

Catalina Wainerman
María Mercedes Di Virgilio
(Compiladoras)

EL QUEHACER DE LA
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

MANANTIAL
Buenos Aires



Diseño de tapa: Eduardo Ruiz

Catalina Wainerman

El quehacer de la investigación en educación / Catalina Wainerman y María Mercedes Di Virgilio. - 1a ed. - Buenos Aires : Manantial, 2010.
328 p. ; 16x23 cm.

ISBN 978-987-500-145-9

I. Investigación Educativa. I. Di Virgilio, María Mercedes II. Título
CDD 370.1

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina

© 2010, Ediciones Manantial SRL
Avda. de Mayo 1365, 6° piso
(1085) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54-11) 4383-7350 / 4383-6059
info@emanantial.com.ar
www.emanantial.com.ar

Derechos reservados

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Índice

Prólogo.....	11
Introducción. Problemas que enfrenta la producción de investigación científica en educación en la Argentina, <i>Catalina Wainerman</i>	17
Parte I ¿QUÉ Y CÓMO SE INVESTIGA?	
Prefacio a la parte I	31
<i>Sección 1</i> <i>Las políticas educativas como objeto de investigación</i>	
Capítulo 1. La influencia de las agencias internacionales en las reformas de la formación docente en la Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado, <i>Jason Beech</i>	39
Capítulo 2. Investigando políticas educativas: reflexiones en torno a un estudio sobre la reforma del nivel secundario, <i>Jorge M. Gorostiaga</i>	57
Capítulo 3. Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo, <i>Silvina Gvirtz</i>	67

Sección 2

La evaluación del sistema, las instituciones y los actores como objeto de investigación

Capítulo 4. Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y sus prácticas, *Antonio Camou y Marcelo Prati* 81

Capítulo 5
La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas, *Pedro Ravela* 107

Capítulo 6. La problemática de la investigación didáctica: el caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios, *Alicia Camilloni y Estela Cols* 127

Sección 3

La escuela como objeto de investigación

Capítulo 7. La educación física escolar en la Argentina: conformación, permanencias y cambios de una matriz disciplinar (1880-1960), *Ángela Aisenstein* 145

Capítulo 8. La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación, *Andrea Alliaud* 163

Capítulo 9. Eficacia escolar y etnografía en escuelas de la ciudad de Buenos Aires, *Cristina Carriego* 179

Sección 4

Condiciones de producción de la investigación científica en educación

Capítulo 10. Interacciones entre campo académico, investigación educativa y la construcción de agendas de política educativa, *Claudio Suasnábar* 199

Capítulo 11. La producción y el uso de los datos para la investigación educativa, *Irene Oiberman* 225

Parte II

REFLEXIONES ACERCA DE CÓMO SE INVESTIGA

Prefacio a la parte II 247

Capítulo 12. La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje, *María Mercedes Di Virgilio* 251

Capítulo 13. La evaluación como objeto de investigación y las investigaciones sobre evaluación como objeto de reflexión, *Jorge Fasce* 259

Capítulo 14. La escuela como objeto de estudio: tres posibles miradas, *Alejandra Navarro* 265

Capítulo 15. Condiciones de producción de la investigación científica en educación: restricciones, dilemas, decisiones, problemas y desafíos, *Gustavo Dufour* 275

Parte III

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DEL CAMPO

Prefacio a la parte III 291

Capítulo 16. ¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo, *Ana García de Fanelli* 293

Capítulo 17. La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas, *Claudia Jacinto* 303

Capítulo 18. Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación, *Ruth Sautu* 309

Sobre los autores 321

Prólogo

Este libro ha surgido de nuestra preocupación por el escaso desarrollo de la investigación científicamente válida en educación, un campo disciplinar que consideramos aún en formación.¹ Nos proponemos que sea un texto de referencia para la formación de investigadores en ciencias sociales, y en especial en educación. No es un texto de metodología, es un texto de investigación. Con él buscamos transmitir una serie de hábitos y de actitudes intelectuales propias de quienes hacen investigación científica. Nos dirigimos a estudiantes de grado, incluyendo a los de los institutos de formación docente, y de posgrado que enfrentan el desarrollo de sus tesinas y tesis. Esperamos que sea de utilidad, además, para docentes de metodología de la investigación y de talleres de tesis y también para investigadores experimentados a quienes les interese como a nosotras formar en el oficio de investigador en educación y en ciencias sociales en general.²

Entendemos que la artesanía de la investigación no se aprende (ni se enseña) sólo en los cursos específicos de metodología (donde se transmite el saber explícito). Se aprende al hacer, al ver hacer a los maestros, y al hacer con ellos en su taller (donde se transmite de modo implícito un oficio, una experiencia). Creemos que los libros de texto de metodología y técnicas tienden a “rigidi-

1. La referencia es a la Argentina, aunque la creemos válida más allá de nuestras fronteras.

2. El libro es resultado de un Seminario que, bajo el título “Haciendo investigación en educación” las compiladoras llevamos a cabo en mayo de 2009, con los auspicios de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (UdeSA) y el apoyo económico de la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT), en la sede de la UdeSA, en Buenos Aires. Las ponencias originales fueron revisadas por sus autoras y autores, y fueron objeto de reiteradas lecturas e intervenciones de estilo por parte de las compiladoras y de Romina Yalonetzky de Sabbagh.

zar”, a estereotipar y, a veces, a idealizar el proceso de investigación como si los investigadores tuvieran en claro su problema y desde un principio trazaran su camino de acuerdo con un conjunto de reglas, que al seguirlas prolijamente les asegurarían el éxito. Los textos, artículos e informes de investigación publicados, por otra parte, raramente dan pistas acerca de lo ocurrido tras el escenario, y así contribuyen también a crear la imagen de que todo ha transcurrido de acuerdo con un plan prolijamente diseñado e implementado. Nosotras sabemos que hacer investigación es una empresa amenazada permanentemente por descuidos e imperfecciones, no hecha exclusivamente de racionalidad sino también de sentimientos –alegría, frustración, temor, audacia, depresión y excitación–. Sabemos que es una artesanía creativa, que desafía la imaginación, la perseverancia y la tolerancia a las frustraciones, además de que requiere precisión y control permanentes. Nos anima el deseo de transmitir, con el menor misterio posible, qué cosas hacen los científicos sociales para producir conocimiento sobre la realidad. Haciéndonos eco de la presentación de Lahire (2006) a su obra *El espíritu sociológico*,

la intención pedagógica de este libro es lo opuesto a todas las formas de “mistagogía” [el misterio]. Los “mistagogos” inician a un puñado de privilegiados con el fin de llevarlos “al corazón del misterio”. Los “secretos del arte”, el “misterio sacro” resultan de ese modo cuidadosamente guardados e inaccesibles a los profanos. En cambio, la pedagogía apunta a divulgar los secretos y disipar los misterios. [...] Frente a la fascinación y el misterio (“mistagogía”) podemos así preferir la transmisión explícita y pautada del saber y de los saberes-hacer (pedagogía). Condenar la [transmisión] de los principios, de las consignas, claramente enunciados y enseñados, lo mismo que la austeridad del programa de entrenamiento que se diseña, en nombre de la libertad de pensamiento o de la imaginación creadora, es darle a gran parte de los no iniciados la libertad de perder pie y ahogarse.³

Es desde esta perspectiva que hemos dado forma a este libro. Buscamos proporcionar herramientas que sean útiles para al menos dos tipos de actividades: la formulación, elaboración y el desarrollo de proyectos, por una parte, y el análisis y la evaluación metodológica y teórica de proyectos, de informes de investigación, por otra. Es decir, herramientas para producir conocimiento científico válido y herramientas para evaluar la validez del conocimiento producido. La primera de las actividades da respuesta a una necesidad autoevidente. La segunda, no tanto. Responde al hecho constatable de que quienes leen investigaciones (publicadas en el ámbito académico, o en el campo

3. Lahire encontró inspiración en las reflexiones de Francis Goyet (1995, pág. 55) a propósito de la enseñanza de la retórica que puede concebirse “bien como un misterio, o bien como una gimnástica [...]. Al misterio se opone la gimnástica [...]. A la revelación pasiva por ‘entusiasmo’, la adquisición activa por sudor y entrenamiento” (pág. 55).

profesional, o en medios de difusión para público no especializado) prestan atención fundamentalmente a los resultados, dando por válidos los procedimientos, los datos y el diseño empleados en su producción; ni qué hablar de la adecuación entre los objetivos y el diseño, que habitualmente no es examinada. La consecuencia es que se dan por ciertos resultados que no lo son.

Vale aclarar que consideramos esencial en la formación en investigación adoptar un “benévolo escepticismo”, y/o una actitud “sherlockholmiana” permanente. Por eso buscamos promover el abandono del respeto acritico a la letra impresa, y más aún, al número impreso (que no por número deja de ser un hecho social, un producto construido, y no meramente un hecho natural). Esto significa examinar y cuestionar si el diseño de la investigación cuyos resultados son comunicados ha permitido “que la realidad hable” con su voz propia o si fue elegido (consciente o inconscientemente) para hacerle decir lo que se quiere que diga,⁴ es decir, para *ilustrar* lo que se sabe o quiere saber de antemano en lugar de hacerlo para *descubrir* lo que no se sabe.

Para lograr estos propósitos era necesario disponer de investigaciones concretas, de información sobre cómo fueron producidas, y de un análisis metodológico de ellas. Eso es lo que hicimos. Seleccionamos cuatro temáticas en las que existe abundante conocimiento sobre diversos objetos de investigación en educación: las políticas educativas; la evaluación del sistema, de las instituciones y de los actores; la institución educativa en sí misma; y las condiciones de producción científica en el área disciplinar en la Argentina. Invitamos a un conjunto de investigadores cuya producción en las cuatro temáticas conocíamos. Tras varias rondas finalmente reunimos trece autores con once investigaciones: Andrea Alliaud, Ángela Aisenstein, Jason Beech, Alicia Camilloni, Antonio Camou, Cristina Carriego, Estela Cols, Jorge Gorostiaga, Silvina Gvirtz, Irene Oiberman, Marcelo Prati, Pedro Ravela y Claudio Suasnábar. A ellos les propusimos compartir con nosotros el desafío de reflexionar sobre la producción de conocimiento, para lo cual los invitamos a que, a partir de una investigación de su autoría, abrieran las puertas a la “trastienda” y reconstruyeran las decisiones que habían ido tomando a lo largo del proceso en la construcción (teórica y empírica) de su problema, en la selección de los métodos que utilizaron, en la obtención de fuentes de información, en las dificultades que enfrentaron y en las estrategias que pusieron en juego para superarlas, sin excluir los sentimientos que los acompañaron en el proceso.

Además, pedimos a cuatro colegas científicos sociales, con una sólida formación en cuestiones metodológicas, que comentaran, uno por temática, algunos aspectos críticos de las investigaciones expuestas. Se trata de las

4. A lo que Lahire (2006) alude como “ejemplos fabricados a medida” por el investigador para ejemplificar o ilustrar su esquema teórico.

características de los objetos abordados, la construcción del problema y los objetivos, los diseños y las fuentes de información que fueron utilizados, su adecuación a los objetivos, etc. De esto se encargaron Mercedes Di Virgilio, Gustavo Dufour, Jorge Fasce y Alejandra Navarro.

Finalmente, dada nuestra preocupación por el escaso desarrollo del campo, invitamos a tres colegas con larga trayectoria en las ciencias sociales y (en especial dos de ellas) en educación, a reflexionar sobre las características de la investigación en el campo disciplinar, las fortalezas y debilidades de los diseños y enfoques teórico-metodológicos utilizados con mayor frecuencia, los temas investigados y las vacancias detectadas. La intención fue que a partir de las once investigaciones y de los comentarios teórico-metodológicos que suscitaron, Claudia Jacinto, Ana María García de Fanelli y Ruth Sautu formularan un diagnóstico y eventuales propuestas para el desarrollo del campo en materia de abordajes sustantivos, metodológicos y de contenido.

Los temas de investigación seleccionados y los autores y autoras que nos acompañan en esta obra no son, obviamente, ni todos ni los únicos en el mundo. Como dijimos, convocamos a más colegas de los que finalmente aceptaron; otros no pudieron hacerlo por razones de agenda, carga de trabajo y otras circunstancias, pero vale decir, que casi todos lamentándolo porque comparten nuestras inquietudes sobre el estado del campo. Aunque no podemos afirmar que hayamos relevado a todos, ni de lejos a la mayoría de las/os investigadoras en el campo, sí estamos seguras de que son una buena parte. Nos basamos para afirmarlo en que un estudio reciente de Palamidessi (2003) concluye que el número de quienes producen investigación y publican en educación con razonable frecuencia en todo el país varía entre 40 y 120 personas, dependiendo de la precisión o laxitud del criterio que se emplee en la definición.

La selección de las temáticas, como toda selección, obedece a criterios de familiaridad, frecuentación y disponibilidad de las compiladoras y de las/os expertas en el campo con quienes discutimos la cuestión. Una advertencia resulta necesaria. Aun cuando las investigaciones que escogimos para este libro se refieren al campo de la educación, hemos puesto el foco en el *proceso* de hacer investigación antes que en algún *tema* particular, por lo que consideramos que es útil para otros campos de las ciencias sociales. No privilegiamos en nuestra selección de autores y estudios la inclinación por el abordaje metodológico cualitativo. El hecho de que sólo uno de los once trabajos –el de Irene Oiberman– sea cuantitativo refleja claramente la situación de la investigación en el campo educativo, donde escasea la formación en la metodología cuantitativa y, por consiguiente, no se frecuenta ni aprovecha el caudal importante de fuentes estadísticas disponibles para el conocimiento de base del sistema educativo.

Con esta obra continuamos un camino que una de nosotras emprendió muchos años atrás, inspirada en, y, seducida por, un clásico de los años sesenta (Hammond, 1964), y preocupada por la pedagogía de la formación en el oficio de investigador en ciencias sociales, pedagogía que practica desde hace muchos años en la docencia y en la investigación (Wainerman, 1976; Wainerman

y Sautu, 2001 [1997]; Wainerman, 2009). En ocasión de publicar su tesis de doctorado, hace varias décadas, tempranamente en su historia de investigación, Catalina Wainerman (1976, págs. 99-100) escribió:

En modo alguno es frecuente entre los científicos sociales compartir con sus lectores la historia de su trabajo de investigación. Cada investigación tiene, sin embargo, una historia detrás de sí. En general, el producto condensado en el informe final está lejos de ser lo que se intentó en el principio. En el curso de la investigación surgen muchas preguntas no anticipadas previamente. A veces se mantienen en una posición secundaria respecto de las originales; otras, en cambio, pasan a ser el foco principal alrededor del cual se estructura el proyecto. En cualquier caso, al redactar el informe final el autor enfrenta dos alternativas: o bien presentarlo como el resultado de un plan de investigación concebido con toda nitidez desde el principio mismo, en cuyo caso los objetivos de la investigación se escriben *a posteriori* para ajustarlos al producto real; o bien compartir con los lectores la verdadera historia de sus ideas sobre la investigación.

En este caso particular nos sentimos inclinados a adoptar la segunda opción. De haber elegido la primera, presentaríamos los objetivos de esta investigación como intentos de llenar las lagunas que hoy existen en el desarrollo del tema, tal como hoy lo evaluamos. Pero es cierto que tal estado de desarrollo es muy diferente del que era en el momento en que iniciamos nuestra empresa; también es cierto que nuestro conocimiento y grado de claridad sobre este problema específico eran muy distintos de los que son hoy. Las ideas con que iniciamos nuestro proyecto años atrás hoy nos parecen como habiendo cumplido el papel de fuente de nuevas líneas que adquirieron relevancia creciente con el correr del tiempo (págs. 99-100).

Esta preocupación de décadas se continúa en el presente libro con el deseo de mostrar los entresijos, la cocina, los andamios, que también muchos otros colegas han plasmado y siguen plasmando en apéndices metodológicos, historias de la investigación, diarios de campo, talleres de sociólogos, biografías intelectuales y otros testimonios de oficios.⁵

La inquietud no es privativa de las ciencias sociales. A fines del siglo XIX un investigador de la talla de Ramón y Cajal, fisiólogo español galardonado con el Premio Nobel en Medicina, formador de investigadores de alma, practicaba:

¡Qué gran tónico sería para el novel observador el que su maestro, en vez de asombrarlo y desalentarlo con la sublimidad de las grandes empresas acabadas les expusiera la génesis de cada invención científica, la serie de errores y titubeos que

5. Para una revisión del género en ciencias sociales, véase Valles Martínez (2009). Una joyita para añadir es la obra de Frost y Stablein (1992), *Doing Exemplary Research*.

la precedieron...! Tan hábil táctica pedagógica nos traería la convicción de que el descubridor, con ser un genio esclarecido y una poderosa voluntad fue, al fin y al cabo, un hombre como todos (Ramón y Cajal, 1998 [1898]).

Y ahora vamos a la obra. Ésta comienza con un capítulo introductorio en el que Catalina Wainerman plantea los problemas que, a su juicio, enfrenta la producción de investigación científica en educación en la Argentina. El cuerpo del texto está organizado en tres partes. La primera contiene las once investigaciones concretas ya mencionadas; la segunda, los comentarios teórico-metodológicos que suscitaron de parte de cuatro expertas/os; y la tercera, las propuestas de contenidos, metodologías y organización de la producción para el desarrollo de la investigación en educación de las tres expertas restantes. Cada parte está precedida por un prefacio para facilitar la orientación de los lectores.

Esperamos que el viaje que emprendimos junto con la tripulación de las/os autores, comentaristas y otras/os colegas sirva de estímulo para otros expedicionarios, sean éstos estudiantes, docentes o investigadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Frost, P. E. y Stablein, R. E. (eds.) (1992): *Doing Exemplary Research*, Newbury Park, CA, Sage.
- Goyet, F. (1995): "Introduction", en D. Longin, *Traite du sublime*, París, LGF, Livre de poche, Bibliothèque classique, 1995, págs. 5-60 [citado en Lahire, 2006].
- Hammond, P. (1964): *Sociologists at Work. Essays in the Craft of Social Research*, Nueva York, Basic Books.
- Lahire, B. (2006): *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.
- Palamidessi, M. (2003): *La producción académica sobre educación en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.
- Ramón y Cajal, S. (1999 [1898]): *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*, Madrid, Espasa-Calpe, 15ª ed.
- Valles Martínez, M. (2009): "Hacerse investigador social: testimonios de oficio y arteanía intelectual del sociólogo", en J. J. Castillo, M. S. Valles Martínez y C. Wainerman (coords.), "La trastienda de la investigación social", *Política y Sociedad*, 64, 3 (Universidad Complutense de Madrid).
- Wainerman, C. (2009): "De hachas vs. bisturios en la investigación social. Cómo se hizo *La vida cotidiana en las nuevas familias*", en J. J. Castillo, M. S. Valles Martínez y C. Wainerman (coords.), "La trastienda de la investigación social", *Política y Sociedad*, 64, 3 (Universidad Complutense de Madrid).
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2001): *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Lumiere, 3ª ed. [primera edición: Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1997].
- Wainerman, C. (1976): *Sociolingüística de la forma pronominal*, México D.F., Trillas. Véase especialmente "Historia de la investigación", págs. 99-105.

Introducción

Problemas que enfrenta la producción de investigación científica en educación en la Argentina

Catalina Wainerman

Voy a iniciar mi exposición haciendo explícito desde dónde me ubico. Salvando las distancias, y con la mayor humildad y respeto, lo hago como también lo hizo Durkheim en ocasión de asumir la cátedra de Ciencias de la Educación en la Sorbona en 1902, desde mi condición de socióloga.

A mi juicio, el campo de la educación en la Argentina, y por lo que sé el de muchos otros países de América Latina, y en comparación con otros campos de las ciencias sociales, aún está en formación. Adolece de un escaso desarrollo de conocimiento sistemático, objetivo, de base empírica sobre el sistema educativo, sus problemas y su funcionamiento. Con frecuencia en el marco de la educación, lo que pasa por investigaciones, por conocimiento fáctico o evidencias empíricas provenientes de hipótesis supuestamente sometidas a contrastación, son afirmaciones normativo-prescriptivas, con fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber, o lo que quiere que sea la realidad.

Lo que digo reitera lo que sentenció poco más de dos décadas atrás, con mucha mayor solvencia que yo en el campo de la educación, Emilio Tenti Fanfani, colega de las ciencias sociales y, a mi juicio, uno de los académicos que más ha contribuido a la reflexión sobre el campo en la Argentina. En ocasión de una conferencia que pronunció en 1986 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) de Rosario, Tenti Fanfani (1988) afirmaba que "no existe [en nuestro país] un mercado unificado de producción y circulación de saberes científicos acerca de la educación", es decir, que estamos en presencia de un campo en vías de constitución. Vale aclarar que la noción de "campo", empleada en el sentido de Bourdieu (1976, 1981), alude a un espacio constituido por agentes e instituciones especializadas en la producción, reproducción, difusión y consagración de una serie de productos específicos (música, pintura, hallazgos científicos, etc.). De entre ellos, los que aquí interesan en particular son los de naturaleza científica que conforman un tipo particular de campo de capital cultural producidos por docentes e investigadores en uni-

versidades, institutos de investigación, difundidos vía congresos, seminarios, publicaciones académicas, sean libros o revistas, etc.

Afirmar la inexistencia de un campo constituido significa en la perspectiva de Tenti Fanfani, tras las huellas de Bourdieu: 1) la inexistencia de un conjunto de reglas de juego que regulen la competencia de los agentes productores de conocimiento; 2) la inexistencia de un alto grado de saberes acumulados, de metodologías y técnicas, cuyo conocimiento es requisito para ingresar al campo, con la consiguiente facilidad para abrir la puerta a supuestos investigadores y supuestas instituciones de investigación, y 3) la baja autonomía relativa de los agentes productores para definir sus objetivos, estrategias, técnicas y criterios de evaluación, quedando su determinación en manos de los agentes y demandantes de servicios, llámese el Estado u otras agencias privadas, nacionales o internacionales.

Resulta destacable que las dificultades para configurar prácticas sistemáticas y sostenidas de producción de conocimiento científico descriptas hace dos décadas subsistan aún hoy, a pesar de la reforma que transitó la educación superior en la Argentina en la década de 1990.¹ Ésta procuró transformar el modelo napoleónico –uno que privilegia la transmisión de conocimientos– que las universidades habían adoptado desde su origen poscolonial a universidades que siguen el modelo humboldtiano –que le adjudica un papel central a la investigación y la producción de conocimiento en el proceso de formación de alto nivel–. La transformación vino enmarcada en un paquete de nuevas políticas públicas de promoción de la investigación hacia las universidades, que representó un cambio de relación entre el Estado y las universidades en la que el Estado adquirió el papel de “evaluador” y de orientador de la investigación mediante el establecimiento de criterios de evaluación y acreditación de las carreras (de grado y de posgrado) y de la promoción de, y premio a, las tareas de investigación de los docentes a través de programas de incentivos, subsidios para proyectos de investigación, categorización de docentes y otorgamientos de salarios diferenciales sobre la base de su producción de investigación, de publicaciones, de asistencia a congresos, etc.

1. Para una buena síntesis de los cambios introducidos por la reforma, recomiendo el artículo de Gorostiaga *et al.* (2006). Entre otros de sus párrafos, rescato el que dice que “[l]a reforma de la educación superior [...] involucró el establecimiento de un sistema de acreditación y mecanismos de evaluación; el impulso a la diferenciación institucional; y la promoción de que las instituciones busquen nuevas fuentes de financiación, además de las del Estado [...]. Los cambios introdujeron competencia entre los individuos y entre las instituciones, lo que implicó para las universidades un viraje de las instituciones públicas a las empresas corporativas reguladas (o al menos manejadas) por principios del mercado [...] así como por un movimiento desde un modelo latinoamericano a otro angloamericano de las instituciones de educación superior” (Gorostiaga *et al.*, 2006, pág. 120).

Vale la pena reconocer que la transformación aludida no fue el primer intento de este tipo en la historia de la universidad argentina. Tras la transición del período poscolonial al de la universidad “moderna” de comienzos del siglo XX (Córdoba en 1809; Buenos Aires en 1821) primaron las tendencias que asignaban a la institución la función de entrenar profesionales para su desempeño práctico y para la obtención de un título que otorgara legitimidad social. Era concebida como un ámbito de recepción, acumulación y puesta en circulación de conocimientos. Según Myers (1992), esta función, que no daba espacio para la producción de conocimiento –hecho que tuvo enorme significación para el posterior desarrollo de la investigación científica en el país– primó hasta la Reforma Universitaria de 1918. Ésta, que a juicio de Barsky (1997, pág. 61), “apuntaba a modernizar los planes de estudio, impulsar el desarrollo científico y abrir los claustros a los avances del conocimiento en el país y en el mundo, terminó reduciendo su acción a los medios con los que aspiraba a concretarlos”, a saber, el cogobierno con participación de docentes, estudiantes y graduados y los procesos de selección periódica de los profesores mediante concursos, sin alterar su carácter profesionalista y aislado de los problemas sociales, como en la época poscolonial. Hay que destacar que aún antes de la Reforma de 1918, y a contracorriente de la tendencia profesionalista dominante, en 1905 se concretó en La Plata una universidad concebida como centro de actividad científica y de formación sistemática de investigadores, según el modelo anglosajón.² Su primer presidente, Joaquín V. González, definió sus ideas sobre la labor de la universidad como “de investigación, en primer término; de enseñanza, o sea de extensión, en segundo término. [Y abundaba en que] esa investigación no ha de ser aislada o egoísta, para el solitario regocijo del sabio en su taller inviolable, sino para toda la nación, para la humanidad entera” (Barsky, 1997, pág. 59).

Pero volvamos al presente. Quizás la persistencia del escaso desarrollo del campo académico en educación encuentre parte de su explicación en el hecho de que la transformación puesta en marcha en los años noventa, lo mismo que en otros ámbitos de las políticas públicas, privilegió el logro de las metas (y de manera bastante inmediata), con escasa preocupación por el diseño de los procesos o caminos para llegar a dichas metas (léase, formación en investiga-

2. Es el modelo que adoptaron los Estados Unidos en el siglo XIX, comenzando en 1876 cuando la Universidad de Johns Hopkins incorporó la escuela de posgrado con las dos grandes innovaciones del sistema alemán –el laboratorio y el seminario– para el entrenamiento de jóvenes académicos guiados por académicos maduros en la tarea conjunta de llevar adelante la producción de conocimiento. La idea, que fue seguida por Clark, Chicago, Stanford y Harvard, dio lugar a las nuevas universidades cuyo crecimiento, lento durante la primera mitad del siglo XX, se aceleró tras las Segunda Guerra Mundial.

ción), y por dar el tiempo necesario para lograr una transformación de pautas establecidas por muchas décadas. En otras palabras, “se puso el carro delante del caballo”, comenzando por el otorgamiento de subsidios y por la evaluación antes que por la formación en investigación y en el *ethos* científico que viene de la mano de la socialización académica.³

La exigencia de hacer investigación extendida más allá del nivel superior a los agentes de educación básica del sistema que se forman en los institutos de formación docente es un indicador muy evidente del desconocimiento de lo que significa la actividad de investigación y, por otra parte, de la ignorancia de la capacitación que requiere para llevarla adelante. Un desconocimiento comparable al que supondría exigir de los mismos agentes que atiendan la salud de sus alumnos, sin haber pasado por la carrera de Medicina.

Además de la escasa eficacia y eficiencia que caracterizó (y caracteriza) el proceso iniciado en la década de 1990, más en los campos con menor tradición que en los otros (claramente en las ciencias naturales y de laboratorio), su implementación abrió las puertas a comportamientos espurios de parte de los agentes que procuran satisfacer las demandas de la autoridad legítimamente constituida (léase la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria/CONEAU, los rectores, decanos, directores de carreras y departamentos y, eventualmente, titulares de cátedra). ¿Quién puede suponer que si se le demanda hacer investigación, no “corresponde” estar capacitado para hacerlo? ¿Quién puede animarse a pensar que la demanda no es razonable, si proviene de autoridades legítimamente constituidas? ¿Quién, que sea designado evaluador de proyectos, o tutor o director, o integrante de un jurado de defensa de tesis, careciendo de capacitación y/o de experiencia previa alguna de investigación, lo admitirá y se excusará de hacerlo sin temor al menoscabo de su imagen o de su posición en la comunidad?⁴ Estos comportamientos revelan hasta qué

3. En Bahía Blanca una profesora universitaria con alrededor de dos décadas de antigüedad en la docencia lo expresó de modo muy gráfico: “me acosté una noche siendo docente y a la mañana siguiente me desperté siendo investigadora”. Esto expresa, además, la inexistencia de criterios claros de evaluación de la competencia requerida de los actores así como de una definición clara de qué es la investigación.

4. Sobre las consecuencias de estas políticas, en particular del Programa de Incentivos a la Investigación, cf. Araujo (2003). Entre otras, conductas de plagio, de aumento del número de publicaciones en desmedro de su originalidad y calidad, la reiterada presentación/publicación de una misma ponencia/artículo en varios congresos/revistas, capítulos de libros compilados, el envío de ponencias sin asistir a congresos, el aumento de autores y de directores “fantasmas” de proyectos de investigación y de publicaciones colectivas, etc. Hay que reconocer que los académicos de otras latitudes no están exentos de estos “maleficios” de la política de “publicar o perecer”. Donald Kennedy (2003), ex presidente de la Universidad de Stanford, al referirse al tema hace mención de la “publicación salame” para caracterizar la conducta de publicar los resultados de

punto la fijación de derechos de entrada al campo científico en ciencias sociales aún es débil.

Varios relevamientos llevados a cabo en los últimos años sobre el campo educativo sustentan con evidencias empíricas (más o menos confiables) mi visión, que reconozco impresionista y no producto de una investigación sistemática. Se trata de los trabajos de De la Fare (2008), de Serra y Landau (2003) y de Palamidessi, Suasnábar y Galarza (2007).⁵

A partir de una investigación empírica reciente sobre los agentes, las instituciones y los órganos de publicación en educación, Palamidessi, Suasnábar y Galarza (2007) concluyen, sólo en relación con los primeros, que a fines de los noventa, contando a los docentes universitarios categorizados con las más altas calificaciones y mayor dedicación de tiempo (exclusiva), sumados a los profesionales de otras instituciones no universitarias –centros de investigación del sector privado y del internacional–, el núcleo de productores de investigación en todo el país alcanzaba una cifra tan pequeña que podía estimarse entre un mínimo de 40 y un máximo de 100 a 120 (de entre los más de 1.000 que figuraban como docentes investigadores universitarios y cobraban incentivos por su labor de investigación). Los autores añaden que, a pesar de las políticas de estímulo a la producción de conocimiento, las condiciones de trabajo –salarios, subsidios, bibliotecas, disponibilidad de tiempo para investigar, etc.– siguen siendo muy poco propicias.

El trabajo de Mónica de la Fare (2008) aborda la problemática que me interesa desde otro ángulo, el de la formación en el nivel de posgrado, el que convoca a quienes buscan perfeccionar su capacitación profesional para la gestión y/o el diseño e implementación de políticas –generalmente a través de especializaciones y maestrías– o a quienes tienen vocación por la vida académica, lo que supone dedicarse a la producción de conocimiento mediante la investigación científica y la docencia de nivel superior.

De acuerdo con De la Fare (2008), si bien a partir de los años noventa la expansión de programas de posgrado en educación acreditados por la CONEAU alcanzó una magnitud de las mayores en el universo de los posgrados, lo fue a través de los programas de especialización, en primer lugar, y de los de maestría, en segundo. Los de doctorado, en cambio, prácticamente no crecieron. Según datos de Barsky (1997), con anterioridad al proceso de acreditación que se inició en 1997, en todo el país existían 22 programas de posgrado en educación, de los cuales 7 eran especializaciones, 7 maestrías y 8 doctorados.

un único estudio en una serie de artículos breves en diversos medios, en lugar de hacerlo en uno solo de longitud mediana, con el objetivo de incrementar el currículum.

5. Coinciden por otra parte, con la visión del campo en México, tal como lo estudiaron Díaz Barriga y Pacheco Méndez (1997).

En 2008, los 22 llegaron a 111, de los cuales 56 eran de especialización, 46 de maestría y 9 de doctorado. Esta composición es indicativa del carácter profesional, antes que académico, de la población reclutada por el campo.

En la misma dirección, otro indicador es que, a pesar de que muy tempranamente se creó un doctorado –en 1920 en la Universidad de La Plata, institución con una fuerte impronta favorable a la investigación científica y a la formación de investigadores–, seguido por un segundo –en la década de 1960 en la Universidad de Córdoba–, la tasa de graduación ha sido extremadamente baja. Según datos de De la Fare (2008), entre 1926 y 2005 en La Plata sólo se registran dos tesis defendidas en 1926, tres en la década de 1940, tres en la de 1970, una en la de 1990, y una en 2005 en el Doctorado en Ciencias de la Educación. En la Universidad de Córdoba (que no posee datos confiables anteriores), desde 1996 hasta ahora sólo se registran seis tesis defendidas.

A partir de lo dicho hasta aquí, ¿cuáles son las razones que pueden explicar la falta de desarrollo del campo académico en educación? Ya enuncié algunas y no son privativas de este campo sino que han afectado y afectan otros con escasa cultura de investigación.⁶ Otras razones son específicas y tienen que ver con tradiciones. En la Argentina, y en muchos otros países, hasta mediados del siglo XX, cuando se desarrollaron las carreras modernizantes de sociología, psicología y ciencias de la educación, los estudios que predominaban en educación eran los de pedagogía clásica, con un carácter filosófico humanista. La pedagogía clásica formula utopías y proyectos sin estar sustentados en conocimientos sistemáticos de la realidad. Como dijo Durkheim (2003), la pedagogía se ocupa de “formas de concebir la educación [...]. Es una especulación cuyo objetivo ni es describir ni explicar lo que es o ha sido sino determinar lo que debe ser, no se propone tratar con realidades sino promulgar preceptos de conducta; no estudia lo real sino edifica un ideal”. Es una reflexión aplicada a la práctica de educar, de alfabetizar, de enseñar matemáticas, historia o geografía, a la que Durkheim denominó “arte”. Se diferencia de la ciencia que procura conocer hechos, describirlos, explicarlos de forma “desinteresada”, es decir, no ideológica, sabiendo que sus hallazgos serán susceptibles de ser utilizados pero sin intención de juzgar la realidad, sólo de expresarla.

6. Y no sólo en la Argentina. Con referencia a la sociología actual en Francia, Lahire, un miembro conspicuo de la academia francesa, opina que “[e]n el estado actual de cosas [...] la noción de ‘campo científico’ me parece ser más un horizonte ideal que debe movilizar a los investigadores que una justa descripción de lo existente.

Si bien una parcela del universo de los sociólogos tiende a funcionar como campo científico, con todo el rigor y la voluntad requeridos de argumentar y probar empíricamente, en conjunto, el espacio está lejos de funcionar en forma de campo unificado y homogéneo en cuyo seno todos los que pretenden producir conocimiento sobre el mundo social [...] estarían orientados hacia los mismos fines y utilizarían para vencer el mismo tipo de armas o medios” (2006, pág. 26).

Otra razón tiene que ver con el papel que desempeña el sistema de educación en la sociedad y la demanda que ejerce sobre los agentes a su cargo. Hay que tomar en cuenta que en el momento de la constitución del Estado argentino, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, los alumnos del sistema crecieron casi 10 veces entre 1880 y 1915 (de 86.700 a 800.000), si bien menos que los docentes que pasaron de poco más de 2.000 a casi 22.000 en el mismo período (Gandulfo, 1991). Este estallido de la demanda de servicios, junto con la estitización de funciones de la educación hasta entonces a cargo de la Iglesia, de corporaciones de educadores y otros agentes y agencias particulares, demandó la emergencia de una burocracia profesional integrada por agentes con conocimientos técnicos pedagógicos, formados en el ámbito de una universidad que, por entonces, comenzaba a desarrollar cátedras y carreras de educación.⁷

Ambos fenómenos –explosión de demanda de servicios educativos y expansión de focos de formación en las universidades– se combinan, dando por resultado una baja diferenciación entre el ejercicio de la docencia universitaria y el de las funciones burocráticas en el sistema educativo en los roles de inspectores y/o de miembros del Consejo Nacional de Educación.

Este pasaje de ida y vuelta, cuando no la simultaneidad del ejercicio de la docencia universitaria y de la profesión que se dio en los orígenes históricos de la educación –haciendo un salto histórico muy atrevido–, sigue marcando hoy las características de la actividad laboral de los agentes que conviven o migran entre la asesoría técnico-profesional (ahora también como modernos consultores) en la gestión pública y privada nacional y en organismos internacionales, por un lado, y la docencia universitaria y la producción de conocimientos, por el otro.

La apertura democrática de los ochenta, y luego más acentuadamente en los noventa, reiteró una demanda comparable a la de la época de la constitución del Estado, ochenta o cien años atrás.⁸ Como entonces, o más que entonces

7. El proceso no es ajeno a lo ocurrido en Europa a mediados del siglo XIX cuando las universidades alemanas asociaron su rol de productoras de conocimiento al de formadoras de los cuadros de mayor jerarquía para una burocracia estatal en proceso de fortalecimiento, hecho que se reiteró a comienzos del siglo XIX en Francia con Napoleón y, fuera de Europa, en Japón a partir de la restauración Meiji (1868).

8. Gorostiaga *et al.* (2006), refiriéndose al rediseño organizacional del Ministerio de Educación de la Nación en la década de 1990, mencionan el movimiento de un grupo de investigadores que fueron llamados desde la academia –como de la FLACSO/Argentina (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), UBA (Universidad de Buenos Aires) y otras instituciones públicas– a ocupar posiciones en diversas áreas del ministerio. El caso paradigmático fue el del ex director de FLACSO/Argentina –Daniel Filmus– quien, tras desempeñar diversas funciones en el gobierno local y nacional, llegó a ocupar la de ministro de Educación de la Nación, hecho que reiteró en 2007 Juan Carlos Tedesco (ex director del Instituto Internacional de Investigaciones Educativas).

quizás, la diferencia salarial, de prestigio y visibilidad social del desempeño del rol de experto nacional (y cuánto más aún, si internacional), respecto del rol académico local, es a mi juicio uno de los factores cruciales del escaso desarrollo del campo académico en educación. Si a esto se agrega la presencia de agentes sin formación y experiencia adecuadas en investigación –que, sin embargo, no se inhiben de evaluar el número exponencialmente creciente de maestrands, doctorands y docentes-investigadores postulantes a subsidios, becas, ingreso a/y promoción de categoría dentro de la carrera de investigación del CONICET–, el escasísimo número de investigadores de dedicación completa, la pobreza de infraestructura edilicia y de oficinas adecuadas, de bibliotecas bien surtidas, de subsidios y, sobre todo, del desarrollo del *ethos* de la investigación (que incluye el de la disposición a asumir una vida de austeridad y de “pobreza relativa”), la explicación del estado actual se hace más patente.

No es que la investigación y la producción de conocimiento en general no sean apreciadas *en el discurso*; otra cosa es en la práctica. El desconocimiento de la existencia de los datos que produce el sistema estadístico sobre el sistema educativo y su funcionamiento, la ausencia de conciencia de la importancia de producirlos y de saber cómo evaluar su validez y confiabilidad, el desconocimiento acerca de cómo analizarlos mediante las técnicas adecuadas y de interpretarlos a la luz de los marcos teóricos elegidos, y de no limitarse sólo a describir el contenido de las celdas de cuadros numéricos (es decir, contar de modo redundante en palabras lo que se puede leer en los números), es abrumadora. La ausencia de formación en investigación cuantitativa (acompañada de un cierto menosprecio ideológico por ella, junto con un respeto también ideológico por lo cualitativo), indispensable para una descripción veraz y para el diseño de políticas para el sistema, también es abrumadora. La abundancia de estudios de carácter exploratorio, sobre unos pocos casos (de alumnos, docentes, escuelas, directivos, etc.), sin pretensión alguna de representatividad, también lo es. Las evidencias son muchas. Sólo a título de ejemplo, voy a comentar algunas tomadas de los medios de comunicación, los que hacen del

vas [IPE/Argentina] y docente-investigador de la Universidad de San Andrés). Por su lado, Mariano Narodowski (1997, pág. 54, citado en Gorostiaga *et al.*, 2006, pág. 125), años después devenido ministro de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, hablaba del surgimiento en los noventa de los “pedagogos de mercado” que se benefician de oportunidades de trabajo de consultoría en el gobierno y en otros organismos locales e internacionales, y a quienes “solo les preocupa responder a lo que se pone de moda pedagógica y con ser competitivos (confiables) en el mercado” (citado en Gorostiaga *et al.*, 2006, pág. 130). En esa dirección, Braslavsky y Cosse (1997, citado en Gorostiaga *et al.*, 2006) se referían para la misma época al compromiso más directo de los científicos sociales en la toma de decisiones, alejándose de la separación clásica entre producción de conocimiento y ejecución de políticas.

funcionamiento del sistema educativo una de las fuentes de noticias más atractivas entre el público lector.

Una tiene que ver con la derogación del régimen de promoción asistida adoptada en diciembre de 2006 en la provincia de Santa Fe que disponía “por decreto” que los alumnos de primer grado promovieran automáticamente al segundo grado, sin repetir. El fundamento “científico” de la ministra de Educación que promovió ese régimen de promoción automática fue que “[r]epetir en primer grado deja una marca muy profunda en los menores, que muchas veces incide en la escolarización más avanzada”; en suma, es un “hecho traumático”. Este “hecho” afectaba en 2005, según datos que parafraseo y cuya veracidad no he evaluado, al 76% de los alumnos de la provincia, todos repetidores de 1º grado. Es cierto que la medida venía acompañada de la decisión de que los alumnos tuviesen un seguimiento personalizado en 2º grado. El fundamento de la derogación del régimen es que “[l]a promoción directa no produjo resultados positivos [...] la repitencia aumentó significativamente en segundo grado y no se avanzó tampoco en la mejora de la alfabetización por cuanto muchos alumnos están en riesgo de repitencia de tercero a cuarto grado”.⁹

Está de más decir que el régimen de promoción asistida no se adoptó a partir de un conocimiento científicamente fundado, producto de una investigación sistemática que hubiese arrojado evidencias acerca de las consecuencias de la repetición de un grado para la escolaridad futura. Tampoco a partir de la investigación de si un seguimiento personalizado (consistente en qué, instrumentado por quién, a lo largo de cuánto tiempo) podría superar las falencias que llevan al fracaso y a la repetición del 1º grado.

Otra nota, en este caso firmada por un experto en educación, alude al nivel universitario. Tras comentar que el ingreso irrestricto a las universidades públicas (excepto medicina y otras carreras científico-tecnológicas que toman examen de ingreso o realizan cursos de ingreso muy selectivos) favorece la igualdad de oportunidades y la equidad, afirma que ese ingreso termina teniendo efectos contradictorios sobre las altas tasas de deserción. Y agrega “[s]i bien *no hay información precisa* [el destacado me pertenece] al respecto, se estima que entre un 40% y un 50% de los estudiantes que ingresan cada año a las universidades nacionales abandona su carrera en el primer año y en los siguientes. Se estima que sólo se gradúa alrededor del 15% de los ingresantes. *Si bien no hay estudios al respecto* [el destacado me pertenece], se puede afirmar que la mayor parte de los desertores son estudiantes pertenecientes a los sectores bajos y medios bajos”.¹⁰

La nota me suscita al menos dos comentarios. Las políticas de ingreso a la universidad y los diversos cambios ensayados tienen una historia de décadas. Los cambios (cursos de ingreso, ingreso irrestricto, etc.) siguen implemen-

9. *La Nación*, septiembre de 2008.

10. Fernández Lamarra (2008, pág. 23).

tándose sin investigación sistemática ni evidencias controladas y, las pocas que hay, no se leen ni se toman en cuenta.¹¹ Por otra parte, el autor afirma que *no* hay información precisa sobre el tema y uno se pregunta por qué es así y cómo es posible, habiendo transcurrido tantos años para haberla producido. Finalmente, como puede apreciarse, la ausencia de datos no inhibe la producción de aseveraciones sobre el monto de deserción y su estructura según nivel económico social. Quiero dejar en claro que mis comentarios no aluden a la capacidad de investigación del autor de la nota, que no está en discusión, sino a señalar la ausencia de conocimientos producto de investigación sólida en cuestiones tan centrales sobre el funcionamiento del sistema educativo y a que dicha ausencia se “naturaliza” en lugar de ser problematizada, lo que promovería una acción positiva para procurar ponerle remedio.

Podría seguir abundando sobre una multitud de otros ejemplos no sólo tomados de medios periodísticos sino del análisis de artículos, capítulos y libros que forman parte de la producción de investigación en educación en nuestro país. En beneficio de la brevedad y, por qué no decirlo, de la preservación de mi integridad personal, los dejo para otra ocasión.

Vuelvo al inicio y a mi mirada de socióloga para hacer explícito que coincido con Durkheim en cuanto a que los fenómenos de la educación son susceptibles de ser objeto de la ciencia porque la educación en cualquier sociedad, en cada momento de su historia, es un conjunto de prácticas, maneras de proceder y costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales. La convicción de Durkheim era tal que avanzó lo que casi constituye un programa de investigaciones alrededor de dos conjuntos de problemas, uno relativo a la génesis, otro al funcionamiento de los sistemas educativos. Entre los primeros sugiere la posibilidad de elaborar tipos de educación (como se elaboran tipos de familias, de Estados o de religiones) bajo el supuesto de que, por una parte, las prácticas educacionales no son hechos aislados sino que están ligadas dentro de un mismo sistema, propio de cada sociedad y de cada momento y, por otra, que las sociedades semejantes en sus caracteres esenciales deben ser sistemas de educación comparables (tal el caso de los regímenes tribales en los que los agentes educadores son los ancianos, no maestros ni funcionarios especializados, como en el Mundo Antiguo, India y Egipto, lo son los sacerdotes, o en la Antigua Grecia, los filósofos laicos). Tras elaborar tipos, propone explicarlos, es decir, averiguar de qué condiciones dependen las propiedades características de cada cual y cómo se derivan los unos de los otros con vistas a obtener las leyes que rigen la evolución de los sistemas educacionales. A esta altura se estaría en condiciones de indagar el segundo tipo de problemas que incluye cómo funcionan, cuáles son

11. Cf. Sigal, V. (1995), en especial, capítulo III. “La cuestión de la equidad”.

sus resultados y los condicionantes de los diferentes sistemas de educación. Para ello sugiere la necesidad de contar con buenos datos estadísticos producto de observaciones metódicas, no sólo de impresiones acerca del tipo de disciplina, sistema de premios y castigos, etc., empleados en diferentes escuelas de la misma y de diferentes localidades, a lo largo de los meses del año, las horas del día, la edad de los niños, sus respectivos ambientes familiares, entre otros.

La propuesta de Durkheim no deja de seguir siendo pertinente hoy a la luz de los escasos dos ejemplos que expuse. Asumir el desafío depende de quienes quieran sumarse al interés por reflexionar acerca de la producción de investigación científica en educación. Esto significa reflexionar, además, acerca de políticas de formación de investigadores y la disposición a poner en cuestión el estado actual del campo. El contexto es propicio en cuanto, al menos en el plano del discurso, la investigación y la producción de conocimiento científico son cada vez máspreciadas y demandadas.

Las y los autores de este libro asumieron este desafío. Ana María García de Fanelli resume esta actitud en la presente obra, en las reflexiones que formula sobre la construcción del campo educativo. A su juicio,

para consolidar el campo de estudio de los problemas educativos en la Argentina se requieren adecuadas condiciones externas, en términos de recursos financieros, para formar investigadores y fortalecer la capacidad institucional y estratégica de los grupos e instituciones dedicadas a este campo. Asimismo, se necesitan reformas en los planes de estudio de grado y de posgrado y una mayor consolidación de la actividad de investigación, particularmente en el nivel de doctorado. Por último, es importante producir conocimiento sobre las causas de los principales problemas educativos del país, utilizando para ello metodologías cuantitativas y cualitativas apropiadas para acotar la complejidad de estos problemas. Ello facilitará el camino para la acumulación de saberes dentro del campo y la construcción de políticas públicas sobre diagnósticos apropiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, S. (2003): *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Barsky, O. (1997): *Los posgrados universitarios en la República Argentina*, Buenos Aires, Troquel.
- Bourdieu, P. (1981): *Questions de Sociologie*, París, Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1976): “Le champ scientifique”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2ème anné, n° 2-5.
- De la Fare, M. (2008): “La expansión de las carreras de posgrado en Educación en Argentina”, *Archivos de ciencias de la educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP.
- Díaz Barriga, A. y Pacheco Méndez, T. (coords.) (1997): *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México D.F., CESU-UNAM.

- Durkheim, E. (2003): *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- Fernández Lamarra, N. (2008): "Equidad e inclusión educativa", *La Nación*, 23 de octubre, pág. 23.
- Gandulfo, A. (1991): "La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico", en A. Puiggrós (comp.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Gorostiaga, J.; Pini, M.; Donini, A. M. y Ginsburg, M. B. (2006): "The steering of educational policy research in neoliberal times", en J. Ozga, T. Seddn y T. S. Popkewitz (comps.), *Education Research and Policy: Steering the Knowledge-based Economy*, World Yearbook of Education 2006, Londres y Nueva York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Kennedy, D. (2003): *Academic Duty*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 7a. ed.
- Lahire, B. (2006): *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.
- Myers, J. (1992): "La conformación del campo científico y tecnológico, 1850-1958", en E. Oteiza et al. (eds.), *La política de investigación científica y tecnológica en Argentina. Historia y perspectivas*, Buenos Aires, Centro Editor de America Latina.
- Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. (2007): *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial.
- Serra, J. C. y Landau, M. (2003): "Relevamiento nacional de investigaciones educativas (2000-2001)", Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Unidad de Investigaciones Educativas.
- Sigal, V. (1995): *El acceso a la educación superior*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Tenti Fanfani, E. (1988): "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina", en I. Laredo (comp.), *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*, Rosario, CONICET/IRICE.

Parte I

¿QUÉ Y CÓMO SE INVESTIGA?

Prefacio a la parte I

Esta primera parte contiene once capítulos en los que se exponen las investigaciones. Si bien la consigna que les dimos a las/os autores fue la misma, cada cual la interpretó a su manera, desde su trayectoria, experiencia, biografía de investigación y aptitudes particulares. Unos prefirieron centrarse en la construcción del andamiaje metodológico; otros, en el teórico. La mayoría se refirió a estudios concluidos poco o mediano tiempo atrás, pero hubo quienes prefirieron mostrar el camino que están transitando en un proyecto en desarrollo. Algunos incluyeron consejos para investigadores en formación; otros, reflexiones acerca del desarrollo del campo. La variedad es grande pero algo es común a todos los trabajos: el placer que experimentaron sus autores al revivir la experiencia, por un lado, y al tener ocasión de transmitirla a otros que siguen el camino –arduo y fascinante– de hacer hablar a la realidad empírica con respuestas científicamente válidas a las preguntas que le formulamos.

Los tres primeros capítulos comparten la reconstrucción retrospectiva de los procesos y avatares concretos a que dieron lugar los estudios sobre las políticas educativas como objeto de investigación. Jason Beech se ubica en el campo de la educación comparada para explorar la circulación de las ideas acerca de la educación y cómo se transforman y recontextualizan en ese proceso. Las ideas en cuestión provienen de tres agencias internacionales –la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE– y se refieren a la formación de docentes y a su influencia sobre las reformas implementadas en la Argentina y Brasil en la década de 1990. Tras haber analizado el discurso de las tres agencias, que coinciden en interpretar el futuro como “la era de la información”, y tras haber reconstruido el modelo educativo que proponen (“modelo universal de educación para la información”), el autor analizó las reformas educativas adoptadas en los dos países de la región y luego entrevistó a seis formadores de docentes en cada uno de los dos países para entender cómo interpretaron las propuestas curriculares que surgen de las reformas y que ponen en práctica en su traba-

jo cotidiano. La investigación, de carácter comparativo, adoptó un abordaje cualitativo que su autor llevó a la práctica mediante el análisis documental de textos producidos por las tres agencias y por los organismos educativos nacionales y mediante entrevistas.

Mientras Jason Beech se ocupa de la política de formación docente, Jorge Gorostiaga se refiere a una investigación acerca de la reforma del nivel medio que se llevó a cabo en la provincia de Buenos Aires a partir del año 1996. Su objetivo general fue contribuir a entender los procesos de reforma de este nivel, en un contexto descentralizado como el de la Argentina, y en vinculación con las tendencias globales de política educativa respecto del nivel medio. Como en el artículo de Beech, Gorostiaga presupone que las políticas educativas en los países de la región están cada vez más influidas por los discursos supranacionales y resignificadas por los actores de niveles intermedios y locales. El autor eligió llevar a cabo un estudio de caso exploratorio desde un abordaje cualitativo y una estrategia que triangula información proveniente del análisis documental (de políticas, estadísticas, evaluaciones, informes de encuentros de supervisores, etc.), de entrevistas con funcionarios y de la observación de escuelas y clases en el Tercer Ciclo de la Educación Básica (EGB3).

El estudio de Silvina Gvirtz es de carácter comparativo internacional, también en el campo de la política educativa, pero en su caso se ocupa de los niveles intermedios del gobierno de la educación hasta entonces considerados meros niveles de implementación de las políticas, y sus actores, simples “correos de trasmisión” de demandas y políticas entre el nivel (macro) de elaboración de las políticas y el nivel (micro) de las escuelas. La autora optó por focalizarse en una etapa particular del proceso de investigación, la de construcción del marco teórico. Hace evidente, por un lado, cómo desarrolló su enfoque de actores y estructuras del sistema educativo, el de los niveles intermedios de gobierno y, por otro lado, la poca utilidad de dos conceptos muy utilizados en la investigación en política educativa –“centralización” y “descentralización”– frente al de gobierno multinivel. También avanza en la elaboración de definiciones conceptuales de dos términos clave para el estudio –“gobierno del sistema educativo” y “actores de nivel intermedio del sistema”.

Los tres capítulos siguientes tratan de la evaluación del sistema, las instituciones y los actores como objetos de investigación. Comienzan Antonio Camou y Marcelo Prati exponiendo la estrategia metodológica (sustentada en un basamento teórico explícito), diseñada para abordar un programa amplio de investigaciones sobre la evaluación en el nivel universitario que incluye un conjunto de estudios sobre varias políticas –el programa de incentivos para docentes universitarios, la evaluación de instituciones universitarias, la acreditación de carreras de grado y posgrado, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA)–. El objetivo es indagar los efectos de las políticas en dos niveles: el institucional y el de los actores. Es un ejemplo paradigmático de la triangulación metodológica que usa técnicas y fuentes de información muy

variadas (entrevistas, cuestionarios, documentos, artículos científicos, periódicos, gremiales), e igualmente variadas unidades (secretarías de ciencia y técnica, de investigación, directores de departamentos, de proyectos, docentes e investigadores de cuatro disciplinas y cuatro universidades). Los autores comparten reflexiones (“lecciones aprendidas”) acumuladas a partir de la experiencia de llevar adelante y de gestionar un programa de investigación en equipo, sobre un fenómeno en proceso, en un ámbito en el que coincide el rol de investigador con el de investigado.

