

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DISCIPLINAR

Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales

CLAUDIO SUASNÁBAR

Resumen:

Este artículo tiene por objetivo presentar, por una parte, las principales nociones y categorías teóricas que, a manera de marco de referencia, sustentan un conjunto de investigaciones recientes sobre la emergencia de la educación como campo disciplinar producidas en el mundo académico europeo y anglosajón. Por otra parte, ofrecer una visión panorámica de los procesos de institucionalización mundial de la educación como campo disciplinar a través del análisis de algunos casos nacionales de Europa y Estados Unidos que posibiliten ejemplificar el uso y potencialidades de las categorías y nociones presentadas. La comunicación aspira no solo a difundir esta producción que mayoritariamente no está traducida al español sino también enriquecer la discusión teórica e historiográfica regional que posibilite avanzar en el estudio de los orígenes de la educación como campo disciplinar.

Abstract:

The objective of this article is to present, on one hand, the main theoretical categories and notions that, as a frame of reference, sustain a group of recent studies—produced in the European and Anglo-Saxon academic world—on the emergence of education as a disciplinary field. On the other hand, the article offers a panoramic view of the processes of the global institutionalization of education as a disciplinary field; such a view is provided by analyzing national cases from Europe and the United States that serve as examples of the use and potential of the presented categories and notions. The paper aspires not only to reveal production that on the most part is not translated into Spanish, but also to enrich the regional historiographical and theoretical discussion that will permit advances in the study of the origins of education as a disciplinary field.

Palabras clave: investigación educativa, ciencias de la educación, pedagogía, historia de la educación, América Latina.

Keywords: educational research, science of education, pedagogy, history of education, Latin America.

Claudio Suasnábar es profesor del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata-CONICET. Calle 48 entre 6 y 7, 8vo. piso, La Plata, 1900, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: csuasnabar@gmail.com

Introducción

Desde hace aproximadamente dos décadas en Europa y Estados Unidos se desarrolla una historia social de las ciencias sociales que bajo la influencia de, por un lado, los estudios sociales de la ciencia y, por otro, de la sociología histórica ha renovado la mirada sobre los procesos y características que dieron origen al conocimiento sobre la sociedad. Así, distanciándose de las visiones tradicionales de la historia de las ideas, las que privilegian las explicaciones “endógenas” en la conformación de nuevos campos de conocimientos, la historia social de las ciencias sociales ubica la emergencia de este tipo de conocimiento especializado en el contexto de formación de los Estados nacionales y la expansión del discurso de la modernidad.

De tal modo, las ciencias sociales surgen como parte del proceso de modernización de las sociedades occidentales hacia finales del siglo XIX y principios del XX como respuesta a la llamada “cuestión social” y orientadas a resolver los problemas que traían aparejadas las transformaciones socio-económicas y culturales. Desde esta perspectiva, las ciencias sociales se desarrollan como “acompañante discursivo” (Wittrock, 1989) de la expansión de las capacidades administrativas y de gobierno del nuevo tipo de formaciones estatales que fueron emergiendo en Europa y América del Norte.

Estas formaciones estatales implicaron cambios profundos en tres niveles diferentes: los modelos de generación y apropiación de los recursos, los mecanismos institucionales del propio aparato del Estado y, no menos importante, en las modalidades del discurso social. Si bien respecto de los dos primeros niveles existe una amplia historiografía, el estudio sobre el proceso de “estructuración del discurso” de las ciencias sociales (Wittrock y Wagner, 1990) constituye uno de los aportes relevantes de esta perspectiva. Así, la emergencia de las ciencias sociales supone un cambio histórico en las relaciones entre los modos institucionales de producir y reproducir el discurso social y las instituciones políticas del Estado moderno (Wagner, Weiss, Wittrock y Wollman, 1999).

Esta marca de origen está en la base de la situación particular de las ciencias sociales respecto de otros campos de conocimiento por cuanto, como señala Bourdieu (2000), al tomar como objeto el mundo social los científicos sociales no solo compiten entre sí por las interpretaciones sobre la realidad social sino también con otros profesionales de la producción

simbólica como escritores, periodistas y artistas y, más ampliamente, con los agentes sociales del campo político. Desde este punto de vista, la cuestión de la autonomía resulta atravesada por dos principios de jerarquización y legitimación: el científico y el político.

Como perspectiva de análisis, la historia social de las ciencias sociales constituye un intento por articular la “historia interna” de los productores intelectuales y el funcionamiento de los campos disciplinares con la “historia externa” de las demandas sociales, políticas y económicas que interactúan (influyen, estimulan, condicionan, limitan) sobre los campos de conocimiento y la producción intelectual. Por tal razón, los estudios que se inscriben en esta analítica tienen un carácter más empírico que epistemológico, donde las controversias cognitivas y formas organizativas son analizadas a partir de los procesos de estructuración, profesionalización e institucionalización de los campos disciplinares.

Ciertamente, la historia social de las ciencias sociales ha sido un estímulo importante para el estudio de la emergencia y expansión de las ciencias de la educación como campo disciplinar que se ha desarrollado en los países centrales en la última década, particularmente en Europa y, en menor medida, en Estados Unidos. En América Latina si bien en los últimos años la problemática de la investigación educativa y la historia del campo pedagógico han experimentado un auspicioso crecimiento de estudios e investigaciones, la mayoría de estos trabajos no dialogan con la producción internacional.

Una breve e incompleta revisión de la producción regional nos muestra distintos grados de desarrollo en el estudio de esta problemática; es posible observar un mayor avance en México, Brasil y Argentina y, en menor medida, en Colombia y Chile. Así, en el primero de estos países se destacan las investigaciones sobre la conformación de la pedagogía en la universidad, los orígenes de institucionalización de la investigación educativa hasta la evolución reciente (Ducoing, 1990; Gutiérrez Serrano, 1999; Weiss, 2003 y Martínez Rizo, 2004; entre otros). En Brasil son numerosos los trabajos que se focalizan en la figura de Anísio Teixeira y el surgimiento del campo pedagógico brasileño, como también la indagación sobre el papel del posgrado en la conformación reciente del campo de investigación educativa (Warde, 1990; Walescka y Brandao, 1997 y Brandao, 1999, entre otros). Mientras que en Argentina convergen trabajos de corte ensayístico sobre los orígenes de la investigación educativa y análisis históricos que se fo-

calizan en distintos periodos en la conformación del campo (Southwell, 2003; Suasnábar, 2004 y Suasnábar y Palamidessi, 2006; entre otros). Por su parte, en Colombia los estudios se orientan, por un lado, hacia la historia de la pedagogía ligada a la formación del magisterio y, por otro, desde una mirada más estructural, hacia la configuración del campo en épocas más recientes (Saldarriaga, 2003 y Díaz, 1993). Y en Chile la producción académica sobre la historia del campo puede encontrarse en estudios centrados en el origen y desarrollo del Ministerio de Educación, en la trayectoria de algunas instituciones de investigación y en trabajos más panorámicos de la historia de la investigación educativa en la región (García Huidobro, 1988; Nuñez, 1997 y 2001).

