres, pero cierta simpatía personal, futbolística incluso, qué sé yo, mujeres, y sin embargo es imposible mantener un diálogo profesional, una cosa increíble. Increíble. Bueno es así, qué sé yo. Yo también soy corresponsable de eso, supongo. No creo que esté afuera de eso. Me llama mucho la atención que no se haya podido establecer una sociedad científica de educación, no existe... una sociedad argentina de educación, como la AERA en Estados Unidos, ponele. No hay” (E4).

profesionales de las Ciencias de la Educación que durante la década de 1990, ante este panorama, se volcaban a las abundantes actividades de consultoría que el mercado ofrecía. Así, podría considerarse que este panorama de un área de postgrado no articulada ni fortalecida por el sistema científico-técnico limitaba el fortalecimiento de un cierto perfil profesional, más aún en tanto el marco dentro del cual tenía lugar la profesión académica en Educación —la organización, los niveles de discusión, las regulaciones, etc.— no parecía brindar las condiciones necesarias para la conformación de un espacio cohesionado que fortaleciera el valor del posgrado como eje articulador y profesionalizador del campo académico. En la primera década del siglo XX esta tendencia pareció modificarse a través del peso que el CONICET⁴² logró tener en el financiamiento de becarios e investigadores⁴³. Es necesario considerar este crecimiento en el marco de otra serie de rasgos que hacen al incentivo a la investigación, que en una perspectiva más amplia se muestran como las condiciones de posibilidad de un desarrollo (cf. Nóvoa, 1998) en materia de calidad científica⁴⁴; en este sentido, es relevante no dejar de considerar el bajo nivel y frecuencia del debate académico y las posibilidades de interacción, incentivos y discusión en torno a un proyecto científico determinado (Hofstetter y Schneuwly, 1998, 2001, 2004). Ya algunos autores (Palamidessi *et al.*, 2007) habían señalado la irregularidad y baja institucionalización de los espacios de intercambio académico (congresos, jornadas y encuentros), sumado a la discontinuidad de temas y comisiones⁴⁵.

En este sentido, los postgrados en Educación en tanto espacios de consolidación para la investigación y la producción de conocimiento deben seguir siendo estudiados, por un lado, teniendo en cuenta la ausencia de planificación que ha sido un factor clave (cf. García de Fanelli, 2009; Fernández Lamarra, 2009); pero, por otro lado, revisando los diversos emprendimientos del campo —como los intentos de AGCE y las universidades nacionales en la década de 1980— que tropezaron con la imposibilidad de establecer un consenso estable y cohesionado entre los profesionales del campo.

⁴² No obstante, es importante repensar que las becas del CONICET eran otorgadas concretamente a los individuos que las solicitaban y no a la Universidad, Instituto o Centro dentro del cual se realizaba la investigación (Lovisolo, 2000), lo cual dejaba de lado la posibilidad de fortalecer a las Casas de Estudios, dado que en ese marco el peso y rol específico de las instituciones universitarias en tanto tenedoras de cupos para la investigación era —y sigue siendo— escaso. Esto, a la vez, debe ser considerado sin dejar de tener en cuenta que cuando los códigos de institucionalización se logran consolidar, se dan otra serie de fenómenos concomitantes, como ser funciones y reglas demarcadas, capacidades instaladas (Mollis *et al.*, 2010), una meritocracia académica más transparentada y un mayor prestigio social para quienes se dedican a esa profesión.

⁴³ El número de investigadores del CONICET se acrecentó de 3677 en 2003 a 5228 en 2007, mientras el número de becarios, pasó de 2221 a 5572, dándose en el área de educación un incremento proporcional (Palamidessi, Galarza y Cardini, 2012). Véase también Albornoz (2013).

