

La intervención pedagógica, perfil e identidad de lxs egresadxs desde lo que se sabe, se dice y se hace en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba

The pedagogical intervention, profile and identity of graduates from what is known, said and done in the Bachelor of Education Sciences at the National University of Córdoba



Caren Natacha Rosso

Escuela de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

carencrosso@gmail.com

Recibido: 06/02/2023; aceptado: 05/12/2023

Resumen

Este trabajo aborda la configuración de la identidad profesional de lxs egresadxs de la modalidad de PPS de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). En otras palabras, plantea la pregunta acerca de cómo se ha llegado a ser lo que se está siendo, entendiendo que aquello que hacemos –y las prácticas que a partir de ellas se generan– definen en gran parte aquello que somos y nuestras perspectivas sobre lo que presuntamente hacemos.

La respuesta provisoria a la que se arribó es que el carácter inestable de la identidad profesional, como el mismo campo académico en cuestión, está condicionado y en directa relación con la pugna entre la tradición idealista alemana, de la que se desprende el vocablo *Pedagogía*, y, por otro lado, la tradición francesa con la nominación de *Ciencias de la Educación*. Tradiciones éstas que hoy se expresan en la división curricular entre la modalidad de PPS y la de Trabajo de Investigación como opciones de egreso.

Palabras clave: identidad profesional, intervención pedagógica, tradiciones, Trabajo de Investigación.

Abstract

This paper is about the professional identity configuration of graduates of PPS modality of Education Sciences at Philosophy and Humanities Faculty (UNC). In other words, it deals with the question about how one has come to be what one is being, understanding what we do –and the practices that are generated from them– defines who we are and our prospects about what we supposedly do.

An early answer is that the unstable nature of professional identity as much as the same academic field are conditioned and directly related to the discussion between German idealistic tradition –from which comes the word *Pedagogy*–, and, on the other hand, French tradition with the nomination of *Science Education*. Today, these traditions are evidently in the curricular division between the PPS modality and the Research Work (Thesis) as graduation options.

Key words: professional identity, pedagogical intervention, traditions, PPS, Research Work.

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Rosso, C. N. (2023/2024). La intervención pedagógica, perfil e identidad de lxs egresadxs desde lo que se sabe, se dice y se hace en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Síntesis* (14), 52-65.

Introducción

(...) Ten siempre en tu mente a Ítaca
La llegada allí es tu destino
Pero no apresures tu viaje en absoluto
Mejor que dure muchos años,
y ya anciano recales en la isla,
rico con cuanto ganaste en el camino,
sin esperar que te dé riquezas Ítaca.
Ítaca te dio el bello viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino
(...)
Ítaca. Constantino Cavafis

Constantino Cavafis, con su deliciosa pluma, comparte la importancia de una “Ítaca” para dirigir los pasos de quienes caminan. Ítaca fue la meta de Ulises, el objetivo que guio sus pasos en su intensa odisea. Ítaca le regaló el hermoso viaje, porque ella fue el faro que permitió discernir la senda en el vasto océano; y no sólo eso, también fue la que dotó de sentido y contenido aquella experiencia.

Ulises pudo derrotar a lestrigones y cíclopes porque sostuvo el alto pensamiento que brinda la claridad del objetivo, la elucidación de por qué estamos donde estamos y para qué.

Pero, sin objetivos esclarecidos ¿hacia dónde vamos? Si no tenemos identificada la patria a la cual pertenecemos ¿cuál es nuestro sitio en el mundo?

El viaje de Ulises es aquí usado como metáfora del quehacer pedagógico, de sus complejidades, saberes y sabores. “Haceres” que interactúan con el medio y sus múltiples variables, haceres que, entretejidos, dan singularidad al campo educativo. En esta urdimbre, la labor pedagógica se puede pensar como un trabajo artesanal donde no existen recetas fácilmente aplicables, sino que, por el contrario, exige del pedagogo una lectura de la realidad, flexibilidad y reinvención constante para dar respuestas a las siempre nuevas circunstancias.

Los lestrigones, cíclopes, sirenas y diosas posesivas que enfrentó el bienaventurado pueden ser pensados como los tantos avatares que se anteponen a la consecución de las metas educativas y que exigen, de quienes nos dedicamos a mejorar la educación, respuestas nuevas, creativas, reinventadas; el océano, representación de la inmensidad y de nuestra pequeñez en relación a él, es asimilable a la incertidumbre y al caos propio del campo de acción donde libramos nuestras batallas educativas; Ítaca es la incógnita que propongo evocar, no como un fin definido e inmóvil sino más bien como un horizonte dispuesto a redefinirse ante cada nueva circunstancia o contexto.