En este sentido, esta comunicación tiene por objetivo presentar, por una parte, las principales nociones y categorías teóricas que, a manera de marco de referencia, sustentan un conjunto de investigaciones recientes sobre la emergencia de la educación como campo disciplinar producidos en el mundo académico europeo y anglosajón. Y, por otra parte, ofrecer una visión panorámica de los procesos de institucionalización mundial de la educación como campo disciplinar a través del análisis de algunos casos nacionales de Europa y Estados Unidos que posibiliten ejemplificar el uso y potencialidades de las categorías y nociones presentadas. Planteado de esta manera, la comunicación aspira no solo a difundir esta producción que mayoritariamente no está traducida al español sino también enriquecer la discusión teórica e historiográfica que posibilite avanzar en el estudio de los orígenes de la educación como campo disciplinar desde una perspectiva regional de América Latina y sus vinculaciones con los procesos de institucionalización mundial del campo.

La educación como campo disciplinar:

concepto de disciplina y procesos de disciplinarización

En la actualidad la educación existe indudablemente como un campo disciplinar en la mayoría de los países del mundo aunque, ciertamente, con grados de desarrollo y características diferentes. Dicho campo *grosso modo* se presenta bajo la forma de una entidad, a la vez, institucional (departamentos, secciones o facultades, grados académicos, institutos de investigación, formación especializada) y cognitiva (objetos de conocimiento, métodos y teorías reconocidas como relevantes del campo por sus representantes). Asimismo, en los países centrales (y en parte de la periferia) existen revis-

tas científicas especializadas, centros de investigación y asociaciones de investigadores que se reúnen periódicamente en congresos y encuentros así como se vinculan en redes por sub-especialidades. Híbridos en el plano epistemológico, el campo disciplinar de la educación ha sido reconocido como suficientemente coherente para legitimar la constitución de un campo científico unificado académicamente.

Sin embargo, cuando analizamos más detenidamente, país por país, lo que se observa es una sorprendente diversidad de denominaciones que asume este campo disciplinar, las que se explican por los contextos socio-históricos y tradiciones nacionales en que se fueron configurando. Así, *educational studies* y *educational research* son usuales en el mundo anglosajón, mientras que *sciences de l'éducation* es propia de la tradición francesa, así como *pädagogik* (y en menor medida *erziehungswissenschaft*) en Alemania, o *Onderwijswetenschappen* (ciencias de la educación) en Holanda. En las regiones de habla hispana según las influencias recibidas alternan entre *ciencias de la educación* y *pedagogía* aunque en muchos países ambas denominaciones conviven y se confunden.

Desde una mirada panorámica del campo disciplinar de la educación pueden identificarse en Europa occidental y América del Norte tres grandes configuraciones que, si bien no minimizan las diferencias nacionales, dan cuenta de procesos de emergencia y formas de institucionalización que marcan rasgos distintivos que se proyectan hasta nuestros días.

- La *pädagogik* alemana que se desarrolló bajo la influencia de la filosofía en el marco del programa filosófico de Wilhlem Dilthey de las “ciencias del espíritu” que, diferenciadas de las ciencias naturales, asumían como métodos de conocimiento la explicación y comprensión. Así, la “pedagogía universitaria” como disciplina se institucionalizó tempranamente como un campo relativamente homogéneo, en estrecha articulación con la formación de profesores en todos los niveles educativos (Schriewer y Keiner, 1997; Keiner, 2002).
- Las *sciences de l'éducation* en Francia cuya implantación fue más débil y tardía que en Alemania, esta configuración expresa la influencia principal de Emile Durkheim y Claude Bernard, quienes acentuaron el carácter de ciencia experimental que, progresivamente, se alejó del saber histórico-filosófico. De esta manera, las *sciences de l'éducation* se constituyen en ruptura con una psicopedagogía al servicio de la

formación docente, apoyándose en disciplinas hermanas como la psicología y la sociología. No es casual, entonces, que predomine una visión pluralista del campo como conjunto de disciplinas que abordan el objeto educación (Schriewer y Keiner, 1997; Gautherin, 2002).

- La *educational research* se desarrolla en Estados Unidos bajo la influencia del pragmatismo y el empirismo como un campo de investigación centrado en la educación donde convergen diferentes disciplinas (psicología, sociología, filosofía, etcétera). Impulsado en los inicios por fundaciones empresarias (Rockefeller y Carnegie) y, posteriormente, el gobierno federal, la *educational research*, como campo se constituye orientado hacia la producción de informes sobre medición de la eficacia y calidad del sistema educativo. De tal forma se diferenciará rápidamente de la *teacher education* más centrada en la transmisión de conocimientos, y se institucionaliza tempranamente en las universidades (Lagemann, 1997).

Pese a las diferencias que conllevan estas configuraciones, 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 hacia la mitad del siglo XX tanto al interior como al exterior de la universidad pero en estrecha relación con el campo de saberes profesionales.

Como señalan Rita Hosftetter y Bernard Schneuwly (2004) la expansión de los sistemas educativos generó una fuerte demanda por teoría en la medida que dichos sistemas se volvieron progresivamente más diferenciados y complejos. De tal manera, la producción teórica no solo expresaba la demanda por legitimar la ideología educativa y la 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 estatus sociales.

Así, la expansión de la escolarización y la construcción del Estado Educador fueron el resultado de la lucha y confrontación de diferentes grupos sociales portadores de visiones, necesidades y capacidades diversas. La emergencia del

campo, por tanto, está atravesada por tensiones y conflictos que se revelan tanto en las discusiones epistemológicas como en las sociopolíticas respecto de las funciones de la escuela y los programas de formación, del carácter práctico o teórico del conocimiento educacional y de la diferenciación de roles y funciones entre productores y consumidores de conocimiento, entre muchos otros. En buena medida, la diversidad de denominaciones antes señalada no es otra que la expresión del carácter híbrido del proceso de emergencia tensionado entre la conformación de un campo científico y las demandas del campo profesional (Hosfetter y Schnewly, 1999).

En este sentido, la noción de “proceso de disciplinarización” constituye una categoría que 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 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 con otras disciplinas dentro de lo que podríamos denominar un sistema de disciplinas (Stichweh, 1994 y 2003).