⁴⁴ Por ello se hace interesante mirar el desarrollo y crecimiento argentino en relación con otros casos que parecen mostrar mejores condiciones de posibilidad en términos generales. En 2010 el gasto en Ciencia y Tecnología (actividades científicas tecnológicas) por habitante en la Argentina era de US\$64,81; frente a, por ejemplo, US\$178,99 en Brasil. En cuanto a la investigación y el desarrollo experimental esa cifra era de US\$56,97 y US\$128,58 respectivamente (Albornoz, 2013).

⁴⁵ “(...) la presencia escasa de núcleos y equipos que realicen investigación sistemática y a las que tesis y tesisistas puedan articularse, la acumulación incipiente pero aún insuficiente en la producción y las especificidades epistemológicas y metodológicas que exige la rigurosidad de la investigación en campos a los que les es inherente la tensión y el atravesamiento prácticas profesionales/prácticas de investigación, muchas veces puede constituir una trama complicada para investigadores en formación en la tentativa de producir y defender sus tesis” (de la Fare, 2008:116).

Con respecto a la autonomía del campo durante la década de 1990 las políticas que llevó a cabo el oficialismo movilizaron a un buen contingente de académicos, al mismo tiempo que no armonizaron con los símbolos que formaban parte de la cultura educativa crítica de cierta porción de los profesionales (Estado fuerte y presente, igualdad de oportunidades, equidad social, etc.). Esto hizo que el debate fuera aún más complejo, porque ante la reforma no se ponía en cuestionamiento solamente la idea de autonomía intelectual frente a la política sino que, además, se discutían *estas* políticas específicas que, por un lado, se decían innovadoras, pero por el otro, producían una significativa segmentación del tejido social. Segmentación que, al finalizar la reforma, no había dejado de atravesar al campo académico de las Ciencias de la Educación por entonces disperso en las dinámicas del mercado, perdiendo en gran medida aquel ideal de autonomía académico intelectual que muchos de sus integrantes defendían.

A este respecto, durante los años de la década de 1990 el campo académico de la Educación no logró erigirse como una voz crítica común legítima frente a la intervención del Estado. En este sentido, puede decirse que entre fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI este espacio presentaba una cierta desorientación, en tanto que diversos actores habían apoyado a los procesos de transformación que ahora eran cuestionados en un nuevo contexto histórico social con un país sumido en la crisis institucional y con extraordinarios índices de pobreza. En esa división secular se vio el pasaje de no pocos académicos que otrora habían puesto su saber a disposición del desarrollo de la reforma para ahora considerarla con una mirada crítica, retomando los valores simbólicos del Estado, la equidad, la justicia social, etc. Quizás la volatilidad ideológica de los académicos sea una de las características salientes de este pasaje entre la década de 1990 y el nuevo siglo, donde se vio un cambio camaleónico notable, con una muy baja tasa de responsabilización y reflexión autocrítica por parte de buena parte de los protagonistas de un proceso que dejó serios conflictos en la trama escolar.

Con respecto a la socialización profesional de los académicos el rol de las universidades y de los Departamentos de Educación, como espacios con algún tipo de conexión entre sí con posibilidades de conformar postgrados conjuntos, de establecer intercambios docentes, de debatir con asiduidad, etc. se desdibujó luego de los ensayos de la década de 1980. En el siguiente decenio se dio una agregación de los académicos en torno a dos posicionamientos frente a la reforma, por un lado, una serie de académicos ingresaron a los espacios de poder en el Estado y dirigieron las políticas educativas de la transformación por entonces en boga, por el otro, se dio la oposición mencionada ante la retirada del Estado, la privatización de la escuela y la rotura del tejido social. En ese contexto, el voluminoso mercado de consultorías lejos de producir un efecto cohesionador de los académicos promovió lógicas individualistas y fragmentadas que no colaboraron en la conformación de una comunidad académica estructurada. Esa década tampoco se caracterizó por el surgimiento de grupos de investigación estables, en efecto, la producción de conocimiento en Educación estuvo ligada fuertemente a la reforma y los cambios que se establecían en el sistema educativo. A este respecto, el nuevo siglo mostró cambios relevantes, sobre todo si como fue señalado se atiende al avance presupuestario dentro del Sistema de Ciencia y Técnica y al fortalecimiento de las capacidades de investigación dentro de las universidades nacionales, lo cual colaboró en la concepción de grupos de investigación y en brindar una mayor continuidad a la producción de conocimiento. Sin embargo, para los académicos entrevistados aún siguen existiendo una serie de pendientes. Es una deuda la conformación de una comunidad específica integrada por quienes se dedican a