Pedro Ravela se refiere a un estudio de naturaleza cualitativa en el campo de la evaluación de alumnos, comparativo entre cinco países de la región que difieren en sus resultados educativos (medidos por la prueba SERCE) y en su localización (Cono Sur, área Andina y Centroamérica y Caribe). El autor y sus colaboradores estudiaron evaluaciones en Lengua y Matemática de alumnos de 6° grado de escuelas urbanas, públicas, de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Indagaron creencias, convicciones y percepciones de los docentes respecto de la evaluación y tipos de prácticas de evaluación, mediante entrevistas con los mencionados docentes y mediante el registro (fotográfico) de evaluaciones plasmadas en los cuadernos de los alumnos –tanto de las propuestas de los docentes como de los trabajos de los alumnos–. También estudiaron las planillas de evaluación utilizadas por los docentes y los usos que hacían de los resultados y su devolución a los alumnos y a sus familiares. Ravela abunda en ricas reflexiones sobre la totalidad del proceso de investigación, desde el planteo del problema hasta la difusión de los resultados alcanzados, a las que integra su biografía temática como investigador en el campo de la evaluación.

Desde una perspectiva diferente, la de la didáctica, Alicia Camilloni y Estela Cols exponen un estudio en proceso de desarrollo en el campo de la evaluación que describe las estrategias empleadas por los profesores y examina la relación entre las formas de evaluación y los procesos de aprendizaje de estudiantes de nivel universitario. Las autoras han puesto el foco en las percepciones, disposiciones, modalidades de estudio y actividades realizadas durante la preparación de la evaluación. El universo del estudio es el de docentes y alumnos de cursos de la mitad o del final de carreras universitarias, de diversos campos disciplinares, seleccionados de modo de brindar la oportunidad de estudiar diferentes modos de evaluación. Las autoras adoptan un abordaje metodológico mixto –cuantitativo y cualitativo– y varias estrategias de indagación –entrevista con docentes a cargo del curso, cuestionario semiestructurado aplicado a alumnos, grupos focales y relatos escritos por alumnos a partir de una consigna (para alcanzar una indagación más profunda que la alcanzada con el cuestionario), y fuentes documentales (instrumentos de evaluación y otros materiales que permitan caracterizar adecuadamente la estrategia de evaluación empleada).

La institución educativa como objeto de investigación es el tema de las tres investigaciones que ocupan los siguientes capítulos. La de Ángela Aisenstein se inscribe en el campo de la historia de la educación, en particular de la edu-

cación física en las escuelas de la Argentina a lo largo de ocho décadas, entre 1880 y 1960. La autora procura entender el contexto y las características de la incorporación de la educación física en el currículum moderno de la escuela, e identificar el momento y las circunstancias a partir de las cuales la asignatura comenzó a deslizarse del lugar necesario (que ocupaba desde 1880) a uno subsidiario (que ocupa en 1990) para la formación integral de todos los niños en edad escolar. Para ello adopta un abordaje cualitativo y, como estrategia metodológica, el análisis histórico documental basado en una variedad de fuentes: planes de estudio y programas de educación física para la enseñanza primaria y media, manuales escolares, revistas y fotografías. En su relato recorre el surgimiento del problema de investigación desde sus inicios como pregunta sugerida por un estudio anterior de su autoría, y las decisiones y elecciones que tomó (y sus fundamentos) respecto de la periodización, las posturas teóricas que adoptó y las fuentes de información que utilizó. Muestra claramente la articulación permanente entre el plano teórico y el empírico en la investigación.

También el de Andrea Alliaud es un estudio de corte cualitativo. En su caso indaga en el campo de la formación de docentes, centrándose en la “biografía escolar”, que concibe como un tramo decisivo que trasciende los efectos de la formación profesional. La autora procuró aportar elementos para enriquecer la mirada sobre el presente desde el punto de vista de los procesos de significación atribuidos. Al hacerlo, persiguió la comprensión de la práctica docente antes que indagar en las relaciones causales. Para ello recurrió al método biográfico aplicado a narraciones (autobiografías) escritas y a entrevistas realizadas con doce maestros noveles de escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires, con una antigüedad en la docencia inferior a cinco años. Las narraciones, producidas en respuesta a un protocolo común, rescatan las experiencias vividas por los docentes a lo largo del tiempo, privilegiando sus visiones y versiones de los hechos por sobre lo ocurrido en términos fácticos. Completó la información con entrevistas que apuntaron a enriquecer las versiones y a contextualizarlas, para situar las expresiones narradas dentro de las condiciones sociales en las que acontecieron.

Cristina Carriego nos presenta una investigación en desarrollo en el ámbito de las relaciones entre sociedad y sistema educativo que se propone conocer cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en diversos contextos sociales y normativos. La lleva a cabo en los segundos grados de cuatro escuelas de educación básica de la Ciudad de Buenos Aires seleccionadas en virtud de dos variables contextuales –nivel socioeconómico de los alumnos (bajo y alto)– y tipo de gestión de las escuelas –pública y privada–. La autora evalúa el trabajo pedagógico a partir del aprendizaje de la escritura sobre la base de la re-narración escrita por las/os alumnos de un cuento que ella les contó. Utiliza un abordaje cualitativo y echa mano a una extensa variedad de técnicas y fuentes de información –entrevistas a padres, docentes y directivos; observación en el aula, grupos focales y análisis de documen-

tos–. Cristina Carriego nos obsequia un colorido relato intelectual y vivencial del desarrollo de su investigación –su tesis de doctorado– desde los primeros “balbuceos”, compartiendo las transformaciones y decisiones que tuvo que ir adoptando a lo largo de un camino marcado por las discusiones con su director de tesis, con los miembros del taller de tesis del programa de doctorado, por los comentarios recibidos de parte de los expertos que integraron el comité de defensa de su propuesta de tesis y por los recogidos cuando presentó su propuesta y sus avances en foros académicos.

Finalmente, los dos últimos trabajos contenidos en los capítulos 10 y 11, toman como objeto de investigación las condiciones de producción de la investigación científica en educación. El de Claudio Suasnábar presenta un estudio de carácter exploratorio y comparado acerca de los productores, los agentes y las tendencias de la producción de conocimiento académico, especialmente en el campo de las políticas educativas y de educación superior, contenidos en diferentes publicaciones periódicas (revistas, boletines e informes) de varios países de la región –Argentina, Colombia, Chile, Paraguay y Uruguay–, publicadas entre 2000 y 2005. Recoge información sobre el volumen, las características y las orientaciones de la producción escrita, así como sobre su distribución temática y la pertenencia institucional de sus autores. La investigación se inserta dentro de una preocupación más amplia acerca de las relaciones entre el campo académico, la producción de conocimiento en políticas de educación superior y el diseño de políticas educativas. Como en los trabajos de Beech y de Gorostiaga, Suasnábar llevó a cabo su indagación desde una preocupación por el impacto que han tenido las reformas educativas operadas en los años noventa por impulso de las directivas y orientaciones de los organismos internacionales. Se trata de un estudio basado en el análisis documental de los artículos contenidos en las publicaciones periódicas mencionadas.

Irene Oiberman cierra la presentación de las investigaciones con una que estudia en qué medida las condiciones del sistema educativo reducen, reproducen o amplían las desigualdades socioeconómicas de los alumnos. La autora expone aquí sólo la parte cuantitativa de una investigación mayor de abordaje doble, cuanti y cualitativo. Es un ejemplo paradigmático de una investigación cuantitativa, basada en datos secundarios sobre tres unidades de análisis distintas –escuelas, docentes y alumnos–. Ejemplifica con gran claridad el proceso –pocas veces recorrido por investigadores no familiarizados con la producción de datos– de evaluación de la comparabilidad de las fuentes de información y la delimitación precisa del universo teórico (al que se quiso acceder) y del universo empírico (al que se logró acceder).

También ejemplifica cómo construir la articulación entre objetivos y diseño (es decir, entre las variables incluidas en los objetivos del estudio y las variables medidas por las fuentes utilizadas). Expone, finalmente, las posibilidades que brinda el sistema federal de información educativo argentino para producir conocimiento de base sobre el funcionamiento del sistema educativo.

Se trata de información muy poco utilizada por investigadores del campo de la educación, quienes, por falta de capacitación adecuada, frecuentan casi exclusivamente el abordaje cualitativo, desperdiciando la oportunidad que brinda el sistema.

Sección 1

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 1

La influencia de las agencias internacionales en las reformas de la formación docente en la Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado

Jason Beech¹

En la investigación que presento en este capítulo analizo las propuestas de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) para la formación docente entre 1985 y 1996. A continuación examino cómo estas propuestas influyeron en las reformas implementadas en la Argentina y en Brasil en la década de 1990 y, por último, exploro cómo estas ideas que surgen de las agencias internacionales y son tomadas por el Estado en ambos países fueron interpretadas por quienes tienen que trasladarlas a la práctica.

Dado el tema del libro, el énfasis estará puesto en exponer el proceso mediante el cual llevé a cabo la investigación, más que en sus resultados. De hecho, en cuanto a los resultados pondré el foco sobre algunas conclusiones que podrían contribuir a una reflexión acerca del estado del campo académico en educación en la Argentina y cómo éste influye en las posibilidades de pensar y diseñar políticas educativas. Finalmente, agregaré algunos comentarios acerca de las dificultades que surgieron en los distintos contextos en los cuales llevé adelante el trabajo (Londres, Brasil y la Argentina).

La decisión de abordar esta temática de la investigación comenzó a partir de mi interés por estudiar la circulación de conocimiento en el campo educativo global. Uno de los temas clave del campo de la Educación Comparada es el análisis de los procesos mediante los cuales las ideas acerca de la educación se

1. Las siguientes publicaciones han sido producto de la presente investigación: Beech, J. (en prensa): *Global panaceas, local realities: International agencies and the future of education*, Fráncfort del Meno, Peter Lang; Beech, J. (2006): "The theme of educational transfer in comparative education: a view over time", en *Research in Comparative and International Education*, vol. 1, n° 1; Beech, J. (2005): "Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación", en *Qua-derns Digital*, vol. 38, Número especial sobre Educación Comparada, Valencia; Beech, J.

mueven de un contexto a otro, transformando (y siendo transformadas por) los supuestos acerca de cómo se define la educación en los contextos de recepción. Tradicionalmente, estos procesos sucedían en la medida en que un grupo de expertos de un determinado lugar se trasladaban para estudiar los sistemas educativos en otros lugares y volvían con ideas para imitar. Tal es el caso de Sarmiento en la Argentina y Chile, Varela en Uruguay, Ushinsky y Tolstoi en Rusia, Horace Mann en Massachussets y Cousin en Francia, entre muchos otros. En el mundo actual está claro que el campo de la educación internacional o global se ha complejizado con la aparición y consolidación de actores tales como las agencias internacionales, las empresas, los consultores internacionales, las organizaciones no gubernamentales y las agencias nacionales de desarrollo, entre muchas otras instituciones e individuos que se dedican explícitamente a diseñar, promover y, en algunos casos, vender soluciones a los problemas educativos de distintas sociedades. Por lo tanto, entender en mayor detalle los efectos de las propuestas de las agencias internacionales parecía ser un proyecto prometedor para insertarme en el campo de la educación comparada.

Al mismo tiempo, al analizar las políticas educativas en América Latina, me llamó la atención que muchos de los países de la región iniciaron reformas de sus sistemas educativos entre fines de los ochenta y principios de los noventa. Así lo ilustran las fechas en que se sancionaron leyes de educación en los varios países que listo a continuación:

(2004): "Construyendo el futuro: la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente", en *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, vol. 7, nº 12; Beech, J. (2009): "Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer", en R. Cowen y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Nueva York, Springer; Beech, J. (2007): "Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90", en M. L. Pinto de Almeida (ed.): *Políticas de formação de professores*, Campo Grande, ALINEA/UCDB; Beech, J. (2006): "The institutionalization of education in Latin America: Loci of attraction and mechanisms of diffusion", en D. P. Baker y A. W. Wiseman (eds.): *The impact of comparative education research on institutional theory*, Oxford, Elsevier Science Ltd.; Beech, J. (2006): "Redefining Educational Transfer: International Agencies and the (Re)Production of Educational Ideas", en Thyge Winther-Jensen (ed.), *Identity, education and citizenship - Multiple interrelations*, Fráncfort del Meno, Peter Lang; Beech, J. (2003): "Docentes del futuro: La influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90", en L. M. Lázaro Lorente y M. J. Martínez Usarralde (eds.): *Lecturas de educación comparada y educación internacional*, Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia; Beech, J. (2006): "Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado", Documento de Trabajo Nº 20, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

- Ecuador - Ley de Educación, 1983
- Uruguay - Ley de Educación, 1985
- Chile - Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 1990
- El Salvador - 1990
- República Dominicana - Plan Educativo a diez años, 1992
- Argentina - Ley Federal de Educación, 1993
- México - Ley General de Educación, 1993
- Bolivia - Ley de Reforma Educativa, 1994
- Colombia - Ley General de Educación, 1994
- Brasil - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996

No sólo me llamaba la atención la gran cantidad de reformas que se habían iniciado en un período tan corto, sino también las similitudes que había entre ellas. Estas reformas están guiadas por principios muy similares, como el de la descentralización, la autonomía escolar, la profesionalización de los docentes, un currículum basado en el desarrollo de competencias, y en la creación de sistemas centrales de evaluación de la calidad de la educación.

Al revisar la literatura sobre el tema me encontré con que las agencias internacionales eran mencionadas como actores fundamentales en estas reformas y que se les adjudicaba parte de la "responsabilidad" por la convergencia que se observaba. Sin embargo, ninguno de los trabajos que encontré se basaba en evidencia empírica que demostrara el rol que habían tenido las agencias internacionales en las reformas de la región. Además, los trabajos tampoco explicaban el proceso a través del cual las agencias internacionales influyen para que los países implementen estas políticas tan similares, ni tampoco explican los efectos que estas influencias tienen en la práctica. Justamente, estos últimos temas eran los que me interesaba explorar.

Abordé el tema desde una perspectiva basada en el análisis del discurso; planteándome la siguiente pregunta: ¿Por qué de todas las cosas que pueden ser dichas y hechas en un determinado lugar en un determinado momento, sólo algunas cosas son dichas y hechas? (Foucault, 1978, 1999a).

Pensé que este enfoque podía ser útil al menos para entender cómo se producían los discursos de las agencias internacionales y cómo influían en las reformas educativas en distintos contextos. Esta perspectiva me llevó a hacerme tres preguntas:

- ¿Las agencias internacionales están produciendo un discurso educativo global?
- ¿Puede la existencia de este discurso explicar la similitud y simultaneidad de las reformas en la región?
- ¿Qué pasa a medida que este discurso interactúa con los supuestos locales acerca de cómo se define una "buena educación"?

Estas preguntas fueron luego convertidas en tres hipótesis que pongo a prueba en mi trabajo. La primera hipótesis es que a medida que la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE promueven sus propuestas para la educación están produciendo un discurso educativo global. La segunda hipótesis es que este discurso ha influido en las reformas implementadas en la Argentina y en Brasil, definiendo de manera implícita una serie de reglas que divide las ideas que pueden pensarse de aquellas que no. Finalmente, la tercera es que el discurso educativo global podría ser recontextualizado de manera distinta en la Argentina y en Brasil al interactuar con distintos discursos que están disponibles en estos contextos.

Aclaro además que para focalizar el tema decidí concentrarme en la Argentina y en Brasil, como contextos de recepción de las ideas difundidas por las agencias internacionales. Además, centré mi trabajo en las propuestas de estas organizaciones para la formación docente. Por falta de espacio no abundaré en explicar estas decisiones aquí.

A continuación presentaré algunos de los resultados a los que llegué, comenzando con el análisis de las propuestas de las agencias internacionales.

EL DISCURSO EDUCATIVO GLOBAL: LA UNESCO, EL BANCO MUNDIAL, LA OCDE Y SU MODELO UNIVERSAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

En esta sección comenzaré por describir cómo y por qué seleccioné la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE para mi investigación. Asimismo explicaré cómo abordé el análisis de los textos y cuáles fueron los resultados, ofreciendo una interpretación de las propuestas de estas agencias para la educación en general y para la formación docente en particular.

Hubo tres motivos por los cuales seleccioné esos organismos para este trabajo. El primer motivo es que las tres organizaciones definen como uno de sus roles fundamentales "la transferencia de conocimiento de punta acerca de la educación". En segundo lugar tuve en cuenta hacia dónde orientan sus propuestas. Las recomendaciones de la UNESCO son universales (para los 183 países miembros de las Naciones Unidas que son casi todos los países del mundo). Mientras tanto el Banco Mundial y la OCDE no intentan incidir en todo el mundo. Para el Banco Mundial sus "clientes" son los países pobres, y define esta categoría por exclusión: todos los países que no pertenecen a la OCDE. Entonces, si uno toma los textos y las producciones de estas agencias como un todo, nos encontramos ante la presencia de un discurso que está orientado hacia casi todo el mundo.

Finalmente, la tercera razón por la que seleccioné estas agencias es porque pueden ser vistas como partiendo de perspectivas muy diferentes para analizar la educación. La UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE analizan la educación y el trabajo de los docentes desde puntos de vista diferentes e incluso

contradictorios en algunos casos. Al descubrir esto en la primera lectura de los textos que constituyeron el material empírico se me planteó un problema, porque mi hipótesis era que estas tres agencias tenían propuestas muy similares. Sin embargo, me encontré no sólo con que no decían lo mismo, sino con que incluso había controversias explícitas entre ellas. Estuve mucho tiempo pensando cómo resolver este problema hasta que leyendo a Foucault encontré la solución, que puede ilustrarse en la siguiente frase:

Si se quiere intentar un análisis arqueológico del saber mismo, no son pues estos célebres debates los que deben servir como hilo conductor y articular el propósito. Es necesario reconstruir el sistema general del pensamiento, cuya red, en su positividad, hace posible un juego de opiniones simultáneas y aparentemente contradictorias. Es esta red la que define las condiciones de posibilidad de un debate o de un problema (Foucault, 1999b, pág. 81).

Es decir que lo que señala Foucault es que no hay que concentrarse tanto en los debates en sí mismos, sino tratar de entender cómo es posible que se llegue a estos debates y no a otros. Cuando volví a analizar los textos desde esta perspectiva, lo que encontré fue que a pesar de que el tipo de conocimiento que estas agencias promueven puede ser visto como si partiera desde perspectivas muy diferentes, un análisis de los supuestos sobre el futuro en los que se basan las propuestas de estas agencias revela una notable similitud en la manera en que la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE interpretan el futuro como "la era de la información". Incluso, estas agencias no sólo interpretan el futuro como la era de la información, sino que además aseguran tener un modelo educativo que se adapta a este futuro.

El primero de los supuestos en los que se basan las propuestas de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE es que el futuro presentará un mundo de cambios veloces y permanentes, al ritmo de los "avances" tecnológicos. Tanto la UNESCO, como la OCDE y el Banco Mundial usan constantemente frases como "el mundo afectado por cambios permanentes" (UNESCO, 1996) o "condiciones que cambian rápidamente" (OECD, 1994; Banco Mundial, 1995).²

Estas organizaciones reconocen que los seres humanos hemos perdido la fe en el tiempo lineal y en la habilidad de las ciencias sociales para predecir el futuro a partir de una interpretación del presente. Sin embargo, para estas agencias al menos una predicción es posible: el futuro traerá un mundo con cambios veloces y permanentes, un mundo en constante desequilibrio impulsado por los "avances" tecnológicos.

El segundo supuesto en el que se basan estas agencias es que la educación debe adaptarse a este futuro. Finalmente, el tercero es que la educación puede

2. El destacado me pertenece.

ser vista como un aspecto independiente de la realidad económica, política y social de un contexto, por lo que sería posible diseñar soluciones educativas globales que serían aplicables a todos, o al menos a la gran mayoría de los contextos sociales, económicos y políticos.

Es así como, cuando uno analiza en detalle las propuestas de estas agencias, tomando los textos que se produjeron en esa época sobre educación, se puede reconstruir lo que llamé un “modelo universal de educación para la era de la información”. Este modelo se basa en las siguientes propuestas que comparten las tres agencias:

- Descentralización/autonomía escolar
- Aprendizaje a lo largo de toda la vida
- Currículum central basado en competencias
 - Creatividad
 - Flexibilidad
 - Aprender a aprender
 - Trabajo en equipo
 - Resolución de problemas
- Sistemas centrales de evaluación de la calidad
- Profesionalización de los docentes

Como puede verse, el modelo universal de educación es muy similar a los principios que guiaron las reformas educativas en Latinoamérica. Para ver en más detalle cómo opera la influencia de estas agencias sobre la política educativa en nuestra región, analicé las propuestas de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE para la formación de docentes. Nuevamente, encontré varias similitudes que me permitieron identificar un modelo universal de formación docente que promovían estas agencias. Este modelo partía de la idea de que, dado que los futuros docentes debían ofrecer a sus alumnos una educación basada en el desarrollo de competencias, su propia formación debía ser pensada sobre la base del desarrollo de ciertas competencias. En particular, las competencias que la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial proponen para los futuros docentes son las siguientes:

- Flexibilidad y adaptabilidad
- Aprendizaje a lo largo de toda la vida
- Autonomía
- Creatividad
- Amplio repertorio de estrategias didácticas
- Pedagogía centrada en el alumno
- Trabajo en equipo
- Reflexión acerca de la propia práctica

DOCENTES DEL FUTURO: ADAPTANDO LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA ARGENTINA Y BRASIL A LA “ERA DE LA INFORMACIÓN”

El siguiente paso de la investigación consistió en analizar las reformas en la Argentina y en Brasil para ver hasta qué punto este modelo universal de educación y de formación docente había sido adoptado y adaptado en las reformas iniciadas en estos países. Para comenzar destacaré algunas características generales de las reformas educativas en la Argentina y en Brasil.

En primer lugar, sugiero que las reformas que se iniciaron en estos países fueron reformas globales; en el sentido de que no se propuso cambiar algunos aspectos puntuales del sistema educativo, sino que se propuso un cambio global que —al menos desde la legislación— establece un nuevo modelo de educación.

En el caso de la Argentina, por ejemplo, se aprobaron la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos, la Ley de Educación Superior y la Ley Federal de Educación, que por primera vez en la historia del país regula todos los niveles y las modalidades del sistema educativo como una unidad integrada. Se revitalizó el Consejo Federal de Educación, se firmó un Pacto Federal Educativo y se cambió la estructura del sistema —tradicionalmente dividida en siete años de educación primaria y cinco de secundaria—. Asimismo, se establecieron el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un Plan Social Educativo, una Red Federal de Formación Docente Continua y se implementaron reformas curriculares para los niveles Inicial, Básico, Medio y para la Formación Docente. En Brasil sucedió algo similar.

En segundo lugar, me interesa destacar que la lógica que impulsó estos intentos de transformación tan profundos fue que este sistema había sido creado para un mundo que había cambiado profundamente. Por lo tanto, el punto de partida para la reforma fue el diagnóstico que indicaba que el sistema educativo atravesaba una profunda crisis de calidad, equidad y eficiencia. En otras palabras, si la Argentina y Brasil querían adaptarse al mundo de la globalización y de la sociedad del conocimiento y de la información se requería un nuevo sistema educativo.

La tercera característica de las reformas que voy a señalar es que se pensaron desde una lógica binaria. Por ejemplo, en Brasil, uno de los objetivos fundamentales de la administración de Fernando Henrique Cardoso fue lanzar una reforma del Estado para adaptarlo al “nuevo orden mundial”, o, en otras palabras a la era de la información. Las propias palabras de Cardoso evidencian este objetivo:

Vivimos hoy en un escenario global que ofrece nuevos desafíos para las sociedades y los Estados nacionales [...]. Es imperativo hacer una reflexión realista y creativa a la vez sobre los riesgos y las oportunidades del proceso de globalización,

pues solamente así será posible transformar el Estado de modo que él se adapte a las nuevas exigencias del mundo (Cardoso citado en Fernandes Dourado, 2002).

La cita muestra cómo el gobierno brasileño presentó sus políticas como la respuesta a una serie de desafíos que el mundo exterior le imponía a Brasil. De esta manera, el debate se formulaba como una cuestión binaria: adaptarse o no adaptarse. En la Argentina esto se manifestó por ejemplo en la retórica del presidente Menem acerca de la "reinserción de Argentina en el Primer Mundo". Sin embargo, la cuestión acerca de cómo adaptarse se presentaba como resuelta: era el modelo universal de educación para la era de la información propuesto por las agencias internacionales el que debía adoptarse.

Aunque cabe aclarar que las reformas argentina y brasilera no son exactamente iguales, al analizar los documentos oficiales de la época fue sorprendente ver cómo el modelo universal para la formación docente había sido tomado tan acriticamente en ambos países.

En la Argentina y en Brasil los Contenidos Básicos Comunes y las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de docentes que se diseñaron en los años noventa se basan en principios tales como el desarrollo de competencias (y no la transmisión de información); la educación permanente; la necesidad de que los docentes se abran a la comunidad y entiendan el contexto en el que trabajan para poder adaptar los contenidos y métodos didácticos a las características específicas de sus alumnos; el trabajo en equipo para que los docentes colaboren con los aspectos administrativos y organizativos de las escuelas donde trabajan; y la idea de que la formación de los docentes debe centrarse fuertemente en la práctica y, especialmente, en la reflexión acerca de la propia práctica. Asimismo, se propone que los docentes deben dominar una gran variedad de métodos pedagógicos para poder elegir el mejor para cada situación (aunque se enfatiza una pedagogía centrada en el alumno) y que deben participar de la selección de contenidos para sus clases, dentro del marco general que establece el Estado central.

Estos principios implican importantes rupturas con el tipo de conocimiento que tradicionalmente se proponía desde el Estado para la formación docente en estos países. De todas maneras, sería ingenuo suponer que porque existe un nuevo currículo nacional, los docentes en la Argentina y en Brasil están siendo formados sobre la base de este modelo universal de docente propuesto por las agencias internacionales. Es probable que quienes tienen que poner en práctica las Directrices Curriculares Nacionales o los Contenidos Básicos Comunes los interpreten de maneras diferentes y que estas interpretaciones tengan mucho más que ver con acomodar la nueva prescripción curricular a sus prácticas habituales y no, al contrario, con redefinirlas para estructurarlas dentro del marco que propone la prescripción. En otras palabras, la pregunta es la siguiente: ¿cómo interactúa el discurso de las agencias internacionales con los supuestos locales acerca de cómo se define una buena formación para docentes? Para

abordar esta pregunta entrevisté a seis formadores de docentes en la Argentina y a seis en Brasil para tratar de entender cómo interpretaban estas ideas quienes tenían que ponerlas en práctica en su trabajo cotidiano.

Antes de presentar los resultados del análisis de los datos que obtuve, me gustaría plantear una reflexión acerca de la validez de los datos y de las conclusiones a las que llegué y acerca de qué posibilidades existen para generalizar estas conclusiones.

Si uno piensa acerca de los datos que usé al analizar las propuestas de las agencias internacionales para la formación docente entre 1985 y 1996 caben pocas dudas acerca de que el cuerpo de material al que accedí representa el sistema general de pensamiento en el cual se basaban estas agencias. Por supuesto que algún texto pudo haberse omitido, pero por la cantidad y calidad de los datos con los que contaba no tengo dudas de que las conclusiones a las que llegué son generalizables. Algo similar ocurre con el análisis de las reformas en el nivel oficial en la Argentina y en Brasil, en el cual la gran cantidad de documentos oficiales analizados deja pocas dudas acerca de que estos datos representan la visión oficial en el nivel de los Estados nacionales en estos países. Ahora, cuando se analiza lo que dicen seis docentes en cada uno de los países, no quedan dudas de que la muestra no es representativa. Por lo tanto, en este trabajo no se sostiene que todos o la mayoría de los formadores de docentes en la Argentina y en Brasil interpretaron las propuestas curriculares del Estado de la manera como lo hicieron quienes fueron entrevistados. Sin embargo, las conclusiones que se sacaron del análisis de las entrevistas pueden brindar ciertos indicios acerca de los procesos a través de los cuales los formadores de docentes reinterpretan los mensajes de la prescripción curricular y los transforman en prácticas.

Otra cuestión importante, antes de pasar a los resultados, es una diferencia que hubo entre los entrevistados en la Argentina y en Brasil. En Brasil, por cuestiones prácticas que tienen que ver con la reforma misma y con su sistema de formación docente, entrevisté a formadores de docentes en tres universidades federales de tres ciudades grandes. Mientras tanto, en la Argentina entrevisté a formadores de docentes que trabajan en institutos de formación docente (ISFD).

En este punto me gustaría hacer un comentario sobre las dificultades que encontré para poder describir y entender el sistema de formación docente en la Argentina a partir de la literatura. El diseño del trabajo de campo vinculado a esta última parte de la investigación lo hice desde Londres, donde planeé el estudio. A través de una búsqueda bibliográfica intenté comprender cómo funcionaban los sistemas de formación docente en la Argentina y en Brasil para decidir, entre otras cosas, qué tipo de instituciones y de formadores de docentes iba a seleccionar para la muestra. En el caso de la Argentina, me encontré con el obstáculo de que había muy pocos trabajos escritos sobre el sistema de formación docente en la actualidad (si había bastantes y buenos sobre la histo-

ría de la formación docente). Incluso, los pocos textos que había se centran fundamentalmente en hacer propuestas de cambio, pero sin contar con un diagnóstico preciso basado en datos empíricos. Señalo este vacío, ya que creo que es un tema fundamental por considerar en un libro como éste, que se propone estimular reflexiones sobre el estado de la investigación en educación en la Argentina. La falta de estudios que hagan descripciones básicas del sistema en muchos de sus ámbitos es un obstáculo muy grande para la posibilidad de desarrollar estudios más específicos y complejos en determinadas áreas.

Volviendo a la diferencia que hubo entre los entrevistados en Brasil y en la Argentina, la misma podría ser vista como una debilidad que afecta la comparación. Sin embargo, intenté convertir esta posible debilidad en una virtud. Con ese objetivo utilicé en el análisis parte de la teoría de Basil Bernstein (1990) acerca de cómo las distintas posiciones de los actores en el campo educativo afectan los recursos y las posibilidades que tienen para interpretar el discurso.

Bernstein distingue tres posiciones: aquellas que están relacionadas con la producción de conocimiento, que son las que regulan lo pensable y lo impensable; aquellas que simplemente reproducen el conocimiento, que serían los docentes, y finalmente las posiciones de recontextualización en las que se da el movimiento de textos y prácticas desde el contexto primario de producción del discurso al contexto secundario de reproducción del discurso.

En ese sentido, los entrevistados en Brasil son individuos que tienen un doctorado, que participan de procesos de investigación y que trabajan en universidades. Por lo tanto, a pesar de que participan de la reproducción del discurso a través de su enseñanza a los futuros docentes, también contribuyen en la producción del conocimiento, ubicándose más cerca de la producción de conocimiento que de su reproducción. Los formadores de docentes argentinos en los institutos de formación docente, en cambio, están mucho más cerca de la reproducción del discurso que de la producción.

Así, se me presentó la oportunidad de comparar cómo estas diferentes posiciones en el campo educativo podían tener efectos en la interpretación del discurso de las agencias internacionales y, en términos más generales, del discurso educativo. Además de tener en cuenta esta distinción para analizar las entrevistas utilicé también la teoría de Ball (2000) acerca de cómo las políticas pueden ser entendidas como texto y a la vez como discurso. En pocas palabras, la concepción de las políticas como texto que plantea Ball enfatiza las posibilidades de interpretar las políticas, al sugerir que una pluralidad de lectores necesariamente implica una pluralidad de lecturas. A medida que las políticas se mueven desde la formulación a la práctica se abren espacios para la acción y la respuesta. Las políticas no se transmiten a un vacío. Existen circunstancias sociales, institucionales y personales que afectarán la manera como las políticas son entendidas por quienes las tienen que poner en práctica.

Cuando los docentes se encuentran con un determinado texto (por ejemplo, un documento curricular), se enfrentan con una cantidad de problemas que

están implícitos en la necesidad de traducir las simplezas abstractas que contienen los textos de la política en prácticas interactivas y sustentables. Estos problemas deben ser abordados en un determinado contexto. Por lo tanto, la forma como se abordan estos problemas es localizada: dependiendo del contexto, se ofrecerán distintas soluciones al problema que trae aparejada la implementación en la práctica de una determinada política.

Sin embargo, según Ball, al tomar esta postura que enfatiza las posibilidades de interpretación corremos el riesgo de perder de vista que el conflicto, las luchas y las interpretaciones ocurren dentro de un terreno preestablecido. Es aquí donde Ball introduce el concepto de la política como discurso. Los discursos son un sistema de posibilidad para el conocimiento: al crear las condiciones para que se den ciertos significados e interpretaciones del mundo, inhiben las posibilidades de que surjan otros significados e interpretaciones. En ese sentido los discursos afectan o mantienen las relaciones de poder a través de la definición de limitaciones discursivas, demarcando el terreno dentro del cual se pueden dar las interpretaciones. Los que deben poner en práctica las políticas sólo pueden pensar en las posibilidades de respuesta e interpretación dentro del lenguaje, los conceptos y el vocabulario que provee el discurso.

Por lo tanto, la esencia de esta doble conceptualización de la política como texto y como discurso radica en que existen verdaderas disputas acerca de la interpretación y la puesta en práctica de las políticas. Pero estas disputas se dan dentro de un marco discursivo cambiante que articula e inhibe las posibilidades de la interpretación y de la acción. Leemos las políticas y respondemos a las políticas en circunstancias discursivas sobre las que no pensamos o, tal vez, no podemos pensar.

Habiendo presentado el marco teórico que utilicé para analizar los datos recogidos a través de las entrevistas, paso a relatar algunos de los resultados a los que llegué. La primera conclusión que puede sacarse del análisis es que las agencias internacionales contribuyeron a transformar el marco discursivo que existía en la formación docente en la Argentina y en Brasil. Sin embargo, dentro de este marco discursivo nos encontramos con interpretaciones muy diferentes de qué significaban y cómo podían y debían ponerse en práctica las ideas promovidas por las agencias internacionales que fueron adoptadas por el Estado en la Argentina y en Brasil.

El significado que le dieron los entrevistados al concepto de "competencias" es un buen ejemplo para ilustrar estas distintas interpretaciones con las que me encontré. Recordemos que uno de los postulados fundamentales del modelo universal de educación que promueven las agencias internacionales es la idea de que la enseñanza ya no debe estar basada en la transmisión de datos e información, sino que debe pensarse en términos de las competencias que deben desarrollar los alumnos. Las doce personas que entrevisté tenían interpretaciones muy diferentes de qué implicaba esta propuesta en la práctica. Nos encontramos con definiciones muy distintas sobre qué entendían por el con-

cepto de competencias e incluso hubo algunos que dijeron que no sabían lo que este concepto significaba: me decían, “la verdad me da vergüenza decirlo pero no sé lo que son *competencias*”. Otra persona se pasó un largo rato hablando y cuando termina dice: “en realidad deberíamos agarrar el diccionario”. Otros la interpretaban en términos de conceptos que ya dominaban. Por ejemplo, hubo algunos que decían que las competencias eran lo mismo que los objetivos de Bloom, otros las asociaban con la racionalidad técnica de la década de 1960.

Estas divergencias en las interpretaciones de los entrevistados, que ejemplifiqué con el concepto de competencias, aparecían con muchas otras de las ideas que promovieron las agencias internacionales. Estas diferentes interpretaciones que encontré las podríamos clasificar en tres tipos.

El primer tipo tiene que ver con cómo los que tienen que poner en práctica estas ideas las reinterpretan en términos de los discursos que ya estaban disponibles para ellos. Un ejemplo claro es el de los efectos que generó en la Argentina la idea de darle cierta autonomía curricular a los docentes. Como ya mencioné, las agencias internacionales promovieron un tipo de regulación curricular en la cual el Estado central debía diseñar los grandes lineamientos del currículum, dejando cierto espacio para que las instancias locales, las escuelas y los docentes pudieran tomar decisiones acerca de los contenidos específicos, de manera de poder adaptarlos a cada contexto en particular. Este tipo de lógica fue la que primó en el diseño de la regulación curricular en la Ley Federal de Educación (más allá de que en el nivel de la práctica este principio no fue del todo respetado).

Cuando les pregunté a los formadores de docentes acerca de esta idea de darle cierta autonomía curricular a los docentes me contaban que cuando ellos llevaban a sus alumnos a las prácticas en las escuelas, los futuros docentes veían que los actuales profesores usaban los índices de los manuales para estructurar sus clases. Les decían al practicante: “vos la clase que viene das de la página tal a la tal, vos de tal a tal y vos de tal a tal otra”. Por supuesto esto era muy criticado por los formadores de docentes y todos entendemos que es muy criticable. Pero lo que nos interesa a nosotros acá no es criticar esta práctica, sino entender cómo se da el proceso de recontextualización que hace que una idea plasmada en una determinada política se transforme en prácticas muy diferentes al momento de implementarse. En este sentido, lo que podemos interpretar es que lo que los docentes hacen es volver a trabajar de la misma manera como siempre lo hicieron. Siempre hubo alguien (el Estado) que les dijo exactamente lo que tenían que hacer. Ahora no hay nadie que se los diga y en vez de tomar esto como una oportunidad para tener una mayor participación, buscan una nueva guía que les permita seguir operando como siempre lo hicieron, y la encuentran en los índices de los manuales. Por lo tanto vemos que los docentes reinterpretan el nuevo discurso utilizando los discursos y las maneras de entender su trabajo que ya estaban disponibles para ellos.

El segundo tipo de diferencias entre las ideas propuestas por las agencias internacionales y las interpretaciones que de ellas hacen los formadores de do-

centes estuvo relacionado con circunstancias específicas del contexto en el que las políticas deben implementarse. Un ejemplo de esta situación se dio en la provincia de Buenos Aires en 2001. El mismo currículum de formación docente no establece específicamente cada uno de los contenidos que los formadores de docentes tienen que dar, sino que provee un marco general para que los propios institutos de formación docente diseñen su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), decidiendo exactamente qué materias y qué contenidos se van a dar. Lo que ocurrió en la provincia de Buenos Aires, al menos según las personas a las que entrevisté, fue que hasta 2001 se les pagaba algunas horas a los formadores de docentes para que se reunieran y para que decidieran cuáles iban a ser los contenidos específicos de cada materia, qué materias se iban a dar, etc. Después de la crisis de 2001 y con la quiebra del Estado de la provincia de Buenos Aires se dejó de pagar a los docentes por el tiempo de programación. Sólo se les pagaba por las horas de clase en el aula. Entonces, dependía de la buena voluntad de los docentes poder reunirse para decidir qué es lo que iban a enseñar. En definitiva, lo que termina ocurriendo es que la coherencia en el plan de estudios se pierde, ya que si los docentes no pueden reunirse para decidir qué contenidos van en cada materia y no hay una prescripción que lo defina, hay contenidos que se repiten y otros –tal vez fundamentales– que quedan fuera del programa. Las personas que entrevisté decían que los propios alumnos estaban notando esa falta de coherencia.

Por supuesto que el modelo universal de las agencias no puede tener en cuenta estas circunstancias específicas, ni tampoco los discursos específicos que existen en cada uno de los contextos en los cuales se adoptan sus propuestas, por lo tanto las consecuencias en la práctica tampoco pueden ser previstas. En otras palabras, a pesar de que el modelo es universal porque no considera las especificidades de cada contexto, la manera en que el modelo se adopta y se adapta depende de las características específicas de los contextos de recepción.

En consecuencia, el problema no es tanto si se logran obtener los resultados deseados, sino cuáles son las consecuencias inesperadas que se dan cuando las propuestas de las agencias internacionales se localizan en distintos contextos.

Finalmente, el tercer tipo de diferencias entre las propuestas de las agencias y la interpretación que se hace de éstas en la práctica está relacionado con las diferentes posiciones de los agentes en el campo educativo. Es importante aclarar que no se trata tanto de una diferencia entre la Argentina y Brasil, sino más bien de una diferencia entre formadores de docentes que trabajan en la universidad y hacen investigación y formadores de docentes que trabajan en institutos de formación docente. Básicamente, lo que se ve es que los recursos y las posibilidades que tienen para interpretar las propuestas de las agencias internacionales quienes operan más cerca de la producción del conocimiento son muy distintos a los que tienen quienes trabajan sólo en la reproducción del conocimiento.

Por ejemplo, los formadores de docentes de Brasil que trabajaban en la universidad mencionaban permanentemente la autonomía institucional que tenían para analizar y aplicar los documentos curriculares del Estado. "Nosotros descartamos lo que nos parece que no corresponde y tomamos lo que nos interesa, interpretándolo de la manera que más nos gusta", decían. Mientras tanto en la Argentina, era muy claro que las personas que entrevisté se habían apropiado del lenguaje de la reforma. Por ejemplo, usaban el concepto de competencias incluso cuando les hablaba de otro tema. Me decían: "porque pasa tal cosa y los alumnos no adquieren competencias". Permanentemente hablaban de la reflexión acerca de la propia práctica y de otras ideas que formaban parte del modelo universal de formación docente promovido por la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. Daba la impresión de que el lenguaje mismo de las agencias internacionales se había filtrado. En Brasil, cuando uno les preguntaba a los formadores de docentes en qué se basaban para armar los programas de sus cursos decían: "Yo miro el currículum, pero la verdad me baso muchísimo más en mi propia investigación y en la investigación de mis colegas". Ahora bien, por supuesto, la posibilidad de basarse en su propia investigación la tienen sólo aquellos que hacen investigación. En cambio en la Argentina, los formadores de docentes enfatizaban que ellos respetaban el currículum, y eso también tiene que ver con una tradición de mucho control y de sentir que están controlados, pero mencionaban como una segunda fuente de información su propia experiencia. Hablaban de la experiencia como aquello que estructura sus decisiones sobre los contenidos de las materias que dan.

Cuando fui a hacer las entrevistas no les dije a los entrevistados que mi estudio se refería a las agencias internacionales. Les dije que estaba comparando las reformas en la Argentina y en Brasil. Quería discutir con ellos ideas, y me parecía que si les decía que estas ideas venían del Banco Mundial, lo primero que iban a decir era que estaban contra estas propuestas, lo que habría sesgado en gran medida mis datos. Por lo tanto, simplemente les pregunté sus opiniones acerca de ciertas ideas y les pregunté cómo las ponían en práctica sin mencionar de dónde venían. Sin embargo, casi todos los entrevistados en Brasil mencionaron a las agencias internacionales. Al preguntar sobre su opinión respecto de esas ideas, decían: "bueno, eso es una idea que viene de las agencias internacionales". En la Argentina no hubo ni un sólo entrevistado que nombrara a las agencias, sólo hubo una profesora que nombró el informe Delors de la UNESCO como la guía que utilizó para poder encontrarle sentido al concepto de competencias.

Otro ejemplo de cómo las posiciones en el campo educativo proveen distintos recursos y posibilidades para interpretar y poner en práctica un determinado discurso es el caso de uno de los profesores entrevistados en Brasil a quien llamé en mi trabajo, Antonio. Él decía lo siguiente:

En un lenguaje bien simple, te puedo decir que los nuevos parámetros curriculares planean para nosotros la educación de un individuo "piola". Una persona que

no se sorprende por el cambio de Windows 98 a Windows 2000, un individuo que cuando ve una máquina nueva no se sorprende. No es necesariamente una persona que va a construir nuevo conocimiento, sino más bien alguien que va a seguir estos cambios. Todos estos textos oficiales constantemente hablan de un mundo que está cambiando todo el tiempo. Bueno, pero vos sos de Argentina, yo soy de Brasil, yo no sé a qué mundo de cambios permanentes se refieren. ¿Cambios a qué nivel? ¿Se refiere al cambio de que ahora usamos Windows? ¿Se refieren al cambio al nivel de que ahora la TV por cable tiene un canal extra? ¿O se refieren a cambios más estructurales? ¿Que ahora no hay más hambre?, ¿que ahora se va a distribuir la renta de manera diferente? Yo creo que estos cambios constantes no representan un cambio en la correlación de las fuerzas. Quién da órdenes, quién las recibe. Quién produce y quién consume. Entonces, la posición en la que nos colocan estos cambios permanentes es una en la que tenemos que seguir estos cambios, pero en la misma posición en la que estamos ahora, al final del proceso, en la cola. Y siendo la mano de obra que hace lo que los trabajadores de los países desarrollados no quieren hacer, porque es un trabajo degradante o porque los derechos de los trabajadores están más establecidos en estos países. Es más barato montar una fábrica en México, Brasil o en Argentina que en Alemania o en Francia. En mi opinión, esta discusión acerca de las competencias siempre me recuerda... porque viví la época de la racionalidad técnica ...miro a esta nueva LDB [Ley de directrices y bases de la educación brasileña] y veo muchas cosas de la vieja LDB, miro a los nuevos parámetros curriculares, y veo muchas cosas de parámetros curriculares anteriores que están siendo reeditados. Por eso soy particularmente resistente a la presencia de una política que se define en términos de competencias.

Lo interesante de lo que dice Antonio es que transgrede el límite del discurso. Se cuestiona el supuesto básico en el cual se basaban las propuestas de las agencias internacionales. Como vimos, todas estas propuestas, y también las propuestas de los Estados argentino y brasileño se basan en la idea de que en el futuro nos espera un mundo de cambio permanente y que necesitamos una educación que se adapte a estos cambios constantes. Ahora bien, si uno cuestiona este supuesto básico, automáticamente se derrumba todo el modelo universal de educación y el modelo universal para formación docente que, basadas en ese supuesto, las agencias internacionales promueven. Eso es justamente lo que hizo Antonio.

Para este trabajo este comentario demuestra dos cuestiones fundamentales: por un lado, que los límites discursivos impuestos por esta transferencia del discurso de las agencias internacionales a la Argentina y a Brasil no son inviolables. Pero también demuestra que la posibilidad de violar esos límites no la tienen todos. Son muy diferentes los recursos y las posibilidades que tiene una persona como Antonio para poder sobrepasar estos límites que algunas otras personas a las cuales entrevisté.

CONCLUSIÓN

Según lo que se deriva del análisis de las entrevistas, las agencias internacionales colaboraron para generar un cambio en el marco discursivo existente en la formación docente en la Argentina y en Brasil, más allá de que también podemos decir que estos marcos discursivos no son inviolables (aunque se requieren ciertos recursos para poder trascenderlos). A la vez, dentro de estos marcos discursivos se dieron distintas interpretaciones de las que se puede deducir que existen al menos tres tipos de factores que influyen en el proceso de recontextualización de las propuestas de las agencias internacionales: (a) los discursos existentes y disponibles en el contexto de recepción que son usados por los actores que tienen que traducir las propuestas de las agencias internacionales a la práctica para interpretar estas ideas y actuar sobre la base de la interpretación que hagan; (b) las circunstancias específicas del contexto en el cual se implementan estas propuestas, que afectarán la manera en que estas propuestas sean adoptadas y adaptadas, y (c) las diferentes posiciones de los agentes de recontextualización en el campo educativo, que le proveerán a estos agentes de distintos recursos y posibilidades para interpretar las propuestas de las agencias internacionales.

Sugiero que este último punto es fundamental para reflexionar acerca de la importancia de generar un campo de investigación en educación sólido y relevante en la Argentina. Sólo si contamos con diagnósticos precisos basados en evidencia empírica y reflexiones teóricas ajustadas a nuestras propias realidades existirá la posibilidad de tomar las influencias externas como un insumo para pensar nuestras propias soluciones específicas a nuestros propios problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (2000): "What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes", en S. Ball (ed.), *Sociology of Education: Major Themes, 1830-1841*, vol. IV, Londres, Routledge Falmer.
- Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, Londres, Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Londres, Routledge Falmer.
- Fernandes Dourado, L. (2002): "Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90", en *Educação e Sociedade*, 23, n° 80, págs. 235-254.
- Foucault, M. (1999a): *La arqueología del saber*, México D.F. y Madrid, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999b): *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978): "Politics and the Study of Discourse", en *Ideology and Consciousness*, n° 3, págs. 7-26.

FUENTES DOCUMENTALES

- Anderson, L. W. (1991): *Increasing Teacher Effectiveness*, París, UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Banco Mundial (1995): *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review*, Washington D.C., World Bank.
- Banco Mundial (1990): *The Dividends of Learning: World Bank Support for Education*, Washington D.C., World Bank.
- Barkatoolah, A. (1990): *Learning from Experience: A New Approach for Teacher up-Grading*, París, UNESCO, UNICEF, WFP co-operative programme.
- Farrell, J. P. (ed.): *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Costs*, Washington D.C., World Bank.
- Haddad, W. D. (1985): *Teacher Training: A Review of World Bank Experience*, Washington D.C., World Bank.
- International Commission on Education for the Twenty-First Century & UNESCO (1996): *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, París, UNESCO.
- Lockheed, M. E. (1992): *Improving Primary Education in Developing Countries*, Oxford, Oxford University Press for World Bank.
- Mayor, F. y Tanguiane, S. (1997): *UNESCO - An Ideal in Action: The Continuing Relevance of a Visionary Text*, París, UNESCO.
- OECD (1994): *Quality in Teaching*, París, OCDE.
- OECD (1990): *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*, París, OCDE.
- Papadopoulos, G. S. (1994): *Education 1960-1990: The OECD Perspective*, París, OCDE.
- UNESCO (1996): *Medium-Term Strategy 1996-200*, París, UNESCO.

Capítulo 2

Investigando políticas educativas: reflexiones en torno a un estudio sobre la reforma del nivel secundario

Jorge M. Gorostiaga

En el presente capítulo se reflexiona sobre el proceso de investigación en el estudio de políticas educativas en el contexto argentino a partir de un proyecto llevado a cabo en el año 2002 sobre la reforma del nivel medio en la provincia de Buenos Aires, que se venía implementando desde 1996. El estudio partió del supuesto de que desde fines de la década de 1980 el secundario se ha constituido –en América Latina y otras regiones del mundo– en un nivel crítico para mejorar la equidad de los sistemas educativos y favorecer el desarrollo social. El objetivo general del proyecto fue contribuir a entender los procesos de reforma del nivel secundario en un contexto descentralizado, vinculándolo a tendencias globales de política educativa.

El estudio de políticas educativas en la Argentina está influido por una serie de cuestiones generales que afectan este tipo de estudios en diversos contextos geográficos –cuestiones epistemológicas, éticas y políticas– a la vez que por otros condicionantes propios de los sistemas educativos latinoamericanos. En primer lugar, es necesario recalcar que la investigación sobre políticas públicas está inevitablemente conectada a proyectos políticos y procesos sociales (Ball, 1997)¹ y que tiene, muchas veces, importantes connotaciones éticas. Como señala Gewirtz, “En el caso del análisis de políticas, aunque no podemos controlar cómo es leído o usado nuestro trabajo, necesitamos intentar en la medida de lo posible evitar que nuestro análisis contribuya a lo que consideramos fines no deseables” (Gewirtz, 2007, pág. 9, la traducción es mía). En el caso de la educación, si bien tiene cierta autonomía, es fundamental encarar su análisis

1. Aunque esto no significa que la tarea científica sea puesta al servicio de una posición partidaria o ideológica determinada, podemos reconocer que “[i]n a variety of ways our research and ‘scientific’ conceptualisations can be tied back into broader political projects and social processes and to the functions of managing and neutralising ‘social problems’” (Ball, 1997).

en el marco de procesos sociales, económicos y políticos nacionales y globales para entender el origen y las implicancias de las políticas en este sector (Ginsburg *et al.*, 1990). En este sentido, un estudio sobre las políticas para el nivel secundario en la Argentina, como el que se presenta en este capítulo, sitúa en un primer plano cuestiones relacionadas con la justicia social y la distribución de oportunidades educativas.

Por otra parte, las particularidades de hacer investigación sobre políticas educativas en la región latinoamericana y, más específicamente, en la Argentina remiten a la inestabilidad política y la falta de institucionalización en los procesos de elaboración de políticas educativas –cambios drásticos sin evaluación, falencias en la documentación de las políticas y programas, etc.–. Tedesco (1987) señalaba hacia mediados de la década de 1980 las dificultades de hacer investigación educativa en América Latina debido a factores políticos (principalmente, las restricciones impuestas por gobiernos autoritarios) y limitaciones financieras. Si bien la continuidad del régimen democrático es una de las notas salientes de la situación latinoamericana de las últimas dos décadas, la inestabilidad política –manifestada en la alta rotación de equipos político-técnicos en la conducción de las políticas educativas en los niveles nacional y subnacionales, que se traduce en una modificación relativamente alta de políticas y programas– sigue siendo un dato significativo que dificulta la tarea de investigación, que en la Argentina se suma a los bajos niveles de inversión y a situaciones institucionales de precariedad (como las bajas dedicaciones de los docentes universitarios) en educación y otros campos.

EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

La investigación sobre la que reflexiono aquí fue realizada en el marco del Proyecto Reforma del Nivel Secundario del Institute for International Studies in Education (IISE, Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos) y contó con financiamiento del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Pittsburgh. En una primera etapa del proyecto del IISE se habían analizado las tendencias regionales internacionales en la reforma de la educación secundaria junto con el estudio de cinco casos: Argentina, Egipto, Indonesia, Kenia y Rumania.² Los objetivos de ese proyecto eran contribuir a los debates sobre la reforma del nivel secundario en el nivel mundial y constituirse en un insumo

2. Se analizaron las principales tendencias en cinco regiones: Países árabes, África subsahariana, Asia, Europa del Este, y América Latina y el Caribe a partir del relevamiento de políticas nacionales instrumentadas en los diez años anteriores (véase Acedo, 2001; para el caso argentino, también puede consultarse Gorostiaga, Acedo y Xifra, 2003).

para el trabajo de organismos multilaterales y bilaterales de desarrollo educativo que ayudara a la toma de decisiones referidas a políticas nacionales.

En el estudio previo sobre el caso argentino se identificaron los aspectos principales de la reforma iniciada en la década de 1990 y algunos de sus problemas de implementación y sus efectos. Al mismo tiempo, se hizo evidente que para profundizar el análisis y comprender la dinámica de los cambios en marcha era necesario estudiar el proceso de reforma en el nivel provincial, en vista del grado de descentralización del sistema educativo y de las diversas estrategias de instrumentación de los cambios establecidos por la Ley Federal y los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Argentina.