Lejos de una visión normativa o teleológica, la noción de proceso de disciplinarización posibilita analizar las diferentes formas de emergencia de un campo disciplinar. Ciertamente, existen numerosas definiciones de disciplina que se diferencian por enfatizar ciertos atributos (Becher, 1989), sin embargo, la gran mayoría coincide en señalar al menos cinco dimensiones para su estudio: 1) una base institucional y la profesionalización de la investigación; 2) la producción de conocimientos especializados que, progresivamente, se organiza alrededor de una agenda de temas, problemas y metodologías de indagación; 3) la conformación de redes y circuitos de comunicación (principalmente revistas y congresos de la especialidad); 4) la presencia de estructuras orientadas a la formación y socialización de agentes especializados; y 5) la tendencia hacia la generación de mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes.

Así, las formas en que se manifiestan estos procesos de disciplinarización pueden seguir diferentes lógicas: una de fisión (fragmentación), algunas

veces de fusión (agregación) y otras de extensión, esto es, de avance sobre un territorio cognitivo “virgen”. Mirado de manera global, estos procesos conllevan un movimiento hacia la consolidación de instituciones específicas (departamentos), roles ocupacionales (profesores, investigadores), instancias de formación y reproducción (cátedras, carreras), todos atributos que marcan grados en el proceso de institucionalización de una disciplina.

Desde esta perspectiva, la especificidad de la educación como campo disciplinar radica en un tipo de emergencia caracterizada por un “proceso de disciplinarización secundaria”. Con esta denominación Hosftetter y Schneuwly (2002a y 2002b) siguiendo los estudios de sociología de la ciencia de Rudolf Stichweh, aluden a aquellos campos disciplinares que se constituyen a partir de un conjunto de saberes elaborados en el campo profesional anteriormente constituido.¹ De tal forma, el campo profesional es condición para el advenimiento de las ciencias de la educación (o su denominación nacional) pero también condiciona su propio desarrollo como un campo científico en términos de sus orientaciones, definición de dominios, problemáticas, métodos, etcétera. 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 sociales y la esfera político-administrativa y, por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas.

Asimismo, este proceso debe ser analizado en la dinámica, a la vez interna y externa del campo, en relación con la evolución de las otras ciencias sociales y de los campos de saber profesional. En este sentido, es necesario recordar que las ciencias de la educación (o su denominación nacional) surgen en el mismo periodo que las ciencias sociales, razón por la cual la emergencia del campo se asocia al origen constitutivo de una yuxtaposición de objetos y perspectivas que, progresivamente, se ha autonomizado como campo unificado académico pero que conserva esta pluralidad referencial. Derivado de este rasgo puede señalarse que la transformación de las ciencias de la educación no solo se produce por las demandas del campo profesional sino también en función de la evolución de otras disciplinas científicas, integrando sus aportes en la renovación de los flujos de saberes en interacciones recíprocas, permitiendo a la vez la emergencia de nuevos dominios y disciplinas propias de las ciencias de la educación. Este movimiento se produce bajo la forma de una diferenciación progresiva de

las otras disciplinas constitutivas en una lógica de fisión, de fusión o de extensión tal como se señaló anteriormente.

La institucionalización de la educación como campo disciplinar en Europa y Estados Unidos

El estudio de la emergencia y constitución de la educación como campo disciplinar desde la óptica de los procesos de disciplinarización es una perspectiva reciente y, por tanto, todavía su producción está lejos de una mirada comprensiva y abarcadora de los procesos de institucionalización a nivel mundial. Con todo, esta perspectiva se diferencia fuertemente de aquellos trabajos clásicos como el de Gilbert Leopold de Landsheere *La recherche en éducation expérimentale*² publicado en Francia en 1986 que, si bien hasta el momento constituye el estudio más documentado sobre la evolución histórica de la investigación educativa en el mundo, el mismo no solo adolece de un marco conceptual explicativo sino también recorta su mirada en la llamada “pedagogía experimental” que, ciertamente, expresa la tradición francesa que hemos apuntado al inicio de este trabajo. Ambas limitaciones se evidencian en la forma tradicional de reconstruir la historia (como sucesión de iniciativas y creaciones producidas por “grandes pedagogos”) y en la dificultad para definir y distinguir la pedagogía experimental de la “psicología experimental”, de la “investigación evaluativa” y de la “pedagogía experienciada” con la cual refiere al amplio y heterogéneo movimiento de la Escuela Nueva. Desde la perspectiva de los procesos de disciplinarización estas denominaciones expresan las disputas y tensiones de un campo que se construye en dinámicas hacia dentro (profesional y académico) y hacia afuera (en relación con otras disciplinas).

En este sentido, este apartado presenta una revisión acotada de los estudios más relevantes realizados en Europa y Estados Unidos que comparten, en mayor o menor medida, la preocupación por estudiar el surgimiento de la educación como campo disciplinar en relación con el desarrollo de un campo profesional.

Así, esta clave analítica es claramente perceptible en el trabajo de Antonio Novoa (1998) quien articula dos problemáticas que, en general, han sido estudiadas de manera separada: la historia de las ciencias de la educación y la historia de la profesionalización de los docentes. Si en el primer caso se privilegió una reflexión interna sobre las cuestiones epistemológicas del “saber” sin relación con la problemática del “poder” que estructuran el campo –nos dice el autor–, en el segundo caso predominaron las cuestiones

relativas al estatus económico, la imagen social o la identidad profesional de los docentes, dejando de lado el problema del saber y particularmente del saber pedagógico. Para Novoa la historia de la producción de un saber especializado en educación supone comprender las relaciones entre este tipo de saber y los otros discursos que compiten por obtener legitimidad tales como los producidos hacia el interior (docentes, administradores, alumnos) y al exterior (padres, autoridades locales, funcionarios políticos).

Desde esta perspectiva identifica tres momentos históricos cuya característica radica en que son, a la vez, momentos de fortalecimiento de profesionalización de los docentes y de la producción de un discurso científico en educación: 1) la década de 1880, cuyos rasgos son los esfuerzos por edificar una ciencia de la educación; 2) los años de la década de 1920 cuando emerge el movimiento de la Escuela Nueva y las ciencias de la educación en plural; y 3) los años de 1960 en adelante, de renacimiento del proyecto de las ciencias de la educación. Al respecto, si bien el trabajo se focaliza en una región cultural conformada por España, Francia y Portugal, esta periodización resulta productiva para pensar la historia del campo en el contexto más amplio de Europa.