producir conocimiento en Educación en la Argentina que permita cristalizar algunas lógicas y regulaciones para el juego científico. Al mismo tiempo, puede observarse que los actores describen el debate intelectual como escaso y de baja calidad, y que consideran que las discusiones propias de este ámbito presentan recortes de poca relevancia, dentro de las cuales priman las valoraciones personales y los vínculos con la política, lo cual es expresado por los académicos como signo de una baja autonomía del campo ante el fuerte impacto de la política y las políticas educativas (cf. Palamidessi et al., 2007 y 2012).

La lógica pendular con opciones siempre rotundas y opuestas por parte de los actores —tan propia de los procesos disruptivos argentinos—, velaron la capacidad de buena parte de los académicos de poner los conflictos —y sus oposiciones político-pedagógicas más diversas— en otra clave —que podría pensarse más moderna y profesional (cf. Sarfatti Larson, 1988 y 1989)— que diera su preeminencia a las apreciaciones científicas⁴⁶ (cf. Becher, 2001; Whitley, 2012), sin negar con ello el costado valorativo que todo acto intelectual trae consigo (Bourdieu, 2000).

Si se tienen en cuenta los tres aspectos que se han expuesto puede reflexionarse que es preciso consolidar este espacio científico estableciendo una estructuración más claramente codificada de las lógicas que rigen este ámbito que permita fortalecer no solo los lazos entre los académicos sino también su capacidad de refracción (Bourdieu, 2000; Sarfatti Larson, 1988 y 1989) frente a otras discursividades (y esto no sólo en relación con la política sino también al mercado, a otros saberes, etc.). Es importante que, en relación con lo anterior, los postgrados —y en especial los doctorados— tomen un mayor protagonismo en la producción de tesis que permita profundizar temáticas dentro de las diversas agendas de investigación lo cual quizás posibilite, entre otras cuestiones, repensar los tópicos centrales que precisan ser estudiados para fortalecer el sistema educativo del siglo XXI. Por ello, es relevante revisar experiencias pasadas con sus tensiones, errores y aciertos, de modo de conformar proyectos académicos a largo plazo insertos en espacios institucionales que vayan más allá del aislamiento que gocen de cierta estabilidad y logren ir consolidando un campo de producción de conocimiento comprometido, científico y moderno.

Bibliografía

Aberbuj, Claudia 2009 *La formación de profesionales universitarios en Educación: un análisis comparado de los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación y*

⁴⁶ “Las tomas de posición política y el análisis científico de los fenómenos y de los partidos políticos son dos cosas bien distintas. Si se habla en democracia en una asamblea popular no es para hacer secreto de la propia actitud; precisamente lo moralmente obligatorio es, por el contrario, el tomar partido. Las palabras que entonces se utilizan no son instrumentos de análisis científico, sino de propaganda política frente a los demás. No son rejas de arado para labrar el terreno del pensamiento contemplativo, sino espadas para acosar al enemigo, medios de lucha. Utilizar la palabra de este modo en un aula o en una conferencia sería, por el contrario, un sacrilegio” (Weber, 2001:211). La discusión acerca de la veracidad y las tensiones contenidas en esta afirmación weberiana podría considerarse como uno de los telones de fondo de la disputa durante la primera década del nuevo siglo —no siempre explicitada— dentro del espacio universitario, tomado en sentido amplio. Weber prosigue: “De antemano he de decir que algunos muy estimados colegas míos entienden que es imposible poner en práctica esta autolimitación y que aunque no lo fuera no se trataría sino de un puro capricho” (212).