Ahora bien: ¿Cuáles son los horizontes de sentido que guían las prácticas profesionales de nuestros estudiantes/egresadxs? ¿Cuáles son los faros de referencia o criterios reguladores que colaboran a la hora de seleccionar el sendero que se quiere transitar? ¿Cuál es la patria que nos identifica? ¿Cuál es el sentido pedagógico que guía la intervención? ¿Qué se quiere lograr? ¿Para qué? ¿Con qué medios? ¿Con qué marcos?

La mirada de Cavafis acerca de la meta y la identidad implícita en ella, sirve como orientadora general para emprender la búsqueda o definición incierta de la identidad profesional que se está formando en los nuevos egresados de la modalidad de PPS de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Cabe aquí hacer la salvedad de que no se pretende encontrar esencialismos, entidades metafísicas o una subjetividad colectiva acabada; conviene en cambio ocuparse en la búsqueda de algunas características recurrentes que puedan dar cuenta de un posible perfil profesional desde un plano lingüístico, histórico y político. En otras palabras, el interés está puesto en la pregunta acerca de cómo se ha llegado a ser lo que se está siendo, entendiendo que aquello que hacemos –y las prácticas que se generan en consecuencia– definen en gran parte aquello que somos y nuestras perspectivas sobre lo que presuntamente hacemos.

La respuesta provisional, que será desarrollada a lo largo de este trabajo, es que el carácter inestable que se observa tanto en lxs egresadxs como en el mismo campo académico en cuestión está condicionado y en directa relación con la pugna entre lo que en términos históricos ha sido la tradición idealista alemana, de la que se deriva el vocablo *Pedagogía*, y por otro lado, la tradición francesa de la que deriva la nominación de *Ciencias de la Educación*. Nos hemos valido de ella para señalar que el estudio sobre el mismo campo o sobre campos de estudio similares, ha derivado hoy en la división curricular entre la modalidad de PPS y la de Trabajo de Investigación (Tesis) como opciones de egreso en la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Hablar de identidad implica conocer la forma en que lxs estudiantes han constituido una idea acerca de la implicancia de su profesión o una representación de sí mismxs como profesionales en relación a otras posiciones sociales. Esta idea de sí se constituye a lo largo de su trayectoria de formación a partir de teorías, discursos, experiencias, expectativas sociales, prejuicios del área profesional, etc. En otros términos, la persona se identifica a partir de escenarios discursivos específicos, se apropia de un proyecto profesional-institucional, con una historicidad e implicancia que suele preexistir al propio contexto formador. Cada perfil de egresadx guarda características intrínsecas con la matriz ideológica que lo gesta. De ahí que uno de los ejes de esta investigación se aboque a la

historización del campo pedagógico para hallar en ella posibles marcas fundacionales que actualmente se encuentran marcando tendencia.

Va de suyo que esta investigación tiene como punto de partida el rechazo a la idea de una posible neutralidad o inocencia en el campo educativo. Por ello, considero que, lejos de estar limitada a cuestiones técnico-metodológicas, la identidad profesional de lxs estudiantes y egresadxs se encuentra atravesada ideológica y políticamente. Las prácticas formativas se asientan en valoraciones, muchas veces implícitas, que se materializan en posicionamientos respecto de la modalidad de formación. Un ejemplo de ello es la organización de las asignaturas, la carga horaria de cada una de ellas, la metodología seleccionada para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación, etc.

A partir de lo dicho, nos preguntamos sobre la especificidad de nuestra disciplina: ¿cuál es nuestro campo de acción? ¿Nuestro quehacer se reduce a la investigación, o a la intervención como dos posibilidades diferenciadas y estancas? ¿Qué implica la intervención? ¿Cuáles son las potencias o límites de la misma? ¿Qué es lo que finalmente queda especificado como “lo propio” de nuestra área?

Disquisiciones epistemológicas del campo pedagógico

Este apartado pretende recuperar reflexiones e interpelaciones propias de las tensiones originarias del ámbito epistemológico de la Pedagogía y/o Ciencias de la Educación. Cuestiones que aluden al proceso de constitución de la disciplina y que hoy dejan sus huellas en discursos y prácticas. Disquisiciones epistemológicas, merecedoras de un tratamiento serio ya que hasta la actualidad siguen generando inquietud e incomodidad intelectual entre los profesionales del campo educativo¹.