Planteado de esta manera, el trabajo de Novoa postula una tesis por demás provocativa al señalar que, si bien cada uno de los periodos son momentos de fortalecimiento de la reflexión científica en educación y de la profesionalización de los docentes (1880, 1920 y 1960), también son momentos que contienen elementos de una desvalorización de la profesión causada por la deslegitimación de los docentes como productores de saber e, inversamente, la afirmación de nuevos grupos de expertos como “autoridades científicas” en el dominio de la educación. Esta tendencia se manifiesta en la siguiente paradoja: cada avance de las ciencias de la educación supone un mejoramiento de las condiciones e imagen de los docentes pero también una depreciación de sus competencias, principalmente en las referidas a los saberes producidos, a través de la experiencia y reflexión sobre la práctica. Ciertamente, esta dinámica está presente en las diferentes configuraciones nacionales que adoptará el campo disciplinar de la educación.

Como es sabido, la segunda mitad del siglo XIX es un periodo clave en la consolidación de los sistemas educativos por cuanto se vuelve el lugar central para la producción de una cultura dominante que es, a la vez, también una cultura nacional legítima. Si bien la emergencia del Estado docente es anterior a 1880, en esta década se asiste a un nuevo impulso

en la preocupación educativa en el seno del proceso más amplio de gubernamentalización que acompaña la formación de los Estados nacionales. En este sentido, la estatización de la enseñanza no se puede comprender sin referencia al proceso de profesionalización de los docentes, el cual se manifestará por un lado, en una política de normalización y control de la enseñanza, principalmente a través de la consolidación de las escuelas normales y, por otro, en la progresiva institucionalización de la educación como disciplina académica en las universidades. Lejos de ser armonioso, este proceso marcará la tensión entre un desarrollo del campo ligado al nuevo sistema de producción de conocimiento científico en las universidades y un conjunto de saberes orientados a la formación profesional de los docentes para justificar un estatus de experto y el monopolio de la intervención en el campo educativo.

Esta dinámica resulta perceptible en el caso de Francia que analiza Jacqueline Gautherin (2002) en el periodo 1883-1914 donde se configuran las *sciences de l'éducation*. Hasta el fin del siglo XIX las escuelas normales –creadas por el ministro Guizot en 1833 durante la Tercera República– estaban encargadas de la formación de los futuros maestros de escuelas y transmitían conocimientos básicos en diferentes áreas así como la preparación práctica.

Con la sanción de la Ley Ferry de educación pública, obligatoria y gratuita profundizaría el modelo de educación republicana, una de cuyas medidas será la voluntad de dar una “preparación profesional” a los maestros, a partir de la creación de cursos de ciencias de la educación en las universidades. Así, en 1883 se creará el primer curso en la Sorbona a cargo del Henri Marion y, posteriormente, se abrirán otros en las universidades de Bordeaux, Lyon y Montpellier. Sin embargo, al no tener tradición en las universidades, estos primeros cursos fueron ocupados por filósofos que en su gran mayoría descreían de la inclusión de la nueva disciplina en la universidad (de hecho los cursos no conducían a una titulación específica). Como señala Gautherin hasta casi la primera Guerra Mundial las ciencias de la educación en Francia fueron “una extraña y paradójica institución”. Por un lado, se configuraron en un marco institucional y administrativo fijo pero, por otro, su currículum marcaba una formación difusa y poco definida.

Para los reformadores la meta de estas intervenciones fue la moralización y socialización de los jóvenes maestros en concordancia con la función social de formar valores comunes. Por ello es que estos primeros cursos estuvieron

a cargo de filósofos como Marion y sociólogos como Durkheim cuya visión educativa estuvo fuertemente influenciada por su teoría de la solidaridad social. Esta forma de institucionalización acentuó la distancia entre la formación práctica de las Escuelas Normales y la formación abstracta y teórica de las ciencias de la educación universitarias.

Aunque con características muy diferentes, la emergencia de la educación como campo académico en Alemania también se encuentra atravesada por la tensión entre la disciplina y la profesión que, como señala Edwin Keiner (2002), no es otra que la moderna reconceptualización de la relación entre teoría y práctica. El origen de dicha tensión –apunta el autor– se ubica en el paso del siglo XVIII y XIX, el cual marca el comienzo del proceso de diferenciación entre una profesión docente y educadores no profesionales. Así, la emergencia de un sistema escolar estatal proveyó de un contexto para el desarrollo de la profesión de maestro y estableció la distinción entre maestros “prácticos” y titulados y, consecuentemente, este proceso de diferenciación interna condujo a la institucionalización de un *establishment* educativo.

La continuación de este proceso que puede ser ubicado entre 1900 y 1920, estableció las bases para la diferenciación, y más tarde institucionalización, de las ciencias de la educación (*erziehungswissenschaft*) dentro del sistema de ciencias reconocidas. Así, desde la fundación de la primera cátedra en Leipzig en 1912, posteriormente le siguieron en Munich en 1914, Frankfurt en 1916, Berlín en 1920, Göttingen en 1920, Königsberg en 1922 y Tübingen en 1923, hechos que marcan la completa diferenciación institucional entre disciplina académica y profesión educacional y que consolidaron a la educación como un campo de estudio amplio y autónomo (Schriewer y Keiner, 1997).

Desde el punto de vista teórico, la pedagogía universitaria alemana (a diferencia de las ciencias de la educación francesa) se planteó como una disciplina científica que se inscribe en la tradición de la hermeneútica de las ciencias del espíritu³ pero, a la vez, como una disciplina práctica, la cual explica la ubicación central de una didáctica teórica y pedagógicamente fundamentada dentro de la pedagogía alemana. En este punto resulta clara la diferencia con las ciencias de la educación francesa donde esta preocupación estará prácticamente ausente (Schriewer, 1991).

Esta forma de institucionalización no solo dio voz a los intereses de maestros en la investigación educativa y la formación docente académica,

sino también proveyó un contexto para discutir los problemas sociales generando una demanda de nuevos conocimientos y legitimación científica. Esta legitimidad conseguida en la primera parte del siglo XX permitió el establecimiento de las ciencias de la educación en las universidades alemanas y en las *pädagogische hochschulen* durante la República de Weimar. Con el tiempo la formación pedagógica complementaria se fue incluyendo como parte integral en el reglamento de exámenes para profesores de todos los niveles y de todas las clases de escuelas. De esta manera, las condiciones y características particulares de la emergencia de la pedagogía alemana definen no solo su estrecha relación con la profesión docente sino también su fuerte preocupación por el vínculo entre teoría y práctica durante este periodo.

Comparativamente, el desarrollo de la educación como campo específico de estudio en Gran Bretaña fue más tardío que en el resto del continente europeo y su constitución mantuvo hasta tiempos recientes un carácter periférico. Como señala Brian Simon (1983) la generación de un campo de estudio específico fue el resultado de las demandas externas sobre las universidades para participar en la formación profesional de los maestros, el cual se inicia en la década de 1890 en relación con la expansión de la *elementary schools*, y solo después de la Ley de 1902 como resultado de las demandas del nuevo sistema de *secondary schools*.