Dadas estas particularidades del caso argentino, se decidió llevar adelante una investigación centrada en casos provinciales con un equipo conformado por la directora del proyecto original (Clementina Acedo), el investigador que había tenido a su cargo el análisis de las tendencias en América Latina y la elaboración del caso argentino (Jorge Gorostiaga), y una investigadora con base en la Argentina (Silvia Senén González). Finalmente, se optó por comenzar la investigación con el caso de la provincia de Buenos Aires (por su peso político y educativo), dejando abierta la posibilidad de incorporar otros casos posteriormente, algo que no se llegó a concretar. También se decidió centrar el estudio en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB3) debido a que este ciclo era el que suponía una extensión de la educación obligatoria y una reformulación más fuerte del modelo de escuela secundaria tradicional y a que el Polimodal era de más reciente implementación.³

En términos del marco teórico, el estudio partió del supuesto de que desde fines de la década de 1980 el secundario se ha constituido –en América Latina y otras regiones del mundo– en un nivel crítico para mejorar la equidad de los sistemas educativos y favorecer el desarrollo social. Al mismo tiempo, la implementación de un ciclo de secundaria inferior –como puede ser caracterizado el intento de la EGB3 o Tercer Ciclo en la Argentina– se interpretaba como una salida posible a la ruptura tradicional en los sistemas educativos modernos entre escuela primaria (universal) y escuela secundaria (de acceso restringido y segmentada).

Por otra parte, el proyecto se nutrió de una visión según la cual las políticas educativas, a la vez que son crecientemente influidas por discursos supranacionales, son resistentes o apropiadas y resignificadas a niveles intermedios y locales por sujetos con cierto grado de agencia (Levinson y Sutton, 2001). La

3. La reforma establecida en el nivel nacional reemplazó la estructura de primaria (7 años, obligatoria) y secundaria (5 años, no obligatoria) por la Educación General Básica (9 años divididos en 3 ciclos de 3 años cada uno, obligatorios) y el Polimodal (3 años, no obligatorio).

política como texto se transforma en distintos discursos dependiendo de los contextos (tradiciones locales) y de la (in)acción de los actores, lo que se relaciona con el carácter "incompleto" de las políticas educativas (Ball, 1997).⁴ Esta visión —que también toma en cuenta los condicionantes globales y la relación de las políticas educativas con procesos más amplios de reformulación del rol del Estado— intentó aplicarse en nuestro estudio tanto al caso de las políticas nacionales en su resignificación en el nivel provincial, como a las políticas provinciales en su resignificación en niveles intermedios (especialmente por parte de los supervisores) como en el nivel de las escuelas. En forma más general implicó también concebir la reforma educativa argentina de la década de 1990 como una respuesta a un conjunto diverso de demandas, incluyendo las derivadas de la reformulación del papel del Estado y las de la inserción competitiva en la economía mundial.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general del proyecto fue contribuir a entender los procesos de reforma del nivel secundario en un contexto descentralizado, vinculándolo a tendencias globales de política educativa. Los objetivos específicos fueron los de analizar: 1) la instrumentación en una provincia de la reforma nacional propuesta desde mediados de los años noventa; 2) las políticas y los programas provinciales que apuntaran a mejorar la calidad y la equidad de la educación secundaria, y 3) los posibles efectos de la crisis económica argentina del año 2001 en la implementación de la reforma.

Dos grupos de preguntas de investigación guiaron el análisis:

- ¿Cuáles han sido las principales estrategias para la reforma de la estructura del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires? ¿Por qué se eligieron esas estrategias? ¿En qué medida esas estrategias reflejaban las políticas y los objetivos planteados en el nivel federal? ¿Cuáles fueron las características salientes del proceso de implementación de políticas?
- ¿Qué políticas y programas específicos fueron diseñados para incrementar las tasas de cobertura y la finalización, y para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el Tercer Ciclo de la provincia? ¿Cómo y por

4. Esto supone concebir las políticas como representaciones que se codifican en forma compleja (a través de luchas, acuerdos, interpretaciones y reinterpretaciones oficiales) y que se decodifican también en forma compleja (a través de las interpretaciones y significados asignados por los actores en relación con sus historias, experiencias, capacidades, recursos y contextos) (Ball, 1994, pág. 16).

qué han cambiado esas políticas y programas desde el comienzo de la reforma hasta el presente? ¿Cuáles han sido los principales obstáculos para su implementación y qué impacto han tenido?

El proyecto se planteó como un estudio de caso de tipo exploratorio. Se abordó como un estudio de caso instrumental (Stake, 1995; Grupo L.A.C.E., 1999) que permitiría entender mejor algunos dilemas planteados en el nivel provincial para la implementación de la reforma nacional, pero partiendo de la hipótesis (planteada en el estudio previo sobre el caso argentino) de que las provincias habían ensayado variadas respuestas frente a la política central.⁵

El estudio se basó en el trabajo de campo realizado en la provincia de Buenos Aires durante el mes de mayo de 2002. Se recopilaron documentos oficiales, se entrevistó a funcionarios nacionales y provinciales, a investigadores y actores escolares, y se realizaron algunas visitas a escuelas y observaciones de clases. Además, se utilizó material recopilado por una de las investigadoras en 1997 durante su trabajo de campo para una evaluación de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires (UNESCO, 1998). Las entrevistas y observaciones realizadas en las escuelas no se plantearon como representativas dada la imposibilidad de generalizar a partir del estudio de una muestra muy pequeña (3 escuelas EGB y 1 polimodal de un distrito), ni para contrastar hipótesis, sino como forma de ilustrar algunas de las tendencias y problemáticas identificadas en el estudio de la política provincial, y al mismo tiempo dar un espacio a voces de directivos y maestros que pudieran ser contrastadas con las visiones de funcionarios y de académicos.

Los métodos utilizados fueron el análisis de fuentes secundarias y de documentos (de política, estadísticas, evaluaciones, informes de encuentros de supervisores, etc.) y entrevistas semiestructuradas. La triangulación entre los datos obtenidos del análisis de fuentes secundarias y los datos obtenidos a través de entrevistas a funcionarios y el análisis de documentos oficiales sirvió para caracterizar las estrategias que adoptó la reforma en la provincia.⁶ A

5. Como se mencionó anteriormente, existió un proyecto, no concretado, que consistía en incluir otros casos provinciales que dieran cuenta de esa diversidad. Una de las razones por las que no se concretó fue la falta de financiamiento suficiente para llevar adelante un estudio que implicara un trabajo de campo más prolongado y en más provincias.

6. Aquí la triangulación es concebida "como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno" (Stake, 1994, pág. 241).

través de las distintas fuentes, se intentó estudiar la "trayectoria" de la política de implementación del Tercer Ciclo (Ball, 1997), analizando distintos niveles: nacional, provincial, escuelas, pero con mayor énfasis en el nivel provincial; esto supuso privilegiar algunas instancias fundamentales como definiciones de carácter nacional luego de sancionada la Ley Federal de Educación y las políticas de los primeros años de adopción de la reforma en la provincia (1996-1998). Las entrevistas se orientaron a comprender la dinámica de la reforma provincial y su interrelación con las políticas nacionales a partir de las visiones contrastantes de diversos actores: actuales y ex funcionarios nacionales, actuales y ex funcionarios provinciales, y académicos. En segundo lugar, a entender cómo se habían implementado las políticas en las escuelas a partir de las visiones de equipos técnicos de la Dirección de Escuelas provincial y de actores escolares.

OBSTÁCULOS EN EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

Las mayores dificultades en el desarrollo del proyecto estuvieron relacionadas con la necesidad de realizar el trabajo de campo en un corto tiempo, dado que dos de los investigadores estaban radicados en el exterior (aunque, como señala Stake [1995], en cualquier estudio de caso siempre hay menos tiempo que el deseable), y con el acceso a escuelas en un momento de turbulencia política. El contexto en el que se realizó el estudio se caracterizaba por un clima político nacional sensibilizado por la traumática salida del gobierno de la Alianza en diciembre de 2001 y la desordenada transición de los siguientes meses y por los violentos sucesos que acompañaron estos procesos políticos, así como por la profunda crisis económica y sus terribles consecuencias sociales. A esto se sumó, al momento de llevar adelante la investigación, el conflicto gremial en la provincia de Buenos Aires por reclamos salariales, conflicto que se traducía en paros y movilizaciones de los docentes. Aduciendo que el conflicto gremial hacía que "no fuera un buen momento para entrar a las escuelas", desde la Dirección de Escuelas de la Provincia se fue dilatando el acceso a las escuelas hasta que el equipo de investigación decidió un acceso más informal a través de un contacto personal con una ex supervisora.

Tampoco fue fácil el acceso a documentos de política y evaluación, aunque sí lo fue a la normativa como resoluciones. Algunos documentos que resultaron clave para la investigación —como el informe final de la evaluación realizada por la UNESCO y documentos producidos en la primera fase de instrumentación de la reforma (1996-1998)— fueron incorporados directamente del archivo de la investigadora miembro del equipo que había participado en el estudio de la UNESCO y, aparentemente, no eran parte del archivo documental de la Dirección de Escuelas o, al menos, no eran documentos que los funcionarios consultados tuvieran a su alcance, lo cual puede relacionarse con el hecho de

que, al momento de realizarse el estudio, ya se habían sucedido tres personas en el cargo de Director de Educación y Cultura, con los consecuentes cambios de equipos técnicos.⁷

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones del estudio fue que la provincia de Buenos Aires había llevado adelante una reforma que se diferenciaba intencional y significativamente de la planteada en el nivel nacional y de las instrumentadas por otras provincias. Esta reforma provincial se caracterizaba por una implementación masiva y veloz de la nueva estructura, con un modelo que se asemejaba a una ampliación de la escuela primaria sin respetar la especificidad del Tercer Ciclo,⁸ con una planificación inadecuada en términos de infraestructura y de capacitación docente. Las razones fundamentales de este tipo de implementación parecían encontrarse en factores políticos (la competencia planteada entre el Gobernador Duhalde y el Presidente Menem por el liderazgo político nacional), y la necesidad de contención social.

Las autoridades de la provincia de Buenos Aires decidieron implementar un modelo "institucional" de EGB que incluía los tres ciclos, de 1° a 9° año.⁹ Una de las cuestiones que se nos planteó (donde se jugaban aspectos éticos y políticos) fue cómo interpretar la decisión de instrumentar un esquema que, al tiempo de promover la "primarización" del Tercer Ciclo (al ponerlo bajo la conducción de los directivos de primaria), combinaba dos modalidades básicas: (1) las EGB "puras" (o "completas"), con los nueve años ubicados en el antiguo edificio primario, reflejando el "modelo institucional"; y (2) las EGB "articuladas", en las que los 8° y 9° años (y en algunos pocos casos también el 7°) seguían ubicados en los edificios de escuelas secundarias (ahora Polimodales), pero bajo la conducción del director de EGB. Aquí aparecían varios interrogantes que eran respondidos de forma diversa por los distintos actores entrevistados y en los análisis de fuentes secundarias: ¿Cuánto influyó el problema de la infraestructura edilicia? ¿Cuánto el objetivo de integrar en forma

7. Esta situación llama la atención sobre la función de documentación que puede desempeñar la investigación sobre políticas educativas en un contexto institucional con carencias en esta dimensión.

8. Esta especificidad, de acuerdo con lo que pregonaban los funcionarios nacionales impulsores de la reforma, suponía un ciclo con "identidad propia" capaz de moderar el cambio abrupto que se producía en el pasaje de la primaria a la secundaria y responder a las necesidades específicas de los adolescentes jóvenes.

9. Otras provincias eligieron modelos alternativos. Córdoba, por ejemplo, resolvió que la EGB3 y el Polimodal formarían dos ciclos de las nuevas "Escuelas Medias".

más efectiva a sectores tradicionalmente excluidos de la educación secundaria? ¿Cuánto la relación con los gremios? ¿Cuánto la urgencia política de mostrar aumento de la cobertura de escolarización y proveer un espacio de contención social? Si bien nuestro análisis sugirió que todos los factores citados tuvieron cierta influencia, nuestra interpretación se inclinó a darle más peso al último.

Otra conclusión fue que la doble modalidad de "puras" y "articuladas" había resultado en una mayor segmentación social del sistema: mientras que la EGB "pura" era mucho más común en las escuelas a las que asistían alumnos de bajo nivel socioeconómico, las articuladas eran el modelo preponderante en el ámbito rural¹⁰ y en las escuelas con población proveniente del estrato socioeconómico medio. Si bien en términos de acceso a más años de escolarización la reforma podía ser leída como exitosa, aun cuando iba acompañada de altas tasas de repetición y desgranamiento, la doble modalidad parecía implicar circuitos de calidad (en términos de aprendizaje efectivo) diferenciada que suponía una fuerte inequidad en los resultados de la escolarización. Respecto de los efectos de la crisis económica, existía entre los actores entrevistados la impresión (difícil de constatar mediante estadísticas al momento de realizar el estudio) de que se estaba traduciendo en un aumento de las tasas de abandono escolar, mientras que desde el gobierno nacional se decidía a partir de ese año (2002) incluir a la provincia de Buenos Aires en los programas nacionales de becas para el Tercer Ciclo.

Otra observación referida tanto a las políticas nacionales como provinciales fue el énfasis en estrategias de cambio de arriba hacia abajo (*top-down*) y una falta de atención suficiente a la capacitación docente, limitaciones típicas de esfuerzos reformistas en América Latina y en otras regiones.

Transcurridos ya algunos años desde la realización del estudio y la publicación de los resultados, es posible hacer alguna observación sobre el impacto del proyecto. Sabemos que en nuestras agendas profesionales como académicos tiene peso significativo realizar publicaciones y difusión en congresos científicos, hacer investigación de tipo internacional y contribuir a debates académicos de cierta importancia. Al generarse una o más publicaciones en *journals* electrónicos o con buena distribución, el o la investigadora se asegura su recepción por parte de la comunidad académica.¹¹ Sin embargo, existen pocos incentivos para un esfuerzo de conexión con decisores políticos, funcionarios y otros actores del sistema educativo. En el caso del estudio aquí analizado,

10. Las fuentes secundarias analizadas en nuestro estudio también indicaban que en las escuelas rurales fue difícil implementar un modelo completo de EGB. En la mayoría de los casos, los 8° y 9° años funcionaban en un Polimodal Agrario cercano, o transportaban a los alumnos a distintas EGB o escuelas secundarias en los pueblos cercanos.

11. Dos publicaciones dan cuenta de los resultados obtenidos: Gorostiaga, Acedo y Senén González (2004) y Acedo, Gorostiaga y Senén González (2007).

aunque el resultado final en forma de artículo fue enviado a los funcionarios nacionales y provinciales como también a los directivos escolares que colaboraron para las entrevistas y la recolección de información, hubo poca o nula respuesta de parte de ellos, y no se generó (y aquí probablemente la mayor responsabilidad es de los investigadores) ninguna instancia que posibilitara el intercambio de ideas sobre los resultados obtenidos.

En un momento en que el tema del nivel secundario vuelve a estar en la agenda de las políticas educativas nacionales y provinciales cabe preguntarse si hay investigación sistemática que esté alimentando el diseño de las políticas, y si hay alguna recuperación de las políticas y los programas implementados y de lo que se investigó sobre ellas en los años anteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, C.; Gorostiaga, J. y Senén González, S. (2007): "Decentralization and structural change in secondary education in Argentina: The case of the Province of Buenos Aires", en *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXXVII (1).
- Acedo, C. (comp.) (2001): *Case Studies in Secondary Education Reform*, Washington D.C., USAID/IIE. Disponible en www.ginie.org.
- Ball, S. (1997): "Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research", en *British Educational Research Journal*, vol. 23, n° 3, págs. 257-275.
- Ball, S. (1994): *Education reform: A critical and post-structural approach*, Buckingham/Filadelfia, Open University Press.
- Gewirtz, S. (2007): "Ethical reflexivity in policy analysis: what is it and why do we need it?", en *Praxis Educativa*, vol. 2, n° 1, págs. 7-12.
- Ginsburg, M.; Cooper, S.; Raghu, R. y Zegarra, H. (1990): "National and world-system explanations of educational reform", en *Comparative Education Review*, vol. 34, n° 4, págs. 474-499.
- Gorostiaga, J.; Acedo, C. y Senén González, S. (2004): "¿Equidad y calidad en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica? El caso de la provincia de Buenos Aires", en *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Gorostiaga.pdf>.
- Gorostiaga, J.; Acedo, C. y Xifra, S. (2003): "Secondary education in Argentina during the 1990s: The limits of a comprehensive reform effort", en *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 11, n° 17. Disponible en http://epaa.asu.edu/epaa/v11n17/#_edn1.
- Grupo L.A.C.E. (1999): "Introducción al estudio de caso", Cádiz: Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz. Disponible en: <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>.
- Levinson, B. y Sutton, M. (2001): "Introduction: Policy as/in Practice--A Sociocultural Approach to the Study of educational policy", en M. Sutton y B. Levinson (comps.), *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*, Westport, CT, Ablex.

Stake, R. (1995): *The Art of Case Study*, Londres, Sage.

Stake, R. (1994): "Case Study", en N. K. Denzin e Y. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage, págs. 236-247.

UNESCO (1998): *Estudio de seguimiento y evaluación de la transformación educativa en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Oficina Regional de UNESCO-Representación Argentina.

Capítulo 3

Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo

Silvina Gvirtz

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene por propósito presentar el proceso de elaboración del marco teórico de una investigación sobre política educativa, tomando como base un estudio sobre niveles intermedios de gobierno de la educación en cuatro países de América Latina: Argentina, Chile, Colombia y Perú. Las transformaciones ocurridas en las últimas décadas en los sistemas educativos de América Latina en el marco de la reforma, en general, y de los procesos de descentralización o transferencia, en particular, han contribuido a redefinir el rol de las instancias subnacionales y de los niveles intermedios en el gobierno educativo. El análisis de estas transformaciones nos obliga a revisar viejos paradigmas de la investigación en política educativa –por ejemplo, aquellos que consideraban que los niveles intermedios eran meros niveles de implementación de las políticas– y a recurrir a nuevas categorías de análisis para dar cuenta de las relaciones y dinámicas de los actores en el escenario que inaugura la descentralización.

En pos de *desandar* el proceso de construcción del marco teórico de la investigación y de hacer evidentes las decisiones que nos guiaron en su desarrollo, el presente trabajo se organiza en cuatro acápitales. El primero destaca la necesidad de considerar nuevos actores y estructuras en las investigaciones del campo, vistas las reformas sucedidas en los noventa. El segundo revisa la relevancia de dichos actores y estructuras de cara a la comprensión actual de los fenómenos de la política sectorial que nos ocupa. El tercero cuestiona la utilidad de dos conceptos muy utilizados en la investigación en política educativa: centralización y descentralización y se propone reemplazarlos por categorías que permitirán una mejor comprensión de la realidad local y su diversidad. Finalmente, el cuarto, pasa revista a los conceptos de gobierno del sistema educativo y de niveles intermedios, de modo tal de complejizar los campos de estudio y las posibilidades del área en cuestión.

LA REFORMA Y LOS "NUEVOS" OBJETOS DE INVESTIGACIÓN

Durante las últimas décadas, en la mayor parte de los países de América Latina se han producido innumerables transformaciones en la organización y forma de gestión de los sistemas educativos. Estos cambios significaron una fuerte redefinición de los roles que durante tanto tiempo habían desarrollado cada uno de los actores (individuales o colectivos, estatales o sociales) involucrados en la gestión de los servicios educativos. Uno de los elementos más visibles de esta redefinición de roles surge del análisis de las funciones que hasta hace poco tiempo desempeñaron los Estados nacionales y las nuevas responsabilidades (en materia de provisión, financiamiento y regulación) que, a partir de las reformas, debieron asumir las instancias subnacionales (sean regionales o locales) en materia educativa.

Sin embargo, más allá de este rasgo estructural que da cuenta de un patrón que a primera vista puede resultar relativamente homogéneo, es preciso advertir la existencia de profundas heterogeneidades entre los diversos casos nacionales. En efecto, en cada uno de los países de la región este proceso de redefinición de responsabilidades entre niveles gubernamentales, que ha sido por lo general denominado por la literatura especializada como proceso de descentralización o transferencia, no sólo se encuentra en distintas etapas de desarrollo sino que se ha llevado a cabo en diferentes secuencias, con distintos niveles de profundidad, bajo diferentes contextos políticos y económicos, y ha sido guiado por diferentes lógicas o imperativos.

En primer lugar, mientras que en algunos casos nacionales este nuevo esquema de distribución de responsabilidades en materia educativa ha dado lugar a la conformación de un nuevo escenario educativo (Argentina y Chile), en otros el escenario actual es sólo de transición puesto que estos cambios están siendo todavía procesados (Perú y, en menor medida, Colombia). En segundo lugar, mientras en algunos países la transferencia de responsabilidades en materia educativa a los niveles subnacionales de gobierno se completó con anterioridad (Chile) o posterioridad (Argentina) al reconocimiento de su autonomía política, en otros se está realizando en forma casi paralela a una profunda modificación en la distribución territorial del poder político, caracterizada por la reciente adquisición de autonomía política y financiera por parte de estos niveles subnacionales (Colombia y Perú). Finalmente, en tercer lugar, mientras en algunos casos este nuevo esquema de distribución de responsabilidades impactó sólo sobre las autoridades regionales (Argentina y Perú), en otros países (especialmente en materia administrativa) fueron (o están siendo) transferidas a los gobiernos locales (Chile y Colombia).

Tampoco podemos ignorar que mientras en algunos casos este nuevo esquema de responsabilidades se puso en marcha en contextos económicos críticos bajo regímenes políticos no democráticos (Chile y, en una primera etapa, Argentina), en otros países estos cambios se procesaron bajo regímenes democrá-

ticos atravesados por crisis económicas, sociales, e incluso políticas, de variada intensidad (Argentina —en una segunda etapa—, Perú y Colombia). Asimismo, es preciso advertir que en algunos países (Chile es, tal vez, uno de los ejemplos más claros) este proceso de transferencia de responsabilidades estuvo acompañado por la implementación de estrategias que favorecieron una modificación del escenario de provisión y financiamiento de los servicios educativos, que transitó desde un modelo de provisión caracterizado por una fuerte presencia del sector público a otro en el que el sector privado comenzó a adquirir cada vez más relevancia y donde el sector público se reservó para sí la función regulativa. Por último, se puede agregar que en otros países (por ejemplo, Argentina) estos cambios se articularon con la implementación de políticas educativas que modificaron sensiblemente no sólo la estructura interna del sistema sino también aspectos vinculados al ámbito pedagógico.

En este contexto, caracterizado por los profundos cambios que está experimentando o ha experimentado una buena parte de los sistemas educativos de la región, ha adquirido particular relevancia en la literatura especializada la pregunta acerca de cómo han impactado o pueden impactar estos cambios tanto en la calidad de los servicios educativos como en la equidad de su prestación.

Sin embargo, la discusión sobre las distintas formas de organización del gobierno de la educación, que se desarrolla en numerosas circunstancias desde una perspectiva unidimensional (centralización-descentralización), y las investigaciones que a partir de la misma se realizan, parecen olvidar la importancia que tienen los actores de nivel intermedio sobre el desempeño y resultado del sistema educativo.

Rescatar del olvido a estos actores resulta clave para comprender el funcionamiento de los sistemas. Ellos tienen o deberían tener nuevas responsabilidades a partir del supuesto proceso de empoderamiento que habilita la descentralización. Analizar la redistribución de funciones entre los niveles nos permitiría comprender con mayor precisión los niveles y los tipos de descentralización que efectivamente se produjeron en los noventa. En no pocas ocasiones se dio por supuesto el proceso de descentralización. El estudio que realizamos pone en cuestión los alcances del proceso en diferentes latitudes. Los procesos de toma de decisiones, al investigar quién decide, sobre qué y cómo, están lejos de reflejar procesos de adquisición de poder (empoderamiento) de las bases. El análisis cuidadoso de estas cuestiones es condición necesaria para indagar el impacto de estos procesos en la calidad o equidad educativas.

NUEVAS CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS

En este marco, la relevancia de focalizar el análisis en las instancias subnacionales y en los niveles intermedios del gobierno educativo se explica principalmente a partir de dos tipos de consideraciones.

La primera se vincula a la ausencia de estudios que se propongan focalizar la atención sobre los actores de nivel intermedio del sistema educativo. Son casi inexistentes en la región los estudios que han focalizado la atención sobre los actores de nivel intermedio, interrogándose por las modalidades de organización y articulación de estos actores, por el rol que éstos desempeñan dentro del sistema, así como sobre las capacidades que tienen o desarrollan para incidir o influir en la búsqueda de la equidad intraterritorial. En tal sentido, se puede afirmar que hasta hoy se sabe muy poco sobre estos actores (quiénes son y qué hacen), constituyéndose en una gran "caja negra" para los especialistas. Este olvido a veces parece justificarse a partir de la asunción de que estos actores de nivel intermedio son simples "correas de transmisión" de demandas y políticas entre las escuelas (nivel micro) y los espacios de elaboración de políticas (nivel macro), y que por tanto son incapaces de influir —a través de sus comportamientos— sobre los resultados y el funcionamiento del sistema. En síntesis, no forman parte de la agenda de investigación de las políticas porque no son considerados actores de relevancia en el gobierno del sistema.

La segunda consideración, que se encuentra estrechamente relacionada con la anterior, se vincula al rol crítico que estos actores de nivel intermedio desempeñan en el sistema educativo. Si bien es cierto que estos actores de nivel intermedio no gozan de plena autonomía para modificar las políticas o demandas provenientes de los espacios de elaboración de políticas o las escuelas respectivamente, no se puede ignorar la función crítica que éstos desempeñan al "procesar" esas mismas políticas y demandas. En efecto, estos actores tienen sus propios intereses, preferencias y objetivos; por tanto, pueden estar interesados en (intentar) modificar algunos aspectos de estas políticas o demandas, aprovechando con este fin los distintos márgenes de autonomía disponibles.

Sin embargo, el impacto de sus acciones (con independencia de su valoración) se encuentra limitado por el espacio territorial de actuación, aunque en este espacio tienen, o pueden desarrollar, una amplia capacidad para moldear los resultados de las políticas diseñadas en el nivel macro. Ello explica que, por ejemplo, una misma política pueda ser procesada de forma diferente en distintos ámbitos jurisdiccionales (*i.e.* distritos educativos) según quiénes sean los actores de nivel intermedio competentes, cuáles sean sus recursos y capacidades y sus intereses y objetivos organizacionales. De este modo, los actores de nivel intermedio del sistema educativo pueden constituirse en su ámbito jurisdiccional en actores privilegiados para incidir sobre los resultados de las políticas y, específicamente, sobre el logro de la equidad. En este contexto, nos vimos obligados a revisar las categorías teóricas con las que suelen trabajar los investigadores que atienden a las cuestiones del gobierno educativo; en particular, avanzamos en la revisión de aquellas categorías que han contribuido a *dar visibilidad* a los niveles subnacionales y a los actores intermedios del gobierno y que, paralelamente, han estructurado el debate sobre las reformas experimentadas en el sector educación: el par centralización-descentralización.

LA PÉRDIDA DE VIGENCIA DE LOS EJES COMPARATIVOS CENTRALIZACIÓN-DESCENTRALIZACIÓN

La centralidad que adquiere el par centralización-descentralización en el análisis y en el debate sobre las reformas experimentadas en el sector educación, en general, y el gobierno educativo, en particular, no es nada casual. Por un lado, refleja el discurso dominante utilizado en los años setenta y ochenta para analizar los procesos de crisis que afectaban a los Estados latinoamericanos. Los primeros diagnósticos parecieron "probar" que las causas de las crisis que atravesaban estos Estados, y particularmente los sistemas y las políticas educativas, estaban asociadas a los problemas derivados del agotamiento de una matriz Estado-céntrica (Cavarozzi, 1994) que había sido hegemónica y que había permitido explicar el desarrollo político, económico y social de la región entre los años cuarenta y setenta. Haciéndose eco de estos diagnósticos, una porción importante de la literatura sobre el tema situaba en el foco de sus análisis el problema de la centralización, al tiempo que tomaba partido por la descentralización como herramienta para superarlo.

Sin embargo, transcurridos más de veinte años desde la aparición de este debate entre aquellas voces que alentaban la adopción de procesos descentralizadores y aquellas críticas de la descentralización, este eje ha perdido hoy gran parte de la capacidad explicativa para comprender los complejos, y a veces contradictorios, aprendizajes que resultan de las distintas experiencias analizadas. Los motivos que dan cuenta de esta pérdida de relevancia explicativa pueden identificarse en torno a dos grandes argumentos: a) la carga valorativa de los conceptos; y b) la importancia creciente de las relaciones intergubernamentales y el gobierno multinivel.

El primer argumento que induce a utilizar con sumo recaudo los conceptos de centralización y descentralización radica en la creciente carga valorativa que éstos han ido adquiriendo desde los años setenta en virtud de su utilización político-ideológica. Este uso interesado de los conceptos se dio en el marco de la hegemonía de un discurso que abogaba por una drástica reducción y redefinición de las responsabilidades de los Estados nacionales como estrategia para superar las crisis que éstos afrontaban. En este contexto no resultó sorprendente que la centralización apareciera asociada con, e incluso como sinónimo de, la ineficacia, la ineficiencia, el burocratismo (en el sentido peyorativo del término), la baja calidad, la falta de equidad y, paradójicamente, con la discrecionalidad de la administración. La centralización se torna así un concepto técnicamente inútil al transformarse en la variable independiente que (para muchos) permite explicar todos los males que han conducido a la crisis de los Estados nacionales. El ejemplo más claro de ello se reflejó en el plano discursivo, donde la defensa de cualquier tipo de posición centralista, con independencia de sus alcances y de los argumentos utilizados, era considerada políticamente incorrecta.

La contracara de esta asociación entre centralización y crisis se advierte en los valores asignados al otro término de este par conceptual. En efecto, insertos en un escenario dominado por este diagnóstico de la crisis de los Estados latinoamericanos, la descentralización se convirtió, en aquellas décadas, en uno de los instrumentos más importantes para su superación. En épocas más recientes, se invirtió la carga valorativa. Se adjudica, desde ciertos sectores, especialmente vinculados al progresismo, una carga valorativa a la centralización y se adjudica gran parte de los fracasos de los noventa a las políticas de descentralización.

El segundo argumento que justifica esta pérdida de relevancia explicativa del par centralización-descentralización es su escasa capacidad para dar cuenta de las complejas y diversas relaciones que en los países analizados se establecen entre los distintos niveles de gobierno (relaciones intergubernamentales). Esta advertencia resulta particularmente importante cuando se analiza la complejidad que caracteriza a los nuevos sistemas educativos que se han conformado en la región. Por lo general, la clasificación de los sistemas educativos en torno al eje centralización-descentralización suele realizarse dándole prioridad a algún ámbito competencial en detrimento de otros, lo que conduce a la realización de simplificaciones absurdas de la complejidad del sistema. En este sentido, la dimensión usualmente privilegiada por los analistas es la localización de la responsabilidad en materia de la provisión de los servicios educativos, descuidándose así las dimensiones de regulación y financiamiento del sistema.

A pesar de ello, el análisis de los cambios operados o que se están procesando en cada uno de los países de la región pone de manifiesto que paralelamente al proceso de distribución de poder y competencias entre los diversos niveles gubernamentales son cada vez más las áreas o los ámbitos de poder compartidos. En este escenario, ya no es posible seguir pensando las relaciones entre los distintos niveles de gobierno (relaciones intergubernamentales) en términos de jerarquía o autonomía sino que se vuelve imprescindible analizarlas en términos del modelo de autoridad compartida o superpuesta, donde la negociación y la cooperación entre los diversos niveles de gobierno se constituyen en un requisito fundamental. En este modelo, tanto el gobierno nacional como los gobiernos subnacionales participan activamente en la definición de la dimensión sustantiva de las políticas públicas aunque son los gobiernos subnacionales los que a través de su propia estructura organizativa tienen, o suelen tener, mayores (aunque no siempre exclusivas) responsabilidades sobre la dimensión operativa de las políticas. Por lo tanto, ya no resulta tan útil continuar clasificando los países, y sus sistemas educativos, en torno al eje centralización-descentralización sino que se vuelve más interesante pensar en términos de gobierno multinivel (Gomá y Subirats, 1998).

La ventaja que presenta este concepto resulta de su capacidad para poner en el centro de la discusión los problemas y las complejidades propios de las

relaciones intergubernamentales. En efecto, los tres rasgos característicos de este modelo son: a) que áreas considerables de operaciones gubernamentales incluyen, simultáneamente, unidades (o funcionarios) de los distintos niveles gubernamentales (nacional, regional y local); b) que las áreas de autonomía o de independencia de una sola jurisdicción y de plena discrecionalidad son relativamente pocas; y c) que el poder y la influencia de que dispone cualquier jurisdicción (o funcionario) están considerablemente limitados.

Asimismo, resulta fundamental diferenciar entre los distintos tipos de decisiones que se adoptan en el sistema educativo, es decir, entre aquellas decisiones que son meramente administrativas y aquellas que refieren a aspectos financieros o pedagógicos. El propósito que se persigue con ello es identificar el tipo de decisiones que adoptan los distintos actores –tanto las autoridades encargadas formalmente de la toma de decisiones como aquellos actores ligados al proceso de implementación– en cada uno de los niveles jurisdiccionales (o territoriales).

Sin embargo, en forma consistente con lo expuesto con anterioridad, puede resultar una tarea sumamente difícil intentar clasificar los sistemas educativos sobre la base de la aplicación rigurosa de un criterio que implique reconocer una perfecta –y estática– división de responsabilidades y funciones entre los actores de los distintos niveles territoriales. En efecto, si se tiene en cuenta que la mayoría de los sistemas educativos se caracteriza por la presencia de un modelo de autoridad superpuesta, resulta clave asumir –para poder dar cuenta de esta complejidad– la posibilidad de que los actores que operan en los distintos niveles jurisdiccionales (o territoriales) pueden (deben) interactuar a través de complejos procesos de negociación y conflicto. Sin embargo, son escasos los estudios que recuperan esta perspectiva en el área educativa.

DEFINICIONES CONCEPTUALES: EL GOBIERNO DEL SISTEMA Y LOS ACTORES DE NIVELES INTERMEDIOS

Para avanzar en el desarrollo de la investigación, nos vimos en la necesidad de explicitar ciertas definiciones conceptuales. En efecto, fueron por lo menos dos los interrogantes que tuvimos que responder con algún tipo de precisión conceptual: 1) ¿qué entendemos por “gobierno” del sistema educativo?, y 2) ¿cómo definimos a los actores de nivel intermedio del sistema?

*Gobierno*¹

Consideramos pertinente incluir la definición del término gobierno, partiendo de la afirmación de que hoy en día el término alude a distintos signi-

1. La definición de “gobierno” está tomada de Gvirtz y Dufour (2008).

ficados. Siguiendo a Orlandi y Zelaznik (1996), hoy en día "gobierno" tiene al menos tres tipos de interpretaciones. La primera, sostienen los autores, define al gobierno como un conjunto de individuos. Según esta interpretación, se identifica como gobierno al conjunto de individuos que ejercen el poder de autoridad en un sistema político. Este concepto está centrado tanto en actores individuales (los políticos más precisamente), como también en actores colectivos (los partidos políticos, por ejemplo) que ocupan puestos de liderazgo oficial. Por el significado que aquí adopta, esta palabra en lengua española se asimila a "gobernantes".

Una segunda interpretación entiende al gobierno como la actividad de conducir a un conjunto de personas hacia determinados objetivos o estados deseados. Esta acepción de la palabra remite en forma directa a su origen etimológico, y tiene una orientación exclusivamente funcional; por lo tanto, se ocupará de definir qué funciones corresponden a la acción de gobernar. Sin embargo, los autores afirman que debido a la amplia gama de actividades involucradas en el gobierno resulta una tarea difícil de cumplir exhaustivamente. A pesar de ello, plantean dos categorías en las que se podrían clasificar las actividades o funciones de gobierno: a) las funciones políticas, y b) las actividades administrativas o de gestión.

Por último, la tercera acepción presentada por los autores es aquella que interpreta al gobierno como un conjunto de instituciones. De este modo, según esta interpretación, el gobierno de un sistema debe ubicarse en un esquema más amplio compuesto por el sistema y el régimen políticos.

El régimen político, además de la comunidad política y de las autoridades, constituye uno de los tres niveles del sistema político; en el caso particular de nuestra investigación nos enfocamos en el análisis de las dos dimensiones que lo definen: las *normas y reglas de juego* y las *estructuras de autoridad*. Las normas y reglas de juego estructuran la acción social y especifican básicamente dos elementos. En primer lugar, delimitan los modos en que los miembros del sistema pueden participar tanto del proceso de toma de decisiones como de su aplicación, regulando o condicionando la forma en que las decisiones son adoptadas e implementadas. En segundo término, también prescriben la forma de designación o reclutamiento de aquellas personas que estarán autorizadas a decidir y a implementar las decisiones adoptadas. Con respecto a la naturaleza de las normas, Morlino (1985) hace una diferencia entre el campo de lo formal y lo informal. Mientras que las normas o los procedimientos se refieren a aquellas reglas formalizadas, las reglas de juego propiamente dichas son aquellas no formalizadas, pero sí admitidas con facilidad.

Las estructuras de autoridad, por su parte, se distinguen formalmente en razón de si son estructuras de toma de decisiones o estructuras de aplicación de las mismas. En ambos casos, son las normas –reglas formales (constitución, leyes, decretos, etc.)– las que determinan cuáles son esas estructuras de autoridad y las que, al mismo tiempo, regulan cuál es su ámbito de competencia, quiénes

son las personas autorizadas para ocuparlas y bajo qué procedimientos, y cuáles son las funciones correspondientes a cada una de ellas. Sin embargo, ello no significa suponer que las normas predican acertadamente el comportamiento de estas autoridades. En efecto, ello se debe a la presencia de reglas informales que pueden diferir del contenido de las normas formales y suelen ejercer –en esos casos– una importante influencia sobre el comportamiento de las autoridades vinculadas al proceso de toma de decisiones como de los actores "encargados" de la aplicación de las mismas.

Por lo tanto, el gobierno del sistema está conformado por las normas (formales) y reglas (informales) que configuran los roles de autoridad, así como por las estructuras de autoridad que se derivan de estas definiciones de rol. La investigación en política educativa, al no utilizar, en no pocas oportunidades, la bibliografía más reciente en el campo de las políticas públicas, utiliza definiciones de gobierno ligadas a las primeras acepciones consideradas en este apartado. El problema es que no complejiza la categoría y por tanto encuentra dificultades para operacionalizar las dimensiones que se incluyen en el concepto. Lo mismo sucede con la conceptualización que se realiza de los niveles intermedios, cuya definición presentamos a continuación.

LOS ACTORES DE NIVEL INTERMEDIO EN EL GOBIERNO DEL SISTEMA

El otro término clave a los fines de esta presentación es el de actores de nivel intermedio. Este término encierra, a su vez, dos conceptos que resulta necesario esclarecer: 1) el de *actores*, y 2) el de *nivel intermedio*.

Por lo que respecta al primer concepto, la pregunta central es ¿qué convierte a determinados colectivos (y en situaciones especiales a determinados individuos) en *actores*? Siguiendo el planteo realizado por Repetto (1998), son cinco los atributos que permiten que un determinado colectivo o individuo se configure como un actor. El primero de ellos es la capacidad de negociación, que hace referencia a la posibilidad de influencia en las instancias reales de formulación y/o gestión de las políticas públicas. El segundo atributo es la capacidad para descifrar el contexto, con el cual se alude a la posibilidad de acceder a la mayor cantidad y calidad de información. El siguiente atributo es la capacidad de representación, que en el caso de los actores sociales se refiere a la posibilidad de liderazgo para expresar con legitimidad a quienes conforman su base de sustentación, mientras que en el caso de los actores estatales se refiere a la posibilidad de respaldo legal que ampare su accionar. El cuarto atributo es la capacidad de movilización social, con el que se hace referencia a la posibilidad de presionar a los otros actores involucrados a través de la magnitud del número –y sus formas de expresión– en ciertos momentos y lugares. Éste, el último atributo, es la capacidad de acción colectiva.

Finalmente, es preciso advertir que el autor realiza una diferenciación –que resulta fundamental– entre los actores sociales y los estatales. En efecto, ello se debe a que estos últimos están en condiciones de movilizar un recurso que no poseen los actores sociales. Nos referimos a la capacidad de autoridad, que hace referencia a la posibilidad que tienen los actores estatales de ejercer el poder público dado que, en última instancia, las políticas públicas son establecidas e implementadas por el Estado.

Por lo que respecta al concepto de *nivel intermedio*, es preciso destacar aquí la existencia de “usos” diferentes en la literatura. Al igual que muchos otros conceptos en las ciencias sociales, este término ha sido utilizado en diferentes contextos y con distintos significados. Sin embargo, son básicamente dos los contextos en los que este término parece haber sido utilizado.

La primera acepción de este concepto remite a su uso en tanto nivel intermedio de gobierno, queriendo referir con ello a la existencia de un nivel de gobierno que se encuentra entre el gobierno nacional y el nivel de gobierno local. Este uso del término se potenció a raíz de los profundos procesos de descentralización del poder político y la creación de niveles intermedios de gobierno que han experimentado numerosos países (tanto latinoamericanos como europeos) en las últimas décadas. Como puede advertirse, este uso del término remite, por tanto, a un sentido estrictamente territorial.

La segunda acepción del concepto “nivel intermedio” remite a su uso en tanto actores de nivel intermedio (del sistema educativo), y hace referencia en este caso a la existencia de ciertos actores (que deben tener algunas de las propiedades enunciadas) que se sitúan entre las instancias de elaboración de políticas públicas (nivel macro) y, en nuestro caso en particular, las escuelas (nivel micro), que son las destinatarias de esas políticas y, en última instancia, el espacio sobre el cual estas políticas pretenden operar. Así, en esta segunda acepción no es imprescindible para su definición (aunque sí a los efectos de la comparación entre los distintos casos nacionales) la jurisdicción territorial en la que operan estos actores de nivel intermedio. Ello se debe a que se identifica a los actores de nivel intermedio con aquellos actores organizacionales o individuales, sociales o estatales, que participan en el proceso de implementación de las políticas (Pressman y Wildavsky, 1984).

Entendemos que el nivel intermedio requiere el análisis de aquellos actores estatales (individuales u organizacionales) que operan entre las escuelas y el nivel de elaboración de las políticas, poniendo especial atención en aquellos que se encuentran más próximos a la vida escolar.

En síntesis, tal y como hemos podido observar en nuestro relato, las agendas de investigación en materia de política educativa podrían ampliar sus horizontes. La clásica distinción para comprender el nivel macro como un nivel de gobierno, y el nivel intermedio y micro como niveles de gestión políticamente neutrales, no parece reflejar la realidad de los sistemas educativos. La distinción entre gobierno y gestión tampoco parece tan clara. Por otro lado, si los

niveles intermedios gobiernan, parece ilusorio sostener el paradigma según el cual la política se resuelve en los niveles macro. Sería interesante incluir el estudio de los niveles intermedios del sistema, así como el estudio de los niveles micro como campo de investigación de la política educativa. Ball (1989) alertó sobre este tema hace ya muchos años en su clásico libro *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Sin embargo, poco cambió en la agenda a lo largo de estos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (1989): *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.
- Braslavsky, C. y Gvirtz, S. (2000): “Desafíos, agendas y tensiones en la política educacional latinoamericana de fin de siglo”, Buenos Aires, mimeo.
- Cavarozzi, M. (1994): “Politics: A Key for the Long Term in South America”, en W. Smith, C. Acuña y E. Gamarra (eds.), *Latin American political Economy in the Age of Neoliberal Reform. Theoretical and Comparative Perspectives for the 1990's*, New Brunswick, North-South Center/Transaction.
- Gomá, R. y Subirats, J. (1998): “Políticas públicas: hacia la renovación del instrumental de análisis”, en R. Gomá y J. Subirats (coords.), *Políticas públicas en España: contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*, Barcelona, Ariel.
- Gvirtz, S. (coord.) (2008): *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*, Buenos Aires, Aique.
- Gvirtz, S. y Dufour, G. (2008): “Lineamientos teóricos para entender los niveles intermedios en el gobierno de la educación y su influencia en la equidad”, en S. Gvirtz (coord.), *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*, Buenos Aires, Aique.
- Hopenhayn, M. y Ottone, E. (1999a): “Ciudadanía e igualdad social: la ecuación pendiente”, documento para la discusión, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), inédito.
- Hopenhayn, M. y Ottone, E. (1999b): *El gran eslabón*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Orlandi, H. y Zelaznik, J. (1996): “El Gobierno”, en J. Pinto (comp.), *Introducción a la Ciencia Política*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Mc Ginn, N. y Welsh, T. (1999): *Decentralization of Education: Why, When, What and How*, UNESCO-IIEP.
- Morlino, L. (1985): *Cómo cambian los regímenes políticos. Instrumentos de análisis*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- Pressman, J. y Wildavsky, A. (1984): *Implementación*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2002): *Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar oportunidades educativas*, documento preparado para el Diálogo Regional en Educación, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Repetto, F. (1998): “Notas para el análisis de las políticas sociales: una propuesta desde el institucionalismo”, en *Perfiles Latinoamericanos*, n° 12, México.

- Tedesco, J. C. (1987): "Paradigms of Socioeducational Reserch in Latin America", en *Comparative Education Review*, vol. 31, n° 4.
- Winkler, D. R. (2004): "Mejoramiento de la gestión y de los resultados de enseñanza a través de la descentralización: la experiencia de América Latina", en *Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe ¿Vamos por un buen camino?*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, págs. 129-145.

Sección 2

LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA, LAS INSTITUCIONES Y LOS ACTORES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 4

Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y sus prácticas

Antonio Camou
Marcelo Prati

A la memoria
de Pedro Krotsch (1942-2009)

PRESENTACIÓN

Este trabajo ofrece una reflexión sobre algunos supuestos y decisiones del proceso de investigación que llevamos adelante en cuatro universidades nacionales.¹ Dicha investigación está orientada a analizar la vinculación entre las políticas de evaluación universitaria y la doble respuesta generada, por un lado, en términos de la dinámica institucional de las universidades y, en otro nivel, por las estrategias de los actores universitarios (autoridades y docentes-investigadores) involucrados por dichas políticas. Partimos de la premisa según la cual las actividades de evaluación tendrían un impacto heterogéneo, que genera una serie de efectos no siempre visibles, así como una gama diferenciada de respuestas que es preciso relevar y tipificar con bases empíricas confiables. En términos generales, conjeturamos que estas respuestas pueden ser abordadas en dos niveles de análisis. En lo que se refiere a los *actores universitarios*, éstos han tendido a desarrollar respuestas, formales e informales, a partir de tres tipos generales de estrategias que se alinean en un continuo que va de la cooperación al conflicto; ellas son estrategias de adopción, de adaptación y de

1. La investigación se ha desarrollado en el marco de dos proyectos dirigidos por el profesor Pedro Krotsch: "Evaluando la evaluación: un estudio comparado sobre la implementación de las políticas de evaluación universitaria en cinco universidades nacionales" (2002-2006) y "La evaluación universitaria: instituciones, carreras y académicos. Un estudio comparado de las relaciones Estado-Universidad en cuatro universidades nacionales" (2007-2009). Ambos proyectos se encuentran radicados en el Departamento de Sociología, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), han sido acreditados en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación, y cuentan con un subsidio trianual y otro bianual de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

resistencia. Pero a su vez, las políticas de evaluación han generado también *dinámicas institucionales* emergentes, como es el caso de la sistematización de información comparable o la generación de ámbitos de discusión sobre el sentido de las prácticas académicas, que poseen una cierta autonomía relativa respecto de la mera sumatoria de las respuestas individuales a los requerimientos de evaluación.

A lo largo de nuestra investigación distinguimos dos tipos de políticas de evaluación universitaria. Llamamos políticas de evaluación en "sentido estricto" a aquellas definidas por la Ley 24.521 de Educación Superior como funciones específicas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), a saber: evaluación institucional, de carreras de posgrado y de carreras de grado de interés público. Por su parte, son consideradas políticas de evaluación en "sentido amplio" aquellas que consideran una gama de políticas emanadas del Ministerio de Educación que incluyen actividades de evaluación como un componente estratégico (Programa de Incentivos, Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria [FOMECE], etc.). En particular, hemos puesto el foco en las políticas de evaluación institucional de las universidades, y en las dimensiones de evaluación del FOMECE y del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores.

Los distintos trabajos desarrollados en el marco del proyecto combinan un conjunto de perspectivas de análisis que han revelado su fecundidad a la hora de estudiar fenómenos de cambio institucional complejo: la perspectiva sociopolítica y el análisis de políticas públicas; la mirada sociohistórica, que incorpora elementos de la cultura política, de las representaciones de los actores y de los imaginarios sociales y la perspectiva de los estudios sobre la universidad, con particular referencia a los análisis específicos sobre las organizaciones y los actores académicos.²

La base empírica del proyecto se nutre de la información recabada en torno a procesos de evaluación en cuatro universidades nacionales: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata. La información utilizada en la investigación proviene de a) fuentes documentales: básicamente, los Informes de Autoevaluación y de Evaluación Externa de las universidades, así como otros documentos elaborados en el nivel del Gobierno Nacional, orientados a servir de insumos para la fijación de políticas ("Informe Isuani", "Informe Jury", etc.); b) unas cien entrevistas llevadas a cabo entre los años 2003 y 2008 a los principales participantes de los

2. Los trabajos publicados por el equipo de investigación se encontrarán en Krottsch (2002), Krottsch (2003), y en Krottsch, Camou y Prati (2007).

procesos de evaluación de cada universidad (autoridades responsables de la implementación, pares evaluadores, informantes clave, técnicos y representantes de la CONEAU), y c) una encuesta aplicada a profesores-investigadores de estas universidades, elegidos siguiendo un criterio de pertenencia disciplinar (en una primera etapa, Física e Historia, en una segunda fase, Ingeniería y Economía).³ En particular, prestamos atención a un racimo de variables clave que inciden en las diferentes respuestas y estrategias que los actores y las instituciones universitarias producen a partir de la puesta en marcha de las políticas de evaluación. Entre ellas, se destacan: las funciones universitarias (docencia, investigación, extensión y gestión); los niveles del sistema (universidad, unidades académicas, departamentos y/o carreras); las tradiciones disciplinarias; el grado de institucionalización universitaria; y la posición de los actores en el campo académico (edad, calificación académica, cargo, actitud frente al cambio institucional, etc.).

En las notas que siguen abordamos dos cuestiones. Por un lado, describimos un conjunto de supuestos y decisiones metodológicas que han guiado nuestro trabajo; por otro, ofrecemos una serie de reflexiones –todavía tentativas– sobre nuestro aprendizaje en términos de la "trastienda de la investigación" en educación superior.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS EN TORNO A LAS POLÍTICAS, LAS INSTITUCIONES Y LOS ACTORES DEL CAMPO UNIVERSITARIO

Dada la complejidad de las políticas de evaluación universitarias en tanto políticas públicas, y dado el enfoque teórico adoptado, que pone el acento en las "microfísicas" de resistencia a las reformas, pero también de aprovechamiento por parte de actores más o menos "oportunistas", la estrategia metodológica elegida se basa en un conjunto de distinciones analíticas que intentan ponerle un orden a esta complejidad, ubicando a los actores sobre los que se recabará información, en diferentes momentos y posiciones.

Por un lado, cabe distinguir entre las diferentes fases o etapas que atraviesa la política pública (distinción analítica y no llanamente cronológica, pero fuertemente connotada por la dimensión temporal, ciertamente): el momento de la génesis o formulación de la política, que conlleva un cierto diseño original para la misma; el momento de la implementación de la política, cuando se pre-

3. La elección de las carreras siguió el conocido esquema propuesto, entre otros, por Tony Becher (2001), que distingue entre disciplinas "duras" y "blandas", "puras" y "aplicadas". Naturalmente, se buscaron carreras (y especialidades en el caso de las ingenierías)

tende que un conjunto de actores hagan ciertas cosas, siendo lo más habitual que dichos actores pretendan hacer cosas diferentes; y el momento de evaluación de la política, en el que los formuladores analizan la posibilidad de un rediseño de la política original, a la luz de las enseñanzas de la implementación. Este último momento relanza el denominado "ciclo de la política", dado que al rediseño o reformulación sigue una nueva implementación que será seguida de evaluación, y así sucesivamente (Tamayo Sáez, 1997).

Si bien no deben ser confundidos con la fase de evaluación, interna a la propia política, los efectos o el impacto de la misma sobre el medio al que está destinada, son una suerte de último momento, fuente de información principalísima para llevar adelante la evaluación de la política. Adoptamos aquí la posición según la cual la caracterización de los efectos de una política, así como la atribución causal a determinados aspectos o componentes de esa política, y no a aspectos preexistentes y/o independientes respecto de ella, es un asunto de suma complejidad, en ningún caso susceptible de una simple y precisa medición cuantitativa (Oszlak y O'Donnell, 1995).

Por otro lado, dado que se trata de analizar políticas universitarias, la fuerte autonomía (efectiva, además de formal) de las instituciones y los actores universitarios torna conveniente realizar distinciones entre los niveles de autoridad identificables en el sistema universitario (esta jerarquía es desarrollada por Clark, 1991). En la cúspide o "superestructura" del sistema está el Estado, con su dependencia específica encargada de los asuntos universitarios, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en nuestro caso. En la "estructura intermedia" están las universidades nacionales, así como, por encima de ellas, la asociación voluntaria entre instituciones, expresada en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y por debajo, sus unidades académicas componentes, facultades y departamentos. En la "infraestructura" o "base" del sistema, finalmente, están los académicos, docentes e investigadores que llevan adelante las actividades sustantivas de la vida universitaria, esto es, la producción y la transmisión del conocimiento avanzado.

Sin pretender una identificación entre los elementos de una y otra, estas dos distinciones pueden vincularse. Así, el papel principal en la formulación de las políticas universitarias (al menos desde mediados de la década de 1990) lo tiene el Estado, el cual, no obstante, desempeña también un papel en la implementación, y es receptor de los efectos de la política a través de la evaluación. La "estructura intermedia" del sistema, las instituciones universitarias en conjunto con el CIN, han tenido y tienen el grueso de la responsabilidad en la implementación de las políticas universitarias, sin desconocer por eso el papel

que estuvieran en todas las universidades seleccionadas, aunque en un caso debió aproximarse la carrera de Economía con la de Administración de Empresas.

de ciertos miembros destacados de la "base" del sistema, que, como directores de proyectos y como evaluadores de proyectos y personas, comparten con las instituciones la implementación de las políticas. Finalmente, en cuanto a los efectos de las políticas, los rastreamos centralmente en dos planos: en la "base" del sistema, en los cambios producidos en las prácticas, la carrera, la profesión y la cultura académicas; en la "estructura intermedia", en la organización y en las políticas académicas desarrolladas por las instituciones universitarias, ya sea en línea con las políticas estatales, ya sea como contrapeso o defensa.

Hechas estas distinciones básicas, en el cuadro 1 que se presenta a continuación se sintetiza la estrategia metodológica propuesta, esto es, una clasificación de los actores sobre los que se recaba información, y una identificación de los modos alternativos mediante los cuales se intenta recabarla (en las secciones siguientes se avanza en la fundamentación de las principales decisiones fijadas en el cuadro). A los fines ilustrativos, se realizan ejemplificaciones específicas referidas al Programa de Incentivos, en tanto caso paradigmático de política universitaria, en el que es posible identificar acciones y reacciones en todos los niveles del sistema: activismo estatal, papel mediador de las instituciones universitarias y del CIN, y "revuelo" entre los académicos, que en algunos casos resisten, pero en otros se reposicionan usufructuando y/o reconduciendo las disposiciones del Programa en su beneficio. No obstante, pensamos que consideraciones análogas valen para las otras políticas universitarias que hemos abordado: la política de evaluación institucional, la política de acreditación de carreras (de grado o de posgrado) o las políticas de mejoramiento de la calidad vía elaboración de proyectos y fondos competitivos, como el FOMECE.