Estas tensiones podrían expresarse sucintamente en los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las fronteras que delimitan los territorios de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación? La mutación de nombre, ¿se debe a una simple adecuación del vocablo, a un acomodamiento vacío y sin repercusiones significativas, o se trata de una descentralización radical respecto de los problemas pedagógicos? ¿Cómo comprendemos

1. Entre los investigadores que en la región tratan el estatuto epistemológico de la Pedagogía se destacan Lorenzo Luzuriaga (1958); L. A. Mattos (1963); Ricardo Nassif (1974); Rafael Flórez Ochoa (1994); Liliana Olga Sanjurjo (1998); Julia Silber (2007, 2011, 2013), Nelson Campos Villalobos, (2011) y Edgar Ramírez (2015; Bella de Paz, L. y Sanjurjo, Liliana. (1996); Blasco, J. L. (1979); De Tezanos, A. (1982).

el proyecto epistemológico de las Ciencias de la Educación? ¿Cuáles son las condiciones de producción de conocimiento que inaugura? ¿En qué medida los planteos que genera han quedado subsumidos a una lógica enciclopedista que agrega contenidos disciplinares a una matriz que se mantiene incólume? ¿Cuáles han sido los progresos efectivos de las Ciencias de la Educación en su trabajo de adquirir especificidad frente a las ciencias pedagógicas?

Dichas preguntas dan cuenta de la necesidad de acotar, delimitar y especificar el campo pedagógico, indagando su constitución epistemológica con el sentido de promover y profundizar la investigación sobre la acción educativa y su orientación.

Para dar respuesta a la problemática ya instalada del confuso e inestable estatuto epistemológico de la pedagogía realice una esquematización de las distintas tradiciones que conformaron el campo pedagógico y de las condiciones que incidieron en dicha conformación. En este artículo nombraré someramente estas tradiciones siguiendo la organización e historización que propone Avanzini (1979) a partir de la diferenciación de tres momentos² distintos:

Un primer momento, donde la pedagogía se encuentra subsumida a la filosofía, y su objeto es la educación como un universal. Un segundo momento, marcado por el enfoque positivista y las teorizaciones de Durkheim. Y un tercero referido al paso de “Ciencia” de la Educación al plural “Ciencias” de la Educación.

La tercera etapa, definida por la pluralización del término ciencia de la educación, se asume el hecho de que, debido a la complejidad del ente educativo como objeto de estudio, se requiere varias disciplinas para estudiarlo, se corre a la pedagogía como equivalente de ciencia de la educación (2da etapa) de modo que aquella queda constituida en un enfoque más para analizar el ente educativo. Es decir que pierde su lugar y especificidad. “Vemos así cómo, la historización nos permite analizar de qué manera la definición del objeto va configurando la identidad disciplinar” (Abrate, 2014, p. 5).

Si el objeto de estudio “educación” ahora es compartido por un conjunto de disciplinas, dada su comprobada complejidad, caben las siguientes preguntas: ¿Qué enfoque o recorte del objeto le queda a la pedagogía? ¿Acaso tiene un objeto epistémico propio? ¿Cuál es su especificidad? ¿Qué modo de abordaje le es propio, estrictamente pedagógico? Estas preguntas, que cuestionan ante todo la identidad de pedagógx, se acercan tangencialmente a la tesis que motoriza este trabajo, por lo que seguirán siendo elaboradas en lo que sigue.

2. Para profundizar este tema remitir a la tesis completa en el siguiente link: <https://drive.google.com/file/d/12cLBEILV-cKmnsH6QBcObDVBARIIHoKz/view?usp=sharing>

Lo específico del campo pedagógico

Cada nominación, como ha quedado expuesto en la derivación histórica realizada en la sección anterior, responde a tradiciones de conocimiento; aquí son puestas de relieve la tradición positivista francesa y la filosófica alemana. De dichas tradiciones disciplinares derivan respectivamente dos líneas o perspectivas que elaboran sus propios insumos teóricos para poder abordar la complejidad del objeto de estudio; y de estas imbricaciones resultan sus matices particulares, siendo diferentes no sólo en el nombre sino también y sobre todo en enfoques y proyectos epistemológicos.