De tal manera, las primeras cátedras de educación se establecieron en Escocia en 1876 pero no fue hasta 1890 cuando se fundaron los primeros departamentos de educación en las universidades inglesas. Sin embargo, la preparación que brindaban estos departamentos era muy limitada ya que consistía en un curso de un año centrado en la enseñanza práctica dentro de la escuela y una elemental introducción al estudio de la educación. Simon identifica cuatro etapas en el desarrollo del campo pero considera que solo en la última, a partir de 1960, es que se consolida a instancias de un grupo de filósofos y sociólogos como Fred Clarke y Basil Bernstein. Así, el primer periodo se extiende de 1890 hasta 1914 donde el rasgo dominante en términos teóricos puede ser caracterizado como una versión ecléctica del herbatismo. Una segunda etapa durante el periodo de entreguerras de auge de la psicometría con fuerte énfasis individualista y de las explicaciones biológicas. Una tercera etapa a partir de la década de 1950 donde se superpone, al rasgo anterior, una tendencia sociológica bajo la influencia de Karl Mannheim y otra de raíz filosófica así como también aumenta la

presencia de los historiadores de la educación. La última etapa hacia la década de 1960 se redefinirá el campo de estudio, a partir de los nuevos desarrollos dentro de la sociología de la educación y en el nuevo interés por los estudio del aula que podrían ser caracterizados como “pedagógicos”.

En un trabajo posterior Simon (1981) enunciará una explicación de las razones políticas, sociales e ideológicas no solo de la llamativa ausencia del término “pedagogía” en la tradición británica sino también del sorprendente rechazo que a su juicio presenta la pedagogía como reflexión teórica y sistemática sobre la enseñanza. En su visión, la teoría educativa británica ha tendido a ser “amateurista y fuertemente pragmática”, la cual encuentra su raíz en la conformación del campo profesional docente y las funciones sociales que cumplió el sistema educativo en Gran Bretaña.

Una primera respuesta del porqué de este rechazo lo encuentra en el origen de clase media y media alta de quienes deseaban ser maestros en el siglo XIX que en general poseían un grado otorgado por las universidades tradicionales (Oxford y Cambridge) y no consideraban necesaria ninguna formación para la enseñanza y que, eventualmente, eso se aprendía en el trabajo. Esta actitud tiene su base en las funciones sociales asignadas hacia las escuelas públicas hacia la década de 1860, las cuales jugaron un rol central en la generación de una nueva clase media alta a partir de la simbiosis entre la aristocracia y la burguesía.

A pesar que hubo intentos de reflexión pedagógica, los mismos fueron impulsados en el marco del carácter clasista del sistema educativo a través de otros circuitos educativos como la *elementary education* en la década de 1890 y en el nuevo sistema de *secondary education* en el periodo de 1900 y 1920. Ninguno de estos intentos alcanzaría relevancia porque se produjeron en un clima intelectual dominado por el idealismo filosófico y el triunfo del darwinismo de corte eugenésico donde la disciplina que ocupó el lugar de la reflexión pedagógica fue la psicología y, en particular, la psicometría. Con todo, durante estos años se crearía el *London Day Training College* que en 1932 se transformaría en el *Institute of Education* de la Universidad de Londres que, como señala Richard Aldrich (2004), lograría no sin conflictos y disputas con las autoridades gubernamentales y universitarias, generar un ámbito de investigación (además de la formación docente) que posteriormente se convertiría en una referencia intelectual del campo.

Quizás el caso de Suiza y particularmente del cantón francófono de Ginebra, presenta una evolución de la educación como campo de estu-

dio con características diferentes ya que, si bien por un lado comparte con los otros países la simultánea redefinición de la formación docente y la creación de cátedras de pedagogía en la universidad, por otro lado, la institucionalización de la formación de maestros no se daría en Escuelas Normales sino directamente en la universidad pero más tardíamente que en el resto de los países europeos. Un segundo rasgo distintivo es la fundación en, 1912, del *Institut des sciences de l'éducation* por Claparède y Bovet que luego cambiaría su nombre por el *Institut Jean-Jaques Rousseau*, el cual se convertiría en el epicentro del movimiento de la Escuela Nueva. Como señalan Hofstetter y Schneuwly (1999) la particular evolución del campo en esta región de Suiza ilustra la indisociable y contradictoria vinculación entre profesión y disciplina que recorre la emergencia de la educación como campo de estudio.

En este sentido, el caso de Ginebra también resulta interesante porque desde 1870 los sindicatos docentes comienzan a reclamar la institucionalización de la formación de los maestros a nivel universitario, demanda que se concretaría recién en 1927 con la creación de los *études pédagogiques* en las universidades. Así, entre 1872 y 1898, la formación profesional se daría en la escuela secundaria bajo la modalidad de “cursos normales”, posteriormente y hasta 1927 si bien continuaría la formación de maestros en el nivel secundario, la vinculación con el Instituto posibilitaría la realización de cursos sobre diferentes temas dirigidos a los maestros y profesores. La institucionalización universitaria de la formación de maestros se daría paralelamente a la incorporación del Instituto a la universidad en 1929 como adjunta a la Facultad de Artes de la Universidad de Ginebra y, recién en 1948, se formaliza como Instituto Universitario Inter-Facultad de Ciencias de la Educación. Paradójicamente la institucionalización universitaria de la formación de maestros y del instituto profundizaría la separación entre ambos espacios, uno más profesional y el otro cada vez más volcado a la investigación.

En buena medida, el derrotero seguido por el *Institut Jean-Jaques Rousseau* también resulta revelador no solo del proceso de institucionalización académica y la consecuente modificación de los objetivos sino también de la redefinición del campo de estudio tal como apuntan Hofstetter y Schneuwly en un trabajo posterior (2004). De tal manera, si en los años de auge de la Escuela Nueva el Instituto mantendría un equilibrio entre el desarrollo de la investigación y responder a las demandas socio-profesionales

que marcaba su compromiso militante con los maestros y la reforma escolar, a partir de la década de 1930 la actividad del Instituto se orientaría casi con exclusividad a la investigación y difusión de conocimientos. Este desplazamiento se expresaría en términos disciplinares en la progresiva consolidación de la psicología y el debilitamiento de la pedagogía cuyas cabezas visibles de ambos grupos serían Claparède y Bovet, por un lado, y Piaget y Dottrens, por el otro.