CUADRO 1
ESTRATEGIA METODOLÓGICA DEL PROYECTO APLICADA AL ESTUDIO
DEL PROGRAMA DE INCENTIVOS

Nivel de autoridad en el sistema universitario (SU)	Fases de la política de investigación universitaria	Actores	Técnicas de relevamiento de información "directa" de los propios actores	Técnicas y fuentes alternativas de información acerca de los actores
"Superestructura": Estado (SPU)	<ul style="list-style-type: none"> - Formulación (principal) - Implementación, evaluación y efectos (secundarios) 	<ul style="list-style-type: none"> - Secretarios de Políticas Universitarias - Coordinadores nacionales del Programa de Incentivos - Asesores (formales e informales) de la SPU - Miembros del CIN 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructurada 	<ul style="list-style-type: none"> - Normativa inicial del Programa de Incentivos - Resoluciones y acuerdos plenarios del CIN - Boletines de la SPU (informes oficiales)

CUADRO 1 (CONT.)

"Estructura intermedia": universidades, facultades y departamentos	- Implementación y efectos (principales)	- Miembros del CIN - Secretarios de Ciencia y Técnica de las universidades seleccionadas - Secretarios de Investigación de las Facultades que contienen las disciplinas Física e Historia en dichas universidades - Directores de los Departamentos de Física e Historia de dichas facultades	- Entrevista semi-estructurada	- Normativa del Programa de Incentivos reformulada (versiones 1997 y 2003) - Boletines de la SPU (artículos de autoridades universitarias) - Documentos sobre investigación de universidades y facultades
"Base": académicos	- Efectos (principales) - Implementación (secundaria)	- Directores de proyecto de Física, Historia, Ingeniería y Economía - Académicos (docentes e investigadores) de Física, Historia, Ingeniería y Economía	- Entrevista semiestructurada - Encuesta con cuestionario cerrado	- Boletines de la SPU (artículos de académicos destacados) - Documentos de asociaciones científicas (ej.: Asociación Física Argentina) - Documentos de asociaciones gremiales - Artículos en periódicos - Artículos en listas electrónicas (ej.: Pol-Cien)

Una vez trazado el mapa básico en el que se ubican los actores sobre los que se recaba información, pasamos a considerar distinciones analíticas más finas que permiten ajustar la estrategia metodológica:

a) Integración de métodos y triangulación metodológica

La complejidad de los objetos de estudio abordados conlleva la apelación a métodos y técnicas diferentes, pero complementarios, tal como se ilustra en el cuadro 1.

En primer término, se propone la *integración de métodos cuantitativos y cualitativos*. Siguiendo a María Antonia Gallart, podemos caracterizar ambas estrategias de la siguiente manera:

Las investigaciones efectuadas con una aproximación cuantitativa mediante datos primarios relevados mediante una encuesta a una muestra de unidades de análisis (generalmente individuales) estadísticamente representativa, permiten caracterizar a una población (o universo) en función de variables, entendidas éstas como conceptos operacionalizados (Gallart, 1993, pág. 108).

El análisis cualitativo, en cambio, se efectúa en base a información observacional o de expresión oral o escrita, poco estructurada, recogida con pautas flexibles, difícilmente cuantificable. Mediante la información que se releva, por lo general, se intenta captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que éste da a su conducta, los cuales son claves para interpretar los hechos (Gallart, 1993, págs. 108-109).

Así, para las fases de generación e implementación de las políticas, se propone como estrategia metodológica principal la realización de entrevistas semiestructuradas a actores clave, tanto funcionarios como asesores con influencia sobre los niveles de decisión. En relación con la formulación, se espera que el relato de dichos actores permita reconstruir, entre otras, las siguientes cuestiones: la existencia de modelos alternativos tomados en cuenta (por ejemplo, políticas de estímulos a la investigación desarrolladas en otros países), así como la identificación de personas que puedan haber allegado a los tomadores de decisiones conocimiento sobre los mismos; el papel de académicos destacados que llevaron al Estado la voz de ciertas comunidades disciplinares; la realización de sondeos previos al lanzamiento de la política con funcionarios seleccionados. En cuanto a la implementación, mediante entrevistas a funcionarios de las diversas áreas de las universidades y facultades (académica, ciencia y técnica, extensión universitaria, vinculación tecnológica, etc.), se intenta recabar información sobre la percepción prevaleciente en estos ámbitos institucionales, tradicionalmente celosos de su autonomía, acerca de las iniciativas estatales, sobre la existencia de debates acerca de qué estrategia adoptar (resistencia, adaptación o actitud proactiva), sobre el establecimiento de negociaciones con el Estado, ya sea en forma aislada o asociativa entre universidades.

Por otra parte, en relación con los efectos de la política, cabe distinguir dos planos. Los efectos organizacionales en el nivel de universidades y facultades, tales como el crecimiento y la diferenciación burocrática, en función de incrementar las capacidades institucionales de gestión de las actividades académicas, fueron centralmente relevados también mediante entrevistas a funcionarios universitarios. En cuanto a los efectos en el nivel de la "base" académica, sobre las prácticas, creencias y valores de los académicos que participan en la producción y transmisión de conocimiento, se recurrió a una estrategia típicamente cuantitativa: la realización de una encuesta mediante un cuestionario cerrado a físicos, historiadores, ingenieros y economistas. Dicho cuestionario está dirigido a captar información sobre variables de diferente tipo, operacionalizadas básicamente a través de preguntas de opción múltiple:

variables sociocupacionales (edad, sexo, cargos, entre otras), variables culturales (por ejemplo, orientación predominante a la docencia o la investigación) y variables referidas a la percepción de las políticas analizadas, esto es, valoración de la misma y efectos atribuidos.

En segundo término, se propone ampliar la mencionada idea de integración o complementación de métodos, dirigidos a diferentes subunidades de análisis que forman parte de la unidad de análisis principal (la política universitaria en cuestión), mediante la noción de *triangulación metodológica*. Todd Jick, siguiendo a Norman Denzin, la define como "la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno" (Jick, 1983, págs. 135-136). Entre las principales oportunidades que la triangulación brinda a los investigadores, Jick destaca las siguientes: permite incrementar la confianza en los resultados, estimula el desarrollo de métodos creativos, permite descubrir dimensiones ocultas de un fenómeno, favorece explicaciones enriquecidas del problema de investigación, conduce a la síntesis o integración de teorías, sirve de test para teorías rivales (Jick, 1983, pág. 145).

La idea de triangulación se incorpora a la estrategia metodológica propuesta, de dos modos. Por una parte, se intentó relevar información alternativa acerca, de los mismos asuntos abordados en las entrevistas con los actores clave (como se indica en la última columna del cuadro 1), recurriendo a documentos producidos por las diversas dependencias universitarias, así como a artículos de opinión en torno a la política analizada publicados en diversos medios de difusión (relativamente abundantes). Por otra parte, y ésta es la utilización fundamental por la que apelamos a la idea de triangulación, se pretende cotejar e interpretar los resultados de la encuesta aplicada a los académicos mediante un conjunto acotado de entrevistas a docentes e investigadores destacados, así como mediante el recurso a publicaciones diversas (documentos y artículos de opinión). Tanto Jick como Gallart señalan la investigación por encuestas (*survey research*) como un punto clave en la idea de triangulación metodológica:

Quizás los intentos más frecuentes de utilización de la triangulación se han reflejado en los esfuerzos de integrar el trabajo de campo y los métodos de encuesta (*survey methods*). La viabilidad y la necesidad de tal vínculo ha sido defendida por varios científicos sociales [...]. Todos ellos argumentan que los métodos cuantitativos pueden realizar importantes contribuciones al trabajo de campo y viceversa (Jick, 1983, pág. 138).

el estudio de los contextos, de la definición de la situación, de la comprensión de los sentidos que confieren a la acción los actores y de su interacción, es eficaz para interpretar resultados de estudios sobre regularidades cuantitativas (Gallart, 1993, pág. 111).

Cabe agregar que la complementación metodológica implicada en la idea de triangulación ha sido vista como un reaseguro de la objetividad (vía la va-

lidez) de los estudios cualitativos, permanentemente bajo la sospecha de sus rivales cuantitativos:

Cuando una hipótesis puede sobrevivir a la confrontación de una serie de métodos complementarios de verificación, ésta contiene un grado de validez insostenible por una verificación dentro del más limitado ámbito de un solo método (Kirk y Miller, 1991, pág. 26).

b) Estudio de caso 1: objeto de estudio y contextos

El análisis de una política universitaria puede ser abordado como un estudio de caso en un triple sentido. En primer lugar, el objeto de estudio o unidad de análisis principal, pongamos por ejemplo la política de investigación (centralmente el Programa de Incentivos), es un caso de política que comprende una de las funciones universitarias (la producción de conocimientos), la cual forma parte de un amplio abanico de políticas dirigidas al sector, que se impulsaron desde el Estado nacional a inicios de la década de 1990, entre ellas: políticas de evaluación y acreditación institucional, políticas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza, políticas de infraestructura edilicia para las universidades, políticas de fortalecimiento de las universidades nuevas. En segundo lugar, el proceso de implementación de dicha política, así como los efectos en el nivel organizacional, fueron analizados en cuatro casos de universidades nacionales: la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). En tercer lugar, los efectos sobre la "base" del sistema universitario, sobre la práctica y la cultura de los académicos, fueron analizados en cuatro casos de disciplinas, Física, Historia, Ingeniería y Economía, que involucran dieciséis casos de unidades básicas de docencia e investigación, esto es, los respectivos departamentos de las cuatro universidades. En lo que sigue intentaremos caracterizar y fundamentar el tipo de estudio de caso que nos hemos propuesto realizar, así como los criterios empleados para seleccionar la unidad y las subunidades de análisis en cada caso.

Utilizando una distinción realizada por Robert Stake, las investigaciones que nos proponemos no pretenden ser *estudios intrínsecos de casos*, en los que el interés radica en el conocimiento exhaustivo de un caso específico en tanto tal, sino *estudios instrumentales de casos*, en los que la finalidad de los análisis de caso está puesta en comprender otra cosa, más allá del propio caso (Stake, 1995, págs. 16-17). Esto es, el objetivo de nuestras investigaciones ha sido comprender el tipo de interacciones que se dan en el despliegue de una política pública hacia las universidades en las fases de formulación e implementación, así como los efectos institucionales y culturales que se obtienen como resultado, entendiendo la política, las cuatro universidades y las cuatro

disciplinas seleccionadas, como ocasiones para dar cuenta de tales interacciones y efectos.

Los estudios de caso propuestos pueden caracterizarse, adoptando una clasificación realizada por Robert Yin, como *estudios de caso único encastrado* (*embedded single case study*), en contraposición a estudios de caso *holísticos* (Yin, 1994, pág. 41 y ss.). Consideraremos en primer término la definición general, y en la sección siguiente nos referiremos al carácter "encastrado" (*embedded*).

Un estudio de caso puede ser definido del siguiente modo:

Un estudio de caso es una indagación empírica que:

- investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real (*real-life context*); cuando
- los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes; y en el cual
- son usadas múltiples fuentes de evidencia (Yin, 1994, pág. 23).

Sobre la primera y la tercera características ya se han realizado consideraciones. En este punto nos detendremos en la segunda: la especial relación entre objeto de estudio y contexto. Respecto del estudio de las políticas públicas, Oszlak y O'Donnell han remarcado la importancia de analizar diferentes niveles de contextos, formando una suerte de "círculos concéntricos" alrededor de la política, cuyo conocimiento es relevante para la adecuada comprensión de la misma. Realizando una analogía con un reloj, que mide el tiempo en segundos, minutos y horas, los autores proponen distinguir tres niveles de contexto. Un primer nivel (el de los segundos), que constituye el tema de investigación en sentido estricto, es el del proceso social en torno a la cuestión objeto de la política (por ejemplo, la investigación universitaria o la evaluación institucional); sobre este nivel se ha de recabar información de la manera más minuciosa posible. Un segundo nivel (el de los minutos), del cual será suficiente obtener información secundaria, lo constituyen el resto de las cuestiones que componen la agenda pública. Finalmente, el tercer nivel (el de las horas), sobre el cual bastará con un conocimiento somero, está conformado por la estructura social (Oszlak y O'Donnell, 1995).

Adaptando esta idea a nuestros temas de estudio, si tomamos como ejemplo ilustrativo la política pública de investigación universitaria, expresada en el Programa de Incentivos, podemos identificar un conjunto de contextos relevantes para su adecuada comprensión, clasificados según dos dimensiones entrelazadas. Por un lado, según la amplitud de las cuestiones que son objeto de la política pública: los programas de fomento o incentivo a la investigación universitaria, la política universitaria en su conjunto, la política científica y tecnológica, la reforma del Estado en general (en particular las denominadas reformas de "segunda generación", como se señaló al inicio de este trabajo). Por el otro, el ámbito geográfico considerado: Argentina, América Latina, los

países centrales. La relevancia de la primera dimensión aparece justificada por la unidad (ciertamente relativa, y necesitada de indagación empírica en cada caso) del Estado como actor. En cuanto a la relevancia de la segunda dimensión, la misma se basa en la extendida "exportación" de políticas universitarias, fruto de las "enseñanzas" de determinadas agencias internacionales en algunos casos, aunque también de cierta tendencia a la imitación de experiencias que se consideran "exitosas", "modernas" y/o "a la mano". Entrecruzando ambas dimensiones, podemos afirmar que resultan relevantes para la comprensión del Programa de Incentivos los siguientes contextos:

- programas análogos de incentivo a la investigación en el ámbito latinoamericano: el Sistema Nacional de Investigadores en México, el Programa de Promoción del Investigador en Venezuela, y los diversos programas de estímulos a la investigación basados en la clasificación jerárquica de los investigadores y la remuneración diferenciada, aplicados en universidades de América Latina, así como en varios países centrales;
- la activa política universitaria desarrollada sobre todo a partir de 1993 por la SPU, en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), con eje estratégico en la evaluación, de la cual el Programa de Incentivos es considerado una suerte de síntesis en pequeña escala, y por ello un caso de interés, dados los siguientes rasgos: fijación de objetivos por parte del Estado, evaluación de los resultados de las actividades desarrolladas autónomamente por los universitarios en relación con los objetivos fijados por el Estado, financiamiento según pautas objetivas sobre la base de los resultados de la evaluación;
- la política científica y tecnológica argentina desarrollada sobre todo a partir de 1996, con el paso al Ministerio de Cultura y Educación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (de ésta y de la SPU en forma conjunta pasa a depender el Programa de Incentivos desde esa fecha), la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y los intentos (fallidos) posteriores a 1999 de vincular más estrechamente el CONICET y las universidades;
- las políticas universitarias aplicadas desde mediados de la década de 1980 en América Latina y Europa occidental, caracterizadas por el tránsito, según el caso, de un "Estado benevolente" (América Latina) o un "Estado controlador directo" (Europa occidental), a un "Estado evaluador" que ejerce un "control a distancia";
- las reformas del Estado emprendidas en los países desarrollados a partir de la crisis de la década de 1970, y en los de América Latina a partir de la década de 1980, más particularmente las denominadas reformas de "segunda generación" (integrantes de la agenda latinoamericana de la década de 1990), asociadas, en algunos casos, al tránsito de la ad-

ministración pública burocrática (weberiana) a la así llamada “nueva gerencia pública” (“*new public management*”).

c) *Estudio de caso 2: unidad y subunidades de análisis y criterios de selección*

Mientras que en la sección anterior consideramos el caso y sus “contextos externos”, en esta sección pondremos el foco en los componentes “internos” del caso, “encastrados” (*embedded*) en el mismo, según la terminología de Yin. Siguiendo a este autor, habíamos caracterizado nuestras investigaciones como *estudios de caso único encastrado* (*embedded single case study*). En nuestra investigación tomamos como casos únicos por indagar, las políticas universitarias, entendidas como las unidades de análisis principales, dentro de las cuales proponemos distinguir diversas subunidades. Dice Yin: “El mismo estudio de caso puede involucrar más de una unidad de análisis. Esto ocurre cuando, dentro de un caso único, también se presta atención a una o más subunidades” (Yin, 1994, pág. 44).

En lo que se refiere a las subunidades de análisis, relevantes para la consideración de la implementación y de los efectos de las políticas analizadas, las mismas se han seleccionado en dos planos, el del establecimiento (o institución) y el de la disciplina, considerados los ejes centrales que organizan el trabajo académico (Clark, 1991).

Ilustrando nuevamente esta noción con el análisis del Programa de Incentivos, en el plano del establecimiento se seleccionaron cuatro instituciones, una de tamaño grande en cuanto al número de investigadores (la UNLP, con un 11% del total de los 18.142 docentes investigadores, incluidos en el Programa de Incentivos según cifras del año 2002), dos de tamaño mediano (la UNT, con el 6,5%, y la UNL, con el 4,5%) y una de tamaño pequeño (la UNCPBA, con el 2,7%). Esta selección de subunidades de análisis permitió considerar la incidencia de la variable institucional como factor de variación en la implementación y los efectos del Programa.⁴

4. Las universidades seleccionadas corresponden a cuatro de los cinco grupos de la clasificación de universidades nacionales según el número de alumnos y de nuevos inscriptos, elaborada por García de Fanelli (2005). Por la diferencia de magnitud según múltiples indicadores (entre ellos, el número de docentes investigadores, que asciende al 17,2% del total, según cifras del Programa de Incentivos para el año 2002), la Universidad de Buenos Aires es un caso único en el sistema universitario argentino, merecedor de un estudio específico, dado que resultaría difícil pensarla como representativa de un grupo de universidades (esta universidad sola integra el quinto grupo de la tipología de García de Fanelli).

Por otra parte, en el plano de la disciplina, se seleccionaron cuatro campos de estudio (presentes en las cuatro universidades seleccionadas), diversos en cuanto a estatus epistemológico y en cuanto a grado y tipo de profesionalización en el sistema universitario argentino: una disciplina “dura-pura” (Física), una “blanda-pura” (Historia), una “dura-aplicada” (Ingeniería) y una “blanda-aplicada” (Economía). Se pretende que esta selección permita considerar la incidencia de la variable disciplinar como factor de variación en la implementación y los efectos de la política analizada.

En relación con los estudios de caso único “encastrados” (*embedded*) como los que nos propusimos llevar a cabo, hay que destacar la siguiente salvedad hecha por Yin: la importancia de mantener la atención sobre el caso único (aquí, una política) como objeto del estudio, evitando el riesgo de desplazar el foco hacia las subunidades (aquí, ya sea las organizaciones universitarias, ya sea las disciplinas o los propios académicos), lo que implicaría un cambio en el objeto de estudio, y la transformación del objeto original en contexto:

Un diseño encastrado [*embedded*], sin embargo, también presenta algunas dificultades. Una dificultad importante ocurre cuando el estudio de caso se focaliza sólo en el nivel de la subunidad y falla en retornar a la unidad de análisis mayor. [Cuando esto sucede] lo que ha ocurrido es que el fenómeno de interés original [...] se ha convertido en el contexto y no en el objetivo [*target*] del estudio (Yin, 1994, págs. 45-47).

d) *Tipologías: tomadores de decisiones y actores académicos*

Como es usual en las ciencias sociales, a lo largo de nuestra investigación hemos recurrido al uso de *tipologías*, siendo centrales dos de ellas, cuando del estudio de políticas universitarias se trata: la de tomadores de decisiones, en relación con la formulación e implementación de las políticas estatales y de las políticas académicas desencadenadas, y la de los actores académicos, según su orientación predominante hacia las dos actividades centrales de la actividad universitaria, la docencia y la investigación, ambas “interpeladas” por las políticas analizadas.

Si bien todos los conceptos, tanto los utilizados en la vida cotidiana como en la más formalizada de las ciencias, implican un cierto grado de abstracción, esto es, un recorte delimitado de ciertos aspectos de la realidad, identificados como centrales, y la desconsideración de los restantes, identificados como “detalles”, la idea de *tipo* ha sido objeto tradicional de un tratamiento sistemático en la metodología de las ciencias sociales, siendo un hito destacable la noción de *tipo ideal* desarrollada por Max Weber. Inspirado en las ideas de Weber tras una reformulación parcial, John Mc Kinney define los *tipos construidos* como: “una selección, abstracción, combinación y (a veces) acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos que sirve de base para la comparación de casos empíricos” (Mc Kinney, 1998, pág. 14).

En la construcción de una tipología de los propios tipos, establece una distinción que marca el sentido de la complementación de la noción weberiana. Mc Kinney señala que los tipos utilizados en ciencias sociales pueden ubicarse en un continuo (entre otros) entre dos polos: entre el *tipo ideal* y el *tipo extraído*. El eje de la distinción está dado por la mayor o menor abstracción del concepto, de un lado, o por la mayor o menor probabilidad objetiva de hallar fenómenos observables que respondan a las características enunciadas en el tipo.

En relación con la primera tipología mencionada, referida a las unidades de análisis principales (esto es, las políticas universitarias), en especial a los procesos de toma de decisiones involucrados en las distintas fases de una política, podemos señalar la existencia de dos modelos teóricos antagónicos, que concebiremos como *tipos contruidos* en el sentido de Mc Kinney: el "modelo racionalista" (inspirado en la teoría económica neoclásica) y el "modelo incremental". El "modelo racionalista" asimila, en su variante más extrema, la adopción de una política a la acción racional con arreglo a fines analizada por Weber, en la que el "decisor", claramente consciente del fin que persigue, adopta el conjunto de medios más eficaces (que conduzcan al fin) y más eficientes (que lo hagan al menor costo) en relación con el fin perseguido, luego de haber ponderado todos los medios alternativos posibles, así como todas las consecuencias secundarias de dichos medios y su relación con el fin propuesto. En contraposición, según el "modelo incremental" las decisiones de los decisores públicos no son más que ajustes marginales o incrementales sobre políticas ya en marcha, siendo la interacción política (más "*politics*" que "*policy*") y la consecuente viabilidad política de las medidas por adoptar, los determinantes centrales de la toma de decisión, y no el análisis racional de todos los posibles medios y su relación con los fines (Tamayo Sáez, 1997). En nuestra investigación hemos adoptado el supuesto de que la toma de decisiones puede ser comprendida mediante una combinación de ambos tipos: las decisiones empíricamente observadas se ubicarán en algún punto intermedio del continuo mencionado.

La otra tipología empleada se refiere a los actores académicos de la base del sistema, subunidades de análisis respecto de la unidad de análisis principal (la política pública), que son considerados en relación con la implementación y los efectos de la misma. Los dos tipos contruidos utilizados para identificar a los actores académicos, así como para caracterizar sus estrategias, percepciones y valoraciones en torno a las políticas, son, en tanto tipos polares, el "investigador" y el "docente". Desde un punto de vista estructural es posible enumerar un conjunto de variables alrededor de las cuales elaborar una primera "pintura" de estos tipos. El caso puro de "investigador" es aquel académico (docente universitario) que es miembro de la carrera de investigador, becario, o profesional de planta de un organismo de promoción de la ciencia y la tec-

nología, tal como el CONICET, la CIC, la CNEA o el INTA;⁵ su dedicación a la actividad académica es "completa" (esto puede o no estar acompañado de un cargo docente universitario de dedicación exclusiva), y dedica un mayor tiempo de su carga laboral a la investigación que a la docencia (en el caso de las categorías más altas, parte importante de la actividad docente corresponde al nivel de posgrado); su título máximo es el de doctor y, en muchos casos, ha realizado estancias de investigación posdoctorales en el extranjero; posee una categoría como docente investigador⁶ en el Programa de Incentivos igual o más alta que su categoría en el escalafón docente; posee como grupo de referencia (o también de pertenencia) a la comunidad internacional de su disciplina y especialidad. Como contrapartida, el caso puro de "docente" es aquel académico que ocupa un cargo docente de dedicación exclusiva o menor; dedica un mayor tiempo de su carga laboral a la docencia (predominantemente de grado) que a la investigación; su título máximo es el de licenciado o equivalente, salvo en disciplinas con una larga tradición de doctorado (y en el caso de quienes ocupan un puesto más alto en la jerarquía docente); posee una categoría como docente investigador en el Programa de Incentivos igual o más baja que su categoría en el escalafón docente; posee como grupo de referencia (y también de pertenencia) a la comunidad institucional local, y quizás también a la comunidad nacional de su disciplina y especialidad. Dados estos tipos puros, resulta de particular interés indagar los casos "intermedios", entre otros: académicos con "incongruencia de estatus", dada la discrepancia de su cargo docente y su categoría en el Programa de Incentivos, por ejemplo; docentes que, sin ser miembros de los organismos de promoción científica, son reconocidos por éstos en tanto evaluadores; investigadores del CONICET o la CIC con fuerte compromiso con las instituciones universitarias, ya sea por su fuerte presencia en la docencia de grado o por su participación en tareas de gestión institucional.

5. Estas siglas corresponden a los siguientes organismos: CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas; CIC: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires; CNEA: Comisión Nacional de Energía Atómica; INTA: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

6. Para participar en el Programa de Incentivos (y percibir la remuneración adicional) el docente debe someterse a una evaluación *ad hoc*, independiente de los concursos, mediante la cual se le otorga una categoría en una jerarquía como docente investigador que representa una suerte de escalafón paralelo al escalafón docente. En la normativa original (1993) las categorías eran cuatro, A, B, C y D (las dos más altas, A y B, con capacidad de dirigir grupos de investigación). En la reformulación de 1997 se definen cinco categorías, I, II, III, IV y V (las tres más altas, I, II y III, con capacidad de dirección; esta jerarquía se mantiene en la reformulación de 2003).

REFLEXIONES FINALES

Llegados a este punto, después de haber presentado los lineamientos generales del proyecto y una serie de consideraciones metodológicas del trabajo que estamos llevando a cabo, queremos detenernos a referir algunas "lecciones aprendidas" que se ubican en la "trastienda de la investigación". Son aprendizajes en la medida en que no pensábamos así al momento de iniciar la investigación, pero que luego fueron presentándose como experiencias que vale la pena tener en cuenta. Las enlistamos y comentamos brevemente a manera de pequeño decálogo.

- 1) *Conformar un auténtico equipo de investigación no es tarea fácil.* La investigación que estamos llevando adelante tiene su propia aunque pequeña historia. A finales de la década de 1990 nos reunimos un amplio grupo de profesores-investigadores para radicar un proyecto de investigación en el Departamento de Sociología, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El grupo se conformó con investigadores de diferente formación disciplinar, de distintas pertenencias institucionales, y de diferente grado de experiencia, pero con preocupaciones comunes: el estudio de los procesos de elaboración de políticas públicas en diferentes sectores. En ese entonces, elegimos tres ámbitos: las políticas económicas, las políticas de educación y las políticas de salud. Se trataba de un grupo amplio pero que trataba de conciliar intereses de investigación diferentes. A poco de andar se vio la dificultad de compatibilizar tiempos, intereses, dedicación efectiva a la investigación de un grupo tan amplio, etc. Paulatinamente, el grupo se fue decantando, y se fue conformando un grupo más pequeño, más sólido, y más comprometido con las tareas comunes. En este punto hay que resaltar también la importancia del trabajo de campo compartido (los viajes, su preparación, la realización de las entrevistas siempre por dos personas del equipo, etc), que fueron ayudando a la constitución de un auténtico y solidario grupo de trabajo.
- 2) *La gestión sí importa.* Al principio tendíamos a subestimar los aspectos de gestión del proyecto y a rotar en las funciones (manejo de la caja, elaboración de informes, etc.). Pero poco a poco nos dimos cuenta de la necesidad de "especializarnos" en algunos componentes del proceso (algunos nos encargábamos de la elaboración del informe, otros del sector de compras, otros de la liquidación de gastos, etc.). Parece una cuestión menor, pero la gestión institucional de la investigación es parte del proceso de investigación. En el mismo sentido, y aunque parezca obvio, aprendimos en conjunto a llevar una *agenda* para las reuniones, a dedicarle un tiempo a la discusión sustantiva de los aspectos teórico-metodológicos, y luego a darle un tiempo también a los aspectos de gestión, a elaborar una *minuta* de

- las reuniones (con una síntesis de sus discusiones y decisiones), a nombrar responsables de las tareas, y revisar en la reunión siguiente los avances y el resultado de los compromisos contraídos. Al principio costó, pero fuimos aprendiendo a hacerlo. Mantener un Seminario de debate permanente, y periódicamente realizar un Coloquio con invitados externos al proyecto, fue también una manera de ordenarnos y de tener una escucha "desde afuera" de lo que pensábamos o escribíamos.
- 3) *Invertir en la elaboración del proyecto.* Nuestro primer proyecto tenía objetivos amplios, difusos y a la vez ambiciosos. En parte era así para poder abarcar la diversidad de intereses que conformaban el grupo inicial, pero eso dificultó la tarea de investigación posterior. Es parte de nuestro aprendizaje que vale la pena invertir (tiempo, recursos, esfuerzos) en elaborar un proyecto preciso, claro y delimitado, pues esto facilita el trabajo posterior, ahorra discusiones y economiza trabajo.
 - 4) *El desafío de estudiar a indios de la misma tribu.* Ya se sabe que los físicos raramente estudian a los físicos, y que los arquitectos raramente investigan a los propios arquitectos. Y si bien los académicos intervienen habitualmente en los problemas de la educación o la investigación, son más escasos los profesionales que se dedican sistemáticamente a investigar los problemas de la propia academia. En ese sentido, encontramos habitualmente que los manuales metodológicos, con sus ejemplos de diseños de investigación o de recomendaciones para la realización de entrevistas, tienden a presuponer el acercamiento a algún "otro" social, separado del investigador por diferencias de origen, trayectoria educativa o contexto laboral. Pero el problema se da cuando entrevistado y entrevistador comparten una serie de códigos comunes, de prácticas y miradas sobre su mismo quehacer, y a la vez que los entrevistamos para obtener una información, nuestros entrevistados van leyendo en una especie de "segundo nivel" hermenéutico, nuestra propia lectura de ellos a través de la entrevista y de nuestras preguntas y, por supuesto, ellos también desarrollan su propio posicionamiento a través de la manera de contestar nuestras preguntas. En este sentido, al equipo de trabajo nos fueron muy importantes las reflexiones de Tony Becher (2001), y particularmente las de Jennifer Platt (1981), sobre las peculiaridades de la entrevistas a académicos.
 - 5) *Los riesgos de un objeto en proceso.* La idea original del proyecto era investigar el proceso de interacción entre las políticas de evaluación universitaria y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con especial referencia a la evaluación institucional, sobre el telón de fondo de otros casos que compartieran ciertas características institucionales (una universidad grande [UNT], otra intermedia [UNL], y otra más pequeña, [UNCPBA]). Cuando pusimos en marcha el proyecto, la UNLP se hallaba inmersa en la fase de autoevaluación, y posteriormente pasaría a la etapa de evaluación

institucional externa. Pero un proceso que habitualmente insume un par de años, en este caso, y por diferentes circunstancias propias de la dinámica política universitaria, ya lleva ocho años, y aún no ha concluido.⁷ En su momento nos pareció especialmente atractivo estudiar el proceso "en vivo y en directo", mientras se iba desarrollando, a la vez que nosotros reconstruíamos la experiencia, ya realizada, de los otras universidades. Pero la realidad nos mostró también sus riesgos. Ese objeto que nosotros estimábamos que iba a seguir un cierto derrotero se detuvo, y tuvimos que replantearnos los objetivos, ajustar el proyecto, rediscutir el sentido de nuestra investigación, redefinir nuestros términos de referencia, etc. Ciertamente, esta reflexión no debe ser interpretada como un consejo a favor de estudiar procesos "cerrados", pero sí como una advertencia para tener alguna idea consensuada sobre un eventual "Plan B". En nuestro caso, fue surgiendo como alternativa volcarnos más hacia otras políticas que incorporaran componentes de evaluación, como ocurrió con el Programa de Incentivos, indagando sus efectos en la "base pesada" del sistema universitario.

- 6) *Los problemas de identificación causal en los procesos de evaluación.* La literatura sobre evaluación de políticas abunda en las dificultades de establecer claramente el vínculo causal que une una decisión particular con sus eventuales impactos. Tanto por la dificultad de disociar los efectos convergentes de diferentes decisiones que coinciden en un mismo campo de políticas, como por los problemas de acceso a información que eventualmente nos permitiría separar esos vínculos causales específicos. Pensemos en algunos ejemplos obvios: ¿La productividad académica de un docente aumentó porque se incorporó al Programa de Incentivos o porque su universidad le aumentó la dedicación? ¿Su producción contabilizada en términos de *papers* académicos en revistas con referato es fruto de los estímulos recibidos por pertenecer al Programa o es un efecto indirecto del crecimiento de oportunidades de publicación? ¿El aumento de su productividad está más asociado con la pertenencia a un colectivo de investigación promovido por el Programa de Incentivos o al mejoramiento de su formación gracias a los cursos de posgrado tomados en el marco del FOMEC? Este tipo de problemas, y las dificultades de acceder a una información desagregada, en buena medida nos llevaron a revisar algunos de nuestros objetivos iniciales. Ese desplazamiento, para decirlo en pocas palabras, pasó de pretender conocer los efectos de las políticas sobre la vida académica de las universidades, a analizar los modos en que los docentes-investigadores consideraban que esas políticas modificaban su vida académica.

7. Mientras se escriben estas líneas se ha producido la visita de la misión técnica de evaluación externa de la CONEAU.

- 7) *El desafío de captar efectos "indirectos".* Cuando iniciamos nuestra investigación teníamos, naturalmente, una imagen más ingenua o simplificada de nuestro objeto. Si bien teníamos en claro que era necesario examinar la interfase conflictiva entre las políticas y las respuestas de los actores, y que entendíamos que los efectos de esas políticas no eran homogéneos, ciertamente pensábamos en buena medida esa relación en términos de un cierto vector casual "directo". Por ejemplo, veíamos que las políticas de evaluación podían impulsar la creación de oficinas especializadas o producción de información estandarizada, pero también comenzaron a aparecer ciertos efectos "indirectos". En algunos casos, los procesos de evaluación eran aprovechados por ciertos actores como "oportunidad" para el cambio, pero en otros casos, esos mismos procesos jugaban en una dirección diferente, como "restricción" a una innovación, o también como impedimento para ciertas iniciativas que por su escaso grado de consistencia no "sería aprobada por la CONEAU", al decir de alguno de nuestros entrevistados. Esto nos llevó a plantearnos la necesidad de captar —a través de las entrevistas— un tipo de narrativa que nos mostrara lo hecho y lo no hecho, las decisiones a favor de una acción, las decisiones por una inacción, y las no decisiones. Si bien no podemos decir que estamos plenamente conformes con nuestra capacidad para determinar estos claroscuros, ahora al menos somos conscientes de la importancia de investigarlos.
- 8) *El desafío de captar prácticas "emergentes".* De acuerdo con el enfoque de nuestro proyecto, podemos homologar el proceso de incorporación de la evaluación como cultura institucional a otros procesos de cambio institucional que hemos vivido en los últimos años. La transición a la democracia, entendida como un cambio en la reglas del juego político que paulatinamente van siendo incorporadas por los actores estratégicos de la sociedad, nos puede servir de referencia. Ahora bien, cuando se analizan esos procesos hay dos grandes modelos para interpretarlos: un modelo más culturalista, que tiene grandes virtudes para explicar el largo plazo,⁸ y modelos, como el de la elección racional, que tienden a concentrarse más en el corto plazo. Una manera de entender esa diferencia es apelando a la distinción hecha por el politólogo francés Guy Hermet (1986), quien distinguía en los procesos de transición entre los "demócratas de oportunidad" (o de conveniencia) y los "demócratas de convicción". El argumento de Hermet es claro y apoyado en una nutrida evidencia histórica: los procesos de transición conocidos dependieron de muchos militares y actores autoritarios que

8. El modelo sigue las líneas generales de la síntesis parsoniana, que algunos enfoques neoinstitucionalistas incorporan con mayor o menor grado de convicción. Véase una presentación actualizada en Jeffrey C. Alexander (2000).

en algún momento comprendieron que les convenía más comenzar a actuar como si fueran democráticos, que mantener sus convicciones reaccionarias. Sin duda, todo proceso de consolidación democrática requiere de muchos demócratas de convicción para sostener la democracia en el largo plazo, pero nos bastan varios demócratas de oportunidad (y quizá sólo unos pocos demócratas de convicción con poder) para definir la transición en el corto plazo.⁹ ¿Qué queremos decir con esto? Que los demócratas de oportunidad operan y responden ante señales estables y creíbles de que van a cumplirse ciertas reglas (que incluyen recompensas y sanciones) y que los juegos que se van a jugar no son juegos de única vez sino que son juegos reiterados. Por todo lo que venimos diciendo, la evaluación en el ámbito universitario estaría atravesando un proceso análogo. Estaríamos en el tránsito de pasar de ser un juego de única vez, con reglas no definidas y sin señales creíbles de que se va a repetir en el tiempo, a ser un juego reiterado. Según se sabe, los estudios que discuten estos problemas tienden a señalar empíricamente que los actores que saben que un juego es reiterado cambian su actitud y sus decisiones respecto de las reglas del juego porque incorporan el cálculo intertemporal de costos y beneficios derivados de la aplicación estable de recompensas y castigos. Al mirar el asunto desde esta perspectiva, desplazamos un poco la atención a si se estaba gestando, o no, entre los actores una nueva "cultura de la evaluación", y empezamos a pensar más en la naturaleza de las reglas generadas por las políticas, su claridad, equidad, credibilidad o efectividad en términos de premios y castigos, etc. En otros términos, comenzamos a prestar más atención a las *decisiones políticas* pro reformas de las autoridades gubernamentales (SPU), a las *capacidades estatales* instaladas (CONEAU) para generar y hacer cumplir reglas estables y creíbles (*incentivos institucionales*) en torno a los procesos evaluativos, y a los requisitos de *coordinación* de decisiones y de disponibilidad de *recursos*.

- 9) *El desafío de analizar las estrategias de los actores frente a las políticas.* Si bien sabíamos desde un principio, que las respuestas de los actores universitarios frente a las políticas de evaluación habían mostrado tanto expresiones de adopción como de rechazo, existía en muchas lecturas la tentación de leerlas de manera lineal. En otros términos, y tomadas en conjunto, esas lecturas destacaban el hecho de que las respuestas de los actores universitarios se habrían desenvuelto en una especie de *linealidad evolutiva*, desde una *resistencia* inicial a una posterior *adopción* de los procesos de evaluación: antes había críticas, disensos y resistencias, pero ahora "puede encontrarse un consenso muy extendido" que "se expresa con mucha fuerza"

9. La defensa clásica de esta posición puede verse en Przeworsky (1991).

a favor de las iniciativas de la CONEAU, como señalaba un documento de autoevaluación de la propia Comisión. Pero a poco de andar se nos fue haciendo evidente que las respuestas eran más complejas, que involucraban diferentes dimensiones, y que las estrategias tenían mucho que ver con los fines y los medios de los actores en el marco de juegos enredados (Tsebelis, 1990), de distintos planos de acción. Por eso, una tarea difícil fue dar con una cierta tipología que nos permitiera identificar, *grosso modo*, las modalidades de respuestas. Así es como pensamos en un esquema que distinguía: *adopción plena* (acepta los fines y los medios de la evaluación), *adopción pragmática* (rechaza los fines pero acepta los medios), *resistencia activa* (rechaza los fines y los medios) y *resistencia pasiva* (acepta los fines pero rechaza los medios). Más allá de sus virtudes o sus defectos, este esquema nos permitió empezar a tener una cierta guía a la hora de ordenar el amplio *corpus* textual que provenía de las numerosas entrevistas realizadas.

- 10) *Las dificultades para hablar de nosotros mismos.* Quizá contrariando cierto sano principio baconiano, que Kant supo escribir como epígrafe de su primera *Crítica*, a lo largo de nuestra investigación hablamos de nosotros mismos. Pretensión de "objetivar el sujeto objetivante", al decir de Bourdieu (1987), indagándolo, indagándonos, desde la simultaneidad del ahora y la inmediatez del quehacer cotidiano, a través del conflicto diario, al ritmo del trajinar del presente. Universitarios que estudian (que estudiamos) los problemas actuales de la universidad, y que al hacerlo enfrentamos el desafío de construir un saber, una manera de mirar, pero también de valorar, eso que hacemos y esto que somos.

A lo largo de nuestro trabajo, y de nuestras discusiones, nos hemos encontrado, a la postre, con tres grandes preguntas entrelazadas, a las que se hilvanan en un sinuoso tejido muchas otras, más específicas y detalladas. Son preguntas por el objeto (¿cuáles problemas?), por el sujeto (¿quiénes somos los que cuestionamos?) y por el lugar, por el espacio institucional que habitamos o que buscamos construir (¿qué modelo de universidad?). De más está decir que no hay respuestas simples, y que buena parte de las discusiones mantenidas siguen dibujando, con sus dudas y sus lances, el itinerario de una búsqueda.

Empecemos por los problemas. Todos quienes hace ya muchos años venimos transitando por los pasillos universitarios hemos escuchado con notable recurrencia hablar de la "crisis universitaria", de la declinante calidad académica de los cursos, de la penuria presupuestaria, de la desconexión entre la universidad y el entorno productivo, de la superpoblación de aulas y comisiones, de la omnipresencia de lógicas de acción político-partidaria que terminan ahogando las iniciativas académicas autónomas, de la discutible eficiencia en el uso de los escasos recursos con que contamos, y todos los etcéteras imaginables; pero de lo que hemos escuchado menos es de una elaboración sistemática que logre articular, en el marco de un diagnóstico sólido, ese deshilachado rosario de síntomas.

Es claro que frente a esa "realidad" de carencias yuxtapuestas mucho de lo que pasa por ser "debate" universitario se ahueca en un vacío, se embarulla en el griterío de asamblea, se petrifica en una serie de "principios" innegociables, o se fosiliza en la reiteración machacona de cualquier consigna. Tal vez la superación de esta serie de obstáculos, epistemológicos y políticos, sea una de las primeras barreras por sortear en el análisis de la problemática universitaria presente. Tal vez también, en esa lucha por deconstruir prenociones y prejuicios, nos ayude la distancia que la mirada histórica le imprime al presente. ¿Qué continuidades y rupturas encontramos entre el ayer y el hoy? ¿Hasta dónde es posible mantener esa dicotomía temporal? ¿De qué modo se definen y redefinen algunos de los ejes básicos de la discusión universitaria cuando los revisamos desde la dialéctica entre pasado y presente? ¿Qué semillas sembró la politización/radicalización de los sesenta en los actores políticos de los ochenta? Más allá de instrumentos diferentes, ¿el sentido de la modernización institucional de hoy es análogo al de ayer? ¿Qué significado guarda para nosotros la disputada herencia reformista?¹⁰

Claro que no hay manera de responder estos interrogantes sin abordar un segundo núcleo de cuestiones referidas al "modelo" universitario. De aquí la axiomática elemental que afirma que no hay diagnóstico sin modelo, sin imagen-objetivo, y que no hay problematización de una cuestión sin enmarcarla doblemente bajo las coordenadas del análisis y de la valoración. Como reconoce cualquier manual para el estudio de políticas públicas, o para el análisis institucional, un problema público no "está allí afuera", con la pseudoobjetividad de lo inmutable y universal. Un problema es una construcción social, de sentido, de poderes, de valores, que le otorgan significación en un entramado de relaciones, de posiciones, de luchas que articulan un campo. Sólo en ese espacio es posible pensar problemas, fines, medios y pautas de valor que establezcan criterios desde los cuales juzgar una realidad problemática, o problematizada. La falta de una verdadera "cultura de la evaluación", por caso, sólo será un problema para quienes creen que la institución universitaria debe dar cuenta de sus actos mediante procedimientos válidos y confiables.

"¿Qué universidad tenemos y qué universidad queremos" es la invitación a un debate que hemos tomado por las astas; pero en ocasiones suele ser, apenas, el conjuro que oculta más de lo que interpela: esa universidad, por de pronto, es un complejo institucional heterogéneo que no se deja atrapar por taxonomías fáciles; ese modelo aparece, a ratos, como el decálogo de buenas intenciones que suele oscurecer, bajo las máscaras de discursos falsamente coincidentes, diferencias profundas. La "excelencia académica" ¿es con sistema de ingreso o

10. Fue para nosotros extremadamente enriquecedor invitar a nuestros Coloquios a historiadores que nos dieran su mirada sobre la universidad de ayer y de hoy.

sin él?; la "defensa de la universidad pública" ¿incluye el financiamiento de los aparatos partidarios que medran en su seno? Los botones de muestra podrían seguir hilvanándose, pero todas responderían a la misma estructura: el debate universitario requiere volver a ligar los fines con los medios, el puerto con la ruta. Una investigación como la nuestra es apenas un aporte más a ese espacio de discusión.

Y finalmente los sujetos, o cuando menos los actores, los estudiosos y los estudiados, los evaluadores y los evaluados, los investigadores y los investigados. Si nos atenemos a un registro meramente descriptivo, la diversidad de actores que operan en y sobre el campo universitario es notoria: profesores, investigadores, graduados, alumnos, partidos políticos, personal de apoyo, autoridades, funcionarios del Ejecutivo, legisladores, empresarios, iglesias, organismos multilaterales, medios, fundaciones, etc. Pero ¿hay actores en sentido "fuerte"? ¿Existen proyectos capaces de articular voluntades de transformación? ¿Qué nuevos alineamientos, si los hay, se han producido a partir de la aplicación de los paquetes de políticas universitarias desarrollados desde la década de 1990 en adelante? ¿Cuánto de adopción, de adaptación y de resistencia? ¿Cuánto de convicción, de negociación y de ritualismo? Buena parte de nuestros análisis han intentado ubicarse en esas zonas de intersección conflictiva entre las políticas universitarias y las prácticas, las creencias, los valores y los intereses de los actores universitarios; allí donde quizá haya que comenzar a buscar la posible constitución de nuevos sentidos y proyectos; allí donde —mal que bien— estamos todos los que hablamos de esto que somos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Silva, A. (2000): *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*, México D.F., FCE.
- Alexander, J. C. (2000): *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*, Barcelona, Anthropos.
- Araujo, S. (2003): *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Atairo, D. (2007): "La complejidad y diversidad en el gobierno universitario. El Fondo de Mejoramiento de la Calidad en la Universidad Nacional de La Plata", en P. Krotsch, A. Camou y M. Prati (comps.) (2007), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Becher, T. (1989): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Bourdieu, P. (1987): "Objetivar el sujeto objetivante", en *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1993.
- Clark, B. R. (1983): *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México D.F., Nueva Imagen, 1991.

- CONEAU (2006): *Actividades de la CONEAU*, Documento actualizado al 27 de septiembre de 2006. Disponible en www.coneau.gov.ar.
- CONEAU (2002): "Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación", Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- CONEAU (1997): *Lineamientos para la evaluación institucional*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Gallart, M. A. (1993): "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión sobre la práctica de la investigación", en F. Forni *et al.* (1992), *Métodos Cualitativos II. La Práctica de la Investigación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- García de Fanelli, A. M. (2005): *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*, Buenos Aires, Fundación OSDE y Miño y Dávila Editores.
- Hermet, G. (1986): "¿Cómo nacen las democracias?", en *Vuelta* (México), n° 112, marzo.
- Isuani, E. A. (2003): *Estudio sobre algunos resultados de la labor de la CONEAU* ("Informe Isuani 2003"), Buenos Aires, enero de 2003, mimeo.
- Jick, T. (1983): "Mixing Qualitative and Quantitative Methods. Triangulation in Action", en J. Van Manneen (ed.), *Qualitative Methodology*, Sage Publications.
- Kells, H. R. (1995): "Sistemas de evaluación nacional y de autorregulación universitaria: sus implicancias para Argentina", en *Evaluación Universitaria. Memorias del II Taller sobre experiencias de evaluación universitaria*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, t. I.
- Kirk, J. y Miller, N. (1991): *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Krotsch, P. (coord.) (2003): *Las miradas de la Universidad*, Memoria del Tercer Encuentro La Universidad como Objeto de Investigación, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Krotsch, P. (coord.) (2002): *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Krotsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (comps.) (2007): *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Krotsch, P. y Puigróss, A. (1994): *Universidad y evaluación. Estado del debate*, Buenos Aires, Aique-Rei.
- Marquis, C. (1994): *Evaluación en el MERCOSUR*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Mc Kinney, J. C. (1998): *Tipología constructiva y teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2003), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995): "Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación", en *REDES*, año II, n° 4, Buenos Aires, septiembre.
- Platt, J. (1981): "On interviewing one's peers", en *British Journal of Sociology*, 32, 1, 1981.
- Prati, M. (2002): "El Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto", en P. Krotsch (coord.), *La*

- universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Prati, M. y Prego, C. A. (2007): "Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades", en P. Krotsch, A. Camou y M. Prati (comps.) (2007), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Przeworski, A. (1991): *Democracia y mercado. Reformas políticas y económicas en la Europa del este y América Latina*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Stake, R. (1995): *Investigación con estudios de caso*, Madrid, Morata.
- Tamayo Sáez, M. (1997): "El análisis de las políticas públicas", en R. Bañón y E. Carrillo (comps.), *La nueva administración pública*, Madrid, Alianza Universidad.
- Tsebelis, G. (1990): *Nested Games. Rational Choice in Comparative Politics*, Berkeley, University of California Press.
- Tyler, L. A. y Bernasconi, A. (1999): "Evaluación de la Educación Superior en América Latina: tres órdenes de magnitud", Harvard University, DDP 700.
- Yin, R. (1994): *Case Study Research. Design and Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Capítulo 5

La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas

Pedro Ravela

El contenido del presente capítulo responde al propósito de este libro: ofrecer una mirada a “la trastienda de la investigación”, es decir, a los aspectos vinculados al itinerario de decisiones, de marchas y contramarchas, de dudas y problemas reales que debe enfrentar y resolver quien hace investigación. Por esta razón, para escribir este texto he optado por utilizar un estilo narrativo en primera persona, a veces en singular, la mayor parte en plural (la investigación es sobre todo una tarea colectiva). Considero que esto es lo más apropiado para la finalidad del libro, ya que una presentación formal de la investigación supondría presentar un producto acabado, que enfatice la coherencia entre todos los aspectos. Normalmente, un informe de investigación no da cuenta de las vicisitudes enfrentadas durante el proceso de su realización.

LA BIOGRAFÍA DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

El primer aspecto que quiero abordar es el relativo a cómo llegamos a definir el tema de la investigación. En general, el tema de una investigación es presentado y justificado en términos teóricos: se presenta una revisión de la literatura y la investigación en el campo de que se trate y se explica la relevancia del tema elegido para el estado del arte. Si bien esto es imprescindible, no da cuenta de la totalidad de factores que intervienen en la construcción de un tema de investigación. La elección y construcción del tema tiene relación con al menos otros dos aspectos relevantes:

- a. la acumulación previa del investigador (algo así como su “biografía temática”); y
- b. el modo en que el investigador concibe su papel en la sociedad y su contribución a la misma (sus intereses y propósitos).

En el caso de la investigación que nos ocupa, el tema tiene una larga historia de acumulación previa en mi trayectoria personal y en la del equipo de investigación. Hace unos veinticinco años, mientras cursaba la Maestría en Ciencias Sociales y Educación de FLACSO con Cecilia Braslavsky, uno de los trabajos finales de curso que realicé fue acerca del uso por parte del docente de la evaluación como instrumento de poder en el aula. Durante los años noventa, luego de finalizada mi maestría, me dediqué a trabajar en temas de evaluación educativa a gran escala, a través de pruebas estandarizadas. Estuve a cargo de la construcción y el desarrollo del sistema de evaluación en mi país. Entre 2002 y 2006 coordiné la participación de Uruguay en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Entre 2005 y 2006 participé de la coordinación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la UNESCO, que evaluó aprendizajes de escolares de primaria en dieciséis países de la región. Desde hace diez años formo parte del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE), una red latinoamericana de intercambio en torno al tema, que me ha dado la oportunidad de conocer y acompañar experiencias en distintos países, así como de investigar y escribir sobre esta cuestión. He realizado además actividad docente sobre temas de evaluación educativa. A lo largo de esta peripecia fuimos estableciendo relaciones con colegas, compartiendo ideas y trabajos, conformando un equipo de trabajo en Uruguay y redes de intercambio con muchos colegas de la región, cada cual con su propia trayectoria personal en el tema de la evaluación.

Un segundo aspecto relevante es el que atañe a la perspectiva que uno tiene sobre su rol en la sociedad. La peripecia brevemente reseñada está relacionada con la evaluación a gran escala. Sin embargo, a lo largo de este camino una de nuestras principales preocupaciones fue siempre la utilidad de dichas evaluaciones para los docentes. De allí que, por ejemplo, en Uruguay hayamos desarrollado un sistema fuertemente orientado a la devolución de resultados a las escuelas (con carácter confidencial y sin "rankings"), así como a la producción de textos de orientación didáctica y al desarrollo de programas de formación en servicio, a partir de los resultados de las evaluaciones nacionales estandarizadas (Ravela, 2008, págs. 74-86). En la base de la concepción de la investigación que estoy reseñando hay ciertas convicciones personales que contribuyeron a dar forma a dicha investigación.

En primer término, la convicción de que el investigador y el evaluador deben asumir responsabilidad por los efectos que la propia tarea tiene en la sociedad y en el sistema educativo. Su labor no se limita a producir conocimiento o información, sino que incluye también el involucramiento en acciones que aseguren su divulgación y uso. En segundo término, que uno de los desafíos más importantes para mejorar la educación es mejorar el trabajo en el aula. Por lo tanto, que la investigación y la evaluación educativas deben encontrar la forma de adquirir significado para el trabajo docente.

De esta manera, a lo largo de la historia personal y colectiva en torno a la evaluación, ciertas preocupaciones fueron tomando forma. ¿Qué información reciben los maestros de las evaluaciones a gran escala? ¿Llegan a leer sus resultados? ¿Los comprenden? ¿Les resultan de alguna utilidad para reflexionar sus prácticas y modificarlas? (Ravela, 2006a).

