

Universidad y profesionalización científica. El campo académico profesional de la educación en la Argentina y Brasil

Claudio Suasnábar (UNLP),
Mariano Palamidessi (IIPE-UNESCO/FLACSO-Argentina) y
Nicolás José Isola (CONICET-FLACSO-Argentina/UNLa)¹

Resumen

Dentro de los enfoques histórico-estructurales que se proponen para esta mesa, esta ponencia analiza la conformación y sostenimiento de la profesionalización del campo académico en educación en la Argentina y Brasil. Esta temática se inscribe en el debate más amplio respecto de la especificidad del campo de la investigación educativa (Educational Research) a nivel mundial que se manifiesta por su “hibridación institucional” y un tipo de constitución caracterizada por una “disciplinarización secundaria” (Hofstetter y Schneuwly, 1999 y 2004).

En esta dirección, el trabajo se inicia con una breve caracterización de estos debates que a manera de marco de referencia ordenan el análisis de cada uno de los campos académicos. A la luz de estas perspectivas teóricas se considerarán dos casos nacionales: el campo de producción de conocimiento en educación en Argentina y Brasil. Para ello será necesario no dejar de lado las diversas disrupciones políticas institucionales que atravesaron uno y otro país, entre los años sesenta y setenta, y los impactos que tuvieron sobre la universidad.

Esta caracterización se apoyará en los siguientes ejes de análisis que hacen a la configuración de la “palabra” académico/profesional de las Ciencias de la Educación, a saber: el grado de planificación del posgrado; el grado de institucionalización y socialización en términos de asociaciones profesionales y espacios estructurados de encuentro y discusión intelectual; el nivel de productividad en relación con el universo de revistas relevantes de uno y otro país.

Por último, desde este enfoque histórico-estructural se prestará especial atención a las continuidades y rupturas de cada caso, como también a las especificidades de cada uno de estos campos académico-profesionales.

¹ Dirección electrónica: csuasnabar@gmail.com; marianopalamidessi@yahoo.com.ar; nisola@flacso.org.ar

Universidad y profesionalización científica. El campo académico profesional de la educación en la Argentina y Brasil

Claudio Suasnábar (UNLP),
Mariano Palamidessi (IPE-UNESCO/FLACSO-Argentina) y
Nicolás José Isola (CONICET-FLACSO-Argentina/UNLa)

En las últimas décadas la historiografía de la educación europea viene desarrollando un verdadero programa de investigación sobre la emergencia y expansión de las Ciencias de la Educación como campo disciplinar (Hosfetter y Schneuwly, 1999, 2001, 2002; Keiner, 2002; Nóvoa 1998). Dicho programa parte de la siguiente premisa: este objeto de estudio debe ser analizado en el marco de los procesos de internacionalización e institucionalización que, si bien delimitan características y tendencias comunes a los distintos países, también expresa en las distintas denominaciones que asumirá el campo (*Sciences de l'éducation, Pädagogik* o *Educational Research*, entre otros) la particular configuración histórica y tradiciones nacionales. Siguiendo esta perspectiva, podemos decir que desde fin de siglo XIX emerge un campo disciplinar orientado al estudio de los fenómenos educativos (esto es, especializado en la producción y difusión de conocimiento sobre la educación), estrechamente vinculado por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales, y por otro, a las demandas de calificación profesional. Este campo se institucionalizará en Europa y Estados Unidos hacia la primera mitad del siglo XX tanto al interior como al exterior de la universidad pero en estrecha relación al campo de saberes profesionales.

Así, la expansión de los sistemas educativos generó una fuerte demanda de teoría en la medida que dichos sistemas se volvieron progresivamente más diferenciados y complejos. Por tanto, la producción teórica no solo expresaba la demanda por legitimar la ideología educativa y de regulación que suponía el gobierno de la educación sino también respondía a la necesidad de formación y certificación. Dicho proceso se dio simultáneamente a la organización como cuerpos profesionales de los maestros y profesores para defender sus derechos pero también para mejorar su formación, funciones y status sociales.

La categoría de “proceso de disciplinarización” que Hosfetter y Schneuwly (2004) toman de la historia y sociología de la ciencia, permite captar el carácter contradictorio y complejo de la constitución de un campo en la medida que designa una dinámica de largo plazo por la cual ciertos agentes y/o determinadas instituciones gradualmente se van especializando y profesionalizando en la producción de conocimiento. En este mismo proceso, a su vez, se redefinen los objetos de estudio y en muchos casos llega hasta la emergencia de nuevos campos junto a la generación de una nueva comunidad científica. Asimismo, los procesos de

disciplinarización presentan una dinámica de diferenciación interna y externa que delimita los dominios y fronteras al interior de un campo en relación a otras disciplinas dentro de lo que podríamos denominar un sistema de disciplinas.

Lejos de una visión normativa o teleológica, la noción de proceso de disciplinarización posibilita analizar las diferentes formas de emergencia de un campo disciplinar, esto es, cómo se van estructurando ciertos atributos tales como instituciones especializadas en la producción de conocimiento, formación y socialización de nuevos agentes, dominios y fronteras de conocimiento, redes de comunicación, espacios de producción y mecanismos de regulación internos.

La especificidad de las Ciencias de la Educación como campo disciplinar radica, entonces, en un tipo de emergencia caracterizada por un “proceso de disciplinarización secundaria” (Hofstetter y Schneuwly, 2001). Con esta denominación se alude a aquellos campos disciplinares que se constituyen a partir de un conjunto de saberes elaborados en el campo profesional anteriormente constituido². De tal forma, el campo profesional es condición para el advenimiento de las Ciencias de la Educación (o su denominación nacional) pero también determina su propio desarrollo como un campo científico en términos de sus orientaciones, definición de dominios, teorías, problemáticas, métodos, etc. Una consecuencia fundamental de este rasgo es que el desarrollo de la educación como campo disciplinar se produce bajo el signo de una tensión dinámica entre por un lado, responder a las fuertes demandas profesionales y la esfera político-administrativa, y por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga un distanciamiento de dichas demandas.

Estos procesos implican una diferenciación (no siempre clara), reconfiguración y reorganización interna y externa de las Ciencias de la Educación, que se han presentado —en un proceso gradual y no lineal— de un modo institucional (como espacios institucionales instaurados: facultades, departamentos, instituciones de investigación, etc.) y epistemológico (como corpus teóricos y metodológicos variados).