Como se podrá apreciar el proceso de emergencia de la educación como campo disciplinar está profundamente marcado por las diferentes configuraciones nacionales del sistema educativo y la profesionalización de los docentes que se opera entre fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Pero, como fue señalado al inicio, la conformación de redes de comunicación constituye uno de los rasgos centrales de los procesos de disciplinarización porque en esas instancias no solamente se estructuran comunidades de especialistas sino, sobre todo, se van definiendo y redefiniendo las fronteras disciplinares.

Al respecto, el estudio de Marco Cecchini (2000) sobre los congresos internacionales realizados entre 1908 y 1937 resulta altamente ilustrativo de estas dinámicas en el momento de emergencia y expansión de la educación como campo disciplinar. Así, la tendencia creciente de ampliar las instancias de comunicación y difusión del conocimiento educativo fue sorprendente, contabilizando más de 250 congresos internacionales desde 1860 hasta 1910 aunque ciertamente éstos incluían un peso importante de preocupaciones no científicas entre ellas morales, ideológicas y profesionales, hecho que prueba el carácter borroso de las fronteras del campo.

Centrándose en cuatro series de congresos, Cecchini explora los perfiles de los participantes, las temáticas discutidas y particularmente las relaciones entre filosofía, psicología y pedagogía.⁴ Corroborando la tesis de la disciplinarización secundaria el trabajo muestra cómo el campo de la educación surge primeramente como respuesta a demandas de orden socio-profesional, político y administrativo que se expresarán en la numerosa participación de maestros, directores e inspectores a estos congresos y, por tanto, desde el punto de vista cognitivo la reflexión educativa aparecerá con mayor o menor claridad como derivaciones de otros campos disciplinares o, a la inversa, como enfoques diferentes que convergen sobre el objeto educación.

Los años de expansión del movimiento de la Escuela Nueva y de las ciencias de la educación en plural, como lo caracteriza Antonio Novoa,

dan cuenta de este último rasgo que se manifestará en la proliferación de denominaciones como psicología experimental, pedagogía experimental, psicología del niño, etcétera. A su vez, estos campos todavía borrosos se vincularán con otras problemáticas como la higiene escolar y la medicina, la eugenesia y los anormales, entre otros. De tal forma, en este periodo hay un impulso de continuidad con el anterior en los esfuerzos hacia la cientifización que se revela en la posibilidad de un campo específico que buscará sostenerse y legitimarse en las razones psicológica y sociológica, que conformarán junto con la pedagogía el clásico triángulo disciplinar que caracterizará las primeras décadas de emergencia del campo (Depaepe, 1999).

Por último, el caso de Estados Unidos si bien no puede ser analizado al margen de los vínculos e influencias del proceso de institucionalización del campo en Europa, presenta características propias que derivan de la conformación del sistema educativo y, particularmente, del lugar de la educación en la cultura norteamericana. Como señala Ellen Lagemann (1997) un rasgo constitutivo de la *educational research* en Estados Unidos radica en la ambivalencia hacia la educación que se manifiesta, por un lado, en la idea de que es una herramienta central para resolver los problemas sociales y, por otro, en la tendencia a discutir los costos y complejidades que envuelve la educación. Por ello, las recurrentes críticas a la investigación educativa muestran hasta qué punto el estudio y práctica educativa son un terreno en disputa. Qué es y quién debe realizar la investigación educativa –nos dice la autora– son las cuestiones que han enfrentado a numerosos actores como administradores educativos, maestros, especialistas en educación y de otros campos disciplinares, que se expresa en el enfrentamiento entre distintas organizaciones como fundaciones, corporaciones profesionales, agencias estatales y medios de comunicación.

Así, el estudio de los patrones de conflicto y competencia que caracterizan la dinámica interna y externa de un campo de conocimiento en el largo plazo, permiten explorar las formas en que se institucionaliza y profesionaliza. En esa dirección, Lagemann se apoya en el libro clásico *The System of Profession* de Andrew Abbott (1988) quien define la profesionalización como un proceso competitivo entre diferentes actores por el control de ciertos conocimientos, saberes y prácticas, esto es, por las fronteras jurisdiccionales de un dominio determinado. Lejos de una visión evolucionista, el proceso de emergencia de un campo profesional está atravesado por la

disputa y el conflicto que a la vez redefine el campo mismo. En el caso de la investigación educativa esta dinámica no solo define las relaciones entre investigadores académicos, políticos y tomadores de decisión y administradores escolares, maestros y profesores sino también del contenido y funciones como campo de estudio.

Distintos especialistas coinciden en ubicar las raíces de la *educational research* en las décadas de 1830 y 1840 cuando comienza a instalarse la cuestión educativa en la agenda política y donde cumplirían un papel destacado Henry Bernard y Horace Mann. Ambos desde sus cargos de secretarios de los *educational boards* de Connecticut y Massachusetts, respectivamente, impulsarán la creación de un Bureau of Educational (precursor de la actual *Office of Educational*) que iniciará la elaboración y sistematización de estadísticas sobre las condiciones y progreso de la educación en diferentes estados, y la difusión de información sobre la organización y gestión de la escuelas (Knox, 1971 y Comp, 2009).

Hacia 1890 el optimismo respecto de las posibilidades de la educación para resolver problemas sociales contrastaba con un diagnóstico de las graves deficiencias de la educación en términos de aprendizaje y rendimiento. Esta preocupación social motivó la intervención de fundaciones filantrópicas como Rockefeller y Carnegie, quienes estaban muy interesadas en la generación de un sistema estandarizado de educación. El apoyo económico de estas fundaciones se orientó a fomentar la colaboración entre autoridades locales e investigadores universitarios para realizar estudios en varias ciudades, los llamados *school surveys* para medir la eficiencia en distintas áreas de conocimiento. Esto se reflejó en el desplazamiento de un tipo de trabajos más histórico y filosófico a otro más empírico y estadístico cuyas figuras más representativas de este movimiento fueron Edward Thorndike y Charles Judd, ambos psicólogos educativos.

Para 1917 la proliferación de tests y mediciones garantizaron una jurisdicción a la *educational research* en el sentido de Abbott, lo cual fue paralelo a la conformación de una comunidad de investigadores donde cada vez predominaron los académicos universitarios no provenientes de la práctica educativa aunque su legitimidad continuó estando cuestionada bajo la visión de la educación como un arte y no como una ciencia (Lagemann, 2003). La *American Educational Research Association* (AERA) y el *National Society of College Teacher of Education* fueron los ámbitos donde se fue generando una autoconsciencia como grupo profesional, que per-

mitió una mayor presencia en los comités nacionales sobre currículum. De esta manera, si bien la investigación educativa tendió a replegarse sobre sí misma, también posibilitó legitimar un lugar propio. A excepción de figuras como John Dewey, este aislamiento de los investigadores educativos también se dio en relación con el personal de las escuelas (profesores, directores, administradores).