Hacia fines del año 2006, en el seno del GTEE fue surgiendo la idea de realizar un estudio acerca de las prácticas de evaluación de los maestros dentro del aula y de ampliar el foco de trabajo del grupo, más allá de la evaluación estandarizada. Los ejes principales de la temática se fueron plasmando en los siguientes términos:

- a. Si bien los sistemas estandarizados de evaluación de los aprendizajes aportan información relevante para el debate ciudadano, para la rendición de cuentas y para la discusión de las políticas educativas, la evidencia derivada de los estudios de seguimiento de dichos sistemas muestra que su impacto sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación en las aulas ha sido limitado.
- b. Buena parte de los maestros no están preparados en forma adecuada para comprender los resultados de las evaluaciones externas, ni para diseñar evaluaciones apropiadas para su uso en el aula.
- c. Las prácticas de evaluación en el aula suelen ser rutinarias y estar centradas en la calificación.
- d. De lo anterior se desprende la relevancia de estudiar:
 - Los enfoques y propuestas que los maestros utilizan para evaluar a sus estudiantes.
 - El modo en que emplean los resultados de sus propias evaluaciones para dar orientación a sus estudiantes y ayudarles a progresar.
 - El modo en que emplean dichos resultados para comunicarse con las familias acerca del progreso educativo de sus hijos.
 - Los criterios que utilizan a la hora de tomar decisiones respecto a la promoción o reprobación del curso por parte de sus estudiantes.
- e. Un estudio de enfoques y prácticas de la evaluación en el aula permitiría indagar qué tipo de desempeños esperan los maestros que sus alumnos alcancen y en qué medida incorporan en sus evaluaciones lo que estipulan los currículos nacionales (currículo intencionado *versus* currículo implementado y alineamiento entre currículo, evaluaciones externas y evaluaciones internas).

LA BIOGRAFÍA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Al igual que el tema de la investigación, su diseño y metodología se nutren de una acumulación previa de ideas. Para esta investigación deseo destacar

dos. En primer término, como coordinador de evaluaciones a gran escala (nacionales, PISA, y SERCE), estuve vinculado a los denominados estudios de "factores asociados", trabajos de investigación cuyo propósito es analizar qué variables escolares tienen influencia sobre los aprendizajes de los estudiantes.

La mayor parte de los estudios de este tipo se limitan a analizar correlaciones entre variables, empleando técnicas estadísticas cada vez más sofisticadas. Sin embargo, su poder explicativo suele ser limitado, por una razón muy sencilla: muchos de los factores más importantes no pueden ser captados a través de cuestionarios y encuestas. Una muestra de ello es la calidad del trabajo del docente. Los estudios de factores asociados sólo se aproximan a este factor a través de variables que pueden ser relevadas a partir de encuestas como, por ejemplo, la titulación del docente o la cantidad de cursos de capacitación en servicio que realizó. Como resulta obvio, cualquiera de estas dos variables aporta muy poca información, dado que las propuestas de formación inicial y en servicio para docentes incluyen una enorme heterogeneidad en cuanto a su calidad. No debe, pues, sorprender que el poder explicativo de estas variables resulte limitado.

Como consecuencia de lo anterior, los denominados estudios de factores asociados suelen reiterar "hallazgos" muy similares en torno a la importancia de algunos factores que pueden ser medidos con razonable validez y confiabilidad a través de encuestas: el clima en el aula y la existencia de altas expectativas y visiones compartidas en relación con los aprendizajes de los estudiantes, entre otros.

A partir de lo anterior, en el grupo de evaluación de Uruguay fuimos comprendiendo la importancia de complementar la mirada cuantitativa y la cualitativa. Un estudio a gran escala proporciona un mapa de situación del sistema, en cuyo marco es posible realizar una selección más inteligente y relevante de casos en los cuales realizar estudios cualitativos. Esta visión se plasmó en un trabajo publicado en 1999, que incluyó el análisis estadístico de los factores escolares que tenían incidencia en los aprendizajes en escuelas de contextos sociales desfavorecidos, junto con un análisis en profundidad de diez casos de escuelas de dichos contextos con distinto tipo de resultados en las pruebas (Unidad de Medición de Resultados Educativos, 1999). El estudio cualitativo aportó una visión más comprensiva sobre aspectos que el estudio estadístico no podía captar.¹

1. El problema de los estudios de factores asociados es en realidad más complejo. Incluye tanto la cuestión de cuál es la variable dependiente (una sola medida de logro educativo o el "valor agregado", que implica más de una medición en el tiempo) como la cuestión del diseño (diseños de tipo experimental o cuasi experimental son más potentes para construir conocimiento en este campo) (Martínez *et al.*, 2009; Carnoy, 2008; Shadish *et al.*, 2002).

La segunda idea fuerza que se fue conformando a partir de la historia personal y que subyace a este estudio fue la importancia de los estudios internacionales comparados como fuente de una comprensión más rica de las situaciones y las políticas nacionales. La participación en PISA fue muy importante para esto. Pero, un estudio especialmente inspirador fue el realizado por TIMSS a partir de la filmación de clases de matemática en los Estados Unidos, Japón y Alemania (National Center for Education Statistics, 2000 y 2003). Estos trabajos muestran que es posible encontrar un patrón de enseñanza característico de un país, con una muestra relativamente reducida. Hay elementos de la cultura profesional y de las prácticas establecidas social e históricamente por el grupo docente, que conforman una estructura básica de los modos de enseñar en un país, más allá de las diferencias individuales que, por cierto, no desaparecen.

Con estas ideas como trasfondo, en los dos años que estuve en la coordinación técnica del SERCE intenté impulsar la idea de realizar, además del clásico estudio de factores asociados, dos estudios en profundidad en países latinoamericanos, seleccionados en función de sus resultados y de sus contextos culturales: uno en torno a las políticas educativas implementadas a lo largo de una década y otro en torno a las prácticas de enseñanza en las aulas de primaria. Como se verá enseguida, en estas ideas estaba el germen de la investigación que nos ocupa aquí.

LA CONCRECIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROYECTO

Una cuestión crucial para la definición final, tanto del tema como del diseño de una investigación, es la relativa al acceso a los recursos económicos indispensables para llevarla adelante. Pocas veces se da la situación de conseguir el financiamiento para avanzar con un proyecto tal como uno lo concibió, sin restricciones. Normalmente conseguir recursos implica restricciones para la construcción del tema y del diseño del estudio.

Conseguir fondos para investigación requiere establecer vínculos, formar parte de redes, presentarse a concursos públicos y/o buscar oportunidades (por ejemplo en Internet), entre otras cosas. Supone formular proyectos que muchas veces no se concretan, tener ideas en mente y ser capaz de formularlas de una manera apropiada a las oportunidades que se presentan. Esto último implica una cierta capacidad de "negociación" entre lo que uno querría hacer, lo que le interesa a quien financia y las restricciones que imponen los fondos disponibles. Una capacidad importante del investigador es la de formular una propuesta de investigación que sea relevante, a la vez, para el investigador, para el que financia y para la sociedad, y que se adecue a los recursos disponibles sin perder su calidad técnica.

Para un estudio regional de tipo comparado, el primer problema son los costos de viajes. De allí que la primera disyuntiva que enfrentamos fue la siguiente: ¿invertimos en cubrir mayor cantidad de países, destinando menos

tiempo al trabajo de campo en cada país o, por el contrario, intentamos un trabajo de campo de mayor amplitud en un número de países más reducido? Idealmente podríamos haber pensado en ir a la totalidad de los países participantes del SERCE, para tener un panorama de toda la región. Pero esto no era viable en términos económicos, a menos que contratásemos a una persona en cada país para hacer el trabajo de campo. Esta opción fue descartada porque, o bien corríamos el riesgo de perder calidad en el relevamiento de información (si el entrenamiento de las personas se hacía a distancia), o bien había que gastar en viajes de entrenamiento. De modo que optamos porque el trabajo de campo fuese realizado por los integrantes del equipo de investigación (tres de cinco) y definimos que el estudio se realizaría en cinco países que representarían situaciones diversas en términos culturales y de resultados educativos (analizamos las alternativas de ir a cuatro o a seis países).

La tercera decisión, tomada en forma paralela a las dos anteriores, fue que el trabajo de campo en cada país tendría una duración de una semana (cinco días hábiles). Esto optimizaba el costo de viaje (se viajaba un domingo y se regresaba el sábado siguiente) y permitía pensar en trabajar con veinte maestros en cada país: dos escuelas cada día, una por la mañana y otra por la tarde, y dos maestros en cada escuela ($2 \times 5 \times 2 = 20$), lo que suponía contar con un par de horas para trabajar con cada maestro. Optamos además por focalizar el estudio en 6° grado y en las áreas de Lengua y Matemática. Incluir más grados hubiese implicado demasiada diversidad para veinte casos por país e incluir más áreas hubiese significado un exceso de temáticas para dos horas de relevamiento. Una cantidad mayor de maestros hubiese implicado un volumen de información demasiado grande para procesar.

¿Qué era posible hacer en esas dos horas? ¿Qué tipo de relevamiento de información podíamos realizar para optimizar ese tiempo? ¿Tenía sentido? ¿Sería posible recoger información relevante en este marco?

A los efectos de maximizar la recogida de información relevante, decidimos emplear tres técnicas:

- a. una entrevista en profundidad a cada maestro;
- b. un registro fotográfico de trabajos de evaluación realizados por los estudiantes;
- c. un cuestionario autoadministrado que el maestro respondería mientras se realizaba el registro de trabajos de los alumnos.

La entrevista en profundidad tendría alrededor de una hora de duración y estaría destinada a preguntar y escuchar acerca de las perspectivas del maestro en cuanto a la evaluación: ¿qué sentido tiene para él la evaluación? ¿Cómo la realiza y registra? ¿Qué tipo de consignas e instrumentos emplea? ¿Qué tipo de devolución hace a los estudiantes? ¿Qué aspectos prioriza a la hora de evaluar la lectura y la escritura? ¿Qué aspectos prioriza a la hora de evaluar matemá-

tica? ¿Qué criterios tiene en cuenta a la hora de calificar a sus estudiantes? Las entrevistas se realizaron siguiendo una pauta flexible, pero que asegurara cubrir los temas principales con cada maestro. El registro se hizo mediante grabación digital, de modo que se conformó una biblioteca de archivos de audio para que pudieran ser escuchados directamente en la computadora.

Por este medio podríamos obtener información sobre las creencias, convicciones y percepciones de los docentes sobre la evaluación. Adicionalmente, una primera aproximación a sus prácticas, al menos, a lo que los docentes creen que hacen o creen que está bien hacer. Pero, dado que estas percepciones tienen carácter subjetivo y a veces normativo (el docente responde en función de lo que considera "correcto"), el relevamiento de trabajos de los estudiantes aportaría una fuente de evidencia adicional contra la cual contrastar el discurso docente.

Nuevamente, esta idea estuvo inspirada en otros trabajos, en particular, en un trabajo de Santiago Cueto, en Perú, en el que se hace un interesante análisis de cuadernos de alumnos (Cueto *et al.*, 2003). Los cuadernos permiten ver qué tareas propone el docente a sus estudiantes. En nuestro caso, decidimos solicitarle al docente que él mismo seleccionase algunas tareas o consignas de evaluación que hubiese propuesto a los estudiantes. Le pedimos además que seleccionase, para cada tarea o consigna, tres ejemplos de trabajos realizados por buenos alumnos, tres intermedios y tres pertenecientes a alumnos de bajo rendimiento. También se les solicitaría muestras de planillas de registro u otro tipo de instrumento que emplease en la evaluación de sus estudiantes. El registro de estos materiales se realizó utilizando fotografía digital.

El cuestionario autoadministrado estuvo destinado únicamente a recoger información sobre el grado de conocimiento y uso de los resultados de evaluaciones estandarizadas por parte de los docentes. Se tomó esta decisión como forma de optimizar el uso del tiempo en la entrevista.

LOS PRODUCTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Otro aspecto que debe ser considerado en la etapa de construcción del proyecto de investigación es el relativo a los productos de ésta. Es importante preguntarse desde el comienzo: con estas preguntas de investigación, estos objetivos y este trabajo de campo, ¿qué vamos a poder producir que consideremos relevante como aporte al campo educativo, que sea de interés para los financiadores y acorde con nuestra perspectiva acerca de los problemas educativos? Es decir, es importante pensar no solamente en términos de temas, preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación, sino también en términos del tipo de productos que van a resultar de ella, a quiénes estarán dirigidos y por qué pueden resultarles de interés.

En el caso que nos ocupa, definimos cinco productos que consideramos relevantes para distintas finalidades y realizables en el marco del financiamiento

disponible (desde ya, la información recogida es suficientemente rica como para continuar investigando y produciendo conocimiento).

1. Una colección de propuestas "ejemplares" de evaluación en Lengua, elaboradas por maestros de 6° de primaria de distintos países, analizadas y seleccionadas por especialistas en didáctica de la lengua, presentadas con un formato adecuado para ser puestas a disposición de los docentes en la web.
2. Lo mismo para matemática.
3. Un documento de unas veinticinco páginas con un análisis comparativo de las formas de evaluar en el aula entre países y su relación con los marcos curriculares del SERCE, el currículo prescripto y las pruebas nacionales.
4. Un documento de unas veinticinco páginas en el que se analiza el modo en que las evaluaciones son utilizadas por los maestros para orientar a sus alumnos, informar a las familias y tomar decisiones de calificación y aprobación.
5. Un documento de unas veinticinco páginas con recomendaciones acerca de cómo las evaluaciones nacionales pueden usarse para enriquecer las evaluaciones en el aula y, viceversa, cómo las evaluaciones estandarizadas pueden enriquecerse con la experiencia de los maestros en las aulas.

Los productos definidos denotan una preocupación por la comunicación de los resultados y su accesibilidad para diferentes usuarios, lo que no significa que hayamos descartado otras opciones más orientadas a los formatos académicos. Algunos productos están más orientados a la construcción de conocimiento conceptual, en tanto otros están más orientados al desarrollo del conocimiento práctico de los docentes (Tenti Fanfani, 2001). También en este aspecto intentamos plasmar ideas adoptadas de otros trabajos en torno a la acumulación e intercambio de conocimiento práctico entre docentes a través de Internet (Hiebert *et al.*, 2002).

LA SELECCIÓN DE PAÍSES, ESCUELAS Y MAESTROS

En un estudio cualitativo en el que se trabaja con una cantidad reducida de casos y con muestras seleccionadas en forma intencional, es muy importante definir criterios sustantivos para la selección de los casos, de modo de maximizar la relevancia de la información que se recogerá.

Para este estudio seleccionamos los países teniendo en cuenta los resultados en el SERCE y la diversidad regional (cono sur, área andina, Centroamérica y Caribe) (véase cuadro 1). La intención nunca fue cubrir todas las casillas

del cuadro 1, dadas las restricciones económicas. Por otra parte, en función del interés específico del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), se incluyó una mayor cantidad de países de Centroamérica.

CUADRO I
SELECCIÓN DE PAÍSES SEGÚN REGIÓN Y RESULTADOS EN EL SERCE

Resultados en el SERCE	Región		
	Cono Sur	Andina	Centroamérica y Caribe
Altos	Uruguay		Costa Rica (antes Cuba)
Medios			El Salvador
Bajos		Perú	Guatemala

En cuanto a las escuelas, se optó por trabajar en contextos urbanos desfavorecidos, de preferencia, en escuelas públicas. Las escuelas rurales fueron descartadas por razones prácticas. Adicionalmente, se estableció el criterio de que las escuelas debían tener resultados educativos en el promedio del país o por encima (en principio en el SERCE, pero luego nos vimos obligados a flexibilizar este criterio y aceptar el uso de datos de las pruebas nacionales como forma de selección). El propósito de este criterio fue evitar ir a escuelas en las que se trabajase mal o en las que directamente no hubiese enseñanza. Deliberadamente buscamos un conjunto de maestros que, en cada país, reflejase lo que hace el maestro medio o bueno, y las formas en que son evaluados los niños de sectores populares por dichos maestros.

Finalmente, se optó por 6° grado y no por 3° (los grados evaluados en el SERCE), porque en la mayor parte de los países de la región esa evaluación corresponde al final de la educación primaria y suelen aplicarse pruebas estandarizadas.

LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO Y LOS CAMBIOS SOBRE LA MARCHA

Una vez confirmado el financiamiento para realizar el trabajo, el primer paso fue constituir un equipo de trabajo. El equipo tuvo un núcleo central de tres investigadores y dos especialistas asociados, uno en Lengua y otro en Matemática. Estos últimos tuvieron a su cargo el análisis de las propuestas de los maestros y sus devoluciones a los estudiantes, desde la perspectiva de la didáctica de la disciplina, con el fin de construir las colecciones de propuestas de evaluación definidas en los productos 1 y 2.

Los integrantes del equipo central nos hicimos cargo de la construcción de un marco conceptual, de la realización del trabajo de campo, de la organización de la información y del análisis de la misma para la elaboración de los productos 3, 4 y 5. También nos ocupamos de la interacción con los especialistas en la producción de sus análisis.

El inicio del trabajo (enero de 2008) estuvo marcado por dos tareas perentorias:

- a. La realización de una revisión de la literatura sobre la temática del estudio y la construcción de un marco conceptual que orientara el conjunto del trabajo, en particular la construcción de instrumentos y los criterios para la organización y el análisis de la información.
- b. La toma de contacto con los países seleccionados para asegurar el acceso a los mismos y a las escuelas. Ésta es una de las cuestiones más complejas en un estudio de tipo comparado, en especial si no se cuenta con vínculos con los países.

En nuestro caso, el acceso a los países y a las escuelas fue relativamente sencillo en la mayoría de los casos, en función de los vínculos previos con las unidades nacionales de evaluación. En El Salvador, Guatemala y Perú fue muy fácil. Nos contactamos con los responsables de las unidades de evaluación, a quienes conocíamos a nivel personal. Nos solicitaron una carta formal para presentar ante el ministro y automáticamente nos ofrecieron el acceso a las escuelas, datos y apoyo para seleccionarlas en función de los criterios estipulados y, en algunos casos, un transporte del Ministerio para toda la semana.

Con Cuba y Uruguay tuvimos mayores dificultades. En Cuba el pedido de autorización para viajar a la isla y visitar escuelas estuvo varios meses a la espera de resolución del ministro, hasta que finalmente, dado que se nos terminaron los plazos para la realización del trabajo de campo, debimos sustituir Cuba por Costa Rica, país centroamericano con buenos resultados en el SERCE. En Costa Rica contamos con total apoyo, al igual que en el resto de Centroamérica.

En Uruguay, nuestro propio país, tuvimos problemas parecidos. El expediente de autorización para acceder a las escuelas y realizar el estudio se perdió varias veces y conseguirlo llevó varios meses. También en este caso estuvimos a punto de cambiar de país, pero dado que el trabajo de campo no implicaba viaje y no era necesario hacerlo en una sola semana, finalmente pudimos realizarlo.

El otro cuello de botella en un estudio de este tipo es establecer el contacto con las escuelas y lograr que sean adecuadamente informadas y que acepten participar. También en este caso contamos con el apoyo invaluable de las unidades de evaluación de todos los países participantes, que establecieron un contacto inicial para sondear la disposición a participar, hicieron llegar a cada escuela una carta, elaborada por el equipo de investigación, explicando el sentido del estudio, qué se haría en la escuela y qué tipo de colaboración

necesitaríamos. En buena parte de los casos, a partir de este primer contacto se nos facilitó una dirección de correo electrónico de la escuela o de su director. También recibimos ayuda en la organización de los itinerarios para poder ir a dos escuelas cada día, en función de su ubicación.

LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL Y LOS INSTRUMENTOS

En el proceso real de implementación de todo trabajo de investigación, los procesos de trabajo se entremezclan. No se sigue un orden rigurosamente lógico, del estilo de pasos o etapas de la investigación. La construcción del marco conceptual, la organización de la logística para el trabajo de campo y la construcción de los instrumentos, se superponen. En este caso, era necesario construir un documento conceptual que desarrollara las ideas básicas contenidas en las preguntas y propósitos del estudio. En paralelo, trabajamos en la construcción de los tres instrumentos principales del estudio: la pauta para la entrevista en profundidad, el protocolo para la selección y registro fotográfico de consignas y trabajos de evaluación, y el cuestionario autoadministrado. Y, simultáneamente, iniciamos los contactos con los países.

El documento conceptual se estructuró en torno a los siguientes ejes temáticos:

1. Funciones y usos de la evaluación en la educación básica.
 - 1.1. La evaluación con fines de diagnóstico.
 - 1.2. La evaluación para reorientar el proceso educativo.
 - 1.3. La evaluación para calificar y certificar aprendizajes.
 - 1.4. La evaluación como herramienta de comunicación con las familias.
2. Políticas de uso de resultados de las evaluaciones nacionales estandarizadas.
3. Evaluación estandarizada y evaluación en el aula.
4. Currículo prescrito vs. currículo implementado.
5. La evaluación de la lectura en la escuela primaria.
6. La evaluación de la escritura en la escuela primaria.
7. La evaluación de la matemática en la escuela primaria.

En paralelo con la escritura de este documento marco se definieron los instrumentos por emplear, según se consigna en los cuadros 2 y 3. El cuadro 2 incluye el itinerario temático por seguir en la entrevista en profundidad. Obviamente, la pauta fue aplicada en forma flexible, dando cierto grado de libertad al docente para hilvanar su discurso, no necesariamente en el orden planteado. Pero la pauta sirve como orientación y como lista de control para cubrir toda la temática. Las preguntas relativas a la matemática se reiteraban luego para lenguaje.

CUADRO 2
PAUTA PARA LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

- ¿Qué tipo de evaluaciones realiza en su clase?
- ¿Con qué propósito las realiza?
- ¿Con qué frecuencia realiza estas evaluaciones?
- ¿Qué hace usted con los resultados que obtiene de cada una de estas evaluaciones?
- ¿Cómo comunica los resultados de las evaluaciones a las familias?
- ¿Comunica a los docentes de las otras aulas, de años anteriores o a la dirección los resultados de sus alumnos?
- ¿Qué aspectos del programa de matemática usted prioriza en sus evaluaciones?
- ¿En qué se basa para establecerlos?
- ¿Además de lo establecido por los programas oficiales, qué otros aspectos fuera del currículo evalúa?
- (Si contestó sí a la anterior) ¿Por qué considera necesario evaluar estos aspectos que no están incluidos en el currículum?
- ¿En qué se basa al elaborar las evaluaciones en matemática que aplica en su clase? ¿En ejercicios propuestos en libros, en propuestas creadas por usted?
- ¿Además de usted, otras personas participan en la elaboración de las actividades de evaluación?
- ¿En qué momentos del curso evalúa a sus alumnos? (al término de cada tema, unidad, bimestre, ciclo escolar). ¿Por qué?
- ¿Cómo evalúa más frecuentemente en matemática, en forma oral o en forma escrita?
- ¿Por qué usa más frecuentemente esta forma (la forma oral o escrita, según lo que conteste)?
- (Sólo si contesta oral, continuar preguntando) Cuénteme cuál/cómo fue la última evaluación oral realizada en matemática.
- Usualmente ¿cuánto tarda en entregarles los resultados de las evaluaciones a los niños?
- ¿Cómo les comunica los resultados a sus alumnos? (notas, comentarios escritos, comentarios orales, frente al grupo, individualmente).
- ¿Por qué lo hace de esa manera?
- ¿Qué actividades les propone a los alumnos a partir de los resultados de una prueba?
- ¿Qué acciones implementa con los niños que obtienen bajos resultados en las pruebas de matemática?
- ¿Cómo registra (o sistematiza) los resultados de cada evaluación?
- ¿Para qué utiliza específicamente los resultados de las evaluaciones en matemática?
- ¿Cada cuánto propone evaluaciones a sus alumnos con el objetivo de calificarlos? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos determinantes tiene en cuenta para decidir si un niño aprueba o no el curso en matemática?
- ¿Existe algún otro aspecto de sus prácticas de evaluación que considere importante que no le haya preguntado y quiera agregar?

El cuestionario autoadministrado estuvo limitado al relevamiento de información acerca del grado de conocimiento de las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales por parte de los maestros, y su eventual uso. Se trató básicamente de un cuestionario precodificado, que sirvió para comprobar lo que suponíamos: que la gran mayoría de los docentes desconoce las evaluaciones estandarizadas, tanto en cuanto a sus enfoques como en cuanto a sus resultados.

CUADRO 3
PROTOCOLO PARA EL REGISTRO FOTOGRÁFICO DE
PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Se tomarán registros fotográficos de:

1. **Consignas propuestas por los maestros** para evaluar a los alumnos en los últimos tres meses en:
 - a. Lectura.
 - b. Escritura.
 - c. Matemática.
2. **Trabajos realizados por los alumnos** a partir de las consignas de los maestros en:
 - a. Lectura.
 - b. Escritura.
 - c. Matemática.
3. **Registros de los resultados de las evaluaciones** realizadas por los maestros. Para seleccionar los registros fotográficos se tendrá en cuenta que ellos incluyan:
 - a. Evaluaciones en las tres áreas mencionadas.
 - b. Diferentes niveles de desempeño de los alumnos a consideración del maestro: dos de nivel superior (buen desempeño), dos de nivel intermedio (aceptable) y dos de nivel inferior (insuficiente).

Llamar a las escuelas el día previo para recordar la visita y la selección de materiales.

LA ORGANIZACIÓN Y EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El volumen de información recogido (158 archivos de audio digital, 4.360 registros fotográficos de propuestas de evaluación y trabajos de estudiantes, unos 150 cuestionarios autoadministrados) requería, como primera tarea de envergadura, almacenarlo de manera organizada y de fácil acceso. Para eso se protocolizó el modo de archivar toda la información, en los niveles indicados en el cuadro 4.

CUADRO 4
ESTRUCTURA DE ARCHIVOS

	Entrevistas	Nombre del maestro	
País	Fotos	Lenguaje	Nombre del maestro
		Matemática	Nombre del maestro
		Registros del maestro	Nombre del maestro
	Cuestionarios	Nombre del maestro	

CUADRO 5
FICHA RESUMEN DE CADA RELEVAMIENTO

1. País.
2. Fecha del trabajo de campo.
3. Nombres de las escuelas visitadas.
4. Nombres de los maestros entrevistados.
5. Áreas en las que trabaja el maestro entrevistado: lengua, matemática o ambas.
6. Registros fotográficos. Cantidad de registros tomados, discriminados por lengua, matemática y registros de los maestros.
7. Registros en fotocopias discriminados por lengua, matemática, registros de los maestros.
8. Cuestionario que indique si fue completado o no.
9. Autorización del maestro para publicar los materiales relevados, indicando si firmó o no la autorización.
10. Texto narrativo para recoger impresiones y anécdotas de la experiencia vivida durante el trabajo de campo en el país.

Asimismo, se solicitó a cada responsable del trabajo de campo que elaborara una ficha con los datos principales del relevamiento realizado, incluyendo además un registro narrativo de sus impresiones y experiencias más relevantes durante la visita al país en cuestión, como puede verse en el cuadro 3.

Para el procesamiento de la información tomamos una decisión que luego complicó el trabajo: no transcribir las entrevistas sino trabajar directamente sobre los archivos de audio digital. La decisión fue tomada con el fin de ahorrar tiempo, recursos económicos y papel. En lugar de transcribir todas las entrevistas, se generaron planillas que indicaban los tramos de tiempo del archivo destinados a cada conjunto temático de la pauta de entrevista. A la larga, esta decisión implicó mayor dedicación de tiempo de los investigadores principales, pues se buscaban pasajes en los archivos de audio.

El análisis de la información fue organizado en función de las categorías emergentes del marco conceptual y de los productos definidos para el estudio.

A los especialistas en lenguaje y matemática se les entregó discos compactos con la totalidad de las fotografías relativas a su disciplina, organizadas y etiquetadas según se explicó antes, así como los archivos de audio con indicaciones de los pasajes donde los maestros se referían a la evaluación en la disciplina. A poco de avanzar en su trabajo, que consistía principalmente en identificar "buenas prácticas", nos encontramos con que casi no las había. La mayor parte del material presentaba visiones desactualizadas de la didáctica de la disciplina, casi no hallamos ejemplos de devolución formativa, sino calificaciones, la mayor parte de las actividades resultaron ser típicamente "escolares" y de baja exigencia cognitiva.

Como consecuencia, nos vimos obligados a cambiar sobre la marcha el sentido de las colecciones de propuestas: de ejemplos de "buenas prácticas" pasaron a ser "colecciones de propuestas de evaluación comentadas por especialistas en didáctica". La consigna para los especialistas fue seleccionar un

cierto número de propuestas, las más interesantes de cada país, aun cuando tuviesen limitaciones, y efectuar un análisis que destacase las virtudes de cada propuesta, sus limitaciones y los modos en que podría ser mejorada.

Para los tres productos restantes se seleccionaron los tramos de las entrevistas pertinentes a las temáticas por considerar en cada uno de ellos, así como registros relevantes de trabajos de los estudiantes, teniendo en cuenta la complejidad cognitiva de las tareas propuestas por el maestro y el tipo de devolución o corrección escrita realizada.

Para el tercer producto, referido a la comparación de las "formas de evaluar entre países y su relación con los marcos curriculares de L SERCE, así como de la relación, en el interior de cada país, entre la evaluación en el aula, el currículo prescripto y las pruebas nacionales", se recurrió además al marco curricular del SERCE, que describe y resume los diseños curriculares de todos los países participantes, así como a la documentación existente de las pruebas nacionales de cada país y los ejemplos de ítem utilizados.

Para el cuarto producto, referido al "modo en que las evaluaciones son utilizadas por los maestros para orientar a sus alumnos, informar a las familias y tomar decisiones de calificación y aprobación o reprobación", el análisis de la información recogida se estructuró en torno a los siguientes ejes:

- a. tipos de instrumentos de evaluación utilizados por el maestro;
- b. usos de los resultados y modalidades de devolución a los alumnos;
- c. modalidades de comunicación de resultados a las familias;
- d. criterios y prácticas relativas a la calificación de los alumnos.

En el momento actual no se ha comenzado aún con la elaboración del quinto producto.

Otra cosa que ocurre en la mayor parte de las investigaciones, aunque no suele ser reportado, es que uno enriquece el marco conceptual a medida que desarrolla el trabajo de análisis, porque continúa buscando material y realizando nuevas lecturas. En nuestro caso, por ejemplo, resultó de sumo interés un texto de Grant Wiggins (1998) sobre evaluación auténtica. Por ejemplo, a los efectos de nuestro análisis, tomamos un interesante conjunto de reflexiones sobre las devoluciones en la evaluación. Wiggins identifica distintos modos de llevarla adelante:

- a. bajo la forma de juicios de valor ("muy bien", "no satisface", "incorrecto"), que le indican al estudiante si su trabajo está cerca o lejos de lo que el maestro espera, pero no le da pistas concretas que le permitan analizar su trabajo por sí mismo;
- b. bajo la forma de indicaciones más concretas que le permitan comprender qué es lo que no ha logrado y qué debe mejorar;
- c. bajo la forma de modelos de desempeño con los cuales el estudiante pueda contrastar su propio trabajo y corregirlo por sí mismo.

También incorporamos a nuestro análisis las categorías de Wiggins para establecer el grado de autenticidad de las consignas de evaluación.

LA INCORPORACIÓN DE NUEVOS PAÍSES AL ESTUDIO

Otro gran imprevisto ocurrido durante el desarrollo de la investigación que merece ser destacado fue la incorporación de nuevos países y equipos de investigación que se sumaron al estudio. Como resultado de la participación en seminarios y encuentros con otras instituciones de la región y de la mención al trabajo que estábamos realizando, se despertó el interés de otros grupos de investigación. Fue el caso, en primer lugar, del Grupo de Investigación sobre Evaluación de la Calidad de la Educación de la Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia. El grupo expresó su interés en replicar el estudio en su país haciéndose cargo de los costos del trabajo de campo. El acuerdo que establecimos consistió en que nosotros les aportaríamos todos los instrumentos necesarios para realizar el trabajo y todos los antecedentes que teníamos. Ellos llevarían a cabo el trabajo de campo, organizarían la información y realizarían los análisis primarios del caso nacional de su país. Nos entregarían copia de toda la información recogida. Nosotros incorporaríamos sus análisis a nuestros productos regionales, con los créditos del caso. Ellos realizarían aportes al documento de marco conceptual.

Algo similar ocurrió con el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) de México y con el Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina, con quienes se establecieron acuerdos de trabajo similares. Esto permitió, por un lado, ampliar la cantidad de casos nacionales en el estudio, que quedó como se indica en el cuadro 6. Por otra parte, nos permitió iniciar una red de intercambio entre equipos de investigación de la región.

CUADRO 6
TOTAL DE PAÍSES INCLUIDOS EN EL ESTUDIO

Resultados	Región		
	Cono Sur	Andina	Centroamérica y Caribe
Altos	Uruguay		México - Costa Rica
Medios	Argentina	Colombia	El Salvador
Bajos		Perú	Guatemala

Esta ampliación de los países por incluir en los productos del estudio implicó una negociación con el PREAL para ampliar el plazo de la entrega de los productos y un leve incremento en el financiamiento (del orden del 10%) con el fin de cubrir el trabajo adicional.

LA PROYECCIÓN AL FUTURO

Cada trabajo de investigación contiene dentro de sí la semilla de nuevos emprendimientos. En nuestro caso, varios proyectos y posibilidades se abren hacia el futuro a partir de este estudio:

- Como fruto de las preocupaciones sobre el tema y enriquecidos por su estudio y por el material recogido, elaboramos un proyecto de Diploma en Evaluación de Aprendizajes, de carácter semipresencial, dirigido a docentes de aula. El proyecto fue aprobado por el Consejo Directivo de nuestra Universidad y ya se ha puesto en marcha. En el momento de escribir este texto se han completado los cupos disponibles (70).
- A partir de las colecciones de propuestas de evaluación analizadas y comentadas por especialistas, proyectamos poner en marcha un sitio web de recursos para la evaluación en el aula, dirigido a docentes.
- Estamos en conversaciones iniciales con el GTEE-PREAL para realizar diversos eventos de difusión de los resultados del trabajo.
- Estamos iniciando el intercambio con los otros grupos para concebir nuevos análisis del *corpus* de información recogido, que puedan dar lugar a nuevos trabajos de investigación o que puedan servir de base para la realización de tesis o memorias de grado.

REFLEXIONES FINALES PARA JÓVENES INVESTIGADORES

Quiero cerrar esta presentación con cinco reflexiones que pueden resultar orientadoras para quienes están en las primeras etapas de su trayectoria profesional en la investigación educativa, dado que entiendo es uno de los propósitos de los organizadores de este libro.

En primer lugar, es importante elegir dentro del campo educativo algunos temas que a uno le interesen especialmente y acumular en torno a ellos lecturas y trabajos. Esto no significa (no se me malinterprete) desconocer o desinteresarse por el resto de las temáticas del campo educativo. Muy por el contrario, tener una visión sobre diversos temas (formación docente, enseñanza para la comprensión, políticas educativas, debates sobre didáctica de la lengua, a modo de ejemplo), me permitió hacer más relevantes los aportes desde mi campo de especialización, la evaluación educativa. Lo importante, en mi opinión, es evitar la situación opuesta: acercarse un poco a muchos temas sin especializarse en ninguno. En resumen, que sin dejar de tener una visión global sobre el campo educativo (lo que se logra principalmente a través de la interacción con colegas con distintas perspectivas y especializaciones), es muy importante elegir uno, dos o tres temas de acumulación y especialización.

En segundo lugar, en la medida en que uno trabaje y lea en torno a ciertos temas, se irá encontrando con trabajos inspiradores, tanto desde el punto de

vista conceptual como desde el punto de vista práctico. Es importante acostumbrarse a registrar esas ideas y ponerlas como en un germinador: darles tiempo, mirarlas de vez en cuando, dejar que den vueltas en la cabeza, escribir unas líneas adicionales. Estarán allí cuando surja una oportunidad.

Tercero, el trabajo bien hecho es la base de la confiabilidad que uno va adquiriendo ante los otros. En mi experiencia, es mejor hacer pocas cosas muy bien que muchas cosas más o menos bien. Lamentablemente, haciendo muchas cosas, aunque no sean buenas ni relevantes, uno puede lograr mejores puntajes en ciertos sistemas de concursos. Pero haciendo muy bien su trabajo, los otros construirán la confianza en ustedes y, a largo plazo, esto les abrirá puertas y posibilidades.

Cuarto, es muy importante construir vínculos con otros profesionales y equipos, así como formar parte de redes de intercambio. Es fundamental elegir con sabiduría. Por ejemplo, en el largo plazo puede ser mejor permanecer formando parte de un equipo de gente competente que hace cosas relevantes, en vez de irse a otro trabajo de menor calidad en el que pagan mejor. Cuando les toque a ustedes conformar un equipo, sepan elegir a la gente adecuada para realizar el trabajo, que comparta un mismo compromiso e inspiración.

Por último, es importante esclarecer y explicitar cuáles son las convicciones que uno tiene sobre el cambio en la educación y sobre su propio compromiso con el mismo, así como un conjunto de ideas centrales acerca de qué es importante para propiciar el cambio desde nuestro ámbito de trabajo. Esas convicciones son las que luego permiten que uno decida sobre los trabajos que uno realiza y el modo de hacerlos. Por oposición, hay quienes simplemente se orientan por el interés de acceder a fondos o de acumular curriculum y antecedentes, sin importarles si su trabajo tiene algún efecto valioso para la sociedad y para los demás. Un corolario de lo anterior, especialmente relevante en las ciencias sociales, es la importancia de preocuparse por la comunicación de la investigación a los distintos agentes sociales, de modo que el conocimiento que se genera sea socialmente útil y contribuya al desarrollo del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carnoy, M. (2008): "Valor agregado: por qué usarlo, cómo medirlo y posibles sesgos", mimeo.
- Cueto, S.; Ramírez, C.; León, J. y Pain, O. (2003): *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima*, Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Documento de Trabajo n° 43.
- Hiebert, J.; Gallimore, R. y Stigles, J. (2002): "A Knowledge Base for the Teaching Profession: what Would it look like and how can we get one?", en *Educational Researcher*, vol. 31, n° 5, págs. 3-15.

- Martínez, R.; Gaviria, J. L. y Castro, M. (2009): "Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación", en *Revista de Educación* (Madrid), n° 348, págs. 15-45.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2003): *Teaching Mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study*, Washington D.C., NCES 2003-013.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2000): *Highlights from the TIMSS Videotape Classroom Study*, Washington D.C., NCES 2000-094.
- Ravela, P. (2008): "Políticas educativas y evaluación", en P. Ravela et al. (coords.), *La evaluación externa en seis países de América Latina: Balances y retos*, Cali, Bonaventuriana, págs. 54-87.
- Ravela, P. (2006a): "¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?", en P. Arregui (ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*, Santiago de Chile, PREAL, págs. 181-248.
- Ravela, P. (2006b): *Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas*, Santiago de Chile, PREAL.
- Shadish, W.; Cook, T. y Campbell, D. (2002): *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*, Boston-Nueva York, Houghton Mifflin.
- Shepard, L. (2006): "La evaluación en el aula", México D.F., Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Traducción autorizada del capítulo 17 "Classroom assessment", en R. Brennan (ed.), *Educational Measurement*, Westport, ACE/Praeger.
- Tenti Fanfani, E. (2001): *En casa de herrero, cuchillo de palo: la producción y uso de conocimiento en el servicio educativo*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE/UNESCO).
- Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) (1999): *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública.
- Wiggins, G. (1998): *Educative Assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Capítulo 6

La problemática de la investigación didáctica: el caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios

Alicia Camilloni
Estela Cols

En este capítulo se exponen los antecedentes, el marco teórico de referencia y las decisiones metodológicas de una investigación actualmente en desarrollo orientada al estudio de las relaciones entre formas de evaluación y procesos de aprendizaje de los estudiantes en la universidad, particularmente, en lo relativo al modo en que perciben la tarea y las modalidades de estudio que adoptan. Se trata del proyecto denominado "Formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados en las cátedras universitarias y modalidades de estudio de los alumnos. Una exploración sobre sus relaciones", que cuenta con un subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.¹

Teniendo en cuenta los propósitos de este libro, se procurará "desandar" las decisiones adoptadas para el diseño del proyecto, de modo de hacer explícitas las consideraciones y razones que condujeron a tales opciones así como las dificultades particulares que fue necesario atravesar.

¿CÓMO SURGE EL INTERÉS POR ESTE TEMA?

Todo problema de investigación, dice Mancuso, tiene un sustrato y un contexto en el marco del cual alguna cuestión o situación se vuelve "problemati-

1. El trabajo está siendo realizado por un grupo de investigadoras dirigido por la profesora Alicia R. W. de Camilloni y codirigido por la doctora Estela B. Cols. Investigadoras asistentes son las magísteres Silvina Fenney y Gabriela Fairstein y las licenciadas Alejandra Amantea y Laura Basabe, ambas estudiantes de la Maestría en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Participan, también varios graduados adscriptos a la cátedra de Didáctica I (Teorías de la Enseñanza) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El equipo tiene experiencia de investigación en sucesivos proyectos del área de la Didáctica.

zable" (Mancuso, 2001). Efectivamente, el interés por una temática surge en el seno de comunidades académicas en las que participan los investigadores y, en el caso de la investigación pedagógica, en estrecha relación con las prácticas educativas de las que los mismos investigadores forman parte o con las que se vinculan a través de las diversas actividades profesionales que llevan a cabo.

La investigación sobre la evaluación del aprendizaje comprende hoy un fértil campo de estudios en la Pedagogía Universitaria. Se han introducido cambios significativos en las prácticas de evaluación en el nivel y se diversificaron los tipos de instrumentos empleados, la naturaleza de las tareas solicitadas a los estudiantes y las condiciones de administración.

Iniciada una etapa relativamente intensa en la década de 1990, la investigación se ha ido centrando en diversos aspectos que han iluminado tanto los problemas específicos atinentes al propio proceso de evaluación como sus vinculaciones con la enseñanza y el aprendizaje. Las líneas de indagación cubren un vasto campo de cuestiones: la evaluación alternativa y auténtica, las formas de evaluación en el marco de enfoques de aprendizaje colaborativo, la evaluación formativa y sus relaciones con el desarrollo de la metacognición de los estudiantes, la autoevaluación y la evaluación a cargo de pares, los mensajes sobre evaluación en el currículum oculto, entre otros.

La evaluación constituye siempre un asunto de difícil resolución; sin embargo, reviste un carácter particularmente crítico en el contexto actual. La tarea se ha complejizado de manera significativa debido a la aceleración del avance científico-tecnológico, al crecimiento y a la diversificación de la población estudiantil. Al mismo tiempo, se han desarrollado innovaciones en los diseños curriculares y las estrategias de enseñanza que generan nuevos desafíos en materia de evaluación.

Por nuestra parte, la temática nos preocupa hace tiempo y hemos estado ligadas a ella desde diferentes tipos de actividad profesional. La participación en numerosas actividades de formación, asesoramiento y asistencia técnica en instituciones de nivel superior nos ha permitido observar algunas situaciones problemáticas que merecen especial atención. Por ejemplo, el escaso conocimiento teórico que existe, en general, sobre estos temas en el profesorado, particularmente en lo que concierne a la importancia pedagógica de la evaluación, sus funciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones de validez, pertinencia y confiabilidad que posibilitan una buena evaluación. O, también, la falta de consistencia entre los enfoques pedagógicos sostenidos por los equipos docentes y las prácticas de evaluación que emplean en sus cátedras. Incluso hemos observado situaciones en las que se advertía la presencia de posiciones de corte constructivista en los modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje y en el tipo de estrategias didácticas llevadas a la práctica, con evidentes dificultades, no obstante, para acompañar adecuadamente estos procesos desde la evaluación.

Asimismo, la experiencia profesional nos muestra, recurrentemente, la capacidad manifiesta de muchos docentes universitarios de buscar variantes y al-

ternativas para evaluar los aprendizajes, intentando dar respuesta a dificultades u obstáculos específicos que detectan en su práctica cotidiana. Somos testigos, en tal sentido, de un potencial significativo de renovación y creatividad y de la existencia de una diversidad de formatos e instrumentos. Contamos ya con inventarios preliminares realizados a partir de datos recogidos en distintas universidades.

En lo que respecta a la actividad de investigación, el equipo –siempre muy interesado en la problemática de la evaluación– llevó a cabo hace varios años un estudio denominado "El Sistema Nacional de Evaluación: evaluación de su calidad" (Proyecto Trienal UBACyT / F215).² Realizamos, en esa oportunidad, una reconstrucción de las relaciones entre evaluación y calidad de la educación planteadas en el discurso oficial, a través de un análisis de los documentos producidos en instancias centrales del sistema en el marco de los Operativos Nacionales de Evaluación 1993 y 1994. Se analizó la calidad técnica de las pruebas de desempeño académico administradas a los alumnos en dichos operativos, teniendo en cuenta el criterio de validez de construcción de los ítem y de los contenidos escolares evaluados en ambos casos.

Un rasgo central de la perspectiva que hemos desarrollado acerca de la evaluación es la necesidad de construir una visión didáctica comprensiva de este proceso. Ésta se propone atender a sus fuertes articulaciones con los demás aspectos que comprenden los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por eso, si bien reconocemos la importancia de resguardar la especificidad teórica y metodológica que exige la actividad de evaluación y su estudio, estamos interesadas en señalar sus fuertes relaciones con el currículum manifiesto y oculto, con el proceso de selección y jerarquización del contenido, con las estrategias de enseñanza y las formas de relación pedagógica, con la disposición del alumno hacia el aprendizaje y la motivación, la modalidad de estudio y las condiciones para la construcción de significados. Es más, consideramos que resulta ineludible situar la evaluación en ese marco pedagógico más amplio si se desea alcanzar una comprensión cabal y profunda de esta problemática.

EL PROCESO DE FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS

Como sabemos, el tránsito desde la identificación de un tema o de una situación problemática hacia la definición de un problema de investigación no es inmediato. Por el contrario, constituye un proceso complejo, que difícilmente se pueda describir mediante explicaciones o formalizar en una serie estructurada de pasos. Se trata de un recorrido sinuoso y de carácter recursivo a lo largo

2. Cf. Mena, M. (comp.) (1995): *Evaluación de la calidad en la universidad*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

del cual el investigador procura inscribir teóricamente la cuestión de su interés, delimitarla y formular interrogantes que puedan ser estudiados empíricamente. En ese camino, las preguntas se ajustan a medida que son analizadas a la luz de diversas perspectivas teóricas, produciéndose diferentes recortes, focalizaciones y redireccionamientos.

Existe, en primer lugar, un recorte de carácter disciplinar. En tal sentido, puede advertirse que, efectivamente, las prácticas de evaluación de los aprendizajes podrían ser estudiadas desde diferentes perspectivas disciplinares. Es posible plantear interrogantes válidos desde la política y la sociología de la educación, la psicología del aprendizaje o el estudio de las organizaciones y culturas institucionales, por ejemplo. En este caso hemos asumido un punto de vista didáctico. Éste privilegia el estudio de la evaluación como dimensión constitutiva de los procesos de enseñanza y en sus relaciones con el aprendizaje. Asimismo, dentro del campo de los estudios acerca de la evaluación educativa —que incluye también la evaluación del currículum, de proyectos, de instituciones, de la acción docente—, esta investigación se ocupa, en particular, de la problemática de la evaluación de los aprendizajes. Se inscribe, así, en una tradición particular de corrientes teóricas y autores que desde hace tiempo aportan categorías conceptuales específicas y herramientas metodológicas para el estudio de estas cuestiones.

En segunda instancia, para avanzar hacia una definición precisa de problemas y objetivos, es imprescindible proponer algún tipo de recorte empírico. Ello permite contextualizar el trabajo, delimitar sus alcances y anticipar el tipo de informaciones por relevar. En este caso, la problemática de nuestro interés puede ser observada en instituciones educativas del nivel medio y superior, como de hecho ha ocurrido con los trabajos previos. Hemos decidido, no obstante, situar nuestro proyecto en la universidad y, particularmente, en cursos del tramo medio o final de las carreras. Probablemente este período de la vida escolar sea especialmente propicio para visualizar el tipo de fenómenos por indagar, debido a que el estudiante ha desarrollado ciertas capacidades ligadas al oficio de aprendiz y posee, por lo general, un adecuado grado de reflexión acerca de su actividad en tanto tal.

Finalmente, y subrayando que el orden de presentación de las cuestiones no implica una sucesión de decisiones en lo que concierne al proceso real por el que transita el investigador, la construcción de un objeto de investigación exige una delimitación teórica. La naturaleza del recorte que cada estudio efectúa se percibe cuando se contrastan los interrogantes planteados con otros eventuales problemas que hubiese sido posible plantear desde ópticas teóricas diferentes.

En efecto, alguien comprometido con el análisis de las prácticas de evaluación del aprendizaje en la universidad puede formularse numerosas y diversas preguntas. Propongamos algunas, a modo de ensayo ilustrativo: ¿qué características asumen las prácticas de evaluación del aprendizaje en la universidad?, ¿cuáles son las tendencias predominantes?, ¿existen modalidades y formatos

diferenciados según los contextos institucionales y el tipo de asignaturas?, ¿cuáles son las estrategias y formatos de evaluación más adecuados para evaluar cuando se trabaja en un enfoque de aprendizaje colaborativo?, ¿qué desafíos y obstáculos enfrentan los profesores que llevan a cabo este tipo de prácticas?, ¿cómo diseñar evaluaciones que pongan en juego la resolución de tareas significativas, auténticas y desafiantes desde el punto de vista intelectual?, ¿qué problemas presenta la calificación en este tipo de situaciones?, ¿por qué resulta difícil instalar la práctica de la evaluación formativa en la universidad?, etc. Resulta fácil advertir que todos estos planteamientos conducirían a distintos estudios, con propósitos también diferentes. Sin embargo, en este caso, estábamos interesadas en un asunto particular: las relaciones entre modalidades de evaluación y procesos de aprendizaje del estudiante, lo que marca una orientación y delimita, naturalmente, los alcances de la indagación.

Sin duda, la revisión de antecedentes tiene un papel decisivo en la definición de este recorte. Efectivamente, existe un contexto teórico definido por los aportes de investigaciones previas sobre el tema, en cuyo interior algunas ideas se establecen como supuestos y se definen los puntos que permanecen oscuros así como las preguntas que merece la pena plantearse.

Cabe señalar diversos estudios de nuestro interés. En primer lugar, aquellos que realizan un inventario de los instrumentos de evaluación en uso en las cátedras universitarias, tales como los de Forbes (1996); Linn, Baker y Dunbar (1991) y Resnick y Resnick (1996). En nuestro medio, un trabajo llevado a cabo recientemente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires ha identificado una serie de propuestas innovadoras, que involucran formatos basados en casos, problemas y situaciones hipotéticas, instancias de acompañamiento y retroalimentación al estudiante (Lipsman, 2004).

Es posible reconocer, asimismo, una línea de indagación acerca de los enfoques de aprendizaje y modalidades de estudio del estudiante universitario. Las investigaciones de Ference Marton y Roger Saljö se consideran pioneras en este sentido. En 1976 fueron los primeros en diferenciar entre estudiantes que adoptan un enfoque profundo para estudiar y otros que asumen un enfoque superficial (Marton y Saljö, 1976). El primero, interesado en comprender el significado, el segundo, usado con el fin de memorizar el material. Más tarde, Saljö identificó cinco diferentes formas de aprendizaje: a) incremento de conocimiento, b) memorización, c) adquisición de datos o procedimientos que podrán ser utilizados más tarde, d) significado abstracto, y e) interpretación para comprender la realidad (Saljö, 1979).

Noel Entwistle ha efectuado también contribuciones de importancia en esta dirección, que han servido de base a diversos estudios sobre la cuestión (Entwistle, 1988; Entwistle y Entwistle, 1991; Entwistle, 2001; Entwistle y Entwistle, 2003). Este autor se propuso describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y analizar el modo en que sus concepciones impactan en la manera en que enfrentan cotidianamente las tareas académicas. Partió, en tal

sentido, de las dos categorías de Marton y Saljö en términos de la caracterización de las diferencias observadas entre los estudiantes: enfoque superficial y enfoque profundo. Como resultado de sus estudios empíricos, propuso añadir una nueva categoría, la de aprendizaje estratégico. Con este concepto procuraba dar cuenta de aquellos casos en los que intervienen fines personales de logro, se planifica el aprendizaje en tiempo y esfuerzo, hay una concentración en el trabajo, una búsqueda de adecuación a lo requerido en las evaluaciones, y un monitoreo efectivo de lo que se está aprendiendo. Entwistle y Entwistle (2003) hallaron que los estudiantes universitarios exitosos adoptan un enfoque estratégico en el que combinan aprendizaje profundo y aprendizaje superficial.

En la Argentina, Chiecher, Donolo y Rinaudo (2003) de la Universidad Nacional de Río Cuarto efectuaron un inventario de métodos de estudio utilizados por los estudiantes. Llevaron a cabo una indagación acerca de las relaciones entre aspectos motivacionales y estrategias cognitivas en alumnos de esa universidad, a través de la administración de un cuestionario (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2003).

Entre los variados aspectos investigados estimamos de alto interés para nuestro trabajo aquellos que se refieren a las disposiciones de los estudiantes hacia la evaluación y a los efectos que ejercen los formatos de la evaluación sobre el aprendizaje, mediados por las modalidades que adoptan en el proceso de estudio. En los últimos años se han llevado a cabo numerosos trabajos con esta orientación (Tang, 1991; Haney y Madaus, 1992; Resnick y Resnick, 1996; Wiley y Haertel, 1996; Au y Entwistle, 1999; Caygill y Eley, 2001; Wine y Kamieson-Noel, 2002; Scheja, 2006; Joughin, 2007; Clinciu *et al.*, s/d). Comentaremos sucintamente algunos de ellos.

Catherine Tang (1991), por ejemplo, sobre la base de la clasificación de enfoques de aprendizaje a la que hicimos referencia, se interesó especialmente por el impacto que la evaluación ejerce en este proceso —situación que ha sido denominada *backwash effect*—, en particular a través de las percepciones que los estudiantes construyen acerca de las demandas de la evaluación. Subraya, por lo tanto, el carácter decisivo que tiene la elección de una estrategia de evaluación por parte de los profesores. En un estudio llevado a cabo en el Politécnico de Hong Kong, comparó los efectos de dos modalidades de evaluación diferentes en el modo en que los estudiantes perciben las demandas de la situación y las estrategias de preparación que adoptan.³

Christian Au y Noel Entwistle, por otra parte, realizaron una investigación en una escuela secundaria de Hong Kong en la que desarrollaron y pusieron

3. La autora analiza el empleo de pruebas escritas de respuesta breve frente a la realización de trabajos escritos por parte de los estudiantes focalizados en temáticas particulares del programa.

a prueba un inventario sobre enfoques de estudio y estrategias de preparación de exámenes de los alumnos.⁴ Exploraron también los distintos factores que podrían operar en la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje por parte del sujeto. Entre ellos, destacaron el papel que tiene la modalidad de evaluación y, particularmente, la manera en que el estudiante intenta responder a las demandas que percibe en la situación (Au y Entwistle, 1999).

Finalmente, el trabajo de Robyn Caygill y Liz Eley, desarrollado en Nueva Zelanda con alumnos de nivel medio en cursos de matemática y ciencias. Los autores compararon los efectos de cuatro formatos diferentes de evaluación en los logros de los alumnos. Tuvieron también en cuenta, en el análisis, la naturaleza de la tarea desde el punto de vista cognitivo, para lo cual establecieron una clasificación en función de los procesos y las habilidades requeridos en cada caso⁵ (Caygill y Eley, 2001).