Ahora bien, en cuanto a la reorganización interna, toda lógica de profesionalización conforma una división de tareas, que a su vez, produce ciertas jerarquías al interior de un determinado espacio del saber. Así, se puede considerar un campo discursivo de poder con control sobre la producción, distribución y circulación de un discurso especializado con una relativa autonomía social y una regulación de las prácticas específicas que difieren de las reglas del campo de reproducción pedagógico (Wilensky, 1964). Se pueden distinguir de este modo dos sub-campos: un campo de producción llamado *Campo Intelectual de la Educación*, atravesado por las luchas

² De manera inversa, un proceso de disciplinarización primaria es cuando el campo profesional se genera a partir de un campo disciplinar pre-existente.

en pos de la elaboración del discurso hegemónico; y un campo caracterizado por la reproducción (en sus variadas formas), al que se podría llamar *Campo Pedagógico de la Educación* (Díaz, 1995)

Desde esta perspectiva, la conformación de la educación como un campo disciplinar conlleva por un lado, un proceso de “profesionalización” en el sentido que le asigna Andrew Abbott en su libro clásico *The System of Professions* (1988) como un proceso competitivo entre diferentes actores por el control de ciertos conocimientos, saberes y prácticas (fronteras jurisdiccionales de dominio). Y por otro, un proceso de “profesionalización científica” que como apuntamos anteriormente está asociado a la disciplinarización de un campo de conocimientos. En este sentido, puede considerarse al campo de las Ciencias de la Educación como un *campo discursivo* atravesado por múltiples identidades (Sarfatti Larson, 1989).

Entonces, se utiliza aquí el término profesionalización para dar cuenta de un proceso evolutivo (determinado por el contexto cultural, histórico y político-institucional) en el cual se da la emergencia y transformación de ciertas funciones y actividades específicas en espacios profesionales que presuponen una formación delimitada caracterizados por el uso de competencias, niveles de autonomía y prestigio determinados (Hofstetter *et al.*, 2009).

Partiendo de estas consideraciones, esta comunicación analiza desde una mirada comparada la emergencia y constitución del campo disciplinar de la educación en Argentina y Brasil. En esa dirección, el trabajo toma como ejes de análisis: las disrupciones políticas institucionales que atravesaron uno y otro país, y los impactos que tuvieron sobre la universidad; institucionalización y socialización en ámbitos universitarios y/o de asociaciones profesionales; el grado de planificación del posgrado; y el grado de profesionalización de la burocracia estatal.

Profesionalización, Estado y Educación

Los procesos que ha vivido cada país en su profesionalización están vinculados a sus propios derroteros político-institucionales, su conformación de las elites, la configuración de sus sistemas universitarios, su lugar en el contexto internacional, etc.

Es pertinente destacar que aquí se trata de repensar a los profesionales de las Ciencias de la Educación en el marco de una región que forma parte de la periferia del sistema científico central (este último compuesto, entre otros, por Estados Unidos, Francia, Alemania, Inglaterra, Suiza, Italia, España, etc.). De modo que es preciso comprender que se trata de la descripción de una disciplina que ha gozado de una baja especificidad propia pero, además, dentro de un espacio territorial que no es central, si no que ha sido, de diversos modos dependiente de otros espacios (Beigel, 2010).

Esto es destacable, dado que la profesionalización académica de esta disciplina ha sido diferente en los países centrales respecto a los países periféricos en los cuales se ha dado, con matices, una profesionalización tardía. Estos últimos se han inspirado fuertemente en los procesos de profesionalización temprana acaecidos en los primeros, pero esa operación fue posterior (por eso *tardía*) a la existencia de un sistema universitario ya establecido (Bunner y Flisfisch, 1983).

Por ello, es necesario no perder de vista la complejidad del asunto. Se trata de considerar a un campo conformado por los profesionales abocados a una disciplina, las Ciencias de la Educación, desde un punto de referencia nacional, institucional y social, como una construcción de diversos actores, con la demarcación de un espacio académico, con vinculaciones con otras disciplinas y con actores políticos, con referencias teóricas, interlocutores diversos, con diversas lógicas de acción y de intervención, con postulados pedagógicos y científicos.

La profesionalización de un determinado saber está fuertemente vinculada con los procesos de profesionalización del Estado, y esto es particularmente relevante en educación, en dónde el campo educativo está muy relacionado con los procesos de masificación de la educación, junto con la paulatina profesionalización de los cuerpos docentes y la necesidad de constituir la demarcación de un saber teórico-metodológico más complejo para comprender a la escuela (Hofstetter y Schnewly, 2004).

Es en este sentido puede ser útil detenerse a repensar la profesionalización en el Estado y el vínculo de las capas intelectuales con el Estado. Quien se adentra en el estudio de ambos países puede darse cuenta que hay un mayor volumen de producción de estudios sobre el Estado en Brasil (Daland, 1981) y, por ende, una mayor tradición (Sikkink, 2009; entre otros). Se puede observar, y más fuertemente desde los años 60, que en la Argentina una buena parte de los intelectuales consideraron central la radicalización política en confrontación con los gobiernos democráticos y dictaduras de turno, y no dieron tanta relevancia al fortalecimiento de las instancias profesionales-burocráticas del Estado³. Esto devino —dicho en un modo demasiado sintético— en intelectuales más cercanos a la política en la Argentina, mientras que en Brasil se dio gradualmente una mayor preeminencia a la profesionalización, regulación y jerarquización de las diversas disciplinas sociales.

Así, puede pensarse que el Estado fue más un objeto de *confrontación/ alter en conflicto* que de *acercamiento/ligazón* con los intelectuales de las ciencias de la educación (Arata et al., 2009)⁴.

³ Véanse los testimonios de académicos de la educación en Arata et al. (2009).

⁴ “(..)un conjunto de eventos pueden haber determinado un patrón de enfrentamiento entre intelectuales y científicos de un lado, y el estado en la Argentina y las élites económicas, políticas, religiosas y militares, por el otro. Lo que se convirtió en un mecanismo de freno y desaceleración del desarrollo de su comunidad científica. En la Argentina, los intelectuales habrían jugado principal y predominantemente como alternativa de poder en oposición al estado, sobre todo a partir de 1930. Ni el peronismo, ni los gobiernos militares captaron intelectuales de renombre capaces de construir una ideología de legitimación y apoyo. En este sentido, se creó un sentimiento de ilegitimidad de los intelectuales que

En ese sentido en Brasil, por muchas condiciones (entre ellas una elite militar que daba un mayor valor a los perfiles profesionalizados; una dictadura con una menor ruptura con los círculos intelectuales; una universidad con mayores márgenes de libertad, etc.) no fue descabellado que ciertos científicos sociales se pudieran sentar a pensar con los militares cómo establecer algunas pautas en la transición a la democracia (Hollensteiner, 2003)⁵. Eso, tiene que ver con un cierto modo de ser profesional en cada país que es deudor de un posicionamiento frente al Estado.