Ciencias de la Educación de la región metropolitana argentina. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Buenos Aires: Universidad de San Andrés).

AGCE “La transformación educativa. Aportes de la investigación”, en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires) Año II, N° 3/4, noviembre de 1990, pp. 95-99.

Albornoz, Mario 2013 *El Estado de la Ciencia, Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos 2012* (Buenos Aires: RICYT).

Altbach, Philip (2000) *Libertad académica: Realidades y cambios en el ámbito internacional*. Revista perfiles educativos (México) N° 88. Versión digital disponible en www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-index.html consultada el 3 de mayo de 2008.

(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).

Barry, Luis 2005 *La transferencia de los servicios educativos* (Buenos Aires: Nuevo Hacer).

Barsky, Osvaldo 1995 *El sistema de posgrado en la Argentina* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina).

Barsky, Osvaldo y Dávila, Mabel 2004. *Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina*. Documento de Trabajo N° 117, (Universidad de Belgrano). Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/117_barsky.pdf

2010 *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación* (Buenos Aires, Teseo y Universidad de Belgrano).

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

Bourdieu, Pierre 2000 *Los usos sociales de la Ciencia* (Buenos Aires, Nueva Visión).

2012 *Sur l'Etat. Cours au Collège de France 1989-1992* (Paris: Raisons d'agir/Seuil).

Bramuglia, C. 1994 “Evolución relativa de los salarios de los investigadores, 1987-1993”, en *Revista Pensamiento Universitario* (Buenos Aires) Año II, N° 2, agosto, 97-100.

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

Braslavsky, Cecilia, comp.; Riquelme, Graciela C., (comp.) 1984 *Propuestas para el debate educativo en 1984* (Buenos Aires: CEAL).

Bravo, Félix, “Bases para el mejor aprovechamiento del potencial científico y técnico nacional”. *Perspectiva Universitaria*, IIECSE (Buenos Aires) N°10, mayo 1982, p.58-62.

Brunner, José Joaquín 1993 “Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento”. Intervención en el Seminario *La Investigación Educativa Latinoamericana*, CLACSO, 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.

Cano, Daniel 1996 “Entrevistas. Respuestas de Daniel Cano”, en *Revista Pensamiento Universitario* (Buenos Aires) Año IV, N° 4/5, agosto, 75-81.

“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.) 1997 *Políticas, Instituciones y actores en educación* (Buenos Aires, CEM y NOVEDUC).
- Clark, Burton R. 1992 *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* (México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM-Azcapotzalco).
- Closs, I. 1978 “Mestrado em Educação no Brasil: retenção e produtividade”, en *Cadernos de Pesquisa*. En <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/387.pdf>, N° 27, diciembre, acceso el 4 de junio de 2012.
- de la FARE, M. 2008 “La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina” en *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 2(2). En http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3178/pr.3178.pdf, acceso el 4 de junio de 2012
- Coria Adela y Edelstein, Gloria, 1993 “El pedagogo en la universidad. Un discurso posible” en *Pensamiento Universitario* (Buenos Aires) Año 1. N° 1.
- Cucuzza, Héctor Rubén 2011 “El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* (Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana) 4 (7), 45-66.
- Cueto, Santiago 2005 “Información empírica y desarrollo de políticas educativas en América Latina” GRADE. Trabajo preparado para la *Reunión del Diálogo Regional en Educación del Banco Interamericano de Desarrollo*.
- de la FARE, Mónica y Lenz, Silvia 2012 *El posgrado en el campo universitario expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina* (Buenos Aires IEC/UNGS).
- De Marinis, Pablo 2009 “Los saberes expertos y el poder de hacer y deshacer sociedad” en Gabriel Gatti, Benjamín Tejerina e Iñaki Martínez de Albéniz, *Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento* (Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco).
- Depaepe, Marc 2002 “A Comparative History of Educational Sciences: the comparability of the incomparable?”, *European Educational Research Journal* (Berlin) Volume 1, Number 1, pp.118-122.
- Ezpeleta, Justa y Sánchez, María Elena 1982 “En busca de la realidad educativa: maestrías en educación en México” (México, DIE-CONACYT).
- Feldfeber, Myriam y Imen, Pablo 2003 “Las propuestas de privatización de la universidad pública en Argentina: de la crisis de sentido al sentido de la crisis.” *Avaliação* (Campinas) [online]. Vol.08, n.01 [citado 2012-11-15], pp. 129-142 . Disponible en: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772003000100008&lng=es&nrm=iso. ISSN 1414-4077.
- Fernández Lamarra, Norberto 2009 “La profesión académica en América Latina: Situación y perspectivas”. Seminario Internacional *El Futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes. The Changing Academic Profession Project* (Buenos Aires: UNTREF – UNGS).
- Follari, Roberto 2008 *La selva académica*. (Rosario, Homo Sapiens).
- Furlán, Alfredo 1988 “La formación del pedagogo. Las razones de su institucionalización”, en *Revista otros caminos*. Ene.-dic., Temporada 11-12. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Tenerife, Universidad de la Laguna). Disponible en <http://www.revistaotroscaminos.com/Ensayo%20la%20formacion%20del%20pedagogo.pdf>