Durante la década de 1920 la preocupación se trasladó al currículum escolar, que fue paralelo al proceso de reforma de la escuela secundaria. La Comisión para la reorganización de la educación secundaria elaboró el famoso informe *Cardinal Principles Report*, que coincidió con la publicación del libro *The Curriculum* de John Franklin Bobbitt, en 1918, que propone un método científico para estudiar el currículum. Este movimiento de revisión curricular forjó nuevas relaciones entre los académicos universitarios y los educadores de las escuelas pero no entre los primeros y sus colegas de las disciplinas del currículum.

Esta nueva alianza entre investigadores y maestros de escuelas para la modificación del currículum generó la llamada “investigación cooperativa” que suponía ir más allá de la consulta a los docentes e implicaba avanzar en su participación en la toma de decisión respecto del currículum. La expansión de este movimiento marca también la especificidad de este sub-campo que, para 1932, había organizado una *Society for Curriculum Study* que promovería la *Progressive Education Association* a través de la reforma por ocho años de estudio. En este marco, Ralfh Tyler conduciría una investigación de evaluación curricular donde uno de sus resultados sería señalar la importancia de estrechar los objetivos educacionales y la evaluación de los resultados, idea que posteriormente retomará Benjamin Blom en su libro *Taxonomy of Educational Objectives* publicado en 1956.

Los años posteriores a la segunda Guerra Mundial marcarían un nuevo cambio en la orientación de la investigación educativa caracterizado por la declinación de la alianza de maestros e investigadores y el ascenso de los expertos formados en disciplinas no educativas. Apoyado en un fuerte financiamiento del gobierno federal se promoverá la investigación educativa desarrollada por investigadores del campo de las ciencias sociales y, con la aprobación de la Ley de Investigación Cooperativa, se permitirá realizar contratos entre dependencias estatales y agencias externas para la investigación que se orientarán cada vez más hacia la evaluación de políticas.

Hacia un marco de referencia para el estudio de los orígenes de la educación como campo disciplinar en América Latina

Como señalamos en la introducción, los procesos de institucionalización de la educación como campo disciplinar si bien están estrechamente ligados al surgimiento de los sistemas educativos nacionales y a las demandas de calificación profesional de los docentes, dichos procesos adoptaron formas específicas en el marco de la conformación de los Estados nacionales que están en la base de lo que hemos denominado las configuraciones nacionales (*sciences de l'éducation, educational research, educational studies, pädagogik o erziehungswissenschaft*). En este sentido, las nociones de campo disciplinar y proceso de disciplinarización derivadas de la historia y sociología de las ciencias sociales constituyen un marco de referencia que posibilita captar no solo las dinámicas de diferenciación internas y externas que atraviesa el proceso de estructuración de la educación como campo disciplinar sino también mostrar su especificidad que radica en constituirse a partir de un conjunto de saberes elaborados previamente en el campo profesional (disciplinarización secundaria). De manera complementaria a esta perspectiva, el aporte de la sociología de las profesiones predominante en los estudios del caso norteamericano coincide en la centralidad de la disputa entre diferentes actores que recorre la conformación del campo, el cual también constituye el motor de la delimitación de fronteras que son, a la vez, cognitivas y profesionales.

Ciertamente, estas aproximaciones conceptuales no están exentas de limitaciones y críticas que cuestionan, por un lado, la idea de internacionalización mundial de los procesos de emergencia del campo que tiende a subsumir y aplanar las diferencias y particularidades nacionales que se observan, por ejemplo, en las distintas periodizaciones utilizadas en cada país o en el peso diferencial de ciertos actores e instituciones en la conformación de la disciplina. Y, por el otro, esta mirada internacional no está desligada de cierto sesgo comparativo que obliga a interrogarse respecto de cuáles son los objetos de comparación (relaciones, procesos, problemas) así como también considerar los riesgos y limitaciones que conlleva la perspectiva comparada si la misma no está acompañada de una reflexión teórica y conceptual (Depaepe, 2002 y Novoa y Yariv-Mashal, 2003).

Con todo, y pese a las limitaciones, pensamos que estas perspectivas ofrecen conceptos e hipótesis que pueden potenciar y profundizar el estudio de los procesos de emergencia del campo disciplinar de la educación

en América Latina, el que como hemos señalado en la introducción, está aumentando su presencia en la agenda de investigación de la historiografía educativa.

Desde una mirada global, este conjunto de trabajos da cuenta de un avance en la reconstrucción de la historia de la educación como campo disciplinar, enlazada y articulada a las historias “nacionales” que tienden a mostrar las influencias y/o apropiaciones selectivas de ideas pedagógicas y corrientes de pensamiento educativo generadas en Europa y Estados Unidos. Sin embargo, son todavía escasos los estudios que intentan explorar los procesos de circulación y difusión de ideas y experiencias educacionales generadas en el contexto regional, como también es casi nula la producción de los que analizan desde una perspectiva comparada la emergencia y configuración del campo en diferentes países. En este sentido, consideramos que las nociones y categorías presentadas, así como la apretada síntesis de los procesos de institucionalización mundial de la educación pueden estimular y enriquecer la producción académica sobre esta problemática que, superando las historias nacionales, se proyecte hacia un programa de investigación regional.

Notas

¹ De manera inversa, un proceso de disciplinización primaria es cuando el campo profesional se genera a partir de un campo disciplinar pre-existente.

² En español fue publicado en 1996 con el título *La investigación educativa en el mundo* por Fondo de Cultura Económica, México.

³ Como señala Jurgen Schriewer (1991:39) “La pedagogía alemana no sólo no ha negado nunca su procedencia de la filosofía, sino que además ha subrayado, por lo general, su cercanía a la misma como un momento central y deter-

minante de su autocomprensión como disciplina científica”.

⁴ Los congresos analizados por este autor son: Internacional de Filosofía que se realizarían en Heidelberg en 1908, Nápoles en 1924 y París en 1937; Internacional de Educación Moral realizados en Londres en 1908, Génova en 1922 y Cracovia en 1934; Internacional de Psicología realizados en Génova en 1909, Oxford en 1923 y París en 1937; y por último, las distintas Conferencias Mundiales de la Nueva Educación realizadas en Montreal, en 1923, y Cheltenham, 1936.

Referencias

- Abbott, Andrew (1988). *The system of profession: An essay on the division of expert labor*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Aldrich, Richard (2004). “The training of teachers and educational studies: the London Day Training College, 1902-1932”, *Paedagogica Historica*, vol. 40, núms. 5-6, pp. 317-631.
- Becher, Tony (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa.