Por lo tanto, la diferencia de nominaciones no es fortuita, sino que posee un sentido y alcance netamente epistemológico, donde “el paso del singular al plural no constituye únicamente un detalle gramatical o una comodidad terminológica” (Avanzini, 1979, p. 346). El cambio de rotulación de “Ciencias de la Educación” en lugar de “Pedagogía” obedece a la pretensión de elevar el estatuto simbólico de los estudios de educación, ajustándose a las condiciones requeridas para ser considerada “ciencia”. Uno de esos requerimientos fue el renunciamiento de los fines y valores como componentes ordenadores de lo educativo por ser subjetivos e ideológicos y contribuir a la especulación normativa. En pos de la neutralidad y objetividad se incorpora una tendencia a tecnificar y cuantificar la realidad educativa.

Una de las posibles génesis de esta escisión obedece a lo que Putnam ha denominado el tercer dogma del positivismo lógico y es aquel por el que se plantea, no ya una distinción analítica y de grado sino una dicotomía esencial y cualitativa entre “juicios de hechos o sintéticos” y “juicios de valor”. Los primeros son la piedra basal del conocimiento racional y contrastable de las ciencias empíricas, mientras que los segundos caen en la esfera de lo incognoscible y refractarios a la justificación; por ende, sujetos a la elección arbitraria. Así, y respecto de los valores, éstos son expresiones o están asociados a los sentimientos o emociones de los sujetos y/o grupos; no hay así, respecto de los valores “cuestión de hecho’ acerca de lo correcto ni cuestión de hecho acerca de la virtud” (Putnam, 2004), por lo que se consideran virtudes o vicios que responden menos a juicios razonados que a juicios subjetivos, individuales o culturales (A.V, 2016, p. 5).

De esta cita podemos derivar que la diferencia radica en considerar a la Pedagogía con carácter filosófico normativo y a las Ciencias de la Educación como ciencias empíricas descriptivas/explicativas. La primera prescribe la acción, es decir, es normativa en función a una teoría de hombre y de sociedad; y la segunda, en cambio, describe y explica la realidad como hecho social, alejándose de la filosofía y tomando los principios de las ciencias ya constituidas.

Mientras las Ciencias de la Educación gozan de legitimidad por incorporarse al paradigma positivista, la pedagogía ha atravesado por diversos avatares dados a nivel discursivo,

práctico e institucional; ha sido sometida, descalificada, considerada incompleta, insuficiente, no competente. En suma, ha transitado por condiciones adversas de desvalorización, reducción, dependencia y fragmentación. En otras palabras, “la pedagogía ha sido, cultural e históricamente, un campo de debate: un lugar de tensiones y luchas, en el cual los debates se han dado en torno a su legitimidad científica; a sus posibilidades de existencia como campo de saber autónomo o como disciplina” (Ríos Beltrán, 2013:8).

Al respecto Liliana Sanjurjo (1998) nos previene de caer en la ingenuidad de considerar estas discusiones limitadas a intereses meramente teóricos, epistemológicos. No significa que no los haya, pero también se hace necesario advertir que estas discusiones son luchas por ocupar espacios de poder; no se ha de olvidar que las teorías también son campos de batalla. La autora entrevisté que con la ampliación y complejización en constante crecimiento de los sistemas educativos formales e informales también se han ampliado y diversificado los puestos de trabajo y las demandas de ellos.

Tal como lo ve Libaneo (1996) no es casual que “hoy nuestras Facultades de Educación están repletas de filósofos, sociólogos, psicólogos de la educación y vacías de pedagogos” (p. 130).

Los debates actuales gozan ya de más de medio siglo de antigüedad después de su institucionalización en las universidades francesas (en 1967) lo que denota un campo todavía en disputa y sobre el cual no se han logrado unos consensos mínimos desde el punto de vista epistemológico.

Por lo tanto, luego del recorrido realizado y comprendiendo la inestable definición del campo como la dificultad de brindar una respuesta acabada al asunto, trataré de dar cuenta de la concepción a la que este trabajo adhiere acerca de lo específico del campo pedagógico. Para empezar, siguiendo a Furlán y Pasillas, propongo asumir la disciplina de manera integrada, alimentada y constituida por reflexiones de orden filosófico, antropológico, político, sociológico, psicosocial, etc. Estos aportes, realizados desde otras ciencias, han tenido un impacto, progreso y enriquecimiento significativos sobre el tratamiento de lo educativo. Sin embargo, pese a esto, lo que otorga identidad al campo pedagógico es su particular tratamiento o abordaje. En otras palabras, son las distintas construcciones conceptuales provenientes de otros campos de saber las que han representado el sustrato teórico desde el cual, a partir de una reconfiguración y aplicación a situaciones concretas, ha ido generando sus propias construcciones, proyectando sus propias categorías clasificatorias y estudiando los avatares de su propia intervención.