Con esta serie de consideraciones como marco, llegamos a plantear dos propósitos centrales para nuestro estudio: describir las estrategias de evaluación adoptadas por profesores universitarios y estudiar su relación con la tarea de aprendizaje llevada a cabo por los estudiantes, particularmente, en lo relativo a sus percepciones y disposiciones, las modalidades de estudio y las actividades realizadas durante la preparación para las instancias de evaluación.

LAS ELECCIONES TEÓRICAS

Existe, como se ve, un entramado teórico tras el planteamiento del problema y los objetivos de una investigación. Mientras se avanza en la revisión y el balance de antecedentes, se efectúan opciones, se identifican conceptos relevantes, se esclarecen sus posibles dimensiones y sentidos, así como sus

4. El trabajo se inscribe en el marco de las investigaciones iniciadas a propósito de “la paradoja del estudiante chino”. Con esta expresión se alude a la aparente contradicción planteada entre la tendencia a la memorización que distingue a la modalidad de estudio de estos alumnos, por un lado, y el éxito académico que alcanzan en instituciones universitarias occidentales. Asimismo, estos estudiantes obtienen puntajes más altos que sus pares occidentales en los inventarios relativos a los enfoques de aprendizaje estratégico y profundo. Esta constatación condujo a explorar las diferentes maneras de enfocar y concebir la memorización, particularmente aquellas que desarrollan y refuerzan la comprensión.

5. Así distinguieron cuatro formatos: elección múltiple, entrevista, respuesta breve y *station* (se refiere a “estaciones” por las que atraviesa el alumno en las que debe llevar a cabo tareas específicas) y cinco categorías de procesos involucrados: recordar conocimiento; calcular/aplicar fórmulas; experimentar/investigar, comparar o contrastar; concluir/explicar/justificar.

posibles relaciones. Es decir, la construcción del armazón conceptual de un proyecto comienza en la propia instancia de problematización, más allá de que la explicitación, refinamiento y presentación discursiva se concreten en el momento de formulación del marco de referencia teórico.⁶

En nuestro caso, las investigaciones previas sugieren que la naturaleza y la forma de las tareas de evaluación poseen un impacto significativo sobre las disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje y, muy particularmente, sobre las actividades que llevan a cabo para prepararse para esas situaciones, de modo que establecen condiciones para el proceso de construcción de significados. Los alumnos tienen percepciones acerca de los requerimientos y las exigencias de la evaluación y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido del curso. De este modo, parece ser la evaluación la que conduce el aprendizaje, más que los objetivos establecidos en el currículum.

Nuestro trabajo intenta explorar, entonces, una supuesta incidencia de los formatos de evaluación en las modalidades de estudio y disposiciones de los alumnos. Se estima, asimismo, que el conocimiento que tiene el estudiante de las formas que adopta la evaluación opera como instancia mediadora, en tanto le permite construir una representación particular acerca de la tarea a la que debe enfrentarse.

Al mismo tiempo, nos preocupa señalar que la afirmación de una relación en este sentido no supone considerar que exista un nexo causal entre la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario, uno de los supuestos que caracteriza a nuestra perspectiva didáctica es que las relaciones entre ambos procesos son altamente complejas y pueden no inscribirse en un patrón de causalidad. Asimismo que los enfoques y métodos de enseñanza adoptados por los profesores guardan siempre una conexión incierta con el proceso de aprendizaje del alumno y con sus resultados. No obstante, basándonos sobre nuestra propia actividad profesional y lo que la investigación previa indica, es plausible suponer que el mensaje de la evaluación sí es fuerte –quizás aún más fuerte que las propias características de las actividades formativas llevadas a cabo durante un curso– para orientar los procesos de estudio llevados a cabo por el alumno.

En el proceso de construcción de un marco de referencia teórico, algunos conceptos han recibido nuestra especial atención por el lugar central que ocupan en el propio planteamiento del problema de investigación. Nos detendre-

6. Algunos autores se refieren de modo expreso a esta situación. Samaja (2003), por ejemplo, distingue entre la instancia de “planteamiento” del marco teórico y la de formulación en sentido estricto. Del mismo modo, Sautu (2003) ha enfatizado que el trabajo de construcción teórica no se reduce a lo que normalmente se denomina “marco teórico”, sino que toda la argamasa que sostiene la investigación es teórica.

mos un momento en ellos para explicitar el significado que les hemos asignado en este estudio.

Antes, es necesario poner de manifiesto un supuesto que estamos manejando. Nos referimos al doble sentido que es posible asignar a la noción de aprendizaje, retomando la diferencia que establece, por ejemplo, Fenstermacher (1989). El término “aprendizaje” alude tanto al proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento (tarea), como a su incorporación efectiva (rendimiento).

Hemos limitado el estudio a los aspectos que tienen que ver con la naturaleza del proceso que lleva a cabo el estudiante y no incluimos en la indagación el examen de los resultados que obtiene. Utilizamos la expresión “modalidades de estudio” para referirnos a la manera particular como se dispone hacia la evaluación y a las actividades que considera necesario realizar a fin de prepararse para esa situación. Es un concepto ligado al de “enfoques de aprendizaje” propuesto por la línea de estudios de Marton y Saljö.

Al mismo tiempo, sí incluimos las percepciones acerca de la situación de la evaluación y la tarea.⁷ Estas representaciones, que forman parte de los procesos metacognitivos implicados en el aprendizaje, es probable que estén vinculadas al modo en que el estudiante se dispone a la tarea y a las actividades que realiza.

Por otro lado, el formato de la evaluación alude a la configuración que adopta la evaluación, incluyendo no sólo el tipo de técnica e instrumento empleado sino también las características de la tarea que se propone al estudiante (el desafío cognitivo que supone, su grado de complejidad, su relación con la vida real y la práctica profesional) y el modo de resolución (individual/grupal, en el salón de clases/fuera del salón de clases, entrega inmediata/entrega diferida).

Como dijimos, consideramos que el particular formato de evaluación puede tener incidencia en este proceso y nos interesa explorar en profundidad la naturaleza de estas relaciones. No se trata solamente de establecer correspondencias biunívocas entre formatos de evaluación y hábitos de estudio de los estudiantes, aunque parte de la tarea por realizar implique, como veremos, un análisis preliminar de estos aspectos. Es necesario considerar la problemática en su real complejidad, teniendo en cuenta los diversos factores personales, didácticos y contextuales que pueden operar en su constitución.

Debemos atender, por ejemplo, al contenido de enseñanza propio de cada asignatura, cuestión que no ha sido mayormente considerada en las investigaciones que hemos mencionado. Asimismo, es necesario tomar en cuenta el

7. Advertimos, asimismo, que la percepción con respecto a la tarea puede estar ligada también a expectativas de otra naturaleza, propias del oficio de alumno y de las costumbres escolares (Perrenoud, 1990).

carácter procesual y dinámico del objeto, en especial lo que concierne al modo en que el sujeto construye una percepción acerca de la evaluación, se orienta hacia ella y es orientado por ella. Hay implicada allí una dimensión temporal que no puede eludirse si se desea explorar el papel determinante de estas representaciones en la configuración de la acción.

Se trata de cuestiones que hacen al planteo teórico pero que tienen consecuencias a la hora de elegir un dispositivo metodológico para llevar a cabo el estudio.

LAS DECISIONES METODOLÓGICAS Y LOS INTERROGANTES

Podemos decir que esta investigación se ubica dentro de una perspectiva de "segundo orden", siguiendo la denominación asignada por Struyven, Dochy y Janssens (2002). Estos autores distinguen entre los estudios de primer orden, que son aquellos que se refieren a la realidad *per se*, asumiendo que ésta puede ser conocida tal cual es, y los de segundo orden, que intentan captar cómo ven las personas la realidad y qué experiencia tienen de ella. Esta situación establece un marco para las decisiones de orden metodológico.

La reseña realizada por estos autores pone de manifiesto, igualmente, que dentro de este enfoque se han empleado estrategias de investigación variadas, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Han predominado, no obstante, los métodos cuantitativos y sólo en un escaso número de casos se han desarrollado aproximaciones combinadas o mixtas.⁸

En cuanto a las técnicas y los instrumentos, se han empleado mayormente cuestionarios e inventarios. En la casi totalidad de los trabajos analizados los cuestionarios son tipo Likert, además de otros cuestionarios sobre diferentes aspectos provenientes de estudios previos en áreas relacionadas con el aprendizaje.

Los estudios de corte cualitativo incluyen cuestionarios abiertos, comentarios escritos, protocolos de pensamiento en voz alta, entrevistas semiestructuradas, discusiones en grupos focales. Como fuentes de información adicional se han usado también observaciones y fuentes documentales.

Con respecto a los casos seleccionados, varios estudios trabajan con muestras de menos de 30 estudiantes ($n = 6$); otros emplearon muestras de 31 a 100 ($n = 9$); otros usaron muestras de 101 a 200 ($n = 11$), otros tienen muestras de entre 201 y 300 ($n = 3$) y más de 300 ($n = 5$). En dos trabajos se desconoce el tamaño de la muestra.

8. Los autores han considerado 36 estudios en su revisión, de los cuales 23 son cuantitativos, 11 son cualitativos y sólo 2 son combinados.

En nuestro caso, hemos adoptado un diseño que articula metodologías cuantitativas y cualitativas e incluye diferentes estrategias de indagación y análisis, como veremos en seguida.

Trabajaremos con una muestra deliberada de cursos de nivel universitario que empleen diferentes modalidades de evaluación, teniendo en cuenta una serie de criterios que permitan garantizar la mayor diversidad posible (tipo de institución, régimen de promoción, modalidad académica del curso, cantidad y diversidad de la población estudiantil atendida).

Se procurará cubrir diferentes campos disciplinares en distintos momentos. En una primera etapa se incluirán asignaturas correspondientes a las ciencias sociales y humanidades y en una segunda etapa se incorporarán cursos referidos a otros campos. Esto nos permitirá reconocer las exigencias propias de cada tipo de materia y efectuar un tratamiento diferenciado. Se prevé la posibilidad de efectuar los ajustes que sean necesarios en los instrumentos para adaptarlos al tipo de contenido.

Se privilegiarán las asignaturas ubicadas en los tramos medios o finales de las carreras de modo tal de garantizar que los estudiantes hayan superado la transición a la universidad y desarrollado capacidades propias del estudio académico, así como que cuenten con posibilidades de reflexionar acerca de su propia experiencia como aprendices.

En cada uno de los cursos se desarrollará una secuencia de indagación integrada por tres instancias sucesivas, en las que se utilizan diferentes instrumentos. Se llevará a cabo, en primer lugar, una entrevista semiestructurada al profesor a cargo del curso, con el propósito de reunir información acerca de las características de la asignatura y obtener una descripción de la estrategia general de evaluación adoptada. Se procurará también relevar las opiniones de los docentes acerca de las razones que condujeron a la adopción de esta modalidad. En segundo lugar, se administrará un cuestionario escrito semiestructurado a todos los estudiantes, a través del cual se indagará acerca del conocimiento que tienen de la modalidad de evaluación, de sus percepciones sobre la tarea y del modo en que piensan prepararse para esa situación. La instancia siguiente apunta a efectuar una indagación en profundidad de la perspectiva y la experiencia de los estudiantes, para lo cual se introducirán dos estrategias complementarias: grupos focales y relatos escritos por parte de los alumnos, a partir de una consigna propuesta por el investigador.

Se relevarán, asimismo, los instrumentos de evaluación y todo aquel material escrito que el profesor considere necesario para alcanzar una adecuada caracterización de la estrategia de evaluación adoptada.

En lo que concierne al análisis, se combinarán diferentes procedimientos teniendo en cuenta las diversas fuentes de información.

En primer lugar, en lo que concierne a los datos cualitativos provenientes de entrevistas a docentes y grupos focales de estudiantes, el proceso de análisis y reducción se orientará según los criterios establecidos por el método comparativo constante (comparación de incidentes con categorías, integración de ca-

tegorías y sus propiedades, reducción y delimitación de la teoría) desarrollado por Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990).

Se llevará a cabo, en segundo lugar, una clasificación de los instrumentos de evaluación utilizados en los cursos seleccionados. Para ello se realizará una descripción técnica de cada uno según una serie de categorías, que atiendan al formato del instrumento, a su ubicación dentro de la propuesta global de evaluación del curso, al tipo de contenido evaluado y a la naturaleza de las tareas solicitadas.

En tercer lugar, el material proveniente de los cuestionarios se procesará estadísticamente a fin de identificar tendencias generales o patrones en las formas de respuesta de los estudiantes.

Por último, el análisis de los relatos escritos comenzará con un trabajo de categorización que posibilitará un primer nivel de descripción. Más allá de esta sistematización inicial, la búsqueda del significado seguirá las líneas generales de lo que Van Manen denomina análisis temático, entendido como "el proceso de recuperar el tema o los temas que están encarnados y dramatizados en los significados emergentes del trabajo" (Van Manen, 1990, pág. 78). La identificación de temas está ligada a la experiencia de un foco, de un significado, una forma de capturar el fenómeno que se trata de comprender. Es un proceso de descubrimiento, de revelación y apertura a la multidimensionalidad del significado. También Gudmundsdottir (1996) se refiere a la búsqueda de temas o patrones para dar cuenta del proceso de interpretación en la investigación narrativa.

En su conjunto, el trabajo de interpretación apuntará al establecimiento de relaciones de significación entre los resultados provenientes de las diferentes líneas de análisis, particularmente: entre los propósitos de los profesores y las estrategias de evaluación adoptadas, entre el tipo de contenido por evaluar y el formato de evaluación adoptado, entre los formatos de las evaluaciones y las disposiciones de los estudiantes hacia la evaluación, entre los formatos de las evaluaciones y las modalidades de estudio de los estudiantes, entre las percepciones de los estudiantes acerca de la evaluación y las apreciaciones de los profesores relativas a las demandas propias de cada instrumento.

Para concluir esta presentación, consideramos oportuno reflexionar acerca de algunos interrogantes y desafíos a los que debemos atender en el proceso de indagación. Se trata de problemáticas compartidas por numerosos estudios del campo de la didáctica y de las ciencias sociales en general.

La primera cuestión, de orden epistemológico, es inherente a los trabajos efectuados dentro de una perspectiva de segundo orden. La necesidad de indagar acerca del modo en que los sujetos perciben y experimentan la realidad instala interrogantes particulares a la hora de definir una estrategia metodológica. En tal sentido, la decisión de combinar instrumentos de indagación y articular las distintas fuentes en el análisis da cuenta de esta preocupación. Asimismo, la búsqueda de alternativas que permitan construir válidamente la evidencia

empírica exige un cuidadoso diseño de los instrumentos y su revisión a partir de ensayos, de modo tal de lograr la mayor adecuación posible a la naturaleza de los fenómenos en estudio y a las características particulares de la población estudiantil.

En segundo lugar, la preparación del trabajo de campo nos enfrenta a consideraciones de orden ético en relación con los profesores y estudiantes. Es necesario asumir posiciones claras con respecto a aspectos tales como el papel del investigador en el proceso, la forma y los alcances de la participación del profesor, el manejo de la información y la devolución de los resultados, la garantía de confidencialidad, para mencionar los más importantes. Para resolver de modo apropiado este tipo de cuestiones es necesario no sólo el análisis detenido de los puntos que revisten carácter problemático y la deliberación acerca de las posibles alternativas de acción, sino también la comunicación y el establecimiento de acuerdos con los sujetos que participarán de la experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Au, C. y Entwistle, N. (1999): "Memorization with Understanding in approaches to studying: Cultural Variant or Response to Assessment Demands?", ponencia presentada en European Association for Research on Learning and Instruction Conference, Gotemburgo, agosto.
- Caygill, R. y Eley, L. (2001): "Evidence about the Effects of Assessment Task Format on Student Achievement", ponencia presentada en Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Leeds, Inglaterra, del 13 al 15 de septiembre.
- Chiecher, A.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2003): "Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire", en *Anales de Psicología*, vol. 19, n° 1, págs. 107-120.
- Cliniciu, I. A.; Cocorada, E.; Rodica Luca, M. y Pavalache-Ilie, M. (s/d): "Effets peers des évaluations sommatives", Braşov, Université Transilvania.
- Entwistle, N. J. y Entwistle, D. M. (2003): "Preparing for Examinations: The Interplay of Memorizing and Understanding, and the Development of Knowledge Objects", en *Higher Education Research and Development*, 22, págs. 19-42.
- Entwistle, N. J. (2001): "Approaches to Studying and Levels of Understanding: the Influences of Teaching and assessment", en J. C. Smart (ed.), *Higher education: handbook of theory and research*, Nueva York, Agathon Press, vol. XV, págs. 156-218.
- Entwistle, N. J. y Entwistle, A. C. (1991): "Contrasting forms of Understanding for Degree Examinations: The Student Experience and its Implications", en *Higher Education*, 22, págs. 205-227.
- Entwistle, N. J. y Entwistle, A. C. (1988): *Styles of Learning and Teaching*, Londres, David Fulton.
- Fenstermacher, G. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona, Paidós.

- Forbes, S. (1996): "Curriculum and Assessment: Hitting girls Twice?", en G. Hanna (ed.), *Towards Gender Equity in Mathematics Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Gundmundsdottir, S. (1996): "The teller, the tale and the one being told: The narrative nature of the research interview", en *Curriculum Inquiry*, 26.
- Haney, W. y Madaus, G. (1992): "Searching for Alternatives to Standardized Tests: whys, whats, and whithers", en K. Burke (ed), *Authentic Assessment: a Collection*. Australia, Hawker Brownlow Education.
- Joughin, G. (2007): "Student Conception of Oral Presentations", en *Studies in Higher Education*, junio, vol. 32, n° 3.
- Linn, R.; Baker, E. y Dunbar, S. (1991): "Complex, Performance-Based Assessment", en *Educational Researcher*, vol. 20, n° 8.
- Lipsman, M. (2004): "Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria. Análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XII, n° 22, junio.
- Mancuso, H. (2001): *Metodología de la investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976): "On Qualitative Differences in Learning I. Outcome and Process", en *British Journal of Educational Psychology*, 46, págs. 4-11.
- Perrenoud, P. (1990): *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Resnick, D. y Resnick, L. P. (1996): "Performance Assessment and the Multiple Functions of Educational Measurement", en M. B. Kane y R. Mitchell (eds.), *Implementing Performance Assessment: Promises, Problems, and Challenges*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Saljö, R. (1979): "Learning about Learning", en *Higher Education*, 8, págs. 443-451.
- Samaja, J. (2003): *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Eudeba.
- Sautu, R. (2003): *Todo es teoría*, Buenos Aires, Lumiere.
- Scheja, M. (2006): "Delayed Understanding and Staying in Phase: Students' Perceptions of their study Situation", en *Higher Education*, octubre, vol. 52, n° 3.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.
- Struyven, K.; Dochy, F. y Janssens, S. (2002): "Student's Perceptions about assessment in Higher Education: a Review", ponencia presentada en Joint Northumbria/Earli SIG Assessment and Evaluation Conference: Learning communities and assessment cultures, University of Northumbria at Newcastle, agosto, págs. 28-30.
- Tang, K. (1991): "Effects of Modes of Assessment on Students' Preparation Strategies", en G. Gibbs (ed.): *Improving Student Learning. Theory and Practice*, Oxford, Oxford Centre for Staff Development.
- Van Manen, M. (1990): *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Wiley, D. y Haertel, E. (1996): "Extended Assessment Tasks: Purposes, Definitions, Scoring, and Accuracy", en M. B. Kane y R. Mitchell (eds.), *Implementing Perform-*

- ance Assessment: Promises, Problems, and Challenges*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Winne, P. H. y Jamieson-Noel, D. (2002): "Exploring Student's Calibration of self Reports Study Tactics and Achievement", en *Contemporary Educational Psychology*, octubre, vol. 7, n° 4.

Sección 3

LA ESCUELA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 7

La educación física escolar en la Argentina: conformación, permanencias y cambios de una matriz disciplinar (1880-1960)

Ángela Aisenstein

Este capítulo sintetiza los aspectos teóricos y metodológicos de una investigación en historia de la educación que se propuso describir el código disciplinar de la educación física escolar en la Argentina, al momento de la incorporación de la asignatura al currículum, e identificar las continuidades y los cambios acontecidos en dicho código tras las reformas educativas que se sucedieron hasta 1960. Se orientó específicamente a describir el conjunto de justificaciones, contenidos y métodos de enseñanza que, entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, compusieron el código disciplinar.

La decisión de realizar un estudio histórico partió de las conclusiones de una investigación anterior.¹ Ese trabajo, de tipo descriptivo y sincrónico, indagó las características del modelo didáctico de la educación física escolar (en el nivel primario) en los años 1990-1991 y lo comparó con el de la formación docente en la especialidad en el mismo período.

La descripción de ambos modelos y el reconocimiento de la contingencia y la precariedad de las enseñanzas que promovían generó, al momento de las conclusiones, una nueva pregunta: si a fines del siglo XX la presencia de la educación física escolar parecía tener un carácter contingente en la escuela primaria, ¿qué había acontecido en los cien años transcurridos desde la sanción de la Ley N° 1420 en el año 1884? En esa norma varios artículos² otorgaban carácter necesario a la educación física, junto con la educación intelectual y moral (como parte de la formación integral de todos los niños de 6 a 14 años de edad) y los informes de las sesiones semanales del Consejo Nacional de Educación, en la Sección Administrativa de *El Monitor de la Educación Co-*

1. Aisenstein, Ángela (1995): *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la educación física, entre la formación docente y la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

2. Artículos 2, 6, 13 y 14.

mún (entre 1905 y 1909), daban cuenta del tratamiento frecuente (al menos mensual) de temas vinculados a la enseñanza de la asignatura.³

Tras entender que una interpretación posible de dicho proceso podía ser elaborada mediante el estudio de las continuidades y los cambios acaecidos en la asignatura misma, la nueva investigación quedaba justificada por el interés en conocer el contexto y las características de la incorporación de la educación física en el currículum moderno de la escuela obligatoria, gratuita y neutral—desde el punto de vista religioso—, e identificar el momento y las circunstancias a partir de los cuales la asignatura comienza a deslizarse hacia el terreno de las prácticas subsidiarias de la escuela.

NIVELES DE ANÁLISIS Y PERIODIZACIÓN

Las primeras indagaciones para este proyecto comenzaron aún antes de finalizar la investigación (mi tesis de maestría), al momento de redactar la propuesta de investigación para solicitar una nueva beca al CONICET.⁴ En ese entonces las preguntas se centraron, por un lado, en conocer la oportunidad y el modo por los cuales la legislación educativa había incorporado la educación física al currículum de la escuela común y, por otro, en indagar qué finalidad educativa tenía, qué contenidos se enseñaban y quiénes los impartían. Es decir que uno de los objetivos se proponía estudiar el contexto histórico de la sanción de Ley de Educación Común y de la incorporación de la educación física como ramo escolar, y el otro, describir cuáles eran los saberes y las prácticas corporales o físicos que a partir de entonces se transmitirían en la escuela.

Cabe señalar que en el estudio histórico de la educación es posible identificar tres niveles de análisis: el macropolítico; el de las ideas pedagógicas y el de las prácticas educativas. El nivel I, macropolítico, se aboca a la construcción de la historia jurídica de la educación; se centra en la recolección de leyes, decretos y otros instrumentos normativos, así como en el estudio de los contextos en los que esas normas se formularon. El nivel II, de las ideas pedagógicas, se ocupa del estudio de teorías, utopías, métodos y propuestas educativas elaborados, pero no necesariamente concretados, a lo largo del tiempo y el espacio. El nivel III indaga las prácticas educacionales, las instituciones educativas y las relaciones escolares en un escenario concreto (Narodowski, 1996).

3. Nombramiento o traslado de maestros, discusiones sobre contenidos para la enseñanza, resultados de exámenes a los alumnos.

4. Aisenstein, A. (1994): *El contenido de la educación física escolar y la formación del ciudadano. Argentina 1880-1930*, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Beca de Perfeccionamiento, Informe Final, mimeo.

El enfoque elegido suponía abordar el problema desde los niveles I y III a partir de dos supuestos. El primero establecía la relación directa entre ellos. El segundo postulaba la sincronía en los cambios de ambos. Es decir, partía del supuesto de que estos dos niveles covarían y que un cambio en el nivel macropolítico producía, consecuente y simultáneamente, modificaciones en las prácticas y en las relaciones educativas en el mismo sentido que la prescripción legal.

Los resultados y las conclusiones de este nuevo proyecto fueron iluminadores en dos sentidos. Ante todo, permitieron identificar distintos grupos y actores de la sociedad argentina que, a fines del siglo XIX discutían y proponían diversos tipos de discursos y prácticas con finalidades higiénicas y eugenésicas para la escuela, entre las cuales estaban los ejercicios físicos, la gimnasia, el recreo, el canto, los ejercicios militares, el baño semanal, la helioterapia, la vacunación, la aireación de las aulas, las escuelas al aire libre, los patios de juego, entre otros.

Estos discursos y prácticas permitían esbozar la existencia de un incipiente campo de debate en el que diversos actores, procedentes de diversos sectores de la sociedad, pugnaban por definir de qué se trataba la educación del cuerpo y cuáles eran los medios y modos para realizarla. Los militares sostenían que la preparación física del soldado debía comenzar tempranamente, ya que cuando los muchachos llegaban a la edad de ser reclutados ostentaban debilidades que no permitían que estuviesen aptos para engrosar las filas del ejército. Proponían, a la vez, ser ellos mismos quienes impartieran estas enseñanzas en la escuela.

Los deportistas o *sportmen* portaban el ideal anglosajón del *athletism*, entendiendo que la práctica atlética multidisciplinar ligaba la actividad con la contemplación, las necesidades materiales y los principios morales, y preparaba a los individuos como ciudadanos (Dyreson, 1989).

Los pedagogos tenían posiciones más cercanas a las de sus pares europeo-continenciales que, desde mediados del siglo XIX, creaban sistemas nacionales de gimnasia⁵ para formar razas fuertes y sanas y cohesionar sus respectivas sociedades mediante la participación en clubes y festivales (Mandel, 1984).

La segunda enseñanza fue la puesta en duda de ambos supuestos. Especialmente el que postulaba la sincronía de los cambios en los niveles de las políticas del Estado nacional y las prácticas y relaciones educativas.

Estos aprendizajes sirvieron para plantear teórica y metodológicamente el nuevo proyecto. No sólo la relación o articulación entre las políticas y las prácticas educativas se manifestaba menos estrecha de lo supuesto, sino que era necesario pensar en una instancia que mediara entre ambos. Ese nivel intermedio era el de las ideas pedagógicas.

5. Sistemas alemán (*Turnen*), sueco, danés, francés, entre otros, a los que Mandel (1984) denomina "deportes inducidos".

La historia de las ideas pedagógicas es una perspectiva de estudio bastante clásica en la historiografía educativa, sin embargo su aporte para esta investigación no radicaba en su aplicación aislada, es decir en identificar el conjunto de supuestos, argumentos y saberes que se sucedieron en el tiempo, sino en poder pensar el modo en que ciertas ideas pedagógicas sostenidas por determinados actores y en el contexto de determinado clima de ideas y problemáticas sociales producían un tipo específico de discurso especializado para esta asignatura escolar. Mirado de este modo las ideas pedagógicas pasaban a conformar el discurso pedagógico, es decir el conjunto de saberes y prácticas socialmente producidos que poseen capacidad productiva sobre la realidad.

En lo que respecta a los niveles de análisis elegidos para responder a los objetivos formulados, esta investigación se centraría en los dos últimos (el de las ideas y el de las prácticas concretas).

La historia de la educación física escolar se inscribiría entonces en la historia social y cultural de la escuela, del currículum y de las asignaturas escolares en la que los cambios y las continuidades en el nivel de las prácticas no pueden ser entendidos estrictamente como resultado de los cambios en el nivel de las decisiones del Estado, sino como el resultado de tensiones, contradicciones y articulaciones en el nivel mismo de las ideas, contenidos y rutinas de la enseñanza que circulan en la sociedad y en la escuela y entre los niveles mismos.

PRIMERAS PRECISIONES TEÓRICAS

La definición del objeto de estudio exigió un doble recorrido. El primero, para señalar la distancia o discontinuidad existente entre la educación física como práctica privada, de clase (y por lo tanto, diferenciadora) que, en los siglos XVIII y XIX Locke y Spencer, respectivamente, aconsejaban para la educación del caballero o del burgués, y la educación física escolar de la escuela pública, común y homogeneizadora que, a fines del siglo XIX en la Argentina, quedaba prescripta con la sanción de la ley 1420.

El segundo, para ubicar la educación física en su relación con otros objetos cercanos, pero no idénticos, que la historiografía de esta disciplina a menudo ha confundido sin considerar ni las distinciones entre ellos ni las relaciones conceptuales y pragmáticas que los vinculan.

A los efectos de precisar el objeto de estudio fue necesario distinguir:

1. *Cultura física* en tanto conjunto de discursos y prácticas formativas, lúdicas, expresivas y competitivas orientadas al mantenimiento, expresión, regulación y representación del cuerpo.
2. *Educación física* como conjunto de *conocimientos teórico-disciplinarios específicos* construidos a partir del estudio de la cultura física, elaborados mediante el análisis sistemático y científico del cuerpo y el movi-

miento humano al momento de la institucionalización de la formación profesional de los especialistas.

3. *Educación física* como asignatura escolar, parte del currículum moderno, producción específica de discursos y prácticas, realizada a partir de la selección de contenidos culturales, y diseñada especialmente para la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la escuela.

Indagar la historia de la educación física desde esta última perspectiva supuso entenderla como el resultado de dos cuestiones: a) la particular relación entre el conjunto de prácticas de la cultura física existentes en cada momento y el conjunto de conocimientos teórico-disciplinarios específicos que se elaboraron sobre ellas, y b) la producción que el discurso pedagógico realizara sobre ambos.

MARCO CONCEPTUAL

Para estudiar el currículum y las asignaturas escolares fue necesario señalar su dependencia teórica y ontológica respecto de la pedagogía moderna, entendida como una producción discursiva destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar (Narodowski, 1994).

El discurso pedagógico moderno (reunión de temas, conceptos, enunciados y prescripciones) regula aquello que puede decirse y practicarse respecto de los cuerpos en la institución escolar. El currículum unificado es uno de sus componentes y resulta el elemento necesario para una educación común, básica y homogénea que difunda para todos los niños las mismas verdades y los mismos principios (Narodowski, 1999; Larrosa, 1995; Dussel y Caruso, 1999; Popkewitz, 1998). Junto con el método unificado y el libro de texto unificado es el elemento que hace posible hacia arriba un sistema escolar simultáneo, mientras que en el nivel de la escuela y de cada clase se garantiza la instrucción simultánea (Narodowski, 1994).

El currículum unificado se conforma en la Argentina en el último tercio del siglo XIX, y en las primeras décadas del siglo XX logra estabilizarse como cuerpo de saberes y prácticas que mantienen su eficacia reguladora en el devenir de las asignaturas escolares, más allá de las discontinuidades en las denominaciones, los contenidos y los actores. A partir de allí, las diversas disciplinas escolares son los medios por los cuales se concreta la idea clásica que sostiene la complementariedad entre la educación del cuerpo y de la mente o, en términos del siglo XIX, de la educación integral, intelectual, física y moral (Spencer, 1983).

Para comprender la articulación entre los niveles de análisis referidos y los objetos culturales puestos en relación, resultó fundamental explicitar que se estaba aludiendo al proceso de escolarización del conocimiento. El discurso pedagógico especializado de la educación física que se intentaba describir sería

la resultante del proceso de recontextualización de ciertos saberes producidos, validados y aceptados por actores de diversos campos culturales y científicos, para su transmisión y reproducción dentro de las escuelas (Bernstein, 1998; Goodson, 1995; Popkewitz, 1998).

A los efectos de explicar la importancia del campo recontextualizador y de sus agentes en el movimiento selectivo de saberes, Bernstein (1997) identifica tres contextos: el contexto primario de producción del discurso (en el que se crea el campo intelectual del sistema educativo); el contexto secundario de reproducción del discurso educativo (en el que se hallan los distintos niveles del sistema educativo) y el contexto recontextualizador, de transformación del discurso (por cambio de localización o deslocalización). Este proceso conduce a que el texto pedagógico no sea el mismo en cada uno de los contextos.

Desde este marco se considera que las distintas asignaturas se crean y desarrollan como resultado de un diálogo, no exento de tensiones, entre los saberes y actores del contexto de producción del conocimiento (la ciencia y los científicos para las asignaturas en general, la cultura física y el abordaje que las ciencias hacen de las mismas para el caso particular de la *educación física*), las orientaciones de las políticas públicas (en este caso la pedagogía y los pedagogos de Estado, como contexto de recontextualización) y los conocimientos y las habilidades de los maestros (Bernstein, 1997; Goodson y Dowbiggin, 1997). A la vez son una creación histórica de la propia escuela, por y para la consecución de sus objetivos pedagógicos.

La *educación física* quedaría definida como asignatura escolar cuando se conformara su código disciplinar. Se tomó el concepto *código disciplinar* porque su definición conceptual y operacional pareció adecuada para indagar la constitución de una asignatura escolar. Se entiende por código disciplinar una tradición social configurada históricamente y compuesta por un conjunto de valores, saberes y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina. El código disciplinar alberga: a) las justificaciones sobre su valor educativo; b) los contenidos de la enseñanza, y c) los arquetipos de práctica docente considerados efectivos y legitimados (Cuesta Fernández, 1997).

PERIODIZACIÓN

A los efectos de describir la configuración del código disciplinar de la *educación física* escolar y conocer cómo se expresaba en las sucesivas reformas, se tomó como universo temporal el período que se inicia en la década de 1880 (considerada tradicionalmente como el hito de la creación del sistema educativo nacional) y como punto de cierre la década de 1960, momento en que se produce una segunda reforma curricular significativa y cuya comprensión requería considerar, entre otras cuestiones, los cambios en el contexto político, económico y social, la expansión de la matrícula de la escuela media,

las nuevas ideas pedagógicas y la reorganización de los actores y los contenidos culturales dentro del campo específico (Bourdieu, 1990).⁶ Se entiende por "significativa" aquella reforma que da lugar a nuevos planes de estudio y nuevos programas para la asignatura, que suponen novedades sustanciales, ya sea en la estructura y el diseño temporal del currículum, en los contenidos específicos, en sus formas de organización y enseñanza, y/o en las teorías que lo sustentan.

Desde la lógica propia de la investigación, los artículos que refieren a esta rama del saber escolar en la Ley de Educación Común N° 1420, sancionada en 1884, otorgaban sentido a la decisión de iniciar el período de estudio en la década de 1880. Respecto de su finalización, algunos autores (Tedesco, 1980; Puiggrós, 1992; Pineau, 1999; Carli, 1999) señalan que alrededor de la década de 1940 tienen lugar procesos institucionales y producciones teórico-pedagógicas que permiten identificar una primera discontinuidad o cambio en el terreno educativo con manifestación en el currículum. A modo de ejemplo del carácter significativo de estos cambios para esta investigación se destaca el *Programa por Asuntos* de 1939,⁷ que norma la *enseñanza primaria* en todas las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación –capital, provincias y territorios–, en el Departamento de Aplicación de las escuelas normales y en las escuelas particulares, y el *Programa de Educación Física para escuelas medias* de 1941, elaborado por la Dirección General de Educación Física y aprobado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que introduce al deporte moderno como contenido escolar.

Extender el período hasta la década de 1960 permitiría analizar el modo de expresión del código disciplinar en una nueva instancia de modificación curricular. En este caso, el *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria* aprobado por el Consejo Nacional de Educación para las escuelas de su dependencia en 1961. Para los establecimientos de enseñanza media esta segunda reforma tiene lugar en 1961, con el *Programa de Educación Física*, según Resol. 230/61 (afectada por Resol. 19/64; Circ. 2/74, Disp. 55/74 y Resol. 190/81) que centra el desarrollo de la asignatura, a lo largo de toda la escuela secundaria, en torno al deporte.

6. Según P. Bourdieu (1990) un campo se constituye, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a los que se encuentran en juego en otros campos. Su estructura es un estado de tal relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha por tal definición y por la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta estrategias posteriores.

7. Aprobado en 1936 por el Honorable Consejo con carácter provisional como Programa para Escuelas Comunes de la Capital Federal.

MARCO METODOLÓGICO

Considerando que esta investigación se proponía describir la conformación del código disciplinar de la educación física escolar moderna y tomando en cuenta la variedad de campos y actores que articulaban, en simultáneo, prácticas y discursos pedagógicos sobre los cuerpos, la estrategia metodológica fue el análisis de contenidos aplicado sobre un universo diverso de fuentes documentales organizadas en series: planes de estudio y programas de *educación física* para los niveles de enseñanza primario y medio, manuales, revistas y fotografías. La selección de fuentes y el trabajo de recolección de datos en el archivo estuvieron organizados en función de varias decisiones.

Planes y programas

Se trabajó con una serie compuesta por 30 (treinta) planes para el nivel primario y 38 (treinta y ocho) para el nivel medio.

Estos documentos contenían la prescripción curricular, aquello que debía enseñarse en las escuelas comunes o primarias y las escuelas medias en sus distintas modalidades⁸ y los modos de hacerlo. Representaban la instancia de especificación o concreción de ideas pedagógicas diversas, el paso previo a la práctica educativa concreta.

En el análisis de cada uno de los sucesivos planes era preciso identificar los argumentos pedagógicos, y de otra índole, que justificaban la elaboración de cada nuevo plan. En ellos podrían reconocerse los actores del campo de la cultura física cuyo discurso era privilegiado frente a otros y la función social y política que se esperaba que cumpliera la escuela toda y, en la combinatoria de asignaturas, la *educación física*.

El análisis de los planes y programas permitiría conocer el discurso pedagógico resultante del proceso de recontextualización (Bernstein, 1997), caracterizar los tres elementos del código disciplinar (justificaciones, contenidos y arquetipos de práctica docente) (Cuesta Fernández, 1997) a lo largo del tiempo, e identificar permanencias y cambios.

Manuales escolares

Desde el origen de los sistemas nacionales de educación a comienzos del siglo XIX, y a veces aún antes, los libros escolares han ocupado un lugar privilegiado en las aulas de todos los países como un instrumento central en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tiana Ferrer, 1999).

8. Dentro de este nivel se incluyeron también los planes para Escuelas Normales, tanto las anexas a los Colegios Nacionales como las creadas especialmente dentro de la enseñanza secundaria para la formación de maestros y profesores.

Si bien la transmisión de los contenidos de la educación física en los niveles primario y medio no parece haberse apoyado en manuales para la utilización de los alumnos, se entendía que la descripción del código disciplinar no estaría completa si se eludía esta fuente. En ella esperaban hallarse los conocimientos y las prácticas de la cultura física sostenidos por los distintos autores y los vectores ideológicos, científicos y pedagógicos que los movían a incluir la materia como una asignatura escolar.

Desde esta perspectiva esta fuente pertenecía claramente al nivel de las ideas y debía ser incluida como parte del contexto de producción del discurso pedagógico de la asignatura escolar.

Se reconoce que la utilización de los manuales como fuente para la historia de la educación y del currículum debe ser cautelosa, dadas sus limitaciones y sus múltiples facetas. Este cuidado deriva del hecho de que no se cuenta con la lista de libros publicados en cada época, y para cada materia, y con menos frecuencia aún se puede determinar en qué instituciones se emplean, el grado de aceptación de sus contenidos por parte de los maestros y el impacto que han tenido sobre la enseñanza (Tiana Ferrer, 1999).

Se consideraron los textos destinados inicialmente para docentes, y éstos fueron identificados como tales toda vez que el título, el subtítulo o la introducción hiciera mención a algún nivel del sistema educativo, a la educación de los niños o jóvenes o a la tarea pedagógica (aun cuando en el título, el autor indicara otros usuarios además del maestro).

Los textos relevados respondieron a la tipología de *tratados de asignatura*, que son los dedicados a una sola materia bajo un plan determinado y completo (Escolano s/f). Según este autor "los tratados de asignaturas no eran, estrictamente hablando, libros de lectura, sino textos con una estructura formal y unos contenidos conformados a una determinada organización disciplinaria" (Escolano, s/f: 3). En relación con su comparabilidad, los libros relevados estaban titulados con términos como *principios, nociones, métodos, manual, curso o guía, programa, texto*, que significan estilos y modelos de género textual próximos entre sí.

Por lo anterior no se relevó la totalidad de libros existentes en los archivos cuyas fechas coincidían con el período que abarcaba esta investigación. Los mismos cubrían temas y áreas de conocimiento diversos tales como anatomía, fisiología, psicología, pedagogía, filosofía, biología, que si bien pueden reconocerse como las disciplinas en las que abrevia el conocimiento teórico-disciplinar de la educación física, no permiten reconocer su impacto en la conformación de la asignatura escolar. Se optó por elegir aquellos textos que, sea porque fueran mencionados explícitamente o porque aparecían nombrados en otras fuentes,⁹ pudieron haber sido empleados en los cursos dictados para la

9. Por ejemplo, reseñas de *El Monitor de la Educación Común* o en las compras autorizadas de la sección administrativa del Consejo Nacional de Educación o en pres-

formación de profesores y en la formulación de los programas de educación física para los distintos niveles del sistema educativo.

Los treinta y un manuales de educación física relevados hicieron visible la diversidad de justificaciones, contenidos y métodos de enseñanza a lo largo del tiempo. La posibilidad de ubicar temporalmente a sus autores y vincularlos ideológica e institucionalmente hizo posible clasificarlos según el sector de pertenencia dentro del campo de la cultura física. Desde el punto de vista de los resultados, su lectura permitió reconocer una discontinuidad hacia fines de la década de 1930. Éste fue el punto de intersección entre manuales y programas. Podría decirse que algunos manuales (en tanto contexto de producción del discurso pedagógico) preanunciaban o acompañaban lo que aparecía en los programas (en tanto prescripción para la práctica educativa). Y esta interfase daba cuenta del proceso de recontextualización, es decir qué justificaciones, contenidos y arquetipos de enseñanza se incluían y excluían en la composición del código disciplinar.

Revistas

La *Revista de la Educación Física* también fue incluida como fuente. Era una publicación periódica de la Escuela Normal de Educación Física (editada entre 1909 y 1931), sostenida y apoyada por la Asociación de Profesores y distribuida por suscripción. Contenía notas editoriales y artículos originales, transcripciones de notas aparecidas en *El Monitor de la Educación Común*; noticias y cartas en las que dejaba sentada la posición de la Escuela frente a diversas acciones de carácter público relacionadas con la cultura física.¹⁰ Representaba la voz del sector pedagógico.

Dada su vinculación con la escuela de formación de profesores, se consideró que esta fuente particular permitiría identificar las ideas que comenzaban a constituir el *conocimiento teórico-disciplinar* y aquellas ideas y prácticas que conformarían el código disciplinar de la asignatura escolar. En sus páginas se hallaría una muestra del conocimiento seleccionado para la construcción de consenso sobre la necesidad y el valor de la asignatura. También daría cuenta de las justificaciones por las cuales se incluía la asignatura como parte de la educación integral de niños y jóvenes, de los procedimientos de adecuación de la cultura física (muchas de cuyas prácticas tenían lugar en diversos pero

cripciones emanadas de normativas específicas, como se desprende de Gómez, Patricia (2004): "La educación física en la legislación argentina. El itinerario normativo de una asignatura escolar. 1880-1955". Tesis para optar al grado de Maestría por la Universidad de Salamanca, mimeo.

10. Ya fueran éstas acciones de algún ministerio, como el de Guerra, o de las asociaciones particulares.

restringidos ámbitos sociales) para transformarlas en contenidos educativos, y daría cuenta de los modos de enseñarla a todos los niños y niñas.

Desde el punto de vista teórico, la revista representaba a la vez, a lo largo de sus diversas secciones, tanto el contexto de producción del discurso pedagógico como el contexto de recontextualización.

Fotos

Las fotos estaban incluidas como fuente en el diseño de investigación que constituyó el punto de partida de este trabajo. A partir de reconocer que la enseñanza de esta asignatura escolar tenía, respecto de las demás, menos posibilidades de registro, las imágenes completarían el discurso pedagógico. Dado que en las clases de educación física los alumnos no usaban cuadernos, ni había manuales destinados para ellos, ni actividades asentadas por escrito destinadas a los niños (que permitieran inferir qué y cómo se hacía lo prescripto en los programas y sugerido en los manuales para profesores), las imágenes serían un testimonio de este proceso de construcción disciplinar precisamente en el nivel de las prácticas educativas. Las fotos tomadas de clases escolares, de la escuela de formación de profesores, de fiestas, torneos y otros eventos de la educación y la cultura físicas, complementarían la información sobre aquello que era y no era parte de la educación física escolar. Serían evidencia de las prácticas escolares y servirían también para reforzar algunas veces, y discutir otras, aquello que el discurso pedagógico enunciaba como práctica normalizada.

Las imágenes serían seleccionadas de diversos archivos. En su mayoría, pertenecientes al Centro de Documentación Histórica (CDH) del Instituto Superior de Educación Física N° 1 de la Ciudad de Buenos Aires (pero se incluirían imágenes del Museo del Instituto Nacional de Educación Física "Gral. Belgrano", dependiente de la Universidad Nacional de Luján y del Museo Virtual de la Gestión Educativa y Escolar, Programa Nacional de Gestión Institucional, Ministerio de Educación, 2001, Argentina).

La inmersión en el acervo de fotos del CDH tuvo consecuencias de diversa índole. Una de ellas fue el hallazgo de dos colecciones de imágenes de diferente época, autor, estética e intencionalidad, casi dos programas iconográficos. La otra fue aceptar la limitación del proyecto en curso para incorporarlas, ya que su análisis y comparación ameritaban una investigación independiente. Exigía un marco teórico, no contemplado en el proyecto, que sostuviera conceptualmente el abordaje de la imagen como fuente para la investigación histórica y una estrategia metodológica específica como medio para analizarlas (Burke, 2001).

Sin embargo, dado que las series de fotos eran totalmente compatibles en su temporalidad con las discontinuidades halladas en el resto de las fuentes, se seleccionaron algunas de ellas, no como fuentes sino para ilustrar lo que el discurso escrito formulaba.

A tal efecto, las imágenes fueron objeto de un proceso de selección, es decir que no fueron incluidas todas. Se optó por incorporar algunas, las que

acompañaban, articulaban o estaban en sintonía con el registro del discurso pedagógico hallado en los otros documentos y también aquellas imágenes que discutían o ponían en duda la producción discursiva emergente de aquellos.

CONFORMACIÓN, PERMANENCIA Y CAMBIO EN EL CÓDIGO DISCIPLINAR: ALGUNOS RESULTADOS

Los datos que siguen presentan una síntesis de las características de cada elemento del código disciplinar al momento de la incorporación de la asignatura al currículum escolar, sus cambios y continuidades a lo largo del período de estudio.

Los contenidos

Cuando la educación física se incorporó al currículum muchas fueron las prácticas que se introdujeron en el campo de la cultura física. Dichas prácticas, diversas en relación con sus orígenes y con quienes las llevaban a cabo, y con diferente grado de institucionalización, comprenden los sistemas gimnásticos europeo-continuales; el *sport* anglosajón; los juegos infantiles y los populares; las danzas de salón, las populares y folclóricas; las acrobacias y demás movimientos de los artistas de circo y de los teatros ambulantes; los ejercicios para la formación militar, entre otras.

No toda la población tiene acceso a cada una de ellas, y tampoco sus diferentes practicantes tienen la misma posibilidad de influir en la selección de contenidos que se realiza en el contexto pedagógico. Es un campo no homogéneo dentro del cual algunos actores compiten con mayores posibilidades a la hora de definir el valor educativo del capital cultural que poseen.

Considerando la función de la escuela, se incluyen aquellas prácticas que pueden adecuarse a las finalidades escolares: la formación del ciudadano y la raza nacional, su moral, la preservación de la salud y la preparación para el trabajo urbano moderno. Quedan excluidos los juegos populares (por viciosos y vulgares); las acrobacias (por deformantes y espectaculares). Los divertimentos en general (que no aportan nada a la salud y alejan de lo moral) son considerados al alcance de la mano en la vida cotidiana y por eso mismo innecesarios de llevar a la escuela (Romero Brest, 1915; Soares, 2006).

Una vez incluidos, las gimnasias, las rondas infantiles y el *sport* deben adecuarse a la lógica de la escolarización. Todos ellos se transforman en ejercitaciones y pierden el sentido que portan como práctica cultural en el contexto originario de los divertimentos. Algunos llegan a todos los niños y niñas al ser incluidos en la escuela moderna, obligatoria y gratuita, pero pierden su esencia motivacional. El deporte, en la escuela media (que no es masiva, ni obligatoria) se convierte en un ejercicio fisiológico o muscular, dependiendo del compromiso orgánico que genere, luego de resignar sus características de pasatiempo moderno estandarizado (Elías, 1986).

Pero este modo primigenio de dar forma escolar a las prácticas de la cultura física sufre variaciones alrededor de la década de 1940. Junto con la difusión del deporte por los medios masivos de comunicación y el reconocimiento de su adecuación para la socialización política de los jóvenes y sus familias, su práctica se relocaliza en nuevos ámbitos. Con las fiestas multitudinarias y las exhibiciones de gimnasia, los torneos deportivos comienzan a colmar los estadios. La legitimidad que deviene de tal fuerza social y política obliga a reexaminar sus credenciales de *cosa enseñable* en la escuela.

Entonces es por ello, y por el carácter dinámico de sus acciones (que estimulan la función respiratoria del organismo todo), por lo que el deporte moderno,¹¹ con su esencia lúdica y agonística, se incorpora al currículum. Sin embargo, el carácter turbulento y desordenado del juego deportivo (que alguna vez hizo poner en duda su valor educativo) es controlado durante las clases mediante el reforzamiento de las prescripciones disciplinadoras que constituyen el modelo de buena enseñanza. Se enfatiza, además, la práctica diferencial de ejercicios y deportes para mujeres y hombres, seleccionados según se adecuen a la constitución y función biológica o "natural" de cada uno.

En este momento, las nuevas apreciaciones respecto del juego también lo alejan de la mera ejercitación física. Se entiende que esta práctica global y lúdica concreta aprendizajes por su sola presencia. También se instituye como escenario privilegiado para detectar en los niños aquellas cuestiones que no se pueden evaluar fácilmente de otro modo, tales como la moral, la personalidad.

La enseñanza

Desde el comienzo del período, las prescripciones sobre los modos de transmitir la cultura física escolarizada se fundamentan en las ciencias naturales. A partir de estos conocimientos se realizan las primeras operaciones sobre los cuerpos para la enseñanza. Se miden, clasifican y separan en función de características morfológicas, para luego, con los aportes de la psicología experimental asociacionista, prescribir el mejor método, a los efectos de dar a cada uno el estímulo adecuado.

La enseñanza se lleva a cabo mediante una segunda operación que consiste en la fijación de los cuerpos en una intersección de coordenadas de tiempo y espacio. Para la organización de los alumnos en el ámbito de la clase, la asigna-

11. Es decir, con las características que lo distinguen como pasatiempo estandarizado y que según Guttman (1994) lo diferencian de las contiendas físicas tradicionales (igualdad en la posibilidad de participación; secularización en la orientación de las prácticas; burocratización; especialización; racionalización; cuantificación; obsesión por los récords).

tura aprovecha la tecnología existente: la formación militar. Ésta supone cierto tipo de emplazamiento espacial de los alumnos y un ritmo de ejecución que se sostiene con voces de mando, que les anuncian, describen y dictan los movimientos por ejecutar, concentrando en el profesor su atención y su voluntad. De ahí que, alrededor de 1910 el método del *comando directo*, que consiste en ejecutar los movimientos y ejercicios mediante órdenes directas e inmediatas del profesor, es considerado el mejor de los métodos posibles para garantizar continuidad y eficiencia en la enseñanza.

En los programas de los años 1939 y 1941 (para los niveles primario y secundario respectivamente) los arquetipos de enseñanza no abandonan las voces de mando, pero se intensifica la atención sobre la diferencia, para normalizarla o eludirarla (ser niña o mujer es uno de los rasgos que marcan ser diferente) y se especifican hasta el mínimo detalle las posiciones y los ritmos para la ejecución de las acciones.

Finalmente, no cualquier vestimenta es apropiada para las clases. La ropa adecuada, además de holgada y sin hebillas en el calzado, debe ser de color claro, de modo que sea imprescindible lavarla luego de cada sesión. Así, la mirada escolar interviene en los procesos de higiene y cuidado hogareños, para asegurar que sus prescripciones higiénicas, pero sobre todo morales en contra de la suciedad y el desaliño, alcancen a las familias.

Las justificaciones

Sobre la base de los postulados de las ciencias médicas de principios del siglo XX en cuanto a los efectos cerebrales y orgánicos del ejercicio físico, los saberes y las prácticas de la educación física se han inscrito históricamente en el registro de las ciencias naturales: la anatomía descriptiva y la antropometría le han dado normas y criterios para la clasificación de los alumnos; la física, la química y la fisiología han explicado el funcionamiento del organismo en tanto máquina humana que consume y produce energía. Luego, la psicología experimental ha colaborado en la descripción de las conductas y secuenciación de las adquisiciones y la didáctica positiva ha redactado, en consonancia con las anteriores, los métodos para enseñar a todos, yendo de la parte al todo y de lo simple a lo complejo. Sin embargo, a lo largo de las primeras dos décadas del siglo XX, comenzó a definirse un conocimiento teórico especializado que se despega en parte de las ciencias anteriores para dar lugar a teorías propias. A partir de ellas, el valor de la asignatura se legitima por los beneficios de los ejercicios físicos para la salud y la recuperación de las energías que se consumen en la vida urbana moderna. También sostienen su pertinencia para la formación integral de los pueblos.

Estos argumentos articulan conceptos de higiene y moral en clave científica. Los documentos que se refieren al proceso de construcción del conocimiento teórico-disciplinar se apoyan en el registro de la medicina y la higiene. El registro moral aparece en el proceso de producción del discurso pedagógico y

de recontextualización en la asignatura escolar, complementando y reforzando el saber médico higiénico. Todos los argumentos que sostienen la inclusión de la asignatura en el currículum escolar están en sintonía con las ideas del discurso político-pedagógico predominante, que en los documentos de la década de 1940 varían sutilmente: a la construcción de la nación y la raza y la preservación de la salud, la moral y la higiene de fines del siglo XIX, se le agregan la defensa de la patria, la educación del espíritu y de la comunidad.

En los documentos de la década de 1960 la educación física actualiza sus justificaciones con un discurso especializado. En los nuevos argumentos la asignatura parece portar valores intrínsecos. Ya no se explicitan otras finalidades más allá de la expectativa de lograr eficacia en la enseñanza de la asignatura misma. El discurso pedagógico deja de mencionar la relación de la educación física con el cuidado de la salud o la formación del carácter y la moral. Esto da a entender implícitamente que estos efectos son consecuencia natural de los contenidos de enseñanza. La especialización del discurso da cuenta de la constitución y consolidación de un grupo profesional y un campo de poder definido e institucionalizado dentro del gobierno de la educación, desde donde y para quienes se sigue construyendo el discurso técnico-pedagógico (Furlán, 2006).