Furlán, Alfredo; Avolio de Cols, Susana 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 Archivos de Ciencias de la Educación (La Plata) 4ª. época, 5(5). En http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5428/pr.5428.pdf, acceso el 3 de abril de 2012.

Furlán y Pasillas, 1993 *Investigación y campo pedagógico*. Revista Argentina de Educación (Buenos Aires) Año XI, N°20, Octubre.

García de Fanelli, Ana María (1996) *Estudios de posgrado en la Argentina: alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas* (Buenos Aires: CEDES) Documento 114, Serie Educación Superior.

García de Fanelli, Ana María et al, 2001 *Entre la academia y el mercado. Posgrados en Ciencias Sociales y políticas públicas en Argentina y México* (México: CEDES/ANUIES)

García Guadilla, Carmen 1994 “Posgrados en América latina” en *Revista Pensamiento Universitario* (Buenos Aires) Año II, N° 2, agosto, 3-17.

2002 “Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación Superior en América Latina”, en *Revista Pensamiento Universitario* (Buenos Aires) Año X, N° 10, octubre, 55-80.

Gimeno Sacristán, Jimeno 1978 "Explicación, norma y utopía en ciencias de la educación", en Escolano y otros, *Epistemología y educación* (España, Sígueme).

Giovine, Renata 2012 “Prolongando el oficio de investigar y escribir. Reconocimientos, contribuciones, elecciones”, *Propuesta Educativa* (Buenos Aires) N° 38, año 21, Nov., Vol. 2, pp. 23-26.

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

Gorostiaga, Jorge; Tello, César; y Funes, Mariana 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.

Graciarena, Jorge 1974 *Formación de postgrado en ciencias sociales en América Latina*. (Buenos Aires: Paidós).

Gvirtz, Silvina 2005 “Cecilia Braslavsky: la construcción del campo pedagógico en la argentina democrática” en *Teoría y acción en la vida de Cecilia Braslavsky*, *Revista Perspectivas* (Francia) vol. 35, N° 4, Dossier N°136, UNESCO, OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION.

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

2001 *Educational Science in Switzerland: Evolution and Outlooks*, (Switzerland: CEST).

“Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development” *European Educational Research Journal* (Berlin) 2002, Volumen 1, Número1, pp. 3-26.

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

Hollensteiner, Stefan *Los intelectuales de izquierda, la política y la transición democrática en Argentina y Brasil*, en Hofmeister, Wilhelm y Hugo Celso Mansilla (2003) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. (Rosario: Homo Sapiens).

Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires 1984a *Política, funciones y acciones demandadas, Propuesta tentativa sujeta a revisión de Política de Trabajo*, mimeo.

1984b *Nuestro propósito. Nuestra tarea*, (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires) Serie Participación N°1, Facultad de Filosofía y Letras.

1986 *Actas de las I Jornadas Metropolitanas. Los aportes de la investigación para la transformación educativa*, (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires) 13 y 14 de noviembre de 1986, Facultad de Filosofía y Letras.

1987 *Experiencia del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Argentina*, (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires) Serie Participación N°5, Facultad de Filosofía y Letras.

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (1992) *Boletín*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires).

Isola, Nicolás 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.

Krotsch, Pedro 1990 “La problemática del postgrado en la Argentina y en América Latina”, en Ezcurra, A. *Formación Docente e Innovación Educativa*, (Argentina: Colección Cuadernos).

1996 “El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación” en *Pensamiento Universitario* (Buenos Aires) Oficina de Publicaciones CBC/UBA, N° 4-5, pp. 43-56.

2001 “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina” en A. Chiroleu (org), *Repensando la Educación Superior*, (Rosario: UNR Editora).

Krotsch, Pedro y Cayetano DE LELLA (comp.) 1989, *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*, (Buenos Aires: Editorial Sudamericana).

Lovisoló, Hugo (2000) *Vecinos distantes. Universidad y ciencia en Argentina y Brasil*. (Buenos Aires: del Zorzal).

Llomovatte, Silvia 1984 “El posgrado en Educación y Sociedad. Evaluación”, (Buenos Aires, FLACSO).

Llomovate, Silvia; Guelman, Anahí; Lucanglioli, Alejandro; Duschavsky, Silvia; Kisilevsky, Marta 1993 “Los estudiantes y graduados de la carrera de ciencias de la educación: su inserción en la facultad y en el empleo 1986-1992” en ICE, *Cuadernos de Investigación*, (Buenos Aires) N°11, Facultad de Filosofía y Letras.

Mendes, Héctor y Milstein, Diana 1996 “El progresismo pedagógico: una condición necesaria para el proyecto educativo neoconservador” *Crítica Educativa*, (Buenos Aires) Año I, N°1, julio, pp. 2-5.

Mollis, Marcela; Nuñez Jover, Jorge y García Guadilla, Carmen 2010 *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas* (Buenos Aires: CLACSO-IIGG).

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

1997 *Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad*, en Revista Propuesta Educativa, N° 17, (Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas).

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

Oszlak, Oscar 1999 “De Menor a Mejor: El Desafío de la "Segunda" Reforma del Estado”, *Nueva Sociedad*, (Caracas) No.160, Marzo-Abril, 1999. Versión digital disponible

http://2009.campinas.sp.gov.br/rh/uploads/egds_material/OSZLAKmenorymayor.pdf, revisada el 2 de diciembre de 2009.

2000 “El mito del Estado mínimo: Una década de reforma estatal en Argentina.” Trabajo presentado al *V Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública* en el panel “Reforma del Estado: Equidad y Gobernabilidad” (Asunción, Paraguay).

2006 *Los miedos de los argentinos: ensayos sociopolíticos y culturales*, (Buenos Aires: CEDES Espacio).

Pagano, A. 1997 “Crítica a la Reforma Educativa: el campo intelectual” *Crítica Educativa* (Buenos Aires) v. II, N° 3, pp. 66-75.

Palamidessi, Mariano; Suasnábar, Claudio y Galarza, Daniel (comp.) 2007 *Educación, conocimiento y política Argentina, 1983-2003*. (Buenos Aires: FLACSO/Manantial).

Palamidessi, Mariano, Suasnábar, Claudio y Gorostiaga, Jorge 2012 *Investigación educativa y política en América Latina* (Buenos Aires: Novedades Educativas).

Prati, Mario 2002 “El Programa de incentivos a los docentes investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto” en KROTSCH, P. y PRATI, M., *La Universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, (La Plata: Al Margen UNLP FAHCE).