De allí es posible derivar otra característica. Lo propio del campo pedagógico es anclar su abordaje teórico en realidades concretas, ya que es una disciplina que se constituye en

la relación teoría-práctica; el vínculo entre estas dimensiones es inescindible, no puede pensarse la una sin la otra, y es dicho nexo lo que le da su identidad y singularidad. Cuando se desatiende este aspecto crucial se cae fácilmente en el error que ha desencadenado, teniendo en cuenta la historicidad que ya antecede a este campo, un aplicacionismo sin previa reflexión, un tecnocratismo o, en caso de sólo priorizar la teoría, un sesgo intelectualista. Es por esto que el objeto de estudio de esta disciplina son antes las intervenciones educativas que la educación en sentido amplio. Furlán y Pasillas (1989) consideran que la pedagogía, en su proceso de querer cientificarse, confundió su objeto de estudio creyendo que era “la educación” como ente natural, separado, independiente de su origen histórico y la institución donde asentó sus análisis, a saber, la institución escolar.

No podemos desconocer que la pedagogía, desde su génesis, ha situado su foco de análisis en y desde una institución formadora legítima, la escuela; ha buscado mejorar su desempeño estudiando y optimizando los procesos de transmisión.

El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica y meta-histórica. Son las intervenciones hechas para optimizar en función de algún tipo de orientación las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas. Si el pedagogo se detiene a estudiar el trabajo docente, lo hace para recomendar. Se trata de aceptar las implicaciones de la institución. (Furlán y Pasillas, 1989, p. 10).

Y es precisamente en esta coyuntura donde la pedagogía se sitúa para evaluar, criticar, vetar y seleccionar ideales y modelos educativos determinados; para reconocer lo importante, lo deseable. Todo ello con el fin de que, a partir de dicho análisis, se logre construir propuestas educativas.

A partir de su valoración selecciona ideales y acciones educativas sobreponiéndose a otras indeseables. La pedagogía es una cuestión de valores. Valora proponiendo nuevas formas, nuevos mecanismos. La valoración no se hace desde la neutralidad, ni para configurar una propuesta desvinculada de intereses y posicionamientos políticos. La pedagogía diseña, crea, proyecta nuevos ideales y formas de educación; al hacerlo, se responsabiliza y se compromete a encontrar los caminos, las formas, los medios para realizar los ideales fundamentados en principios éticos. Su apuesta de superación, de creación de proyectos innovadores la configura como un discurso con una trama argumentativa, propositiva, prospectiva. Sin embargo, es necesario aclarar que la proyección hacia futuro no se realiza descarnada del presente, por el contrario, se enraíza en el conocimiento de la realidad social existente.

De ahí que para llevar a cabo la construcción proyectiva se haga necesario armonizar las teorías provenientes de distintos campos con las demandas e intereses sociales derivados

de la práctica concreta, y a partir de aquel encuentro dar a luz una propuesta educativa coherente, lógicamente articulada que actué por medios estrictamente educativos.

La propuesta pedagógica no se agota en su enunciación, sino que se lleva a cabo a partir de la dimensión normativa-prescriptiva. Marca de origen ésta que le ha costado el no-reconocimiento como ciencia pero que, sin duda, constituye una característica central de su identidad.

Y aquí, una salvedad, aunque repetida no es un exceso. Que la pedagogía sea normativa prescriptiva no la reduce a que sólo busque los medios para mejoras educativas; su especificidad consiste en la integración de los elementos constituyentes ya nombrados.

Conclusiones

Este trabajo persiguió el propósito de aproximarse al debate actual del estatuto epistemológico de la Pedagogía/Ciencias de la Educación a través de la recontextualización de las experiencias vivas que proponen el paso por la PPS.

Debido al enfoque de esta investigación, que se aleja del paradigma positivista, no se insistió en cuantificar variables de un grupo humano particular y estandarizar la información en busca de enunciados nomotéticos, es decir, basados en leyes; en cambio se ha centrado en la selección de doce trabajos finales de PPS para estudiarlos en profundidad, más quince entrevistas abiertas realizadas a estudiantes avanzadxs que se encuentran cursando el trayecto de acreditación final con la modalidad de PPS y egresadxs recientes cuyo trabajo final fue realizado en la misma modalidad. Este número de casos fue suficiente para viabilizar un análisis comparativo y reconocer semejanzas y diferencias entre ellos respecto a su concepción de la identidad de lxs egresadxs de Ciencias de la Educación.³

A partir de la inmersión en la Práctica Profesional Supervisada se pudo identificar algunos retos pendientes para la formación de profesionales en el área de las ciencias de la educación/pedagogía. Lo sistematizado ha pretendido ser sólo un punto de partida para la reflexión en el necesario camino de analizar y estudiar el estatuto epistemológico de la Pedagogía y sus repercusiones en las dinámicas institucionales y la identidad de lxs profesionales egresadxs de dicho ámbito.