En ese sentido, puede considerarse que en Argentina se discute fuertemente la ideología del Estado (lo cual es sin duda relevante) pero eso va diluyendo (desde las ciencias sociales) la discusión por el fortalecimiento estatal desde la formación de sus cuadros, su acceso a través de concursos, su evaluación, etc. Esto último no parece ocurrir sólo dentro del campo educativo.

En esta reflexión es relevante no perder de vista que la universidad pública argentina bregó por niveles de igualdad y de gratuidad, y que reivindicó muy fuertemente ese espacio como lugar de derecho de los ciudadanos frente al Estado (universidades grandes para muchos: lógica igualitaria)⁶. En efecto, la gran expansión de instituciones privadas en Brasil⁷, puede servir para preguntarse sobre qué rol deseaba cumplir el Estado de ese país (universidades pequeñas para pocos: lógica elitista).

Brasil y Argentina: algunos puntos en común⁸

Es relevante pensar al Estado en torno a la profesionalización de las Ciencias de la Educación, dado que, como fue ya señalado, no puede considerarse a este campo discursivo sin tener en cuenta el telón de fondo de sus sistemas educativos y sus lógicas internalizadas⁹. En suma, es necesario atender a las *condiciones de posibilidad* que hacen plausible un determinado proceso de profesionalización.

también se extendió al campo de los científicos, especialmente en las áreas de las ciencias sociales y humanas, donde la distinción entre esos papeles es más difícil de establecer.” (Lovisoló, 1996:55)

⁵ “Un mecanismo de esa naturaleza no se implantó en el Brasil, donde se construiría una estrategia y un patrón de interacción mucho menos conflictivo entre intelectuales, estado y élites. Es, por otro lado, innegable la participación de intelectuales de prestigio en la construcción del *estado novo* y de intelectuales vinculados a las fuerzas armadas, sobre todo, economistas, durante el gobierno militar brasileño. En el Brasil, intelectual no significó, como en el caso argentino, alternativo al estado. Esta diferencia de tradición permitió, o incidió, el desarrollo de relaciones entre los científicos y el estado mucho menos conflictivas en el caso del Brasil.” (Lovisoló, 1996:56)

⁶ En 1950 Brasil tenía 50% de analfabetos y la Argentina 13% (Lovisoló, 1996).

⁷ El Censo de Educación Superior (2008) muestra que de 2252 Instituciones de Educación Superior (IES), 236 estaban vinculadas con el sector público y todas las demás (90%), 2016, con el privado.

⁸ Diversos autores han ya trabajado esta comparación en diversos ámbitos de la ciencia y la política (Lovisoló, 1996; Sikkink, 2009; Hollensteiner, 2003, entre muchos otros).

⁹ “(...) en América Latina, los procesos de modernización de la administración estatal quedaron trancos en muchos países como consecuencia de la inestabilidad política y los procesos dictatoriales. Las ciencias sociales y la investigación educativa se desarrollaron en contextos de precariedad institucional. La forma en que se conjugaron políticas gubernamentales discontinuas, debilidad de los procesos de profesionalización de la actividad académica y éxodo de profesionales contribuyó de manera sustantiva a la configuración de vínculos débiles entre investigadores y *policymakers* en una parte importante de los países de la región.” (Galarza, 2007:121).

Desde la perspectiva planteada, interesa poder repensar cómo Brasil, un país que se presentaba muy atrasado en su sistema educativo (Lucio, 1993), logró avanzar en pocas décadas a una posición relevante en el consorcio internacional de producción de conocimiento, y en especial, de conocimiento en educación.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, en Brasil y Argentina, la paulatina modernización de las ciencias sociales, junto con el auge de la planificación, produjeron nuevos perfiles entre los científicos sociales que fueron integrándose en espacios profesionales. En esos dos países existieron, durante 1960 y 1970, gobiernos de facto que repercutieron, de muy diverso modo, en el decurso de las Ciencias Sociales y en la profesionalización del campo académico de la educación.

En ambos países el desarrollo profesional de las ciencias sociales tuvo un despliegue mayor a partir de 1950 cuando comenzó un proceso de diferenciación y especialización de las profesiones sociales nacionales con el consiguiente desarrollo de centros universitarios modernos. En el marco de un proceso de cambios se puede enmarcar la creación de ciertas instituciones científicas relevantes en la región que tenían como eje la generación de un proceso modernizador que produjera un desarrollo planificado, vinculado también con la reivindicación de un espacio latinoamericano más amplio¹⁰. Estos nuevos ámbitos que se generaron en el clima posterior a la Segunda Guerra se presentaron como espacios de profesionalización en clave latinoamericana que permitieron la conformación de un campo de discursos en Ciencias Sociales que marcaba una renovación (Beigel, 2010).

Estas instituciones fueron produciendo investigación y delimitando una serie de temáticas específicas vinculadas con las ideas de progreso, desarrollo y planeamiento que contaban con el apoyo de fundaciones internacionales. Rápidamente se fue conformando un espacio y un circuito regional en el que los académicos viajaban al exterior para tener estancias de pesquisa y formación. Este movimiento que no siempre involucraba a las universidades tradicionales impactaba en el clima de las Ciencias Sociales de aquellos años, sumado a la efervescencia política que se vivía.

¹⁰ En la región, en 1948, se creó la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). En 1950, se conformó la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). En 1957 se creó la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS); en 1960 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); en 1962 el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), promovido por UNESCO y CEPAL; y, en 1963, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Por una iniciativa conjunta de la Ford y la Unesco, en 1962 se creó el *Internacional Institute for Educational Planning* (IIEP) (Almeida, 2008). En 1967 se creó el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Algunas notas sobre Brasil

Se puede ubicar el origen del sistema científico brasileiro en los años 50. Por un lado, en 1949, el presidente Dutra lleva al Congreso un proyecto de ley elaborado por una comisión cuyo presidente era el almirante Álvaro Alberto, que proponía la creación de un *Conselho Nacional de Pesquisa* (CNP), hoy conocido como *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq). Este Consejo dio un fuerte sustento a la formación de investigadores en todas las áreas del conocimiento, con gran cantidad de programas y subsidios. Por el otro, la creación en 1951, por iniciativa de Anísio Teixeira, de la *Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior* (CAPES) desde entonces desde allí se ha realizado un gran soporte a las instituciones formadoras de docentes y de investigadores. Teixeira¹¹ fue el primer secretario general de esta Comisión, y fue fuertemente influenciado por sus viajes a EUA¹².