A partir de entonces parecería que el nuevo conocimiento teórico-disciplinar se elabora independientemente de las problemáticas culturales y sociales. Es, sobre todo, resultado del trabajo técnico de especialistas que, en el mismo proceso de especializarse, desvinculan el conocimiento que producen de las condiciones históricas y sociales de su producción, y de las necesidades educativas generales. No se explicita ninguna justificación externa a las necesidades mismas de la didáctica de la asignatura y su eficiencia. Los textos específicos de la asignatura comienzan a tener, como únicas orientaciones, la mejora del proceso de enseñanza de los contenidos de la asignatura y la elaboración de parámetros de aprendizaje y ejecuciones correctas y esperadas. Y las justificaciones de la educación física dejan de articularse con el discurso político pedagógico predominante y comienzan a autojustificar su razón de estar en el currículum por argumentos de tipo técnico-pedagógico.

Tal como lo señalan Goodson y Dowbiggin (1997) para el caso de la geografía en Inglaterra, en la etapa en que la asignatura logra conformar un cuerpo de conocimientos abstraído de manera más sistemática, comienza a desligarse de las circunstancias concretas y de los problemas y compromisos de la etapa de su incorporación al currículum y comienza a producir definiciones para la producción y, sobre todo, reproducción de su cuerpo de profesionales.

Llegado el momento de retomar la pregunta inicial y, atenta a las limitaciones del tipo de abordaje y del período histórico elegido, es posible formular alguna hipótesis para interpretar el cambio acontecido en los cien años. Hacia la década de 1960 los componentes del código disciplinar muestran permanencias y cambios respecto de la matriz inicial. Las continuidades están en

los contenidos, que parecen no haber cambiado desde la reforma de 1940. Los cambios están en el plano de las justificaciones, que no salen de los márgenes del conocimiento teórico-disciplinar y de la misma asignatura para legitimar su lugar en el currículum.

Si se tienen en cuenta la variedad y el dinamismo del campo de la cultura física, la continuidad en los contenidos podría ser indicadora de la ausencia de diálogo y articulación entre ella y los contextos de producción y de recontextualización del discurso pedagógico especializado. En este marco, el proceso de elaboración de dicho discurso, desde la década de 1960, parece definirse como un proceso circular y autorreferencial entre el conocimiento teórico-disciplinar específico y la educación física escolar. A la vez, estos discursos y prácticas producidos y reproducidos por y para el cuerpo de profesionales quedarían aislados del discurso político-pedagógico general, de las necesidades educativas concretas y de las bases sociales de su legitimidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenstein, A. (1995): *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la educación física, entre la formación docente y la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- Bernstein, B. (1997): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 2ª reimp.
- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*, México D.F., Grijalbo.
- Burke, P. (2001): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.
- Carli, S. (1999): "Escuela Nueva y psicoanálisis. El tiempo de la infancia en la historia cultural argentina", en A. Ascolani (comp.), *Historia de la educación*, Rosario, Ediciones del Arca, págs. 209-220.
- Cuesta Fernández, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Dyreson, M. (1989): "The Emergence of Consumer Culture and the Transformation of Physical Culture: American Sport in the 1920", en *Journal of Sport History*, vol. 16, no° 3 (invierno), págs. 261-281.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana.
- Elías, N. (1986): "Un ensayo sobre el deporte y la violencia", en N. Elías y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso civilizatorio*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, págs. 185-212.
- Escolano, A. (s/f), *Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional*, Universidad de Valladolid, mimeo.
- Furlán, A. (2006): "Hábeas corpus en la escuela. Reflexiones en torno al tema cuerpo y cultura desde una preocupación por la educación", en A. Aisenstein (comp.), *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*, Buenos Aires, Libros del Rojas/ Universidad de Buenos Aires.
- Gómez, P. (2004): "La educación física en la legislación argentina. El itinerario normativo de una asignatura escolar, 1880-1955", Tesis para optar al grado de Maestría por la Universidad de Salamanca, mimeo.
- Goodson, I. y Dowbiggin, I. (1997): "Cuerpos dóciles", en S. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 3ª ed.
- Goodson, I. (1995): *Historia del currículum*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Guttman, A. (1994): *Games & Empires: Modern Sports and Cultural Imperialism*, Nueva York, Columbia University Press.
- Larrosa, J. (ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Locke, J. (1986): *Pensamientos sobre educación*, Madrid, Akal.
- Mandel, R. (1984): *Sport, a Cultural History*, Nueva York, Columbia University Press.
- Narodowski, M. (1999): *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (1996): "La utilización de periodizaciones macropolíticas en historia de la educación. Algunos problemas", en A. Martínez Boom y M. Narodowski (comps.), *Escuela, historia y poder, miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, págs. 149-156.
- Narodowski, M. (1994): *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique.
- Pineau, P. (1999): "Renovación, represión y cooptación. Las estrategias de la reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del '30)", en A. Ascolani (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones El Arca, págs. 223-239.
- Popkewitz, T. (1998): *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Puiggrós, A. (dir.) (1992): *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.
- Romero Brest, E. (1915): *Pedagogía de la educación física*, Buenos Aires, Cabaut Editores.
- Spencer, H. (1983): *Ensayos sobre pedagogía*, Madrid, Akal.
- Soares, C. (2006): "Prácticas corporales: historias de lo diverso y lo homogéneo", en A. Aisenstein (comp.), *Cuerpo y cultura, prácticas corporales y diversidad*, Buenos Aires, Libros del Rojas/UBA.
- Tedesco, J. C. (1980): "La educación argentina (1880-1930)", en *Primera Historia Integral*, n° 24, Buenos Aires, CEAL.
- Tiana Ferrer, A. (1999): "La investigación histórica sobre manuales escolares en España", en *Clio and Asociados. La Historia enseñada*, n° 4, págs. 101-119.
- Viñao Frago, A. (2002): "Catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones", en J. L. Villaláin Benito, *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*, Madrid, UNED, págs. 519-544.

Capítulo 8

La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación

Andrea Alliaud

Este capítulo parte de un trabajo de investigación denominado “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles”, que constituyó mi tesis de doctorado presentada y defendida en la Universidad de Buenos Aires en el año 2004. Interesa especialmente compartir los resultados de la indagación realizada haciendo hincapié tanto en el proceso que se siguió para desarrollar el estudio, como en la forma en que se sistematizó y organizó a los fines de su presentación. La tesis responde a un formato “clásico” en el que se construye y ubica en el campo correspondiente el problema planteado para luego hacer una referencia pormenorizada de los resultados. Esta estructura “clásica” que surgió de la necesidad de ir precisando el problema y los lineamientos que iban a guiar su abordaje no implica, sin embargo, desconexión entre los principales apartados. Como se verá a continuación, lo que suele denominarse “marco” teórico y metodológico no aparece en la tesis aislado de lo que luego se presentará en el análisis propiamente dicho, sino que, por el contrario, tanto los planteamientos acerca del problema como los aportes de otras investigaciones hallan su correspondencia y se van enriqueciendo en su interacción con el análisis y la elaboración de las hipótesis finales.

EL PUNTO DE PARTIDA O LO QUE PROMUEVE LA INVESTIGACIÓN

La formación de los docentes constituyó en las últimas dos décadas el centro de preocupación hacia el que confluyeron numerosos trabajos de investigación y no menos políticas destinadas a su mejoramiento o transformación. La década de los ochenta encontró a los países centrales ocupados y preocupados por el tema, mientras que en la región los esfuerzos de política y las temáticas de investigación se concentraban en los procesos de democratización de las instituciones sociales, deterioradas luego de prolongados períodos dictatoriales (Davini, 1995). Recién a comienzos de los años noventa, las temáticas

de la agenda política y los proyectos de investigación educativa se centraron en áreas específicas. El mejoramiento de la formación profesional de quienes enseñan fue tratado como un aspecto determinante de la calidad del servicio educativo, postulado principal que guió las reformas impulsadas en las últimas décadas. Sin embargo, y frente a la celeridad con la que se implementan e implementaron programas y proyectos, distintos estudios venían cuestionando esta simple relación.

Basándose en numerosas investigaciones llevadas a cabo en el contexto americano y europeo, Ewald Terhart (1987) sostuvo que la formación "inicial" de los docentes (la que acontece en las instancias formales) constituye lo que el autor denomina *low impact enterprise*, una empresa de efectos débiles, y que la formación se produce fundamentalmente por *socialización profesional*, es decir, por formación en el lugar de trabajo. El mencionado autor se refiere al "shock" de la práctica,¹ para dar cuenta del gran impacto que ejerce la dinámica laboral entre los recién iniciados en la docencia. En ese sentido, advierte que el contacto progresivo con la práctica de la enseñanza lleva a una adaptación paulatina de sus estructuras.

Otro conjunto de investigaciones (entre ellas Hargreaves, 1999) hicieron de la institución escolar el blanco de sus críticas. En las escuelas, el peso de las formas tradicionales parece imponerse ante los jóvenes maestros quienes, aun habiendo adoptado nuevas filosofías de enseñanza y aprendizaje durante su formación, no logran apartarse de ellas. Trabajos de investigaciones realizados en nuestro país, con docentes que presentaban una incorporación reciente al campo profesional, demostraron que para la mayoría de los maestros la escuela fue reconocida como el ámbito que más influencia había tenido para su desempeño,² en oposición a lo que habían aprendido en las instancias "formales" de preparación profesional.

El "bajo impacto" de la formación profesional de los docentes había sido atribuido por otros investigadores a las características que asume el proceso formativo. Zeichner y Tabachnick (1981) encontraron que los efectos de la formación docente se "destiñen" por la influencia que ejerce la experiencia escolar.³ Los autores terminan preguntándose acerca de las características de

1. Utilizamos el concepto de "shock de la realidad" para referirnos a la vivencia que produce la transición entre la formación y el primer puesto de trabajo. Aludimos al "colapso" que sufren los ideales elaborados durante la formación del profesorado ante la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase.

2. Alliaud, A. y Orce, V.: "El proceso de socialización laboral en docentes noveles y experimentados", Programa de Investigaciones sobre Formación Docente, IICE/UBA/UBACYT (1995-1997). Dirección: Dra M. Cristina Davini.

3. Los autores estudiaron la experiencia desarrollada en la Universidad de Wisconsin, Madison, Estados Unidos.

la preparación profesional, tratando de superar la dicotomía entre la influencia "liberadora" de la universidad y los efectos "indeseables" de las escuelas. Las críticas, concluyen, deben dirigirse tanto a la cultura universitaria (espacio de formación) como a la cultura escolar (espacio laboral).

En este sentido, algunos estudios locales centrados en la formación inicial (Diker y Terigi, 1997) enfatizaron la falta de conexión entre los contenidos aprendidos en el profesorado y los problemas de la práctica. Abundarían en la formación, según las mencionadas autoras, contenidos "irrelevantes" para enfrentar los problemas propios del ejercicio profesional, a la vez que están ausentes otros que se consideran necesarios. Otros (Suárez, 1997; Davini, 1995; Braslavsky y Birgin, 1992) habían alertado sobre la continuidad que existe entre las estructuras escolares y los ámbitos de formación docente. Ferry se refería al "isomorfismo" que se produce entre el ámbito de la formación y el lugar de la práctica profesional hacia la cual conduce, para explicar los resultados de la preparación específica: "Los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos" (Ferry, 1990, pág. 61).

Fue en el trabajo pionero de Dan Lortie (1975) donde se afirmaba que "la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional" que se produce en los lugares de trabajo. El autor se refiere al fuerte impacto que tiene sobre los docentes la vivencia escolar previa, donde han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores llevaron a cabo con ellos. Este aprendizaje, anterior a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes. La vida escolar, así concebida, constituye una importante fuente de experiencia personal. Para el mencionado autor, los rasgos más tradicionales se adquieren durante esta fase y la influencia de la formación profesional tiene, en este sentido, escasas oportunidades.

Investigaciones posteriores hicieron hincapié en el papel decisivo de los primeros años escolares de quienes llegan a ser maestros. Una buena parte de lo que los profesores saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del profesor y sobre cómo enseñar, proviene de su propia historia de vida y sobre todo de su historia de vida escolar (Tardif, 2000). Para Jackson la experiencia escolar vivida en la escuela como alumnos da por resultado lo que el autor denomina "sentido escolar", una idea bastante clara de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes. Esa experiencia prolongada e ininterrumpida "es suficiente para formarse y sustentar *creencias firmes y perdurables* sobre los docentes y su trabajo" (Jackson, 2002, pág. 19).

De acuerdo con los autores citados, las historias vividas en la escuela constituyen, para quienes se dedican a enseñar, una fuente de experiencia que tendrá un alto impacto en el desempeño profesional, sobre todo para los recién iniciados. Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes principiantes a basarse en sus experiencias previas como alumnos para confi-

gurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargreaves, 1996). Parece también que esta influencia de la experiencia vivida se potencia si la preparación profesional de los docentes no se orienta hacia la práctica, si no incorpora situaciones, problemas o casos reales en su desarrollo que permitan a los futuros docentes aprender a elaborar juicios y fortalecer los criterios sobre los que basarán sus acciones y decisiones.

Sin embargo, y a pesar de la relevancia otorgada a la experiencia escolar vivida por los docentes en su etapa de alumnos, se encontraban hasta el momento de la presente indagación, escasos estudios empíricos destinados a su estudio. Tal como lo señalan Connelly y Clandinin (1995) y Huberman (2000), en las recopilaciones de investigaciones realizadas hasta ese momento no se encontraban registros de estudios acerca de la profesión docente que contemplaran la biografía escolar. Considerar la versión o la voz de los sujetos implicados en la tarea de enseñar, acerca de lo que vivieron y protagonizaron en la institución a la que regresan para enseñar, supone una toma de postura en la manera de producir conocimiento y afrontar los procesos de formación y transformación profesional.

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN O LA FORMULACIÓN DISTANCIADA DE LO QUE INTERESA INDAGAR

Una vez reconocida la relevancia de emprender un estudio sistemático acerca de la biografía escolar de quienes enseñan, resultó necesario cierto “distanciamiento” (en términos de Norbert Elias) a los fines de convertir un tema de relevancia académica e interés personal en un problema de investigación.

Considerando la importancia que representa la biografía escolar en la docencia, este trabajo se propuso abordarla y producir conocimiento acerca del pasado escolar vivido por quienes son maestros en el presente. Incursionó, por lo tanto, en la historia protagonizada en la institución escolar por un colectivo particular cuyos integrantes son hoy maestros. Concretamente, esta investigación se propuso indagar en la biografía escolar de docentes noveles que se desempeñan en el nivel primario, reconociendo que sus resultados podían haber aportado insumos que contribuyan a comprender la práctica profesional y, a la vez, alentar la intervención en los ámbitos de formación. ¿Por qué comenzar la investigación por la biografía escolar para producir conocimiento acerca de la práctica docente? ¿Por qué apelar a los procesos de formación profesional?

La profesión docente, a diferencia de otras, presenta la particularidad de concretarse en un ámbito conocido de antemano, a saber, la escuela. Efectivamente, quienes se dedican a enseñar lo hacen en una institución que han frecuentado durante varios años cuando eran alumnos. Es así que para los docentes la incorporación a la profesión representaría la “reinserción” o la “vuelta”

a un lugar que no es ajeno, aunque sí lo es la posición desde la que se realiza. Aun cuando los maestros menos experimentados, llamados “noveles” o “principiantes”, manifiesten dudas y temores relacionados con la tarea que les toca desempeñar, no hay dudas de que cuentan con un importante caudal de experiencia acumulada en la institución a la que “regresan”, ahora para enseñar.

Distintos autores han reconocido que durante su recorrido escolar previo los docentes aprendieron no sólo conocimientos formalizados, sino también cuestiones referidas a la enseñanza y el aprendizaje, formas de ser y de actuar en el seno de la institución escolar. En el largo proceso vivido como alumnos han interiorizado “modelos de enseñanza” que sus profesores llevaron a cabo con ellos, “saberes y reglas de acción”, “pautas de comportamiento”; han ido construyendo “esquemas sobre la vida escolar”; han ido formando creencias firmes y perdurables e imágenes sobre los docentes y la enseñanza (Jackson, 2002). El carácter “práctico”, “vivencial”, “experiencial”, “implícito” (Quiroga, 1985; Jackson, 1999) que caracteriza a esos aprendizajes, favorecería, desde estas posturas, su actualización en el desempeño profesional, sobre todo en los primeros años.

La influencia atribuida al ámbito escolar llevó a concebir la formación de los docentes como un proceso de largo alcance que atraviesa distintas “fases” o “trayectos”. La biografía escolar se reconoce como un tramo decisivo de un proceso de formación que trasciende las instancias de preparación específica. Brizman (1991) utiliza el término “cronologías de la formación”, que como tales aparecen en los relatos de los docentes. La primera fase es aquella que adquirieron a lo largo de sus experiencias acumuladas en las aulas; la segunda corresponde a las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente; las prácticas constituyen la tercera, y la cuarta empieza cuando el estudiante de magisterio se convierte en maestro de aula (cf. Biddle *et al.*, 2000). Por eso, es posible sostener que los maestros (aun los novatos, catalogados de “inexpertos”) cuentan con un bagaje de “experiencia escolar” que fueron acumulando en todas las etapas como alumnos (esas etapas comprenden los distintos niveles escolares e incluso el profesorado). El concepto de “experiencia formativa” (Larrosa, 2000) remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia, mientras se vivió, que es lo aprendido en tanto “nos pasa” (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa.

Cabe mencionar que en este trabajo la práctica docente ha sido contemplada en su carácter histórico y social. Esta perspectiva reconoce que las prácticas tienen una historia y que esa historia acumulada influye en lo que los sujetos hagan en el presente, aun cuando no tengan conciencia de ello, o más precisamente al no tener conciencia de ello. La práctica docente ha sido estudiada aquí teniendo en cuenta el origen de la misma en la experiencia que los sujetos fueron acumulando en el transcurso de la trayectoria escolar, en la que se interiorizan y construyen estructuras y esquemas de acción que derivan del trabajo histórico de generaciones sucesivas. En términos de Bourdieu y Wacquant

(1995), cabría hacer referencia a la "ontogénesis" que da cuenta del proceso de construcción de los esquemas que organizan las prácticas de los sujetos (*hábitus*) considerando la socialización o experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada.⁴ Los maestros "vuelven" a la escuela (un espacio por el que transitaron muchos años como alumnos) y serán esas condiciones "homólogas" las que, por su parte, favorecerán la actualización y puesta en acción de los esquemas prácticos construidos durante la biografía escolar, sobre todo cuando la formación docente haya descuidado la dimensión práctica y experiencial y cuando las escuelas hayan desconocido el proceso formativo que los aprendices (o nuevos docentes) realizan de hecho.

Definidos los conceptos centrales, la relación entre ellos, tal como fue planteada en este estudio, es equivalente a la de indagación/compreensión. De manera que se ha indagado la biografía escolar como una instancia de formación docente y, como consecuencia de esa indagación, se ha producido un conocimiento acerca de la práctica en vistas a su comprensión; desde allí, los resultados interpelan a las instancias de formación profesional. No intentamos buscar evidencias, huellas o testimonios de la biografía escolar en la práctica profesional de los docentes. Se ha entendido, más bien, que abordar la biografía escolar de los sujetos, o la experiencia que los maestros han ido acumulando en el pasaje por el sistema escolar, podría aportar elementos que contribuyan a enriquecer la mirada sobre el presente. Es desde el presente que abordamos el pasado escolar, reparando no tanto en el contenido de lo que aconteció (aspecto que como tal forma parte de la experiencia privada de cada sujeto), sino más bien en las maneras en que los maestros rehacen, re-construyen y re-piensan (Larrosa, 2000) con imágenes de hoy sus experiencias escolares vividas como alumnos. En términos de Ricoeur (1999), nos preocupa menos el contenido del pasado escolar que los maestros han vivido como alumnos que el significado que le atribuyen desde el presente.

A medida que se avanzaba en la definición del problema, fue especificándose, en el sentido mencionado, el interrogante central que guió la investigación. La pregunta más general tomada como punto de partida (¿qué pasó en el pasado escolar de los maestros del presente?), se transformó (¿qué "les" pasó a los actuales maestros en su pasado como alumnos?) y finalmente se precisó (¿cómo recuperan y relatan el pasado escolar vivido quienes vivieron muchos años en la misma institución a la que vuelven para enseñar?).

4. Para los autores, la trayectoria individual no está dissociada de la historia colectiva del grupo en cuestión. Por el contrario, "el *hábitus* introduce en las prácticas y pensamientos los esquemas prácticos derivados de la incorporación (mediante el proceso histórico de la socialización, la ontogénesis) de estructuras sociales resultantes del trabajo histórico de las generaciones sucesivas (la filogénesis)" (Bourdieu y Wacquant, 1995, pág. 95).

Nos interesó estudiar cómo los sujetos que hoy comparten una misma profesión (maestros) recuperan y significan la experiencia vivida en el seno de una institución por la que todos pasaron y a la que todos vuelven para enseñar (la escuela), considerando las "condiciones objetivas" en las que se desarrollaron las vivencias particulares. Ello quiere decir que si bien se abordó la experiencia acumulada por los maestros en un recorrido determinado (que parte de la escuela y vuelve a ella), se contemplaron las trayectorias diferenciales por las que han transitado los distintos maestros. Estas diferencias "objetivas" fueron tenidas en cuenta a la hora de analizar las significaciones producidas por los sujetos acerca de una experiencia (escolar) común, impregnada por elementos recurrentes, tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo y transmitidas de generación en generación (Tyack y Cuban, 2001).

Si bien se trabajó con las significaciones atribuidas por los maestros a su pasado escolar, en esta investigación el centro de la mirada estuvo puesto en el colectivo profesional. El concepto de "configuración social" (Elías, 1996) remite a la conformación colectiva integrada por sujetos que recorrieron distintos caminos para llegar de nuevo a la escuela. Los diferentes recorridos posibles dentro de un mismo trayecto traen consigo diferencias sociales, educativas, culturales; posicionamientos que muchas veces explican no sólo las visiones y representaciones de los maestros acerca de su práctica, sino también sus colocaciones laborales actuales. Preservar la relación subjetivo-objetivo o, dicho de otra manera, la relación entre la trayectoria individual y la posición social ocupada, es una relación fundamental que intenta preservar esta investigación.

En síntesis, en el trabajo nos propusimos:

- Abordar la experiencia escolar que los docentes fueron acumulando en el curso de una trayectoria (escolar) determinada para, desde allí, avanzar en la producción de conocimiento que nos permita comprender la práctica docente y favorecer los procesos de formación y desarrollo profesional.

Más específicamente nos interesó:

- Indagar en el principio de producción de la práctica docente, teniendo en cuenta la experiencia acumulada por los maestros a lo largo de un recorrido formativo determinado, que parte de la escuela y vuelve a ella.
- Analizar *cómo conviven* en los relatos que produzcan los maestros no-veles en actividad las *regularidades y recurrencias* asociadas con una experiencia (escolar) y una pertenencia profesional compartidas, con las *diferenciaciones* ligadas a trayectorias sociales y colocaciones laborales diferenciales.

ACERCA DEL MÉTODO O LA FORMA ADECUADA PARA INDAGAR SISTEMÁTICAMENTE EL PROBLEMA

Una vez definido el problema que contiene las preguntas referidas al qué y al para qué de la investigación, avanzamos hacia cómo se abordó el problema identificando elementos que contribuyeron a enriquecerlo. Hacer referencia a la metodología, al método así como a los instrumentos utilizados permite precisar el objeto, a la vez que proporciona claves e indicios de lo que luego se desarrollará en el análisis.

Esta investigación es de corte cualitativo, en tanto permite comprender la práctica profesional de los maestros, considerando los procesos de significación atribuidos por ellos, antes que comprobar relaciones causales. Hemos utilizado para su desarrollo el método biográfico narrativo en tanto posibilita abordar la experiencia vivida por individuos o grupos a lo largo del tiempo y acceder a los procesos por los cuales los sujetos se construyen y se presentan a sí mismos. Además de la *selección* de sucesos, personas y situaciones en las que cada uno participó y su interpretación, mediada por las experiencias posteriores, esta forma de abordaje promueve *su visión y su versión de los hechos* sobre la experiencia protagonizada, antes que lo que "verdaderamente" aconteció (Arfuch, 2002; Sautu, 1999; Bolívar Botía, 2002).

Otra particularidad de la investigación biográfica radica en la importancia de ubicar al sujeto "productor" de ciertos sucesos o experiencias en el contexto histórico y social a partir del que producirá el relato. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración. Sus relatos se "sitúan" y se orientan a un tipo particular de recorrido formativo. Lo que da unidad a los relatos (lo que permite encontrar regularidades en la variedad de situaciones relatadas) es la referencia a un contexto (escolar, en este caso) desde una misma posición social (maestros). El yo que se enuncia desde la particularidad busca, al hacerlo, la réplica y la identificación con los otros, aquellos con quienes comparte el "colectivo" profesional (Arfuch, 2002).

Desde una propuesta metodológica que recupera la versión o la voz de los sujetos implicados en la tarea de enseñar y los contextos donde las experiencias relatadas se produjeron y producen, apelamos a relatos autobiográficos y entrevistas realizadas a maestros noveles en actividad. Utilizamos autobiografías como "instrumentos" que consideramos válidos para recuperar el pasado escolar vivido, tal como lo interpretan quienes hoy son maestros, y elaborar nuestras propias interpretaciones desde sus propios planteamientos; desde relatos o historias escolares que, puestas a dialogar entre sí, producen una nueva trama que contempla tanto las diferencias individuales y sociales, como la impronta del colectivo profesional.

En términos generales podemos decir que la autobiografía es una descripción espontánea y en *primera persona* que un individuo hace de sus propias

acciones y experiencias, las que, indefectiblemente, están ligadas a sus *sensaciones y creencias*. De acuerdo con el aporte de distintos autores podemos precisar que:

- La autobiografía es una *elaboración personal*, que atañe a la selección de eventos y a la manera de expresarlos: *qué* decimos y *cómo* lo decimos. Expresan "realidades experimentadas", acontecimientos y situaciones vividas, cosas que "les" pasaron a personas concretas y no simplemente "experiencias con independencia del sujeto que las ha llevado a cabo". Para Bruner y Weisser (1995) la representación autobiográfica es una representación de la memoria, a través de la cual es posible transmitir el pasado según los intereses y las actitudes que estén ahora en juego.
- Quienes realizan una autobiografía asumen la posición de decir "yo" y, al hacerlo, se produce un reconocimiento de sí mismo en aquello que se cuenta. El yo está en el lenguaje, no por detrás, afirma Larrosa (2000); sólo escribiendo o hablando se hace el yo, se deshace y se rehace. Al tiempo que cuentan las historias sobre sus vidas, las personas reflexionan sobre sus vivencias y se las explican a los demás (Connelly y Clandinin, 1995), como si se tratara de transmitir algo significativo a alguien que no ha tenido la misma experiencia.

En este trabajo se han utilizado autobiografías que produjeron los mismos maestros acerca de su escolaridad, siguiendo un protocolo que guiaba y facilitaba la reconstrucción de la experiencia vivida. Se trata de autobiografías "guiadas", elaboradas por sujetos que son miembros de un determinado grupo social y que resultan ilustrativas para el estudio del grupo (Magrassi y Roca, 1990). La confección del instrumento siguió ciertos criterios utilizados en otros campos para la *sistematización de experiencias* (Jara, 1994), ya que eran experiencias vividas lo que nos interesaba trabajar. Tomando tales aportes, construimos un protocolo cuyos primeros ítem remiten a los aspectos generales de la experiencia vivida, para llegar a otros más específicos y reflexivos. El instrumento elaborado para que los maestros produjeran sus autobiografías comprende, entonces, cuatro apartados: uno referido a la cronología de su trayectoria escolar; otro que da cuenta de los principales acontecimientos vividos, tratando de identificar los hechos y las etapas más significativas; un tercero que recupera los aspectos básicos que interesa indagar (recuerdo de maestros, de situaciones de enseñanza-aprendizaje que se consideren significativas o influyentes y de ellos mismos como alumnos) y el cuarto, más reflexivo, donde se intenta que, a partir de la reconstrucción realizada, el sujeto pueda reflexionar sobre su situación actual y sobre la importancia que tuvo producir su autobiografía escolar.

Los relatos escritos por los maestros fueron trabajados y enriquecidos en una entrevista posterior. Las entrevistas no se dirigieron tanto a recrear la

versión "original", sino que apuntaron más bien a completarla (retomando aquellos ítem que no hubieran sido contemplados en la escritura) y *contextualizarla*. Las entrevistas apuntaron, así, a situar las experiencias narradas por los sujetos en las condiciones sociales en las que acontecieron las vivencias particulares.

En esta investigación hemos trabajado con doce autobiografías y entrevistas realizadas a maestros de nivel primario que se encontraban ejerciendo su profesión en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, con una *antigüedad en la docencia menor a los cinco años*. Se ha optado por los maestros "novatos", "novatos" o principiantes ya que, tal como se afirma en distintos estudios, son ellos quienes ante la escasa experiencia profesional, suelen recurrir a la experiencia que han vivido como alumnos. La re-inscripción en las escuelas constituye un momento clave para la actualización de la propia experiencia escolar vivida, en la que se movilizan los esquemas interiorizados en la experiencia que los maestros fueron acumulando como estudiantes. A lo largo del desempeño docente, se construirán otros esquemas y se conformará así un nuevo estrato del *hábitus*. Sin embargo, hay un *continuum*, sostiene Perrenoud (1995), entre la experiencia que se consolida durante el desempeño y la previamente vivida. La génesis del *hábitus* proviene de la experiencia, afirma el autor. A partir de estos aportes, se consideró que el trabajo sobre la experiencia escolar podía resultar más fructífero con aquellos maestros que contaran con ese bagaje acumulado, todavía poco transformado por la experiencia en el lugar de trabajo.

Se tuvieron en cuenta, además, otros criterios para seleccionar a los maestros con los que se trabajó en esta investigación. Uno de ellos fue la inclusión de *maestros varones y maestras mujeres*. Pero además "buscamos" sujetos que presentaran *variaciones en su trayectoria educativa*. Trabajamos con maestras y maestros que *sólo habían cursado la carrera docente* y otros que *además contaban con estudios universitarios*. En la mayoría de los casos, esa diferencia "inicial" trajo consigo otras variaciones referidas a la clase social de procedencia, a la trayectoria escolar vivida y a las escuelas en las que actualmente trabajan. Las variaciones "objetivas" se corresponden, de este modo, con distintas visiones y representaciones que conviven, a su vez, con formas y rasgos comunes que comparte el colectivo profesional, gestadas en la propia biografía escolar y reactualizadas en las escuelas a las que estos sujetos regresaron para enseñar.

LOS RESULTADOS

La organización de los resultados responde a dos tendencias que, antes que contrapuestas, son complementarias para analizar los relatos de los sujetos dentro de la tradición biográfico-narrativa. Se trata de lo que Bolívar Botía

(2002) denomina un "análisis narrativo propiamente dicho", basado en casos particulares, mediante los cuales se abordan en profundidad los aspectos constitutivos de historias singulares (se tomaron en este estudio dos historias muy diferentes a través de las cuales se pudieron detectar las singularidades y semejanzas entre sujetos que conforman un colectivo profesional) y un "análisis paradigmático" que contempla los "núcleos comunes" que unen las distintas historias relacionadas, doce en nuestro caso.

Siguiendo las dos tendencias analíticas expuestas, consideramos importante rastrear en las historias individuales los temas estructurantes de cada relato para trabajarlos en profundidad, de manera tal de poder integrar los significados que adquiere cada categoría en la totalidad de la trama de cada historia relatada. El análisis transversal que contempla la totalidad de los relatos retoma las principales categorías surgidas del análisis por caso, focalizándose en los "núcleos comunes" que surgen al relacionar las historias de los sujetos. En este movimiento prestamos especial atención a los aspectos centrales y recurrentes, aunque atendimos a la variedad de sentidos o significados que los constituyen.

Luego de organizar las autobiografías producidas por los propios maestros, el análisis fue desarrollado a partir de diferentes etapas, correspondientes a los distintos niveles de enseñanza transitados como alumnos y llega hasta los primeros desempeños docentes. Modelos de maestros buenos y malos, experiencias significativas (positivas y negativas) protagonizadas siendo alumnos. Malos y buenos profesores, situaciones de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos, los afectos y las relaciones personales, son algunos de los elementos del "guion escolar" que todos construyen. Elementos de la "cultura escolar" y de la historia de la profesión que se transmiten en el seno de la escuela, permiten comprender la vigencia de ciertos modos "comunes" de ver, percibir y valorar que se conjugan con las experiencias individuales y trayectorias sociales de estos sujetos que hoy comparten una misma actividad y conforman un colectivo profesional, perteneciendo dentro del mismo a la categoría de novatos.

La mirada sobre sí mismos como maestros se conforma desde la experiencia narrada acerca del recorrido transitado que parte de la escuela y vuelve a ella. Nuestros maestros se perciben formados, "formateados", "modelados", "influenciados" por su experiencia escolar y especialmente por sus maestros y profesores. Si bien expresan preocupaciones explicables por su condición de "novatos" (la percepción de sus incompetencias técnicas, el refugio en el afecto y la ayuda) y por determinadas problemáticas que distintos trabajos han reconocido como propias del oficio de enseñar en el presente (individualización, sobredimensionamiento de la responsabilidad), el personaje que nuestros maestros construyen sobre sí mismos resulta del entrecruzamiento de distintos dichos y miradas que se remontan a sus docentes y alcanzan a sus alumnos. La imagen que cada uno de estos maestros novatos ha ido produciendo y que es

reflejo de este juego especular, denota nuevamente algunos rasgos comunes y ciertas diferencias. Las variaciones en estas maneras de concebirse, de mirar y mirarse nos coloca de nuevo ante sujetos con diferentes experiencias formativas producidas en el curso de trayectorias diversas.

Finalmente, en las conclusiones de este estudio recuperamos la preocupación principal, referida a la producción de conocimiento sobre la práctica docente y las instancias de formación profesional. En las conclusiones veremos las diferencias detectadas entre las trayectorias formativas protagonizadas por los distintos maestros.

Dos hipótesis principales surgen del análisis realizado:

- 1) *Hipótesis de transparencia.* El profesorado ya no homogeneiza sino que actúa como un barniz que deja transparentar las diferencias escolares/sociales entre los distintos maestros, las que, a su vez, se corresponden con sus colocaciones laborales actuales. De este modo, llegan a los profesorados públicos y privados individuos que han transitado trayectorias educativas muy diferentes, aunque no todos representados en la misma proporción. Allí confluyen distintas matrices culturales que se expresan en formas variadas de valoración y lógicas de apropiación. Teniendo como referencia la distribución de los maestros en el mercado laboral, parece que el pasaje por las instancias de formación opera como un barniz que deja traslucir las diferencias educativas y sociales previas a la formación propiamente dicha. En términos sociales, los profesorados ya no homogeneizan sino, por el contrario, dan legitimidad para el ejercicio profesional en forma simbólica, a sujetos que portan trayectorias educativas y sociales cada vez más diferenciadas.

El análisis previo confirma que el magisterio no puede caracterizarse como un colectivo uniforme, de allí que para nombrarlo hayamos elegido el concepto de "configuración" que nos permite dar cuenta de las diferencias sociales de los individuos que lo integran. Ahora bien, aun no siendo un colectivo uniforme, sí es portador de algunos elementos de la cultura escolar uniformadora y homogeneizadora que fueron adquiriendo los sujetos que transitaron un mismo camino: de la escuela y hacia ella.

- 2) *Hipótesis de grandeza.* Los maestros asumen responsablemente el proyecto de educar, aunque confían bastante poco en sí mismos a la hora de enseñar. Asumen "el" proyecto educativo originario en un contexto muy diferente, y pretenden desarrollarlo en el microterritorio del aula mediante prácticas que tienden a la individualización. Si bien el trabajo mismo de educar parece basarse en una desproporción, en la medida

que aspira a modificar o producir cambios en otros, ciertas condiciones políticas, sociales e institucionales parecen más o menos propicias para concretarlo. Nuestros maestros se autoperciben incapaces o incompetentes a la hora de enseñar y suelen sobrevalorar (como todos los principiantes) las cualidades afectivas y relacionales de su labor, las que utilizan como "estrategias" (a falta de otras), para crear las condiciones más que para enseñar. Sin embargo y proyectada en el tiempo, la desproporción asumida desde condiciones que no favorecen su despliegue o concreción puede acarrear, pasado el entusiasmo inicial, desgano, decepción (características que los principiantes le atribuyen a sus colegas más experimentados).

A partir de estas hipótesis que se focalizan en las condiciones formativas diferenciadas que tienen los "distintos" maestros y en la "imposibilidad" para enseñar que todos comparten, se esbozaron algunas reflexiones referidas a la formación de los docentes.

- 1) *Hay que superar los modelos deductivos y terminales de la formación.* No alcanza con aproximar a los docentes en formación a los ámbitos de desempeño, si éstos se conciben como lugares para "aplicar" aquello que se va aprendiendo, antes que como espacios necesarios para la prueba y la experimentación, el análisis y la confrontación. La formación centrada en la enseñanza (como núcleo del oficio) tendría que contemplar un posicionamiento que articule en un mismo proceso tanto el "acercamiento" como el "distanciamiento" de la realidad escolar. Acercamiento, a partir de la inserción directa en las distintas instancias de la escuela para identificar y trabajar sobre las problemáticas y necesidades particulares que la práctica de enseñar plantea. Alejamiento, que posibilite la resignificación y comprensión de las experiencias escolares, alentando la elaboración de líneas de acción e intervención. Ello no significa necesariamente trabajar todo el tiempo en la escuela y dentro del aula. La "realidad" escolar puede considerarse como objeto de reflexión y análisis a partir de lo hecho por uno mismo, pero también de lo que hacen o hicieron otros. La realidad escolar trasciende las paredes de las aulas e incluye, asimismo, los contextos y escenarios diversos. En este sentido, la formación "centrada en la práctica de enseñar" puede abordarse pedagógicamente a través de situaciones creadas, mediante la construcción de casos, la simulación, la práctica clínica, la formulación de proyectos que requieran la búsqueda y el tratamiento de información, en fin, mediante dispositivos pedagógicos que apuntan a la formación del "hábitus profesional" (Perrenoud, 1995). Estas apreciaciones valen tanto para las instancias de práctica como para los primeros desempeños docentes.

2) *Reparar en el discurso pedagógico con el que formamos a los docentes*: No parece suficiente y hasta puede llegar a ser contraproducente un discurso pedagógico "alternativo, crítico reflexivo o des-estructurante" que aporte insumos que nutran el "proyecto de educar", descuidando los aspectos más específicos de la tarea de enseñar. El mismo ofrecería más argumentos para justificar la propia imposibilidad, mediante la adhesión discursiva a algo que aunque "suena" bien, aún no encuentra niveles de concreción o de vinculación con la práctica cotidiana. Pensamos que a la hora de encarar la formación de los docentes, el mismo discurso pedagógico no debería dejar de lado su sentido original. Si hablamos de pedagogía no podemos omitir hablar de propuestas de enseñanza que guíen las acciones y decisiones que tendrán que tomar maestros y profesores en las aulas. En este sentido, el discurso pedagógico si no pretende quedarse en mera "teoría", tendría que contemplar los niveles de la práctica, mediante propuestas abarcadoras y totalizadoras, donde los sentidos (hoy) fundamentos y fines (ayer) se integren con propuestas de intervención prácticas que le sean acordes.

3) *El trabajo con la experiencia vivida en la escuela por estos sujetos que vuelven a ella*, o se están formando para hacerlo, constituye quizá lo más específico que puede aportar esta investigación. Trabajar con la trama que se ha ido construyendo a lo largo de la propia historia escolar para revisar, destejer, reflexionar y tensionar con la teoría pública a partir de ella. Abordar, interpelar esas condiciones formativas, considerándolas no como algo estático, natural, dado sino como espacio susceptible de otras lecturas y modificaciones. Ello no implica negar la presencia de la cultura escolar ni los esquemas de acción construidos. Por el contrario, se trata de recuperar lo vivido para problematizarlo e historizarlo, teniendo en cuenta contextos y escenarios de enseñanza presentes y futuros y generando condiciones propicias para democratizar esos contextos y escenarios, así como los procesos educativos y formativos que en ellos acontecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (2002): *El espacio biográfico*, Buenos Aires, FCE.
 Bertaux, D. (1997): *Los relatos de vida*, trad. de Mónica Moons, París, Nathan, mimeo.
 Biddle, B. J.; Good, T. L. y Goodson, I. F. (eds.) (2000): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós.
 Bolívar Botía, A. (2002): "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, nº 1.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995): *Respuestas para una antropología reflexiva*, México D.F., Grijalbo.
 Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) (1992): *Formación de profesores. Impacto pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
 Brizman, D. (1991): *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*, Nueva York, Sunny Press.
 Bruner, J. (2002): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, México D.F., FCE.
 Bruner, J. y Weisser, S. (1995): "La invención del yo: la autobiografía y sus formas", en D. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
 Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995): "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
 Davini, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
 Diker, G. y Terigi, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
 Elías, N. (1996): *La sociedad cortesana*, Buenos Aires, FCE.
 Ferry, G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México D.F., Paidós.
 Griffiths, M. (1995): "Autobiography and epistemology", en *Educational Review*, vol. 47, nº 1.
 Hargreaves, A. (1999): "Profesionalización de los docentes", en B. Ávals y J. de Nordenflycht (coords.), *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*, Santiago de Chile, Santillana.
 Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
 Huberman, M. (2000): "Perspectivas de la carrera del profesor", en B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós.
 Jackson, P. (2002): *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
 Jackson, P. (1999): *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
 Jara, O. (1994): *Para sistematizar experiencias*, San José de Costa Rica, Alforja.
 Larrosa, J. (2000): *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
 Lortie, D. (1975): *Schoolteacher*, Chicago, The University of Chicago Press.
 Magrassi, G. y Roca, M. (1990): *La historia de vida*, Buenos Aires, CEAL.
 Perrenoud, P. (1995): "Le travail sur l'hábitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience", Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, Universidad de Ginebra, mimeo.
 Quiroga, A. (1985): "El sujeto en el proceso de conocimiento". Notas para el seminario: proceso educativo en Paulo Freire y Pichon Riviére, a cargo de Paulo Freire y Ana Quiroga, San Pablo, Brasil.
 Ricoeur, P. (1999): *Teoría de la interpretación*, México D.F., Siglo XXI, 3ª ed.
 Sautu, R. (1999): *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Ed. de la Universidad de Belgrano.
 Suárez, D. (1997): "Currículum. Formación docente y construcción social del magisterio", en *Revista del IICE*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Miño y Dávila.

- Tardif, M. (2000): "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários", en *Revista Brasileira de Educação*, n° 13, Rio de Janeiro, ANPED.
- Terhart, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en *Revista de Educación*, n° 284, Madrid, MEC.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México D.F., FCE.
- Weintraub, K. (1991): "Autobiografía y conciencia histórica", en *Anthropos*, n° 29, Barcelona.
- Zeichner, K. y Tabachnick, R. (1981): "Are the effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience?", en *Journal of Teacher Education*, vol. XXXII, n° 3.

Capítulo 9

Eficacia escolar y etnografía en escuelas de la ciudad de Buenos Aires

Cristina Carriego

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta un avance de la investigación en curso "Trabajo pedagógico y contexto", que se desarrolla en cuatro escuelas de la Ciudad de Buenos Aires,¹ inscripta en la línea de los estudios que intentan comprender las relaciones entre la sociedad y el sistema educativo. Su objetivo es indagar qué características adquiere el trabajo pedagógico en función del contexto social y normativo, desde un abordaje cualitativo.

Guiada por un doble argumento, a saber, el objetivo del presente libro —poner de manifiesto el quehacer de la investigación—, y por el hecho de que, como dice Gallart (2002), el valor de los hallazgos cualitativos se fundamenta en el relato y en la explicitación del recorrido de la investigación, en este capítulo me propongo describir el proceso transitado hasta el momento. Al hacerlo, mostraré los detalles del diseño (las técnicas utilizadas en función de las dimensiones de trabajo, ejemplos de instrumentos) y compartiré los aspectos más relevantes de la "trastienda" (Wainerman y Sautu, 1997) del trabajo de investigación: la negociación de la entrada, los insumos obtenidos en relación con las categorías analíticas, la reformulación de aspectos del diseño y/o del cronograma y el surgimiento de conceptos emergentes. De este modo, haré transparente para el lector la distancia entre lo propuesto al inicio del trabajo y lo sucedido efectivamente en el proceso de confrontación empírica, en un ejercicio de reflexión que me ofrece una oportunidad de compartir las decisiones y vivencias surgidas durante su desarrollo.

1. Se trata de la tesis de doctorado que llevo a cabo en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés bajo la dirección del Dr. Mariano Narodowski.

DESARROLLO

Las decisiones iniciales

A más de un año de la presentación de la propuesta de tesis, parece sencillo ordenar esta exposición y plantear que el propósito de la investigación tuvo su origen en una preocupación inicial y en un conjunto de lecturas y actividades profesionales. Pero si bien esto fue así, solo resultó claro después de un proceso signado por avances y retrocesos y quizá, inicialmente, por más retrocesos que por avances.

El primer tema planteado en abril del año 2006 al comenzar mi doctorado se vinculaba a los procedimientos de evaluación externa que utilizan las instituciones educativas para evaluar y certificar su calidad. También me viene a la memoria una reunión con mi director en la que el tema principal era "escuela y desarrollo local". Ya no recuerdo por qué etapas fue evolucionando esta cuestión. Si bien existen los borradores que me permitirían rastrear las decisiones, seguramente resultaría demasiado aburrido como relato (aunque haya sido interesante e intenso como vivencia). De todos modos, y a pesar de la distancia entre el inicio y la forma definitiva que adquirió la propuesta, el proceso se sostuvo siempre sobre un hilo conductor: la escuela y sus actores.

¿Por qué estudiar la escuela y sus actores? Por un lado, está presente la inquietud por la creciente deslegitimación de las instituciones sociales y de la escuela en tanto tal, inserta en un escenario en el que las políticas educativas no generan los resultados esperados y en el que se cuestiona su sentido y su eficacia. Por otro lado, como sostiene Viñao (2001), en gran medida los reiterados fracasos de las reformas educativas pueden explicarse por la diferencia que existe entre la cultura y los propósitos de los políticos, de los técnicos y de los docentes que trabajan en las escuelas.

Dada la necesidad de mejorar los procesos y los resultados del aprendizaje, necesitamos comprender el funcionamiento y las estrategias que ponen en juego sus actores (docentes, padres, estudiantes), analizar las exigencias que pesan sobre ellos y el contexto en que desarrollan sus prácticas. Es decir, generar un diseño que permita ver lo desconocido que se oculta tras lo conocido y cotidiano del funcionamiento escolar (Santos Guerra, 1993, pág. 21).

Podríamos decir que el interés por convertir a la escuela en un objeto de estudio se sostiene en la necesidad de comprender la cultura escolar y las razones de sus protagonistas. Este proceso requiere situar las perspectivas y estrategias de sus actores en su contexto sociohistórico específico, desnaturalizar sus prácticas y objetivarlas en un análisis comprometido con su mejora.

¿Qué nos propusimos investigar?

El objetivo general de la investigación es indagar cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en función del contexto social y normativo, en escuelas de Educación Básica de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir de las preocupaciones enunciadas se identificaron tres ejes analítico-conceptuales que expongo a continuación. Éstos abarcan los distintos aspectos que se ponen en juego en el análisis de los problemas mencionados y son: la hegemonía del trabajo pedagógico, la articulación regulación-autonomía y la relación escuela-familia.

a) Hegemonía del trabajo pedagógico

Se asume como prioritario que en la escuela debería existir una *hegemonía del trabajo pedagógico* (Ezpeleta y Furlán, 2000, pág. 116) y que el tiempo de enseñanza y la intencionalidad educativa deben dar el marco al quehacer cotidiano.

Nos detenemos en particular en el análisis del desempeño en escritura debido a que, como indican las investigaciones sobre eficacia escolar, el aprendizaje de habilidades básicas es un indicador de la efectividad de la escuela. En la definición de eficacia se debe considerar que el aprendizaje se verifique en todos y cada uno de los alumnos y en mayor medida de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (Raczynski y Muñoz, 2004).²

Para la investigación hemos considerado el trabajo pedagógico en dos aspectos. Por un lado, lo que puede observarse acerca de la enseñanza, el vínculo del docente con sus alumnos y el aprovechamiento del tiempo de la clase. Por otro lado, la medición de los resultados entendida como el conocimiento que agrega la escuela durante un tiempo determinado, que para este caso es de un ciclo lectivo. Esta medición, dentro del marco de la eficacia escolar, se denomina "valor añadido" (o agregado) y hace referencia al aprendizaje alcanzado por los niños que concurren a la escuela. En este sentido Stoll y Fink (1999, pág. 67) afirman que "el término 'valor añadido' describe la importancia dada por la escuela al logro de los alumnos por encima de los conocimientos y factores ambientales previos que ellos aportan".

b) Regulación-atonomía

Algunas interpretaciones sostienen que la realidad cotidiana de la escuela determina qué es la institución escolar y frecuentemente lo normativo aparece como lo opuesto a lo cotidiano. Otras opiniones reconocen que lo cotidiano es afectado por la presencia de lo regulado y analizan sus articulaciones (Granja Castro, 2000). Esta investigación coincide con la segunda perspectiva.

Del contexto normativo pretendemos observar el desarrollo del currículo, las características de la convivencia y las normas que regulan el trabajo docente.

2. Se asume que la evaluación de habilidades básicas constituye sólo un aspecto del concepto de eficacia, ya que este concepto supone que se debe conseguir un desarrollo integral de los alumnos (Murillo, 2007).

c) Relación escuela-familia

La escuela se ha configurado sobre el dispositivo de la alianza entre la escuela y la familia (Narodowski, 1994) y dicha relación constituye uno de los factores identificados como significativo por las investigaciones, debido a su influencia en la calidad del trabajo pedagógico (Rackzynski y Muñoz, 2004).

La relación entre la escuela y la familia puede ser analizada a la luz de la perspectiva "voz y salida" (Hirschmann, 1970). Este análisis pone en claro que los actores que experimentan una creciente insatisfacción en las organizaciones que integran disponen de dos reacciones: 1) la salida (o retiro de una relación), y 2) la voz (intento de reparar y mejorar la relación haciendo un esfuerzo por comunicar las quejas, inconformidades y propuestas de mejoramiento).

Con respecto a la relación escuela-familia nos interesa analizar el nivel de participación³ y el vínculo que establecen los padres con la escuela (voz y salida).

¿Cuál es el camino para alcanzar los objetivos?

Las definiciones metodológicas que se presentan a continuación orientan el trabajo en todo su desarrollo. Conformaron la propuesta de tesis presentada en noviembre de 2007, y son producto de los ajustes sugeridos por el tribunal que la evaluó en aquel momento.

a) Elección del diseño metodológico

La búsqueda de una visión holística del problema, que requiere conocer cómo funciona el conjunto y cómo interactúan los actores (Sautu, 2003, pág. 56), llevó a elegir un diseño de investigación cualitativo. A la vez, la preocupación por los procesos y los resultados, sin que ninguno de ellos sea relativizado, ayudó a decidir la combinación del trabajo etnográfico con la medición de resultados de aprendizaje. Como afirma Bertely Busquets (2000, pág. 34): "uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales [...] que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada". En este marco se considera que los resultados alcanzados por cada grupo de alumnos luego de un año de escolaridad, deben ser situados y comprendidos dentro de dicho entramado cultural.

b) Tipología de entrada

A partir del objetivo planteado, que consiste en indagar cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en función del contexto social y normativo, se considera necesario estudiar escuelas insertas en

3. Por participación se entiende el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en un ámbito público (Frigerio y Poggi, 1992).

escenarios que conjuguen variaciones en estos aspectos del contexto. Por un lado las investigaciones sobre eficacia escolar muestran que la variable "nivel socioeconómico" no determina los resultados escolares.⁴ Por otro lado, existen estudios que muestran una creciente regulación del subsistema estatal respecto del subsistema privado.⁵ Por ello resulta relevante analizar cómo influyen el nivel socioeconómico (NSE) de las familias y la pertenencia a uno u otro subsistema, en quienes tienen a su cargo la tarea pedagógica. Estos motivos ofrecen fundamento a la decisión de estudiar cuatro casos que combinen de manera cruzada estas características.

El universo de estudio está constituido por las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires.⁶ Por las razones expuestas anteriormente, las unidades de análisis se definen a partir de una muestra intencional que combina las variables: nivel socioeconómico (alto y bajo) y tipo de gestión (estatal y privada). La indagación se propone la comparación sistemática entre 4 escuelas,⁷ como se indica en el cuadro 1.

CUADRO 1
TIPOLOGÍA DE ESCUELAS ESTUDIADAS SEGÚN TIPO DE GESTIÓN Y NIVEL SOCIOECONÓMICO

Tipo de gestión	Nivel socioeconómico	
	Bajo	Alto
Oficial	1	1
Privada	1	1

Se estimó que para seleccionar las escuelas de NSE bajo sería adecuado realizar una búsqueda dentro de los distritos escolares sureños (N° 4, N° 5 o

4. Un ejemplo de estos resultados se reflejan en la investigación realizada por Rackzynski y Muñoz (2004) en escuelas de sectores marginales en Chile.

5. Narodowski (1999); Narodowski *et al.* (2002).

6. El sistema de educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra conformado por 448 unidades educativas públicas y 462 unidades educativas privadas, es decir, un total de 910 escuelas. A nivel del sistema, esto se traduce en un 49% de escuelas públicas y un 51% de escuelas privadas. Asimismo, el sistema de provisión educativa de la Ciudad es en términos nacionales el séptimo sistema de educación primario más grande, superado por los sistemas de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, Santiago del Estero, y el Chaco (Narodowski *et al.*, 2002).

7. "La significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento. El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión". (González Ávila, M., 2002, en <http://www.campus-oei.org/salactsi/mgonzalez5.htm>).

Nº 19), debido a que en ellos se corrobora un 19% de hogares en estas condiciones, a diferencia de los distritos del norte donde el porcentaje no supera el 7%.⁸ El conocimiento de una institución privada del distrito 19 que respondía a este requerimiento llevó a seleccionar la escuela estatal más cercana.

La escuela privada de NSE medio-alto fue seleccionada por la cuota que pagan las familias y para la comparación de los resultados del trabajo pedagógico era importante que los grupos de alumnos no fueran reducidos. De lo contrario esta variable podía teñir los resultados y explicarlos, en el caso en que estos últimos fueran mejores que los demás.

A diferencia de lo que sucede con las escuelas de NSE bajo, no resultó fácil encontrar una escuela primaria estatal donde concurrieran niños de familias de NSE medio-alto. Se hizo necesario identificar una escuela de este tipo con prestigio académico que fuera atractiva o deseable para aquellas familias que consideran por principio que sus hijos deben concurrir a una escuela estatal aunque estén en condiciones de pagar la cuota de un colegio privado.