- Bourdieu, Pierre (2000). "La causa de las ciencias. Cómo la historia social de las ciencias sociales puede servir al progreso de estas ciencias", en Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires: Eudeba.
- Brandao, Zaia (1999). *A intelligentsia educacional. Un percurso com Paschoal Leme. Por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil*, San Pablo: Editora da Universidade Sao Francisco.
- Cecchini, Marco (2000). "Research on scientific foundations and disciplinary boundaries of the sciences of education within International congresses (1908-1937)", ponencia presentada en el *Congrès de l'European Society for the History of the Human Sciences (ESHHS)*, 20ème conférence annuelle, 14-18 de agosto, Amsterdam. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/erhise/ESHHS2001_2.html
- Comp, David (2009). *A brief history of research on education*. Disponible en: <http://ihec-djc.blogspot.com.ar/2009/07/brief-history-of-research-on-education.html>
- Depaepe, Marc (1999). "La recherche expérimentel en éducation de 1890 à 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux Etats-Unis", en Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard *Le pari des sciences de l'éducation*, París: De Boeck Université.
- Depaepe, Marc (2002). "A comparative history of educational sciences: The comparability of the incomparable?", *European Educational Research Journal*, vol. 1, núm. 1, pp. 118-122.
- Díaz, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.
- Ducoing, Patricia (1990). *La pedagogía de la Universidad de México. 1881-1954*, Ciudad de México: CESU-UNAM.
- Gautherin, Jacqueline (2002). "Preparing french school teacher by means of the science of education (1883-1914)", *European Educational Research Journal*, vol. I, núm. 1, pp. 27-36.
- García Huidobro, Juan Eduardo (1988). "Investigación educacional en América Latina. Algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales", en *Anais de Seminario Latinoamericano de Institutos de Pesquisa en Educação*, Brasil: INEP, Ministerio de Educación.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, Ciudad de México: DIE-Cinvestav.
- Hofstetter, Rita (2004). "The construction of a new science by means of an Institute and its Communication Media: The Institute of Educational Sciences in Geneva (1912-1948)", *Paedagogica Historica*, vol. 40, núms. 5-6, pp. 657-683.
- Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard (1999). "The interaction of teacher education and the discipline "sciences of education" in Geneva (1872-1933). A historical case study", ponencia presentada en la European Conference on Educational Research, Lahti, Finlandia, 22-25 septiembre. Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001337.htm>
- Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard (2002a). "Science(s) et l'éducation 19-20 siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires", *Erziehungswissenschaften (en)*

- 19-20, *Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*, Berna: Peter Lang Editions scientifiques européennes.
- Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard (2002b). "Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. Introduction", *European Educational Research Journal*, vol. I, núm. 1, pp. 3-26.
- Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard (2004). "Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 40, núm. 5-6, pp. 569-589.
- Keiner, Edwin (2002). "Education between academic discipline and profession in German after World War II", *European Educational Research Journal*, vol. I, núm. 1, pp. 83-97.
- Landsheere, Gilbert de (1996). *La investigación educativa en el mundo*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lagemann, Ellen (1997). "Contested terrain: A history of educational research in United States, 1890-1990", *Educational Research*, vol. 26, núm. 9, pp. 5-17.
- Lagemann, Ellen (2003). "La investigación educativa en Estados Unidos: reflexiones para la historia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, pp. 547-560.
- Knox, Holly (1971). *History of Educational Research in the United States* [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED088800&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED088800
- Martínez Rizo, Felipe (2004). "La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano", en Gilbert de Landsheere, *La investigación educativa en el mundo*, 4ta. reimpresión, Ciudad de México: FCE.
- Novoa, Antonio (1998). "Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation", *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, vol. III, pp. 403-430.
- Novoa, Antonio y Yariv-Mashal, Tali (2003). "Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?", *Comparative Education*, vol. 39, núm. 4, pp. 423-438.
- Núñez, Iván (1997). "El Ministerio de Educación de Chile (1927-1997): una mirada analítica", en Cox y otros *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*, Santiago de Chile: MINEDUC.
- Núñez, Iván (2001). "La investigación educacional en Chile y el surgimiento del PIIE", en *PIIE 30 años de educación*, Santiago de Chile: PIIE.
- Saldarriaga, Oscar (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Schriewer, Jürgen (1991). "La construcción de la pedagogía científica, diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", *Revista de Educación*, núm. 296, pp. 137-174.
- Schriewer, Jürgen y Keiner, Edwin (1997). "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 117-148.

- Simon, Brian (1981). "Why no pedagogy in England?", en Brian Simon y William Taylor (editors), *Education in the Eighties*, Londres: Batsford, pp. 10-22.
- Simon, Brian (1983). "The study of education as university subject in Britain", *Studies in Higher Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-13.
- Stichweh, Rudolf (1994). "La structuration des disciplines dans les universités allemandes du XIXe siècle", *Histoire de l'éducation*, núm. 62. Les universités germaniques. XIXe-XXe siècles, pp. 55-73.
- Stichweh, Rudolf (2003). *Differentiation of scientific disciplines: causes and consequences*. Disponible en: <http://www.unilu.ch/files/stwdisciplines.colss.pdf>
- Southwell, Myriam (2003). *Psicología experimental y ciencias de la educación. Notas de Historias y Fundaciones*, La Plata, Bs. As: UNLP.
- Suasnábar, Claudio (2004). *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires: Manantial / Flacso.
- Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano (2006). "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa", *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46 (Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Bogotá), pp. 61-77.
- Waleska Mendonca, Ana y Brandao, Zaia (org.) (1997). *Uma tradicao esquecida. Por que nao lemos Anísio Teixeira?*, Colección de Escola de Professores, Río de Janeiro: Ravel.
- Warde, Myriam Jorge (1990). "O papel da pesquisa na Pós-Graduacao em educacao", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 73, mayo, pp. 67-75
- Wagner, Peter; Weiss, Carol; Witrock, Bjorn y Wollman, Helmut (comps.) (1999). *Ciencias Sociales y Estados Modernos. Experiencias nacionales e incidencias teóricas*, Ciudad de México: FCE.
- Weiss, Eduardo (2003). "El campo de la investigación educativa desde diversas perspectivas teóricas", en E. Weiss (coord.) *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE.
- Wittrock, Bjor (1989). "Las ciencias sociales y el desarrollo del Estado: transformaciones del discurso de la modernidad", *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (Unesco) núm. 122, pp. 5539-549.
- Wittrock, Bjor y Wagner, Peter (1990). "Social science and state developments: The structuration of discourse in the social sciences", en Brooks, S. y Gagnon, A. *Social scientists, policy and the State*, Nueva York: Praeger Publishers.

Artículo recibido: 24 de mayo de 2013

Dictaminado: 3 de julio de 2013

Segunda versión y aceptado: 8 de julio de 2013