En efecto, un año más tarde de la creación de CAPES Brasil firmó una serie de convenios con varias universidades de ese país. En ese marco, estudiantes iban a hacer su formación de posgrado (maestrías y doctorados) y profesores de aquel país daban clases en postgrados brasileiros¹³.

En 1955 se creó el *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB); y, también bajo el amparo de Teixeira, el *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE) y los *Centros Regionais de Pesquisas Educacionais* (CRPEs) que estimulaban la investigación educativa (Ferreira, 2008). En 1961 un grupo de empresarios de Rio y São Paulo había creado el *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais* (IPES)¹⁴. En 1964 tiene lugar el golpe de Estado cívico-militar que se extendería por dos largas décadas.

Un año más tarde se daría un evento temprano y central para el mundo académico brasileiro con

¹¹ Bittencourt (2009) ha seguido con detalle los viajes de uno de los personajes centrales de la historia de la educación brasileira, Anísio Teixeira. Pone especial atención a las perspectivas que la estancia en el exterior iba generando en este autor, así como a su relación con la Iglesia y los gobernantes, sin pasar por alto su capital económico y cultural familiar.

¹² El espíritu planificador de la segunda mitad de la década de 1950 se encontraba vinculado con ideas que provenían de organismos internacionales en los que los EUA tenían un peso relevante. Fue, entre otras cuestiones, el encuentro de Ministros de Educación realizado en Lima en 1956 lo que dio comienzo a un ciclo de conferencias internacionales, seminarios regionales y cursos de formadores de planificación, dentro del marco de la Alianza para el Progreso, como pacto intercontinental con intervención especial de los organismos internacionales.

¹³ “Assim como os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus colegas americanos e contavam com a sua colaboração financeira, também no planejamento e na execução orçamentária da educação estreitou-se a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).” (Saviani, 2008:297)

¹⁴ “Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares” (Saviani, 2008:294).

Años más tarde, fue particularmente relevante el Simposio “A educação que nos convém” (1968) organizado por el Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais da Guanabara (IPES/GB). Véase Carvalho (2007).

la aprobación de la Definición de los cursos de Postgrado¹⁵ que definió —influido por el caso de EUA— los posgrados del país¹⁶. Unos años más tarde comenzaría a producirse una proliferación de instituciones vinculadas con las ciencias sociales¹⁷.

Interesa especialmente aquí atender a la creación, en 1976 (constituida finalmente en 1978) de la *Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação* (ANPEd)¹⁸. Fueron un conjunto de Programas de Postgrado del Área Educación los que tomaron la iniciativa dentro del *Plan Nacional de Postgrado en Educación*. Esta Asociación logró desde entonces posicionarse como un espacio colegiado referencial para América Latina¹⁹.

“O número de cursos e programas credenciados e reconhecidos pela CAPES, nesses anos todos, passou de 27 cursos de mestrado em 1984, para 86 mestrados em 2007. E, de 7 cursos de doutorado, em 1982, para 38 doutorados em 2007, em 88 programas (50 de mestrado, 2 de doutorado e 36 de mestrado e doutorado). O número de estudantes, mestrado e doutorado, aproxima-se dos 7.500. As publicações cresceram exponencialmente com múltiplos periódicos, livros e anais. Temos uma revista científica muito bem avaliada. Junto a ela, o número de revistas da área, qualificadas como disseminadoras de nossos estudos e pesquisas, ultrapassa três centenas.” (Cury, 2008:163)

En ese marco se dio una expansión notable del sistema educativo en general²⁰. Al mismo tiempo el posgrado se propagaba y ganaba en prestigio. Así, en el año 2008 Brasil contaba con 2568²¹ programas de posgrado.

¹⁵ Consejo Federal de Educación, Parecer N° 977/65

¹⁶ Puede verse un seguimiento del proceso de construcción y consolidación de los posgrados en Candau (2006).

¹⁷ Así, pueden citarse la creación de Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec); un año más tarde el Conselho Nacional de Pós-Graduação; en 1976, la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad); en 1977 la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs).

¹⁸ Llamada posteriormente *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (1981). “A criação da entidade da área da educação partiu de projeto elaborado por grupo de trabalho formado por docentes-pesquisadores dos quatro programas de pós-graduação do Rio de Janeiro. Em 1977, a ANPEd foi, então, juridicamente constituída pelos representantes de uma dúzia e meia de programas: 11 de universidades federais, os mais numerosos; três de universidades católicas; dois de universidades estaduais paulistas; e o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), com a ambivalência entre o público e o privado que caracterizava a Fundação Getúlio Vargas.” (Cunha, 2008:169).

¹⁹ Señalan Bittar et al., (2012:102): “(...)se percibe que las más significativas asociaciones científicas brasileras, además de participar por medio de la intervención de sus investigadores en las diferentes instancias de formulación de políticas educativas, no dejaron de desarrollar su autonomía política y académica delante del Estado, y ejercieron su papel de control y acompañamiento crítico en relación con esas políticas. Dentro de la gran área de las Ciencias Humanas, Educación es la mayor (congrega 100 Programas de Posgrado).”

²⁰ “De fato, ocorreu no período uma grande expansão do ensino superior. Entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginasial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%. E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663” (Saviani, 2008:300).

²¹ Distribuidos de la siguiente manera: 1030 ofrecen solo cursos de maestría; 1284 cursos de maestría y de doctorado; 36 solo doctorado y 218 son maestrías profesionales (www.capes.gov.br).

Algunas notas sobre la Argentina

En la Argentina fue sancionada en 1884 la Ley de Educación Común. La primera cátedra de Ciencias de la Educación fue creada en 1896 en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la Universidad Nacional de La Plata se creó, en 1903, la sección *Pedagógica* de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y, en 1914, la Facultad y la Carrera de Ciencias de la Educación.

La carrera de Pedagogía se creó al iniciar los años 40 (CARBONE DE PALMA, 1970). En la UBA en 1939 se forma el Centro de Estudios Pedagógicos, integrado por graduados de Pedagogía y afiliado al Instituto de Didáctica (que databa del año 1927).

En mayo de 1957 se aprobó en la UBA el plan de la carrera de Ciencias de la Educación. El Instituto de Didáctica se transformó en *Instituto de Ciencias de la Educación* (ICE) para “la regulación y organización de la enseñanza y de las, aún pobres, tareas de investigación” (Carlino, 1993, p. 50). enmarcada dentro de un cuadro fundacional modernizador (Romero Brest, 1973) de estructuración y desarrollo de las ciencias sociales (con la creación de la carrera de Psicología y Sociología).