3. Para ampliar el conocimiento de la metodología y procedimiento utilizado remitir a la tesis de grado.

A partir de un recorrido histórico, intenté dar cuenta del carácter inestable de la constitución epistemológica de las Ciencias de la Educación dada por una pugna que se halla en la presencia de dos principales tradiciones que la constituyen y se reactualizan, así como lo hacen las tensiones que generan entre sí. Una de las derivaciones en torno a las disquisiciones epistemológicas respectivas se puede hallar en la misma existencia de dos modalidades de trabajo para optar como instancia final del título de grado: el trabajo de Tesis y la Práctica Profesional Supervisada. La primera, más afín a la tradición francesa, sigue los cánones convencionales de un trabajo de investigación propios de una indagación en Ciencias Sociales y Humanidades. La segunda encarna la tradición alemana exigiendo de lxs practicantes una propuesta de intervención en una institución, una intervención fundamentada teórica y metodológicamente en el conocimiento pedagógico recogido y cultivado a lo largo de la trayectoria profesional en la carrera de Ciencias de la Educación.

Las aseveraciones acerca de la existencia de una correlación entre las modalidades de realización de trayectoria final que concluye en el egreso y las características principales de las tradiciones en pugna, se han manifestado en la percepción de lxs estudiantes entrevistadxs: “pareciera que el cientista de la educación (...) está más abocado a la producción académica con todo lo que eso implica en cambio el pedagogo es más interventor” (A15, entrevista personal, 27 de julio de 2021).

Lejos de constituir un detalle menor, se considera que la presencia de las tradiciones nombradas no limita su injerencia a la modalidad de egreso –aunque allí queda claramente denotado– sino que se expresa a lo largo de la formación de grado generando derivaciones y correlaciones epistemológicas, de autoidentificación profesional y desempeño. Se van creando así dos líneas de sentido; por un lado, aquella que valora el desarrollo y la producción de teorías descriptivas y explicativas del universo educativo, absteniéndose a emitir juicios valorativos; por otro lado, otra línea de sentido que prepara para la acción posicionada ética, moral y políticamente.

La hipótesis de que existe una fragmentación entre “los teóricos” y “los prácticos” –donde los primeros pertenecen al nivel de los que piensan y forman o construyen conocimiento mientras que los segundos al nivel de los operarios que están llamados a seguir reglas– se puede constatar en la aparente inexistencia de canales institucionales para habilitar la publicación de experiencias abordadas en el campo de las PPS. En el Informe de la Comisión de Prácticas Profesionales Supervisadas para el Consejo de Escuela de Ciencias de la Educación, las profesoras motivadoras de esta modalidad de egreso dicen:

Lxs estudiantes que realizan PPS no cuentan con cauces institucionales adecuados para acceder a becas de SECyT. (...) Asimismo, no hay publicaciones garantizadas por la facultad

en las que lxs estudiantes de PPS puedan publicar sus trabajos (Delprato, Uanini, Vissani y Zamanillo, 12 de diciembre de 2018).

Esta desigualdad de condiciones entre quienes optan por Tesis y quienes por PPS: ¿qué supuestos oculta?, ¿qué nos está diciendo? ¿Sólo lo descriptivo explicativo es digno de publicarse? ¿Sólo lo son las producciones intelectuales de carácter “científico” dentro de la especialidad? ¿Acaso en la PPS no hay un proceso de investigación? Y el trabajo de tesis necesariamente ¿debe abstenerse de proponer para mantener su estatus?

Posibles respuestas podemos encontrar en palabras de otra profesora de la casa (Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC):

Los modos de finalización de la carrera corresponden a dos tipos de prácticas complejas y heterogéneas de carácter universitario. Mientras la investigación es una práctica más definida, más evaluada, más controlada, más reconocida, con mayor prestigio y valoración y menos imprevisible; la intervención es altamente dispersa... (Pacheco, 2004, p. 28).