Puiggrós, Adriana 1987 *Discusiones sobre Educación y Política. Aportes al Congreso pedagógico Nacional*. (Buenos Aires: Galerna).

Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). (Buenos Aires: Galerna).

Quiroga, Hugo 2001 “El posgrado y los desafíos del conocimiento” en A. Chiroleu (org), *Repensando la Educación Superior* (Rosario, UNR Editora).

Intelectuales y política en la Argentina. Notas sobre una relación problemática, en Hofmeister, W. y H.C.F. Mansilla (2003) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. (Rosario, Homo Sapiens).

Reich, Robert 1993 *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI* (Buenos Aires, Vergara).

Revista Argentina de Educación *Reunión de Departamentos y Facultades de Educación de Universidades Nacionales* (Buenos Aires) año III, N° 5, diciembre 1984, pp. 89-91.

1987 *III Jornadas de Facultades, Escuelas y Departamentos de Ciencias de la Educación (Universidades Nacionales)* (Buenos Aires), año V, N° 8, junio, pp. 86-94.

Encuentro de Departamentos, Escuelas y Facultades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales (Buenos Aires) año VI, N° 10, mayo de 1988, pp. 84-89.

1991 *Encuentros de Departamentos, Escuelas y Facultades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. VII Encuentro. Tandil 7, 8 y 9 de noviembre de 1990* (Buenos Aires) año IX, N° 16, octubre, p. 91-99.

Editorial (Buenos Aires) año XII, N° 22, 1994, pp. 5-6.

Revista *Perspectiva Universitaria* (Buenos Aires) mayo 1982, N° 10.

SARLO, B. "Los intelectuales en los mil días de la democracia", en *La Ciudad Futura* (Buenos Aires) N°2, 1986. p. 5.

Sarfatti Larson, Margarita (1988) *El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología*, Revista de Educación (Madrid: CIDE) Nro. 255.

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

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

Sirvent, María Teresa y Llomovatte, Silvia 2007 "A cincuenta años de la creación de ciencias de la educación" *Revista Espacios* (Buenos Aires), Noviembre, N° 36.

STUBRIN, Adolfo 2001 "La política de partidos y las universidades públicas en la argentina 1983-2000", en A. Chiroleu (org), *Repensando la Educación Superior* (Rosario: UNR Editora).

Suasnábar, Claudio 2009 *Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años*. Ponencia presentada en el Seminario *Elites intelectuales y formación del Estado* realizado por el IDES, IDAES y UdeSA realizado del 28-30 de abril de 2009 en Buenos Aires.

Tenti Fanfani, Emilio 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. IRICE (Rosario) pp. 125-149.

1993a *La escuela vacía: deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. (Buenos Aires: UNICEF/Losada).

1993b *Reflexiones y provocaciones (A propósito de un estado de conocimiento) Pistas Educativas* (México: Celaya), Año 12, No. 70, julio-agosto, pp. 21-27.

2007 (1993) "Del intelectual orgánico al analista simbólico" en *La escuela y la cuestión social*. (Buenos Aires: Siglo XXI).

Tiramonti, Guillermina 2001 *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* (Buenos Aires: FLACSO/Temas).

2007 "Prólogo", en PALAMIDESSI, M.; SUASNABAR, C. y Galarza, Daniel (comp.) *Educación, conocimiento y política Argentina, 1983-2003*. (Buenos Aires: FLACSO/Manantial).

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra 2012 "Introducción dossier 30 años de la maestría" *Propuesta Educativa* (Buenos Aires, FLACSO) N° 38, año 21, Noviembre, Vol. 2, pp. 6-9.

Villa, A. 2011 "Introducción al dossier: Pasado y presente de las Ciencias de la Educación. Campo de producción académica y práctica profesional" *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4^a. época, 5(5) en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5424/pr.5424.pdf, acceso el 4 de junio de 2012

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