Gradualmente, la noción de desarrollo se ligaba a la de planeamiento estatal (formación de cuadros técnicos e instituciones) e implicaba al área educativa. Así, en 1959 se creó el Consejo Federal de Inversiones (CFI), ente de planificación interprovincial, y, en 1961, el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) organismo para la programación y planificación de políticas para el desarrollo nacional, dependiente de la Presidencia. En 1964, dentro de ese Consejo se crearía el sector Educación (SECONADE) —a cargo del primer diagnóstico socio-educativo nacional— y la Unidad de Planeamiento del Consejo Nacional de Educación (desmantelados en 1973), espacios en los que ingresarían los jóvenes egresados de la nueva carrera de Ciencias de la Educación. Durante estos años la formación de diagnósticos para conocer la realidad educativa presentó un progresivo interés. Sin embargo, durante este período, no terminó de amalgamarse la relación entre la producción de conocimiento y su uso para la formulación de políticas educativas, en parte dado por la falta de articulación entre la universidad, los organismos estatales de planificación y los centros de investigación²².

Si por institucionalización se entiende el proceso mediante el cual las profesiones van generando para sí mismas espacios más o menos estables de legitimidad, tanto frente al mercado como frente al Estado, pues entonces pueden verse tanto en el año 1966 con la renuncia masiva de docentes (Romero Brest, 1973), como en el año 1976 con el exilio dos mojoneros que indican la

²² “(...)en el campo estatal emergieron algunos organismos técnicos que -con mucha dificultad- lograban sobrevivir a los sucesivos conflictos políticos, a la inercia burocrática o al veto de diversos actores, pero estos intentos no llegaron a reemplazar las tradiciones y prácticas “tradicionales” de las burocracias precedentes y su institucionalización fue menospreciada frente a los imperativos y urgencias de la lucha política.” (Palamidessi, Suasnábar y Gorostiaga, 2012:119).

imposibilidad de esa estabilidad.

Estos dos procesos de salida (renuncia y exilio) permiten considerar la relación de la Argentina con el exterior, no en clave de una internacionalización con cierta estabilidad (como podría inferirse del vínculo entre EUA y Brasil) sino de *fuga de cerebros* del sistema universitario. Respecto al caso argentino destaca Lovisoló (1996:55) que “la emigración es claramente una estrategia de salida, los científicos o candidatos a científicos desisten de encontrar las condiciones para el ejercicio de sus actividades en el país como producto no sólo de la falta de ventajas económicas e incentivos, sino también por la falta de condiciones académicas para el trabajo científico. En la Argentina, el tema de emigración de talentos es altamente significativo y ha merecido varios estudios. (...) las crisis de cambio de gobierno en las universidades argentinas es seguida, por lo menos claramente, a partir de 1943 (1955-1956; 1966 y 1975-1976) por dimisiones, jubilaciones forzadas o renunciaciones colectivas.”

En efecto, una de las cuestiones centrales que permiten comprender la fragmentación del campo académico de la educación en la Argentina es el profundo impacto que han tenido los avatares político-institucionales en la universidad, espacio central de trabajo de los productores de conocimiento en educación.

Pero han pasado treinta años desde el regreso de la democracia. Durante la década de los 80 junto con la expansión de la matrícula universitaria, los intelectuales se vieron, de algún u otro modo, ligados al pensamiento de un nuevo esquema de gobierno de la educación, a través del II Congreso Pedagógico Nacional, pero en el marco de una crisis económica creciente, que no dio un peso específico de prioridad al sistema científico. Durante estos años, el avance más destacable estuvo dado por la labor del área Educación de la FLACSO y en especial por su Maestría en donde se formaron los futuros investigadores y administradores del sistema educativo (Suasnábar, 2013).

La reforma neoliberal de los 90 no ayudó a mejorar la situación universitaria y científica en materia salarial, y produjo una desarticulación social que tuvo su impacto en el tejido académico-profesional²³. La baja institucionalidad del Ministerio de Educación Nacional hizo necesaria la inserción de investigadores como consultores en sus filas. “A diferencia de otros Ministerios, el MdE [Ministerio de Educación] carecía de burocracia técnica, por lo que recurrió a las estructuras por contrato a riesgo de dificultar la memoria institucional e impedir la generación de un grupo estable de burócratas profesionales” (Aguerrondo, 2010:40). La reforma generó una efervescencia de consultorías y de demandas por información²⁴ e investigación, pero no permitió

²³ En 1996, se creó la ANPCYT (Agencia Nacional para la Promoción Científica y Tecnológica).

²⁴ En el año 1996, comenzó a implementarse el Sistema Federal de Información Educativa que buscaba garantizar la homogeneidad y comparabilidad de los datos en todo el país.

la conformación de estructuras científicas de investigación estables.

Durante los primeros años del menemismo se dio una fuerte expansión de instituciones universitarias, que a su vez fueron muy críticas ante esos procesos de reforma. Fueron creadas nueve universidades nacionales²⁵ y 23 universidades privadas y en 1993 se creó el Sistema de Información Universitaria, y se aumentó la brecha entre el sistema universitario estatal y privado²⁶.

Barsky (1995), señala que existían entonces 7 especializaciones, 7 maestrías y 8 doctorados en educación²⁷. Mientras que trece años después, se identificaban 111 carreras de postgrado acreditadas por la CONEAU, 56 especializaciones, 46 maestrías y 9 doctorados (De La Fare, 2008). De todos ellos el 85% en instituciones estatales²⁸.

En los últimos 10 años, se ha aumentado el salario de los docentes universitarios y el presupuesto del CONICET (se incrementaron el número de becas y la cantidad de investigadores); y también se ha incrementado el financiamiento de la ANPCYT. Al iniciarse la década del 2000 un estudio calculó que el núcleo de investigadores que presentaba altas categorías y dedicaciones universitarias junto con profesionales de otras agencias era de entre 180 y 200 profesionales (Palamidessi, Suasnabar y Galarza, 2007). La baja densidad de este grupo, en un país con un sistema de educación de larga data, parece mostrar el escaso peso relativo del campo académico de la educación.