He aquí un obstáculo que impone la cultura academicista que aún impera en la universidad que tiene como rasgo central una concepción del conocimiento científico que no se piensa como práctica social, histórica y políticamente determinada; que investiga sin comprometerse comunitariamente y que no le corresponde, dar prescripciones u orientaciones acerca de posibles caminos de resolución de las problemáticas que se investiga.

Si bien el foco se ha puesto aquí en la PPS, no deja de ser cierto que, ningún ámbito académico queda exento del avance tecnocrático y de la necesaria pregunta orientadora por los propósitos políticos a los cuales servimos.

El trasfondo de estas discusiones se puede hallar en el debate epistemológico planteado al principio que, lejos de acotarse al nivel teórico, produce repercusiones prácticas que afectan intrínsecamente el *habitus* profesional. La fragmentación del campo pedagógico en tradiciones en pugna sabotea la definición de una identidad profesional íntegra que incluya las potencias de ambas tradiciones para encuadrar y orientar la actividad profesional de lxs egresadxs en Ciencias de la Educación sin reproducir la dicotomía entre Teoría y Práctica.

Esta identidad fragmentada o poco elucidada, ha sido incluso manifiesta en las expresiones de estudiantes y egresadxs. Entre sus comentarios, se puede destacar el siguiente:

“Considero que el Pedagogo no encuentra su especificidad aún. Siento que hacemos de todo y en todos lados. Incluso ni siquiera nos reconocen con el nombre específico de nuestro título, somos Licenciadxs en Ciencias de la Educación, pero también somos Pedagogs” (A1, entrevista personal, 16 de junio de 2021).

Como se puede notar el riesgo de la indefinición respecto a la actividad específica de

lxs cientistas de la educación repercute, según lo demuestran los análisis realizados, en la modalidad de intervención pedagógica que resulta ser la actividad principal de las Prácticas Profesionales Supervisadas. Salta a la vista las dificultades de lxs practicantes para concebir una intervención autónoma de la definición del problema independiente de la demanda realizada por parte de la institución en la que se va intervenir; por otro lado, se visualiza ausencia de variedad y alternativas metodológicas y de fundamentación de las propuestas. También se verificó una dificultad para definir el horizonte de sentido que guía la práctica, en otras palabras, no fue fácil divisar con claridad la pregunta por el “para qué” intervenir, qué se busca, qué se quiere provocar.

Habiendo llegado a esta instancia, me encontré con una dificultad concerniente a la disonancia entre los datos que arrojaban trabajos finales y entrevistas, por un lado y por otro, lo constatado en los encuentros de Taller de acompañamiento de PPS, de las devoluciones de tutorxs y del material bibliográfico que se trabajó en el marco de la práctica profesionalizante. Pude resolver esta falta de correspondencia recurriendo al plan de estudio, el cual resultó dar respuestas directamente a las mismas demandas encontradas en las entrevistas, hecho que indica que estas demandas, y también en consecuencia la disonancia mencionada, ya habían sido identificadas por el equipo docente y directivo al momento de redactarlo. En el plan de estudio se identificó, además, como principal problema para generar los cambios pretendidos, la dificultad por parte de docentes de transformar la lógica aprehendida, es decir, aunque se modificaron los formatos de encuentros con el conocimiento y lxs estudiantes, las prácticas áulicas se mantuvieron inalteradas. A partir de esta constatación, valiéndome del trabajo metodológico de investigación, pude concluir en que prevalece un *habitus* profesional inadvertido, que perdura y puede asociarse a la racionalidad instrumental en los términos aquí presentados. Este *habitus* opera en la formación de estudiantes de Ciencias de la Educación y se manifiesta cuando lxs practicantes se centran o priorizan la definición de los medios necesarios para realizar la intervención, en detrimento de una previa deliberación acerca de los fines y razones estrictamente pedagógicas que justificarán su intervención.

La posición que este trabajo adquiere es la de considerar al mundo de la práctica social como irreductible a la esquematización en categorías estrechas, donde “la infinidad de accidentes posibles de una cosa hace imprevisibles las combinaciones que pueden resultar de ellos” (Aubenque, 2010, p. 91). En ese dominio de lo indeterminado, sumado a nuestra propia imperfección humana e incapacidad para comprender la totalidad, nos corresponde comprometernos con el mundo, no negándolo en función de otro ideal, sino deliberando y escogiendo.