A esto se le debe sumar un sistema de información oficial con dificultades en la veracidad de sus datos (insumo central para el trabajo de investigación), una desarticulación de programas de investigación, un escaso nivel de discusión respecto de las políticas centrales de investigación del área, una desintegración federal, con una centralidad absoluta del ámbito del área metropolitana de Buenos Aires. Por último, si bien los salarios universitarios han mejorado, el pluriempleo sigue siendo una de las características del campo académico de la educación argentino, en donde gran parte de sus integrantes (que son docentes e investigadores) precisan para su subsistencia de consultorías o de cursos de postgrado en universidades públicas y privadas.

²⁵ La Matanza, Quilmes, General San Martín, General Sarmiento, Lanús, Tres de Febrero, La Rioja y de la Patagonia Austral (estas dos últimas fueron universidades provinciales que se nacionalizaron) y Villa María.

²⁶ A la vez, entre 1986 y 1996 la matrícula universitaria estatal creció un 39,6% y la privada un 77,8%.

²⁷ Cada uno de ellos representaban 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. De esos 22 posgrados señalados, 8 estaban radicados en la Capital Federal y 4 en la Provincia de Buenos Aires (Barsky, 1995).

²⁸ La FLACSO ha sido incluida entre las estatales.

Algunas posibles dinámicas a comparar en la conformación del campo académico profesional en Brasil y Argentina

Lovisoló (1996) identifica tres cuestiones claves de Brasil: el empleo único y universitario, la política de RR.HH. y de formación en investigación, y la capacidad de organización y comunicación interna del campo científico. Interesa aquí poder seguir reflexionando algunas cuestiones, a la luz de lo desarrollado, bajo una serie de consideraciones o hipótesis:

- Los diferentes avatares que acaecen en un determinado contexto político-institucional repercuten, de muy diverso modo, en el espacio de producción de conocimiento. No sólo con disrupciones abruptas (como los cortes en los procesos democráticos), sino también con los diversos cambios partidarios (con sus también diversas ideologías), los conflictos frente al dictado de ciertas leyes, las reyertas sindicales, y un sinnúmero de eventos que repercuten en este universo estatal dentro del cual está inserto el campo educativo y al que, a su vez, pertenece la profesión académica en educación. Frente a estos eventos los académicos brasileños parecen haber tomado una decisión de permanencia dentro de una lógica *academicista*²⁹, mientras que en el caso argentino primó una lógica intervencionista³⁰.

- En Brasil la expansión del sistema educativo estuvo asociada al peso de la ideología y las políticas desarrollistas y sus herramientas de política como el planeamiento. Mientras que, en la Argentina, su expansión es anterior y en los años 60 el planeamiento desarrollista fue visto por los sectores de la izquierda pedagógica como tecnocrático, en línea con el estructural funcionalismo norteamericano (Suasnábar, 2004).

- El campo académico en educación en Brasil se fue organizando con estándares claros, pautados y respetados, lo cual generó paulatinamente una percepción *profesional, competitiva* y

²⁹ “La estrategia academicista o de renuncia se caracteriza básicamente por: a) insistir en la separación entre ciencia y política, o sea que renuncia a intervenir en la política a partir de la ciencia; b) separación entre los conocimientos de la ciencia y las cuestiones religiosas, teológicas y teleológicas, a partir de la aceptación de que la función de los conocimientos científicos es explicar los procesos, los cómo y no las finalidades últimas o los por qué fundadores; c) en tercer lugar, la estrategia academicista postula que la aplicación de los conocimientos científicos es una consecuencia espontánea -ni planeada, ni intencional- de los descubrimientos” (Lovisoló, 1996:63).

³⁰ “El tipo ideal de estrategia científicista o intervencionista propone, básicamente, la reestructuración del mundo, en especial, de los órdenes socioculturales a partir del conocimiento científico. Postula, por lo tanto, un ideal de ciencia intervencionista y útil para los hombres. Pretende intervenir con la ciencia en el campo de la política, frecuentemente quiere solucionar problemas económicos de distribución y tecnológicos de producción y organización del trabajo. Quiere crear un proyecto de orden social que otorgue un lugar claro para la ciencia. Se coloca en disputa por la orientación general de la sociedad y también concurre para captar o establecer relaciones con el pueblo, al cual, casi siempre, pretende conducir, concientizar, desalinear o educar” (Lovisoló, 1996:62).

comunitaria del trabajo académico, con cierta autonomía en relación con la política y con niveles de evaluación estandarizados³¹.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta lo que señala Cunha (2008:169): “Os diplomas de mestre e de doutor em educação continuam a ser procurados e são os de mais fácil aquisição dentre os oferecidos pelas instituições brasileiras de ensino superior. Sua procura cresceu muito em virtude da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 para que o corpo docente de cada universidade tenha pelo menos um terço de seus membros com títulos de mestre ou de doutor. Lamentavelmente, a demanda por diplomas baratos foi a que mais cresceu, induzindo a criação de programas em universidades públicas e privadas, mas em nível decrescente de qualidade acadêmica.”

En la Argentina hubo una estructuración interna más débil que produjo una cierta percepción *artesanal* por parte de los actores del campo, una delgada autonomía de sus integrantes respecto del campo del poder político y un elevado nivel de intromisión de los agentes del Estado dentro del campo discursivo.

- La ausencia de políticas estables de intercambio con el exterior (e incluso su rechazo por *imperialistas*) en el campo académico de la educación argentino dio una menor preponderancia a la conformación de convenios, becas y espacios de profesionalización vinculados con redes internacionales, organismos y universidades del extranjero; a diferencia de lo ocurrido en el campo brasileiro. A este respecto, es clara la relación entre las capas intelectuales brasileiras y los EUA (Sikkink, 2009; Almeida, 2008). Esto, a su vez, se plasmó en un sistema de postgrados que claramente buscó imitar las políticas de aquel país (Cunha, 1988)³².

- La Argentina, tras una serie de conflictos político-institucionales que repercutieron fuertemente en el campo académico universitario, no logró desde la restauración democrática la consolidación de una asociación que reúna a todos los investigadores en Educación. Los investigadores

³¹ Señalan Bittar et al., que “en razón de la complejidad y de la expansión del posgrado en Brasil, la política de evaluación implementada por la CAPES se fue tornando cada vez más rigurosa y, si bien se transformó en un importante mecanismo de perfeccionamiento del sistema y de evaluación del uso de los recursos públicos, no deja de provocar serias distorsiones en la vida académica, generando obsesión por la cantidad cada vez mayor de publicaciones, por la competencia por puestos académicos que impulsan la publicación, por la pérdida de la tradición de elaboración de obras maduras y de referencia, y por la menor importancia dada a las actividades de grado universitario, entre otras. A pesar de estas afirmaciones, la política de evaluación ha sido elaborada con la participación y la intervención efectiva de la comunidad académica, esto es, por los propios investigadores, vinculados a los Programas de Posgrado y a las principales universidades brasileiras.” (Bittar et al., 2012:103)

³² Incluso uno de los apartados del parecer de postgrados se titula “Um exemplo de pós-graduação: a norteamericana”.

brasileros tempranamente conformaron una cierta identidad colectiva a través de una Asociación (ANPEd)³³ que permitió moderar el espacio de discusión y promoción de ese campo discursivo³⁴.

- Esta cita deja abierta otra cuestión: la de las revistas científicas en uno y otro país. En Brasil se conforma un listado de revistas calificadas nacionales e internacionales llamada *Qualis periódicos* de la Educación, que contaba en el período 2007-2009 con cerca de 1500 revistas. También existe *Qualis Livros*, con cerca de 3500 libros que difunde la producción científica de los Programas de Posgrado en Educación. No existe un sistema de evaluación nacional e internacional similar específico para las Ciencias de la Educación en Argentina. Esto conduce a que no haya una lógica común validada *inter pares* (más allá de las lógicas de uso) que especifique una jerarquía de revistas en donde conviene publicar. Como fue señalado: “(...) existen problemas de difusión y circulación del conocimiento producido, ya que las revistas universitarias especializadas en Educación tienen baja frecuencia y regularidad y limitaciones en alcance de su distribución y aún hay escasas publicaciones electrónicas consolidadas.” (Palamidessi, 2008: 18).

A esto se le debe sumar que gran parte de la producción que depende del área metropolitana y disminuye la visibilidad de otros espacios nacionales³⁵ (esto puede relacionarse con que el 47% de los postgrados acreditados en la CONEAU hacia 2008 se encontraban en instituciones de la

³³ El área de Educación “posee una tradición fuerte de participación en eventos académicos, lo que ha generado una multiplicación e incluso la duplicación de eventos, especialmente en estas dos últimas décadas, en función de los criterios relacionados con las exigencias de producción, establecidos por la política de evaluación de la CAPES. Sin embargo, esa cuestión fue perdiendo fuerza, dada la presión de la propia CAPES y principalmente de las otras áreas, para las cuales la producción en revistas es más importante y más calificada. En este sentido, el área de la Educación, pasó a invertir más en la publicación en periódicos, lo que produjo, a su vez, la creación de revistas científicas en todo el país, vinculadas o no a los Programas de Posgrado” (Bittar et al., 2012:102).

Es preciso, sin embargo, no perder de vista las desventajas de una lógica de publicación vertiginosa: “(...)se continuam sendo produzidos bons trabalhos, na forma de livros e artigos, derivados de teses, dissertações e pesquisas realizadas por docentes dos programas, minha sensação é que, proporcionalmente, cresceu mais o número de textos irrelevantes, gerados apenas pela motivação de publicar. Assim, a versão brasileira do imperativo norte-americano “publicar ou perecer”, incentivado pelas agências de fomento em seu viés quantitativista, leva à perda da qualidade média, de modo que os catálogos das editoras e os sumários das revistas acabam por espelhar tal situação” (Cunha, 2008:169).

³⁴ Sin embargo, Cunha (2008:169) señala serios defectos. “Em balanço anterior, que fiz da área, formulei a hipótese de que a pós-graduação em educação desenvolveu-se, no Brasil, mais por força de seus vícios de origem do que de suas virtudes. Destaco alguns defectos estruturais graves, que, a meu ver, persistem. A improvisação curricular tem sido a regra. Os programas resultam da mera reunião de docentes possuidores dos títulos académicos previstos pelas agências de fomento, sem um critério definido por prometo académico prévio. Os projetos são textos justificadores dos arranjos pactuados. As disciplinas e outras actividades são listadas em função do interesse imediato dos professores, inventando-se linhas de pesquisa a partir da simples justaposição de projetos, linhas nas quais a imaginação desempenha papel estratégico.”

³⁵ “La Universidad de Buenos Aires es la institución que mayor cantidad de proyectos sobre educación desarrolla (cerca del 25% del total) y la que genera mayor cantidad de artículos en revistas especializadas de la Argentina y del extranjero. En segundo lugar, existe un grupo de instituciones cuya producción muestra un significativo dinamismo. Se pueden incluir en este grupo a las universidades nacionales del Centro de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Río Cuarto, Rosario y San Luis. En un tercer grupo es posible ubicar a las Universidades Nacionales de Comahue, Córdoba, Entre Ríos y Luján (Galarza, 2007).” (Palamidessi, 2008:10).

región metropolitana y bonaerense. De La Fare, 2008).

A modo de conclusión

El proceso de profesionalización académica dentro del campo de la educación, en uno y otro país, fue desigual dado que el papel de la universidad y la consiguiente estructuración del trabajo académico han sido desemejantes. Brunner y Flisfisch (1983) señalan cinco características básicas vinculadas con la profesionalización de los académicos³⁶. Al revisarlas, pareciera poco factible predicarlas del caso argentino. El caso brasilero parece cumplir con todas ellas, incluso con la quinta, que marca el valor elitista de una profesión.

Si bien el desarrollo del posgrado en el caso brasilero ha tenido una centralidad notable que dio un muy fuerte impulso a la labor científica, incluso durante la dictadura militar, queda claro que esas dos (posgrado y dictadura) no son las únicas cuestiones que hacen a la diferencia entre estos dos países. En una investigación en curso diversos académicos de renombre en educación de la Argentina consideran que el nivel de socialización con respecto a sus colegas es prácticamente nula, y mucho más ligada a la disputa de posiciones que a la discusión por teoría. En efecto, hay pocos equipos en donde se realice investigación con cierta continuidad y en los que se desarrollen nuevos recursos humanos.

Puede reflexionarse que en la Argentina la estructura de cátedras ha generado una lógica personalista, en donde la primacía está puesta en los individuos. Esto podría haber generado menores lógicas de institucionalización y reglas de juego comunes que permitieran una democratización mayor *ad intra* de las instituciones. En efecto, el campo argentino pareciera ser un conjunto de capitales individuales que disputan con recursos bastante artesanales sus posiciones en las instituciones, mucho más que ideas o teorías.

Saviani destaca un hecho interesante sobre el proceso de departamentalización en Brasil “(...) não se pode deixar de reconhecer que, no momento em que foi instituída, a departamentalização teve também a motivação da eliminação da cátedra. Com isso, atendia-se a uma reivindicação dos que lutavam pela reforma universitária como uma das reformas de base, em especial os estudantes que, no movimento de 1968, defendiam a extinção da figura do catedrático. De fato, o professor catedrático, na estrutura anterior, era dotado de plenos poderes, o que convertia as disciplinas universitárias numa espécie de feudos particulares.” (Saviani, 2008:311).