Precisamente es en dichas zonas de indeterminación donde tiene sentido la deliberación,

donde nuestra decisión puede cambiar el curso de las cosas. En este sentido, se entiende deliberación como un acto reflexivo en donde se somete a examen profundo las distintas variables que se pueden llegar a contemplar, se buscan y analizan las diversas líneas de acción posibles, considerando los *pros* y los *contras*, ventajas y desventajas de un acto humano, lo que está al alcance de ser afectado y las repercusiones que se pueden prever (anticipación). Esto implica admitir que ante una realidad siempre fluctuante, deficiente, desordenada e imprevisible no se puede aplicar verdades universales, recetas reproducibles en diversos contextos; es decir que, sometidos a la inestabilidad del devenir y como sujetos “pertenecientes al orden de la libertad” (Volpi, 2017, p. 325), estamos impulsados a elegir, a orientar nuestra acción a partir de la reflexión de los medios y fines en relación con la trama de conflictos de valores, metas, propósitos e intereses. Pensar en las circunstancias no restringe la libertad y la responsabilidad, sino que contextualiza los hechos para que a partir de su reconocimiento se pueda evaluar o juzgar el mejor camino para transformar el devenir.

De aquí deriva otra reflexión, o más bien interrogante, relacionado con lo anterior. ¿Cómo hacer una intervención pedagógica con fundamentaciones que recojan lo aprendido durante la trayectoria formativa si no podemos responder a la pregunta acerca de nuestra especificidad profesional? Si en la nominación de nuestro quehacer profesional existe una duda fundante (¿Somos pedagogxs o cientistas?, ¿interventores o investigadores?) ¿Se podrá superar esta dicotomía y arribar a una versión superadora que fusione las características de cada nominación con su respaldo en tradiciones ya conceptualizadas?

El curso de este trabajo sugiere la conveniencia de concebir la relación teoría-práctica no como una vinculación de antinomia o una parasitaria de la otra sino de complementación, aunque reconvertidas y articuladas por cierta jerarquización: de ahí que pueda comprenderse y hasta estimularse una presencia destacada de una sobre otra en ambas modalidades de egreso (PPS y Tesis), pero no la ausencia o renuncia a características fundantes de una de las tradiciones, que consideramos deben mantenerse en ambos espacios de trayectoria final. Para ejemplificar lo dicho, se puede decir que, en el caso de la PPS, finalmente la intervención será instrumental, es decir ameritará resolver el problema práctico decidiendo los medios más adecuados y no meramente se abocará a la producción de nuevos conocimientos, pero esto no debe implicar el olvido por la pregunta de los fines ya que el objetivo de intervenir no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es sólo un momento de una empresa mucho más amplia y controvertida.

Bibliografía

- Abrate, L. (2014). *Pedagogía y Educación. El objeto de estudio y la especificidad de la Pedagogía*.
- Abratte, Liliana; Enrico, Juliana; Gelmi, Eda; Leiva, Esteban; Rufinetti, Edgar; Sota, Eduardo; Testa Ana (2016). *XIV Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. Formación, Política y Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Archivos de Ciencias de la Educación, 10(10), e016-e016.
- Aubenque, P. (2010). La prudencia en Aristóteles/La prudence chez Aristote (No. 1). *Las Cuarenta*.
- Avanzini, G. (1979). *La pedagogía en el Siglo XX*, Narcea, Madrid.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. W., Carr y S., Kemmis. En *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca, 140-166.
- Delprato, Uanini, Vissani y Zamanillo (2018) *Informe de la Comisión de Prácticas Profesionales Supervisadas para el Consejo de Escuela de Ciencias de la Educación*. Córdoba Capital
- Furlán, A. (1993). Notas sobre la pedagogía. En *Cuadernos pedagógicos universitarios*. Universidad de Colima. México.
- Furlán, A. (1999) Notas sobre la Pedagogía, en Furlán y Pasillas “*El campo pedagógico, UNAM, México.*”
- Furlán, A., & Pasillas Valdez, M. A. (1989). La institución de la pedagogía como racionalización de la educación. En Díaz Barriga, A., Furlan, A., Carrizales, C., Geneyro, J. C., Pasillas, M. A, *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México, Editorial Dilema.
- Furlan, A., & Pasillas Valdez, M. Á. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, (61).
- Libaneo, P. y otros. (1996). *¿Pedagogía, ciencia de la educación?*, San Pablo, Cortéz.
- Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Cuadernos de Educación*, (3).
- Ríos Beltrán, R. (2013). Las ciencias de la educación. Entre Universalismo y Particularismo Cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Sanjurjo de López, L. O. (1998). El estatuto científico de la Pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa* (8).
- Volpi, F. (2017). Rehabilitación de la filosofía práctica y neo-aristotelismo. *Anuario filosófico*, 189-214.