³⁶ 1. La creciente independencia respecto de las autoridades políticas y administrativas. 2. El control de la profesión por parte de los miembros con sus consiguientes lógicas de escalamiento, en las cuáles el mérito ocupa un lugar central. 3. Independencia en cuanto a las normas, la formación y el desempleo de los miembros. Procesos de certificación que van produciendo la estandarización en el acceso a determinados saberes. 4. La fundación de un *ethos* profesional, generando disposiciones de regulación en el reclutamiento de los ingresantes. 5. El surgimiento de una ideología elitista como fruto de la convicción de que esa profesión tiene un valor social que involucra, en pos del bien común, también a los no implicados en esa profesión. Es decir, es concebido como un servicio público.

A esto que señala Saviani se le suma que los investigadores en Brasil pertenecen y tienen su asiento principalmente en una institución en donde se inserta su proyecto (con la consiguiente correlación: a mayores capitales personales mayores capitales institucionales, y viceversa), mientras que en la Argentina los investigadores pertenecen al CONICET, sin tener muchas veces espacio físico alguno para sus actividades de investigación. Es necesario también considerar la infraestructura con la que cuentan los académicos. No es lo mismo un profesor universitario que no consigue una oficina para trabajar, no tiene acceso a impresoras, ni a computadoras; que aquel que cuenta con todo ello y también con una secretaria a su disposición; como puede ocurrir en Brasil.

Las condiciones de posibilidad de una profesión están vinculadas con el entorno institucional con el cual se las tiene que ver ese académico. Es cierto que existen profesionales que, pese a condiciones de trabajo paupérrimas, consiguen producciones de calidad a nivel internacional. Es más, esto es algo que forma parte de la épica argentina, dado que muchos productores (becarios incluidos) deben ejercer sus actividades en sus espacios familiares, porque no cuentan con el espacio físico que precisan dentro de la infraestructura de sus universidades (a su vez, la precariedad edilicia hace también a la incapacidad de encuentros).

En suma, postgrado, revistas, asociaciones, estructuras burocráticas y de evaluación, espacios de socialización y vínculos con el extranjero parecen mostrar que el campo de las Ciencias de la Educación en Brasil hoy en día presenta más características de una profesión moderna que el caso argentino, que luego de 30 años de democracia no parece mostrar la conformación de un espacio moderno de producción y discusión de calidad entre pares.

Referencias Bibliográficas

- AGUERRONDO, Inés (coord.) (2010) *Institucionalidad de los Ministerios de Educación. Los procesos de reforma educativa de Chile y la Argentina en los años 90*. Paris, IIEP.
- ALMEIDA, A. M. F., Canêdo, L, Garcia, A. et Bittencourt, A. (Orgs.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- ALMEIDA, Ana María (2008) “O assalto à educação pelos economistas”. In *Tempo soc.* [online]. vol.20, n.1, pp. 163-178.
- ARATA, Nicolás; AYUSO, María; BAEZ, Jélica y DÍAZ VILLA, Gabriela (coord.) (2009), *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- BITTAR, Marisa., M. BITTAR y MOROSINI, M. (2012) “Producción de Conocimiento y Política Educativa en América Latina: la experiencia brasilera”. In Palamidessi, Suasnábar y Gorostiaga *Investigación Educativa y Política en América Latina*, Buenos Aires, Noveduc.
- BITTENCOURT, A. “Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos”, *Educação e Pesquisa*, vol.35 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2009, pp.99-112.
- BRUNNER, José Y FLISFISCH, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Chile, FLACSO.
- CANDAU, Vera. “A PUC-Rio e a pós-graduação em educação no Brasil”. *Educação on Line*, Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2006, pp. 1-16.
- CARBONE DE PALMA, Graciela. “Notas para la Historia del Departamento de Ciencias de la Educación de la U.N.B.A”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 1, Bs.As. abril 1970.

CARLINO, Florencia (1993) "Transformaciones en la carrera de ciencias de la educación de la UBA. Un recorrido histórico de algunos problemas actuales". *Revista del IICE*, año II, N°3, Miño y Dávila, pp. 48-58.

CUNHA, Luis Antonio. *A universidade Reformada*, Río de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

"A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd." *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr. 2008, vol. 13, n. 37, pp. 168-172.

CURY, "Trinta por treinta: dimensões da pós-graduação em educação", *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr. 2008, vol. 13, n. 37, pp. 162-167

DALAND, Robert (1981) *Exploring Brazilian Bureaucracy: Performance and Pathology*, Washington, University Press of America.

Galarza, D. (2007) *Investigación educativa y políticas educacionales. Tendencias, políticas y debates*. Tesis de Maestría en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés, no publicada.

HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY, B. (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, N°1/2, pp. 7-24). Bruxelles: De Boeck.

Sciences and the Dynamics of Their Development. European Educational Research Journal, 2002, Volumen 1, Número, pp. 3-26.

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

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

HOLLENSTEINER, S. "Los intelectuales de izquierda, la política y la transición democrática en Argentina y Brasil", en Hofmeister, W. y H.C.F. Mansilla (2003) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Rosario, Homo Sapiens.

KEINER, E. (2002) "Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II", *European Educational Research Journal*, Volumen 1, Número 1, 83-98.

LOVISOLO, Hugo (1996) *Comunidades científicas y universidades en la Argentina y el Brasil*. Redes, num. Diciembre, pp. 47-94.

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

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

Palamidessi, Mariano: "Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación", Serie *Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial*. Documento Nro. 6, CIPPEC, Buenos Aires, 2008

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

ROMERO BREST, Gilda (1973): "Ten Years of Change at the University of Buenos Aires, 1955-1966: Innovations and the Recovery of Autonomy", en AA.VV., *Universities facing the future*, Londres.

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

SAVIANI, Dermeval "O legado educacional do regime militar". *Cad. CEDES* [online]. 2008, vol.28, n.76.

SUASNÁBAR, Claudio. (2004) *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina. 1955-1976*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial.

El aporte de la Maestría en Educación de la FLACSO en la recomposición del campo intelectual de la educación en la Argentina a comienzos de los años ochenta. Propuesta Educativa, N° 38, 2013, en prensa.

SIKKINK, Kathryn. (2009) *El proyecto desarrollista en la Argentina y Brasil: Fondizi y Kubitschek*. Buenos Aires: Siglo XXI.

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