Se ha elegido para el estudio el nivel de educación básica porque en ella se inscribe el proceso inicial de alfabetización e inaugura el sentido que la experiencia formativa cobra para cada sujeto (Parra, 2006, pág. 26). A su vez, se evaluó a los alumnos de 2º grado, debido a que es de esperar que ya no escriban "a través del maestro" como sucede en el primer año de escolaridad, y que pueda plasmarse con claridad la evolución en la apropiación del sistema de escritura.

c) Áreas de análisis, técnicas e instrumentos

El abordaje multimétodo, propio de la investigación cualitativa, permite examinar las restricciones de la vida cotidiana, elaborar ricas descripciones acerca del funcionamiento del mundo social y capturar el punto de vista individual (Denzin y Lincoln, 1994).

A continuación se comparten las técnicas utilizadas y los ejemplos de instrumentos en cada área de análisis.

I. Contexto normativo

- Entrevistas a docentes y directores.
- Observación: en qué medida las normas y restricciones se reflejan en la cotidianidad escolar (si en los cuadernos y en las clases se trabaja sobre los contenidos especificados en el diseño curricular, si se dictan las horas previstas en la normativa, si se tienen en cuenta las normas de convivencia y las sanciones, cómo afecta el régimen de licencia del Estatuto del Docente, etc.).

8. Censo Nacional de Población y Vivienda, 2001, INDEC.

- Consulta de documentos: diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires, normas de convivencia que regulan las escuelas y Estatuto del Docente. Será necesario también indagar sobre la organización de horarios y el dictado de clases y la flexibilidad organizativa permitida a las escuelas (permisos y autorizaciones gestionados por las escuelas).

Para la sistematización y el análisis se recopilará la información obtenida en los documentos, se cotejará con la información de las entrevistas (perspectiva de los actores) y todo esto se pondrá en relación con la información que surja de las observaciones en las escuelas. Se realizará un análisis integrador por etapas para reconstruir el objeto de análisis.

II. Contexto social

- Análisis de registros con datos familiares; indagación de las características del contexto social (actividades económicas, perfil de los habitantes del barrio -aunque pueden provenir de otros barrios-).
- Entrevistas a padres, docentes y directores para conocer expectativas y preocupaciones vinculadas a los logros de aprendizaje.
- Análisis de cuadernos de comunicados; lectura de legajos; lectura de actas o libros en los que se registran entrevistas con padres.
- Observación de la entrada y la salida de la escuela, observaciones de interacciones con padres en la escuela.
- Observación: participación en reuniones de padres.

Para la organización y el análisis se obtendrá un perfil de familias, las expectativas de los padres se sistematizarán y se pondrán en relación entre sí, la lectura de cuadernos, actas y legajos, y las observaciones ofrecerán información y permitirán triangular las opiniones de los actores.

El uso de datos cuantitativos servirá para la descripción exhaustiva de las características socioeconómicas o culturales en las que se inserta cada escuela (nivel socioeconómico de las familias, perfiles laborales, etc.), y para la triangulación de datos cualitativos obtenidos en la observación y en las entrevistas.

III. Trabajo pedagógico

- Medición de logros de aprendizaje: se evalúan los logros en la escritura de niños de 2º grado a lo largo del año escolar. El aprendizaje de la escritura en el curso del año se mide en dos momentos, al inicio (Tiempo 1) y al final del ciclo lectivo (Tiempo 2), a través de un dictado y una renarración de un cuento.⁹

9. El cuento utilizado fue provisto por la Dra. Ana María Borzone y la Lic. Verónica Sánchez (intercambio personal en setiembre de 2007); el dictado es una adaptación de la Dra. Beatriz Diuk al test LEE.

- Observación del vínculo del docente con sus alumnos: tipo de comunicación y trato.
- Análisis del tipo de recursos que utilizan en la enseñanza.
- Observación del comportamiento de los niños en el aula (atención, motivación y hábitos vinculados al trabajo escolar).
- Observación de la dinámica de trabajo cotidiano general de la escuela, conversaciones, discusiones, problemas que surgen. Observaciones de recreos, sala de maestros, etc.
- Grupos focales: talleres de discusión abiertos con docentes.
- Registro de datos sobre asistencia de docentes y alumnos a clase.
- Análisis de niveles de capacitación y actualización docente.

Luego de una etapa analítica los datos serán integrados en función de la problemática más relevante que surja del análisis de la información obtenida. La construcción de tipologías empíricas¹⁰ constituirá una herramienta útil de análisis y síntesis.

d) Ejemplo de instrumentos utilizados

La versión final de los instrumentos es resultado de un proceso de elaboración que integró: un diseño inicial, su prueba y un ajuste producto tanto de dicha prueba como de las recomendaciones recibidas en la presentación de la propuesta. Un ejemplo de este último caso es la toma de un dictado, que se incorporó como evaluación por sugerencia de uno de los jurados.

En función del objetivo, en octubre de 2007 se realizó un primer diseño de instrumentos enfocados a recoger información en las escuelas de la muestra intencional.

Los instrumentos que se presentan son: I. Cuento para la renarración escrita de los alumnos de 2° grado, y II. Instrumento utilizado para la sistematización de información.

I. Cuento utilizado para la renarración¹¹

La consigna consiste en que luego de escucharlo, lo renarran por escrito.

10. McKinney (1968, pág. 14) define una tipología construida como "una selección, abstracción, combinación y (a veces) acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos que sirve de base para la comparación de casos empíricos".

11. Los instrumentos utilizados para la evaluación de los aprendizajes fueron facilitados por Verónica Sánchez Abchi (2008) y por la Dra. Beatriz Diuk. Ambas pertenecen al equipo de la Dra. Ana Borzone con quien realizan investigaciones en el área de la psicolingüística y se comprometen en la transferencia de recursos y resultados al ámbito escolar.

Había una vez, en una selva, un león muy feroz.
Un día, el león se cayó en un pozo profundo. Rugió y rugió. Un elefante lo escuchó y sintió pena. Entonces corrió a ayudar al león. El elefante puso un tronco de un árbol adentro del pozo y el león subió por el tronco y escapó del pozo.
El león se fue muy contento.
Después de un tiempo, el león estaba paseando por la selva. De pronto vio que un tigre quería atacar al elefante. El león se acordó que el elefante había sido bueno con él y pensó que tenía que ayudarlo. Entonces saltó sobre el tigre y lo mordió.
El tigre huyó asustado y el elefante se salvó. El león y el elefante se fueron como buenos amigos.
Fórmula de cierre.

Reflexión posterior a la prueba del instrumento:

- El análisis de los textos permitió verificar que es posible realizar la evaluación según los criterios¹² previstos.
- Surgieron dudas para evaluar la correcta recuperación de las categorías de los cuentos y se controlaron con una especialista.

Luego de tomar los primeros cuentos en mayo de 2008, se realizaron nuevos ajustes en el proceso de análisis. Se cotejó el análisis de los cuentos con la Dra. Beatriz Diuk, especialista en procesos de aprendizaje de lectura y escritura en niños, quien sugirió que no se analizaran los tiempos verbales, ya que no se presentan dificultades en este punto cuando los niños renarran un cuento, pero sí cuando ellos escriben la trama de un cuento. También se acordó no analizar las relaciones de correferencia, ya que no resulta significativo para el trabajo. Se observó una gran diferencia entre el cuento tomado como prueba de instrumento y los resultados de las tomas realizadas en el mes de abril en las escuelas estudiadas.

Otros instrumentos, como las guías de entrevistas, también sufrieron modificaciones como producto de su revisión en el ámbito del taller de tesis (en el que los estudiantes de doctorado discuten regularmente sus avances con la coordinación de un docente-investigador).

II. Instrumento utilizado para la sistematización de información

Para lograr la integración de los datos obtenidos se utiliza una planilla de doble entrada, como se muestra en el cuadro 2.

12. Los criterios que orientan el análisis de las producciones son los siguientes:

- Extensión: cantidad de palabras completas (de función y de contenido) escritas de manera convencional o con sustituciones fonológicamente aceptables.
- Coherencia: información que recuperan de cada categoría narrativa.
- Uso de tiempos verbales.
- Relaciones de correferencia.
- Calidad superficial: empleo de conectores, tiempos verbales y signos de puntuación.

CUADRO 2
INSTRUMENTO UTILIZADO PARA CRUZAR LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y LOS
DATOS PROVENIENTES DE DIFERENTES INSTRUMENTOS

Categorías	Observaciones	Entrevistas a docentes y directivos	Entrevistas a padres
Contexto social			
Contexto normativo			
Trabajo pedagógico			

Si bien las entrevistas ofrecen información valiosa sobre la perspectiva de los actores, hay datos que sólo pueden recogerse de las observaciones del quehacer escolar. Por ejemplo, el vínculo y el trato que el maestro le da a sus alumnos (si los llama por sus nombres, si les levanta la voz, si reta con mayor frecuencia a uno que a otro, etc.). Otro ejemplo es el aprovechamiento del tiempo de la clase, que sólo puede medirse estando y compartiendo ese tiempo dentro del aula. Asimismo la evaluación de los padres sobre la calidad de la escuela (que se obtiene de la entrevista), adquiere un correlato empírico y una vinculación efectiva con lo que sucede efectivamente en el aprendizaje, al ponerse en relación con los datos de las pruebas de escritura de los niños. Éstos son sólo ejemplos de las articulaciones que se generan entre fuentes e instrumentos y de la forma en que cada uno de ellos contribuye con el abordaje de distintos aspectos de la investigación.

La entrada al campo

Dado que para el ingreso a las escuelas estatales se requería obtener una autorización en la Dirección de Planeamiento del Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires, preparé una presentación que cumpliera con todos los requerimientos y la presenté en el ministerio en octubre del año 2007. Afortunadamente, para los primeros días del mes de diciembre ya contaba con la autorización. En los primeros días de febrero de 2008 me comuniqué telefónicamente con las cuatro escuelas para pedir una entrevista con los directivos.

No tuve inconvenientes en la entrada a la escuela PB (privada de NSE bajo), ya que contaba con una recomendación del supervisor para visitarla y hacer el trabajo allí. Al mencionar el nombre del supervisor, la directora aceptó sin inconvenientes mi estadía. Entregué el proyecto de trabajo y fui autorizada a comenzar la investigación. Ese mismo día me facilitó el nombre de las maestras de 2° grado y me pidió que no empezara hasta abril, debido a que en marzo tenían las fiestas del aniversario de la fundación de la escuela y esto les demandaba grandes esfuerzos organizativos.

En la escuela PA (privada de NSE alto) logré que el director general me autorizara el trabajo y se comprometiera a hacerle llegar la documentación al director del nivel primario, compromiso que cumplió. Pero, debido a una enfermedad, el director no concurría a la escuela, lo que dilató el comienzo del

trabajo. Cuando logré encontrarlo en la escuela me derivó a la vicedirectora del primer ciclo para que trabajara con ella. Recién tras una primera entrevista con la vicedirectora pude empezar a trabajar con la maestra y con los chicos de 2° grado.

En el caso de la escuela EB (estatal de NSE bajo), logré conversar con la vicedirectora, dado que la directora, que recién había asumido el cargo, estaba de licencia por enfermedad. En una siguiente visita los maestros no habían sido informados de mi trabajo, de todos modos me reuní con ellos, les expliqué mis objetivos y aceptaron compartir conmigo el año. De allí en adelante convine los horarios de las entrevistas y observaciones con ellos. En cada visita tenía que presentarme a nuevos directivos, ya que cambiaban con frecuencia. Pude realizar el encuentro con una directora suplente que se estabilizó en su cargo en el segundo cuatrimestre. En ese contexto parecía saber más de la escuela que los directores que recién se integraban.

Por último, en la escuela EA (estatal de NSE alto), encontré también una directora recién iniciada en el cargo pero que curiosamente ya había presentado la documentación para su jubilación. Leyó el plan de trabajo y aceptó mi presencia orgullosa de que su escuela hubiese sido elegida. Parece haber interpretado que yo era enviada por el ministerio, a pesar de mis repetidos esfuerzos por aclarar que era una estudiante de doctorado de la Universidad de San Andrés.

En todos los casos los directores participaron gustosos de la entrevista pautada con ellos.

Las entrevistas con los padres aún no se han terminado. Accedí a familias convocadas por la dirección de la escuela PB y de la escuela PA. Aún está pendiente este aspecto del trabajo en las cuatro escuelas.

Podría afirmar que la relación que se entabló fue de confianza. Y en este marco llamó mucho mi atención el comportamiento natural de los maestros. Quizá ayudó que supieran que yo también trabajaba en una escuela primaria o que soy "alumna" de un doctorado. Incluso pude participar en reuniones de padres. Me sentí muy cómoda en la narración de los cuentos, ya que tengo cierta experiencia que me permite interactuar con niños de 2° grado y contener preguntas, inquietudes y algunos comportamientos disruptivos. Ver que podía estar con sus grupos y que ellos podían retirarse del aula sin que se generara desorden, pudo haberles dado también cierta confianza en mi tarea.

Cabe mencionar que existieron situaciones que me hicieron reflexionar sobre el objetivo de mi presencia en las aulas. Para algunos niños yo era alguien más que podía ayudar a resolver las consignas de la maestra, alguien más para corregir un ejercicio, alguien más para explicar algo que no se entendía. Ellos me convirtieron en una observadora participante. Por ello en una de mis primeras notas de campo afirmo:

Luego de presentarme a los chicos me quedé observando, ellos me miraban pero pronto dejé de llamarles la atención y siguieron con sus cosas [...]. Dejaron de mirarme fijo pero no tardaron en venir a mostrarme cuentas para que se las co-

rigiera o para que los ayudara a resolverlas. No es fácil ser un observador “no participante” en un aula con chicos de 6 o 7 años. Es imposible. Uno de los chicos me preguntaba si estaban bien sus cuentas, tratando de ayudarlo me di cuenta que sólo intentaba adivinar y que cuentas como $7 + 3$, $6 + 4$, $5 + 5$, no sabía cuánto sumaban. De ahí que $124 + 6$ le fuera muy difícil o que $152 + 4$ también lo fuera [...] para explicarle tendría que retroceder a lo básico del sistema de numeración. Pensé: “no estoy acá para explicar matemática, esto podría traerme un problema con la maestra y con mi propio objetivo de trabajo”. Qué difícil esto. Qué difícil.

Traté de ayudar sin pretender más que hacerles pequeños aportes puntuales.

Ajustes al cronograma inicial

Además de los ajustes ya enunciados en algunos de los instrumentos, el cronograma de trabajo también ha sufrido modificaciones. Si bien tenía que comenzar con la evaluación a partir de abril y no en marzo como estaba previsto, consideré que si esto se cumplía para todas las escuelas seguiría teniendo posibilidades de evaluar los puntos de partida de cada grupo. Por los resultados de la narración del cuento a los niños, también pensé que el primer mes era de adaptación. Los logros que se observan son muy escasos comparados con mis expectativas, basadas en la narración del mes de noviembre en las escuelas de clase media-alta. Y esto se cumple tanto para las escuelas de clase baja como para las de clase media-alta de la muestra definida.

Por otro lado, los paros docentes que se produjeron en el segundo cuatrimestre parecían ofrecer una nueva dificultad para el cumplimiento de los tiempos que estaban previstos en el plan. Los días de paro fueron utilizados para visitar las escuelas privadas y para recabar información de los registros de asistencia en la escuela estatal que estaba abierta. De todos modos, en función de los objetivos planteados, los paros docentes también son parte de las condiciones del contexto y por ello constituyen un dato, aunque al mismo tiempo son un obstáculo para el trabajo de observación. Y por supuesto, el impacto sobre los niños resulta ser más relevante que la influencia sobre el cronograma de la investigación. Y los resultados así lo demuestran.

Análisis preliminar e intermedio de los datos¹³

He avanzado en el análisis intermedio de los resultados de aprendizaje de los niños, y aún se encuentra en una etapa preliminar el análisis de la información obtenida en la observación etnográfica y en las entrevistas.

13. “El nivel preliminar es un análisis que se desarrolla durante la recolección de datos. El análisis intermedio, en cambio, se hace con todo el material ya acopiado (aunque puede darse la necesidad de volver al campo para clarificar algún aspecto)” (Di Virgilio, 2008).

Las pruebas tomadas muestran diferencias iniciales significativas en el rendimiento de conocimientos y habilidades de escritura en los alumnos de segundo grado de las escuelas estudiadas. Al comparar los resultados iniciales con los finales, he podido observar que el avance registrado no es suficiente para acortar brechas entre los grupos de nivel socioeconómico alto y los grupos de nivel socioeconómico bajo, aunque la escuela PB parece ofrecer un valor agregado mayor a sus niños que comenzaron el año con los rendimientos más bajos. Por este motivo y por el incremento del puntaje de los niños que comenzaron con mayor rezago, podría decirse que su trabajo parece tener mayor efectividad.

En las entrevistas se identificaron similitudes en el discurso de los docentes, vinculadas al trabajo con grupos numerosos y a la expectativa sobre el apoyo de las familias para el caso de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje. A pesar de que en las escuelas de NSE bajo hay registro de información que da cuenta del también bajo nivel educativo de los padres (en los legajos se puede leer en gran cantidad de casos: “nivel primario incompleto”), este dato no parece disminuir las expectativas de los docentes sobre la ayuda que esperan que las familias aporten en el aprendizaje de los niños.

Al mismo tiempo, en función de los datos obtenidos en las entrevistas, la eficacia de la escuela percibida por padres y maestros parece depender de la experiencia subjetiva, es decir, de los propios parámetros para comparar la calidad de la enseñanza o sus resultados. En las escuelas de rendimientos más bajos, tanto los maestros como los padres opinan que la calidad educativa de la escuela es muy buena. Un padre expresa: “*No hace falta que mejore, está muy bien, ya pusieron el gas*”.

Se ha observado inestabilidad extrema de la gestión de la escuela EB y en la falta de docentes por asumir nuevos cargos y esperar el reemplazo. A diferencia de estas situaciones, quienes dirigen las escuelas privadas estudiadas tienen una trayectoria en la institución (fueron docentes, son directoras y frente a la jubilación, preparan a quienes las reemplazarán); en la escuela EA también existieron niveles mayores de estabilidad. Los relatos de maestros y padres hacen referencia a la gestión de una directora recientemente jubilada que construyó la identidad y cultura escolar a través de dieciocho años de trabajo en el cargo. La directora reemplazante asumió en febrero y a diez días de terminar las clases dejó de asistir por haberle llegado la jubilación. Éstas y otras situaciones vinculadas al contexto normativo, específicamente al régimen laboral docente, dan origen a la idea de un sistema permisivo que no parece resultar conveniente para la mejora de las escuelas estatales.

Debe considerarse también que la inasistencia en la escuela EB es mayor que en las demás escuelas. La docente a cargo del grupo afirma que es difícil trabajar con altas temperaturas y un solo ventilador y que a los chicos les duele la cabeza de estar todo el día en esas condiciones. Por otro lado, si bien los docentes de todas las escuelas se quejan de sus salarios, sólo en las escuelas

estatales se verificaron paros, diez días en el segundo cuatrimestre del 2008. Durante esos días las escuelas privadas funcionaron con normalidad. Parece que esta situación no ha impedido el avance en la extensión de la escritura de los niños de las escuelas que realizaron paros pero quizá haya obstruido el trabajo sistemático sobre aspectos que mejoran la calidad de la escritura, que es lo que permite que los niños además de escribir más, escriban mejor.

Autoetnografía

La necesidad de escribir sobre la experiencia surgió tempranamente en el trabajo de campo. El primer viaje a las escuelas del sur de la ciudad me produjo un cúmulo de sentimientos que pude compartir en el taller de tesis.¹⁴ Al querer llegar a las escuelas del sur me perdí y allí surgió mi primer relato autoetnográfico:

Sentía mucha inquietud porque soy muy mala orientándome en lugares desconocidos. Al dar una vuelta encuentro un galpón y dos señores trabajando. Paro y les pregunto por la dirección buscada, me indican cómo llegar y reconozco que me costaba entender sus explicaciones [...]. Les agradecí y cuando estaba por arrancar uno de ellos me dijo: "eso sí, cerrá los vidrios y trabá las puertas". Confieso que ese comentario fue suficiente como para que sintiera miedo de seguir el camino indicado. De todos modos lo intenté pero sin demasiada lucidez me pasé de la calle que tenía que seguir y era imposible volver a retomarla. Decidí irme a casa. Me interesaba el trabajo de campo pero cuál era el límite. ¿Quería hacerlo a cualquier costo? Los mensajes no eran muy alentadores y estaba sola. Quizá estar con alguien me habría hecho reír de mí misma y, sin lugar a dudas, me hubiese ayudado a orientarme mejor pero en ese momento sólo quería volver a casa.

Resultó valioso comparar este escrito con otro de los elaborados al finalizar el año, ya que la distancia y el desconocimiento se habían convertido en acercamiento y confianza en el barrio y la escuela.

La escuela como objeto de estudio y el investigador

Como describí anteriormente, la presentación y el ingreso a las escuelas no presenté dificultades. Esto podría explicarse a partir de los puntos en común que encontré con directores o maestros en el momento de presentarme. Como afirma Bertely Busquets (2000, pág. 49): "El etnógrafo tiene la responsabilidad de declarar ante otros, de manera general, sincera, precisa y cautelosa –para no obstruir los canales de comunicación ni perfilar precipitadamente sus hallazgos–, sus intereses y motivaciones académicos y personales". Si bien la presentación inicial me vinculaba a la universidad, al mismo tiempo la re-

14. Esto motivó la invitación de Ruth Sautu a dejar un registro de lo que estaba sucediendo para traducirlo en una narración del investigador en primera persona.

sión de mi currículum, que fue presentado junto con el plan de trabajo, daba cuenta de mi pertenencia a la escuela. De todos modos esto, en alguna medida, constituyó un obstáculo. Era extranjera de la cultura institucional pero era nativa de la cultura escolar. Encontraba afinidad con ciertas formas escolares y simultáneamente me sentía muy ajena a prácticas institucionales específicas, como por ejemplo, a la práctica de tomar distancia para formar, de gritarles a los alumnos o de tratarlos de "usted".

No quería parecer extranjera a la vista de los demás y, al mismo tiempo, me esforzaba por serlo para que los hallazgos dijeran más sobre lo observado que sobre mí. Pensaba: "ser como ellos pero al mismo tiempo no serlo, será engañarlos", después de todo "¿quién soy?". Parece que ser alumna de un doctorado es más inofensivo que ser investigador. Hoy me pregunto qué estrategias y qué palabras utilizar para devolverles la información que manifiesta que el trabajo de enseñanza, en muchas ocasiones, no parece ser efectivo.

La comparación sistemática entre las distintas dimensiones de análisis y su cristalización en cada escuela me ayudó a desnaturalizar rutinas y comportamientos, incluso los propios en mi lugar de trabajo.

En la búsqueda de la objetividad, el aprendizaje metodológico constituyó el principal aporte. La revisión del diseño, la discusión de los avances, la presentación de ponencias como parte de la socialización académica, la mirada de mis compañeros y profesores sobre las producciones, la ayuda de mi director, todos estos procesos se instalan como andamiajes indispensables para quien no es un investigador experimentado. De ahí que también haya comprendido que la vigilancia sobre los juicios subjetivos se ejerce a través de la triangulación, que Eisner (1998, pág. 73) denomina "corroboración estructural". De ella dice que para que un estudio esté estructuralmente corroborado, se necesita unir una constelación de unidades de información y de evidencia, que den sustancia a las conclusiones que se quieren diseñar. Éste es el desafío que se presenta a la hora de interpretar, analizar y escribir a partir de los datos que he recogido y los que aún tengo que recoger. Luego vendrá la búsqueda del consenso con los lectores.

CONCLUSIONES

Hasta ahora he realizado un análisis intermedio de los datos que miden valor agregado y un análisis preliminar de los datos obtenidos en entrevistas y observaciones. Este proceso permite arriesgar algunas afirmaciones sobre las que es necesario seguir trabajando. Todavía está pendiente entrevistar a más familias, procesar información, buscar regularidades y arriesgar tipologías.

Cada una de las etapas cumplidas ha sido una oportunidad de aprendizaje: la definición del problema sobre el que se quiere indagar, la prueba y el ajuste de los instrumentos, los viajes y las estancias en las aulas, la relación con los

directores, maestros y padres entrevistados, ganar un lugar de confianza en cada escenario de trabajo, desnaturalizar la cultura de cada escuela, resignarse a los cambios en el cronograma, aceptar que la escuela tiene sus tiempos. Todo esto quizá permita avanzar en la comprensión de la complejidad propia de la investigación empírica. Y, en este caso, en la complejidad propia de la investigación que toma como objeto de estudio la escuela y que se propone respetar a sus actores, comprender sus lógicas y contribuir a su mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. et al. (2004): "Educabilidad en tiempos de crisis", en *Revista Novedades Educativas*, año 16, n° 168, Buenos Aires, Novedades Educativas, págs. 18-31.
- Baquero, R. (2001): "La educabilidad bajo sospecha", en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, año IV, n° 9, págs. 71-85.
- Bertely Busquets, M. (2000): *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México D.F., Paidós.
- Carriego, C. (2005): *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*, Buenos Aires, La Crujía.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994): "Entering the Field of Qualitative Research", en N. Denzin e Y. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publications, págs. 1- 17.
- Di Virgilio, M. M. (2008), "El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo", Documento de Cátedra N° 54, Cátedra de Metodología y Técnicas de Investigación Social, Buenos Aires, UBA.
- Eisner, E. (1998): *El ojo ilustrado*, Buenos Aires, Paidós.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comps.) (2000): *La gestión pedagógica de la escuela*, México D.F., Unesco.
- Feliu, J. (2007): "Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la auto-etnografía", en *Athenea Digital*, 12, págs. 262-271. Disponible en <http://psicologia-social.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447>.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992): *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- Gallart, M. A. (2006): *La construcción social de la escuela media*, Buenos Aires, La Crujía.
- Gallart, M. A. (2002): *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigación*, Montevideo, Cinterfor.
- Gibaja, R. (1993): *El tiempo instructivo*, Buenos Aires, Aique.
- González Ávila, M. (2002): "Aspectos éticos de la investigación cualitativa". Disponible en <http://www.campus-oei.org/salactsi/mgonzalez5.htm>.
- Granja Castro, J. (2000): "Despuntos: notas para problematizar lo normativo y la gestión", en J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.) (2000), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO, págs. 117-137.
- Hirschmann, A. (1970): *Salida, voz y lealtad*, México D.F., FCE.
- López, N. (2004): "Educación y equidad. Algunos aportes a la noción de educabilidad", Documento de Trabajo, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- McKinney, J. (1968): *Tipología constructiva y teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Murillo, J. (2007): "Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe", en R. Blanco et al., *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.
- Narodowski, M. M. et al. (2002): "Desregulación y control local en educación. Análisis y propuesta para la Ciudad de Buenos Aires", Documento de Trabajo n° 79, Buenos Aires, CEDI.
- Narodowski, M. y Andrada, M. (2000): "Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino", Documento de Trabajo n° 36, Buenos Aires, CEDI.
- Narodowski, M. (1999): "Hiperregulación de la escuela pública y desregulación de la escuela privada. El caso de los Consejos de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires", Documento de Trabajo n° 24, Buenos Aires, CEDI.
- Narodowski, M. (1994): *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique.
- Parra, C. (2006): "La escuela primaria nos concierne", en F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 25-53.
- Pascual, L. (2006): "La escolarización primaria en la Argentina: en qué punto nos encontramos", en F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 55-83.
- Perrenoud, P. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004): "Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile)", Informe Final, Fondo de investigaciones Educativas-PREAL.
- Richardson, L. (1994): "Writing. A Method of Inquiry", en N. Denzin e Y. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publications, págs. 516-529.
- Rockwell, E. (1995): *La escuela cotidiana*, México D.F., FCE.
- Sánchez Abchí, V. (2008): *El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos: un estudio de la relación entre los procesos de generación y de transcripción textual*, Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas, Argentina.
- Santos Guerra, M. A. (1993): *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, Akal.
- Sautu, R. et al. (2005): *Manual de metodología*, Buenos Aires, CLACSO.
- Sautu, R. (2003), *Todo es teoría*, Buenos Aires, Lumiere.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas*, Barcelona, Octaedro.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2007): *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Viñao Frago, A. (2001): "¿Fracasan las reformas educativas? Respuestas de un historiador", en *Revista de SBHE*, Campinas, San Pablo, págs. 22-52.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (1997): *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano.

FUENTES DOCUMENTALES

Censo Nacional de Población y Vivienda, 2001, INDEC.
Ministerio de Educación de la Nación (2006): NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
Lengua 2 Primer ciclo-Nivel Primario.

Sección 4

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN

Capítulo 10

Interacciones entre campo académico, investigación educativa y la construcción de agendas de política educativa¹

Claudio Suasnábar

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas del siglo XX las propuestas en el campo de las políticas públicas que se difundieron en la región fueron elaboradas bajo la influencia de los organismos internacionales. Dichas propuestas, lejos de plantearse las particularidades de los países latinoamericanos, propusieron y motorizaron acciones políticas, económicas y educativas diseñadas teniendo como referente las realidades de las sociedades nacionales de los países centrales. Desde estos marcos de referencia, las políticas públicas de nuestros países se orientaron hacia una progresiva adaptación de las sociedades nacionales y sus mercados, a un orden global sin que sean posibles lecturas alternativas.

En el campo educativo, la década de los años noventa fue escenario de reformas, que si bien tuvieron un procesamiento diverso en los distintos países de la región, fueron muy similares en las orientaciones generales y en las líneas de políticas que fomentaron. De tal manera, la agenda de la modernización neoliberal promovida durante la última década no sólo conllevó la reestructuración de los sistemas educativos y de educación superior sino que, con mayor profundidad, supuso el desplazamiento del Estado como articulador del orden social, en favor del mercado como regulador de las relaciones sociales.

Como parte de este cambio en la matriz sociopolítica también se rearticulaban las relaciones entre Estado/educación y mercado. El Estado fue el artífice de una reforma que introdujo en el sistema educativo nuevos criterios de organización y legitimación de su accionar, que redefinieron los vínculos

1. Este estudio contó con la colaboración de la licenciada Mónica Mestman, quien realizó el trabajo de relevamiento, clasificación y sistematización de las bases de datos utilizadas.

tradicionales con la sociedad y, también, con el propio sistema educativo. Así, los principios de eficacia, eficiencia y competitividad fueron introducidos en la esfera escolar modificando el patrón socializador de estas instituciones y desplazando las referencias valorativas del campo de la política al del mercado. El Estado nacional fue entonces operador de un cambio que desplazó como dador de sentido al conjunto del sistema en favor de una construcción que articulaba los sentidos en la confluencia de las demandas particulares y de las exigencias del mercado y la gobernabilidad. Así, la discusión alrededor del Estado nacional y las políticas de descentralización ilustran el propósito de modificar la ingeniería *Estadocéntrica* que construyó la modernidad y que se manifiesta en una nueva forma de regulación gubernamental vía la figura del Estado evaluador y compensador de las carencias.

Las reformas de la educación superior, operadas durante la misma década como correlato sectorial de esta agenda, se orientaron en especial a modificar el contrato social que históricamente había ligado al Estado y a la universidad. No es casual, entonces, que el mismo universo de principios antes señalados hayan operado como directrices de estas reformas, que revelan también la introducción de una lógica de mercado tanto en la universidad como en su relación con el Estado. El sentido de estos cambios no sólo conllevó mudanzas en las dinámicas institucionales sino más profundamente, puso en discusión la identidad de la universidad y el rol de los académicos e intelectuales en dichas instituciones.

Frente a estos cambios en las políticas educativas y de educación superior, los académicos, investigadores y especialistas de cada país de la región dialogaron de forma distinta con los grupos y sectores políticos encargados de la reforma. Ciertamente, los contextos político-institucionales de los diferentes gobiernos, las formas y los ritmos de implementación de las reformas y la configuración histórica de las universidades subyacen al contenido político y de modalidades que asumieron un diálogo entre lo que podemos denominar genéricamente la "academia" y los Ministerios de Educación nacionales. Sin embargo, una percepción muy extendida es que dicho diálogo no generó la construcción de alternativas de política educativa desde la academia ni desde los Ministerios de Educación, que expresara una reflexión y problematización específica de la situación educativa de la región.

Esta percepción quizá resulte más llamativa si la contrastamos con la producción intelectual latinoamericana de las décadas del sesenta y setenta donde, en el mismo proceso de institucionalización de las ciencias sociales, se elaboraron una serie de reflexiones que, tomando como base las propias realidades nacionales, produjeron lo que hoy conocemos como "pensamiento social latinoamericano". El campo de la reflexión educativa tampoco estuvo al margen de este movimiento de renovación conceptual ni de experiencias de reformas educativas que, con distinta suerte, se implementaron en dichos años en la región.

En buena medida, ésta fue la preocupación principal que impulsó el acuerdo de cooperación científica y académica entre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina, y la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) de Brasil, que se materializó en un proyecto de investigación conjunto denominado "La perspectiva latinoamericana en la producción académica de revistas y centros de investigación". Dicho proyecto propone propiciar el intercambio entre dos instituciones de reconocido prestigio académico en la región apoyadas por sus respectivos Estados, con la finalidad de generar conocimientos y diseñar acciones que posibiliten construir un saber relevante sobre la producción de conocimiento en educación en la región y, a la vez, propiciar acciones para su difusión en vistas a la constitución de un espacio latinoamericano para la reflexión y construcción de alternativas en el campo de la educación. Este desafío supone tanto la voluntad de romper con las tendencias endogámicas de las diferentes comunidades académicas nacionales, como la construcción de una perspectiva comparada que sólo podrá concretarse a través del incentivo de los intercambios y las acciones de cooperación horizontal.

Conscientes de que la magnitud y complejidad del desafío no puede descansar sólo en el esfuerzo de los investigadores sino que debe involucrar a las agencias estatales nacionales del área, se propuso a la Secretaría de Políticas Universitarias la realización de un proyecto más acotado dentro de la misma problemática, denominado "La perspectiva latinoamericana en la producción académica en el campo de las políticas educativas y de educación superior". En este sentido, el estudio que estamos exponiendo en el presente capítulo tiene por finalidad presentar un primer mapa y una caracterización de los productores, las agencias de producción y las principales tendencias de la producción de conocimiento en estos campos de estudio.

El capítulo está organizado en cinco secciones. En la primera se especifican los objetivos del estudio, así como los de la estrategia metodológica adoptada (selección de los casos nacionales, elaboración de fuentes y modalidad de análisis utilizada). En la segunda sección se presentan los marcos de referencia de la investigación (perspectiva teórica y categorías de análisis), así como los de los antecedentes de la temática del estudio. La tercera sección, y partiendo de las consideraciones realizadas anteriormente, presenta una síntesis de la configuración histórica de las universidades, de los procesos de institucionalización de las ciencias sociales y de las transformaciones recientes que introdujeron las reformas en los sistemas de educación superior en los países seleccionados. La cuarta sección presenta las principales tendencias de la producción académica en el campo de las políticas educativas y de educación a partir del procesamiento y de la sistematización de los catálogos y bases de datos producidos en la investigación. La quinta sección, presentada a manera de conclusión, realiza una serie de consideraciones que, en carácter de hipótesis, ofrecen nuevas líneas de indagación y acción para futuras investigaciones.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Partiendo de las finalidades señaladas, la investigación se propuso realizar un estudio exploratorio de la producción de conocimiento en el campo de las políticas educativas y de educación superior. En esta dirección, gran parte del esfuerzo del equipo de investigación estuvo concentrado en las tareas de relevamiento, sistematización y clasificación de un *corpus* empírico conformado por un amplio espectro de revistas y publicaciones periódicas producidas en el período 2000-2005. Este material permitió producir una serie de bases de datos que constituyen no sólo uno de los productos o insumos para posteriores investigaciones sino también la fuente documental sobre la que se apoya esta primera descripción o "mapa" de la producción.²

Estas bases de datos fueron las siguientes:

1. Un catálogo general de revistas latinoamericanas en ciencias sociales y educación publicadas en los últimos cinco años.
2. Un catálogo específico de revistas latinoamericanas de educación con producción (artículos) en el campo de las políticas educativas y de educación superior publicadas en los últimos cinco años.
3. Una base de datos de artículos realizada sobre una muestra de las revistas de educación más representativas. Esta base de datos se construyó a partir de los siguientes ítem: autor, publicación, país, fecha, institución de pertenencia, temáticas analizadas y referencias teóricas utilizadas. Asimismo se realizó un *abstract* por cada artículo.

Desde el punto de vista de la estrategia metodológica, y dada la amplitud y la complejidad del material relevado, la investigación debió realizar un recorte temporal y una selección de casos nacionales. En primer lugar, se optó por seleccionar el período de 2000 a 2005 no sólo para poder relevar la producción reciente sino también para visualizar con mayor claridad los impactos (magnitud, características y orientación) que tuvieron las reformas educativas de los

2. Para la elaboración de los catálogos y de la base de datos fueron consultadas las bibliotecas y los registros de publicaciones periódicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) y el Centro de Documentación e Información del Ministerio de Educación. Complementariamente fueron consultadas —cuando había referencia disponible— las páginas web de las revistas o instituciones responsables de la publicación. Cabe aclarar también que en el caso de las bases de datos se privilegiaron aquellas revistas que mantuvieron su periodicidad y que se tuvo en cuenta que la existencia de las colecciones permitiera un análisis longitudinal durante el período seleccionado.

años noventa en el campo de las políticas educativas y de educación superior. Así, se intentó recuperar más la reflexión o los balances de las reformas que la reconstrucción de los debates o las discusiones que se produjeron durante los procesos de reforma.

En segundo lugar, la otra decisión metodológica fue la selección de los casos nacionales por estudiar, que combinó criterios sustentados en una perspectiva comparada con otros de orden organizativo. Respecto de los primeros, se tomó como base la tipología elaborada por Calderón y Provoste (1991) que tiene en cuenta dos grandes variables; por un lado, el grado relativo de desarrollo académico de las ciencias sociales en cada país y, por otro, el grado de estabilidad de las ciencias sociales en el marco de las instituciones académicas universitarias. De tal forma, los autores construyen cuatro grupos de países o situaciones nacionales.

Un primer grupo está integrado por aquellos países como Brasil, Colombia, México y Venezuela, donde las ciencias sociales han estado insertas en un sistema universitario importante en términos regionales y que ha ofrecido un marco de estabilidad en las dos últimas décadas. El segundo grupo lo conforman Costa Rica, Cuba y Puerto Rico, países en los que las ciencias sociales tuvieron un peso relativamente menor y están insertas en sistemas universitarios de pequeña o mediana magnitud pero que han gozado de una importante estabilidad institucional. El tercer grupo lo integran la Argentina, Chile, Perú y Uruguay, donde las ciencias sociales se desarrollaron tempranamente en el ámbito universitario pero que pasaron por períodos de inestabilidad que generaron modificaciones en la inserción institucional de las ciencias sociales. Por último, el cuarto grupo está constituido por un numeroso grupo de países pequeños (Bolivia, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Haití y la República Dominicana), con sistemas universitarios de menor magnitud, que sufrieron grados importantes de inestabilidad institucional y donde el desarrollo de las ciencias sociales todavía es incipiente.

Si bien esta tipología fue elaborada para analizar el desempeño y la evolución de los centros de investigación de CLACSO, pensamos que las variables adoptadas pueden ser reapropiadas para el análisis del campo de la educación, ya que el desarrollo relativo de las ciencias sociales, la magnitud de los sistemas universitarios así como la estabilidad político-institucional, han influido en la conformación de los campos académicos, o con mayor amplitud, en los "espacios de producción" de conocimiento en educación.

Ciertamente, esta tipología posibilita la selección y la conformación de una muestra de países que, sin ser representativos de la heterogeneidad y complejidad del conjunto de países latinoamericanos, permiten una primera aproximación a tendencias y procesos que pueden servir de base para futuras investigaciones. No obstante, y como hemos mencionado en la introducción, la magnitud del estudio se planteó como un esfuerzo conjunto de la FLACSO y la UNI-

CAMP. En este sentido, los criterios o las decisiones metodológicas de orden organizativo supusieron una distribución de los casos nacionales que, siguiendo esta tipología, quedó conformada como lo muestra el siguiente cuadro.

CUADRO I
MUESTRA DE PAÍSES ESTUDIADOS SEGÚN GRUPO³ E INSTITUCIÓN A CARGO DE LA INVESTIGACIÓN

<i>Institución a cargo y grupo</i>	<i>1er. grupo</i>	<i>2do. grupo</i>	<i>3er. grupo</i>	<i>4to. grupo</i>
FLACSO	Colombia	Costa Rica	Uruguay Argentina Chile Perú	Paraguay
UNICAMP	Brasil México Venezuela	Cuba		

Como se puede observar –si bien quedan afuera de nuestra muestra los casos de Brasil y México (a cargo del grupo de investigación de la UNICAMP)–, la selección de países a cargo de la FLACSO incluye un número mayor de casos, como también una mayor heterogeneidad en las situaciones nacionales.⁴

Definida la muestra de países, el proceso de sistematización de la producción supuso una estrategia de “embudo” en la que en una primera instancia se relevaron las publicaciones de ciencias sociales y educación desde un criterio amplio en la definición de “revista”, incluyendo tanto las de carácter académico como las institucionales o de divulgación. Pese al fuerte sesgo local que tiene este relevamiento de publicaciones (en razón de las posibilidades de accesibilidad del material), la estrategia adoptada apuntó básicamente a relevar el volumen de la producción en general y su composición por áreas de conocimiento.

Sobre la base de este catálogo de publicaciones se llevó a cabo un segundo proceso de selección de las revistas de educación siguiendo un criterio más res-

3. Los países se clasifican en cuatro grupos según el grado relativo de desarrollo académico de las ciencias sociales y el grado de estabilidad en el marco de las universidades por institución que los investiga. El grupo 1 es el más desarrollado y el 4, el de menor desarrollo.

4. Cabe aclarar que en el proyecto original de cooperación con la UNICAMP no estaba contemplado el relevamiento en Colombia. Posteriormente se incluyeron las revistas de educación con más prestigio del país.

trictivo, que consideró el prestigio y el reconocimiento de estas publicaciones tanto en el nivel del propio país como en el panorama latinoamericano. Esta selección “orientada” tuvo en cuenta las opiniones y sugerencias realizadas por investigadores nacionales y extranjeros de los países involucrados. Esta lista de publicación de carácter más restringido fue la base para la selección de un número acotado de revistas con la que se confeccionó la base de artículos sobre los cuales se realizó un proceso de análisis y clasificación.⁵

Resumiendo las consideraciones hasta aquí planteadas, podemos decir que los distintos catálogos y la base de datos de artículos elaborados conforman una matriz de información que nos permitió identificar tendencias y características de la producción de conocimiento en el campo de las políticas educativas y de educación superior. En esta dirección, y como se verá en la tercera y en la cuarta secciones, analizaré de manera comparada:

- a) algunas características de la producción en ciencias sociales y educación;
- b) los principales rasgos de las revistas en educación;
- c) las tendencias y características de la producción (artículos), según su pertenencia institucional y temáticas o focos de interés;
- d) la presencia y las características de artículos o trabajos cuya perspectiva se reconoce como comparada o toman como base dos o más países.

ANTECEDENTES, PERSPECTIVA TEÓRICA Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El estudio sistemático de la producción de conocimiento desde una perspectiva comparada en el campo educativo latinoamericano prácticamente no tiene antecedentes, aunque existen emprendimientos de este tipo de carácter nacional con mayor presencia en algunos países de la región, como México y Brasil, y de manera más incipiente en la Argentina y en Colombia.

En el primero de estos países, desde 1993 y a través del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) se ha realizado una serie de “estados de conocimiento de la investigación educativa”, que analizan la producción académica en once áreas temáticas. Estos estudios parten de una definición restringida de investigación educativa entendida como investigación empírica o teórica publicada en artículos y libros, y por ello dan cuenta de los productos

5. Cabe señalar que una parte de las revistas originalmente seleccionadas no pudieron ser consultadas por no encontrarse en las bibliotecas y centros de documentación o bien porque no estaban disponibles las colecciones completas para el período de estudio. Véase el cuadro 4.

intelectuales desarrollados en universidades y centros de investigación (Weiss *et al.*, 2003).

En el caso de Brasil, estudios de este tipo se vienen desarrollando en el marco de la ANPED (Asociación Nacional de Posgraduación e Investigación en Educación). Esta institución, creada hace más de treinta años, está organizada en "grupos de trabajo" de tipo disciplinario (sociología de la educación, filosofía de la educación, etc.) o bien de tipo temático (políticas de educación superior, educación de adultos, etc.), que una vez al año se reúnen en un congreso donde se discute un número limitado de trabajos en cada grupo. Con cierta periodicidad se encomienda a investigadores la realización de trabajos especiales de sistematización y análisis de los trabajos, y discusiones producidas en los grupos de trabajo en los encuentros anteriores. Si bien estos "relatorios" no dan cuenta de la totalidad de la producción de su área sino sólo de las ponencias presentadas, constituyen una forma de exploración de las orientaciones y de los focos de discusión a lo largo del tiempo (INEP-ANPED, 2008).

A diferencia de México y Brasil, en la Argentina los estudios de producción académica son mucho más recientes y se han realizado más como iniciativas de grupos de investigación, que a instancias de instituciones nacionales, sea de fomento de la investigación o de posgrado como en los otros países. El libro *La producción de conocimiento en educación en la Argentina* (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007) es el primer estudio de este tipo que, sin profundizar en los debates u orientaciones teóricas de la producción en artículos, libros y revistas, presenta una descripción sistemática de las principales agencias de producción y de la magnitud de la producción por áreas de conocimiento.

En Colombia, hasta donde hemos podido relevar, si bien no existen estudios o sistematizaciones sobre la producción del campo educativo, se han realizado aproximaciones de carácter teórico bajo la modalidad de ensayos sobre el movimiento pedagógico nacional y sobre el campo intelectual de la educación, que recuperan retrospectivamente las principales contribuciones en las últimas dos décadas (Saldarriaga, 2003; Díaz, 1993).

El avance relativo de estos países respecto del resto de la región en el desarrollo de este tipo de estudios y/o aproximaciones no solamente constituye un buen indicador del grado de institucionalización del campo académico de la educación sino también revela la fuerte incidencia que tuvieron las variables utilizadas en la construcción de la tipología de grupos de países (estabilidad institucional y grado de desarrollo de las ciencias sociales) y que explica, en parte, el carácter incipiente de estos estudios en la Argentina y Colombia.

Desde una mirada más general, la presencia relativa de estos trabajos en la región también es un indicadora de las dificultades para encarar investigaciones desde una perspectiva comparada, ya que éstos suponen superar los estudios nacionales y suponen, además, la construcción de herramientas teórico-metodológicas. En este sentido, también son escasos los trabajos que explícita o implícitamente se plantean una mirada comparada en ciertas áreas temáticas en educación.

En el campo de estudios de la educación superior encontramos, por un lado, algunos trabajos que combinan descripciones y formulaciones de carácter ensayístico que ofrecen hipótesis y líneas de investigación sugerentes pero que por sus mismas características no avanzan en el desarrollo de una mirada comparada (García Guadilla, 2000; Krotsch y Suasnábar, 2002; Suasnábar y Soprano, 2006).

Por otro lado, y bajo el impulso renovado de los estudios comparados en educación en la región, también encontramos trabajos que se plantean explícitamente como una reflexión comparada pero que no avanzan más allá de la descripción de situaciones nacionales (Mollis, Dono Rubio y Fernández Lamarra, 2005). Sin embargo, y como parte de estos antecedentes, son numerosos los libros, las compilaciones o *dossier* de revistas editadas en la región que reúnen especialistas e investigadores de diferentes países alrededor de un foco temático, como pueden ser las reformas educativas o las reformas de la educación superior. Estas publicaciones han permitido generar un conocimiento respecto de los procesos nacionales y, a la vez, identificar la continuidad y presencia de ciertos núcleos o ejes en las políticas educativas que se repiten en todos los países. Pese a su importancia, esos trabajos no han avanzado en una reflexión colectiva porque tampoco ha sido su objetivo; en cambio han tenido como propósito difundir los sentidos de los procesos de reforma a públicos más amplios.

Completando este panorama, los organismos internacionales tradicionalmente dedicados a la educación –como la UNESCO–, y la creciente influencia de aquellos organismos internacionales orientados al financiamiento de políticas en la región –como el Banco Mundial–, han producido numerosos trabajos en los que combinan la producción de información sobre la situación educativa en los países de la región (estadísticas, diagnósticos y tendencias) con orientaciones y recomendaciones de política. Dichos trabajos tampoco pueden ser inscritos dentro de una perspectiva comparada, no sólo porque en general no explicitan las opciones teóricas, sino por el fuerte carácter prescriptivo-normativo de sus análisis.

Esta breve síntesis de los antecedentes nos permite avanzar en la explicitación de la perspectiva de análisis y también en la de las categorías teóricas adoptadas. En este sentido, y como hemos señalado ya críticamente en los comentarios anteriores, la perspectiva comparada supone una reflexión respecto de los usos y la comprensión de lo que significa comparar. Coincidimos con Pereyra (1990) en que la educación comparada no consiste sólo en describir sino en explicar, cuestión que implica en primer lugar una toma de distancia de la idea de comparación (básicamente funcionalista) que durante las décadas pasadas impulsaron los organismos internacionales, presentándola como la forma de comparación más realista y rigurosa.

La renovación de los estudios comparados que se viene impulsando desde la academia en los últimos años ha centrado sus críticas en dos grandes limi-

taciones de esta concepción de la educación comparada. La primera, ya señalada, es la ausencia de bases teóricas de la comparación que, como vimos, se expresa en estudios y trabajos meramente descriptivos, sin un análisis exhaustivo de qué y por qué comparar ciertos aspectos o realidades.⁶ La segunda cuestión es la ausencia de la historia en la comparación, lo que implica una fuerte limitación porque impide la reconstrucción de tramas sociohistóricas y educativas que permiten arribar a explicaciones e interpretaciones multicausales y dinámicas (Schriewer, 1990). El análisis comparativo se aleja de aquella otra lógica homogeneizadora y reduccionista precisamente en esta dirección, y en consecuencia supera el carácter meramente descriptivo.⁷

En nuestro caso, creemos que el estudio de la producción académica sobre las políticas educativas y de educación superior amerita historizar la configuración y estructuración de los sistemas universitarios, sus cambios recientes y también tener en cuenta los procesos de institucionalización a lo largo del tiempo de las disciplinas o áreas de conocimiento, como la educación, desde la perspectiva de su historia reciente.

Sumada a la perspectiva comparada, y dado que el objeto de estudio está puesto en la producción académica, es obvio que este tipo de investigación es también tributario, desde el punto de vista teórico, de los estudios de los campos de producción intelectual, de la sociología de Pierre Bourdieu y de los aportes de las perspectivas neoweberianas sobre los procesos de profesionalización e institucionalización de áreas de conocimiento académico-disciplinar (Sarfatti Larson, 1989; Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989; Brunner y Flisfisch, 1983). En las últimas décadas se han producido numerosos y variados estudios e investigaciones apoyados en estas referencias teóricas que, por su amplitud, escapan al objetivo de este informe. No obstante, es importante señalar que el estudio de campos o disciplinas realizado en la región ha permitido también realizar la crítica necesaria de los usos de estas categorías y de sus posibilidades explicativas. Nuevamente la historización de estos estudios viene permitiendo comprender con mayor claridad la especificidad, complejidad

6. Al respecto, Miguel Pereyra ha señalado que "la investigación comparada existente ha hecho un uso muy limitado de modelos o diseños teóricos para organizar y categorizar conceptualmente el trabajo de comparación [...] lo que ha seguido predominando en la investigación comparada son los análisis correlacionales" (Pereyra, 1990, pág. 34).

7. "La ciencia social que queremos promover es una ciencia de la realidad. Queremos comprender la realidad de la vida que nos circunda, y en la que estamos inmersos, en su especificidad, queremos comprender, por un lado, la conexión y significación cultural de sus manifestaciones individuales en su configuración actual y por otro, las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así y no de otro modo" (Pereyra, 1990, pág. 33).

y asincronía de estos procesos, y también la necesidad de usos no normativos de las perspectivas teóricas.

Resumiendo lo hasta aquí planteado, el estudio desde una perspectiva comparada de la producción académica en el campo de las políticas educativas y de educación superior supone, por una parte, cierta aproximación a la configuración histórica y a las transformaciones recientes de las universidades y, por otra, profundizar en los diferentes grados de profesionalización e institucionalización de los espacios y agentes productores de conocimiento en esta área.

CONFIGURACIÓN SOCIOHISTÓRICA Y PRINCIPALES TRANSFORMACIONES EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS PAÍSES SELECCIONADOS

Las universidades de los países que conforman la muestra presentan procesos de conformación sociohistórica cuyas raíces se remontan variadamente al pasado colonial, al período posindependista y a mediados del siglo XX. Estos distintos orígenes nos dicen mucho respecto del grado de densidad y tradición de las universidades, y al mismo tiempo del tipo de patrones institucionales que delinearon los rasgos y sentidos con que fueron creadas. Asimismo, el período y las características de los procesos de conformación de los Estados Nacionales también dejaron sus huellas en las universidades en la medida que en ese momento se definió no solamente la relación entre el Estado y las universidades (autonomía), sino también el monopolio estatal o el carácter binario de la prestación de los servicios educativos del nivel superior (Brunner, 1990; Levy, 1995; Krottsch, 2003).

La Argentina, Chile y Perú son países en los que el origen de las universidades se remonta al período colonial y que, por tanto, heredaron el modelo de las universidades medievales que, en calidad instituciones "implantadas", se fueron configurando con un sesgo fuertemente "profesionalista" que se continuó en el período de constitución del Estado nacional. En cambio, en Colombia, Paraguay y Uruguay la creación de universidades se inscribe como parte de los procesos de conformación del Estado Nación en el período posindependista a mediados del siglo XIX y por ello esas instituciones nacieron como "universidades nacionales" cuyo sentido estuvo puesto en su contribución a la identidad nacional. Costa Rica tuvo en el período colonial los llamados "estudios menores", luego interrumpidos hasta los años cuarenta, cuando se creó la Universidad de Costa Rica.

No obstante, los orígenes comunes de las universidades de algunos países encubren fuertes diferencias respecto del tipo de relación entre estas instituciones y el Estado. Esto es perceptible en la hegemonía estatal de las universidades en la Argentina y en Uruguay, con fuerte resistencia ante la presencia de otros agentes en el sector; mientras que Chile y Colombia se orientaron a la configuración de un modelo dual en el que la presencia estatal sería compartida

con universidades católicas. Paraguay y Costa Rica, por razones diferentes, tuvieron por mucho tiempo sólo una institución estatal.

Los procesos de expansión matricular e institucional y de modernización universitaria que se inician en las décadas del cincuenta y sesenta en toda la región tuvieron características diferentes en estos países. En aquellos países duales o mixtos (público-privado), como Chile y Colombia, se manifestaron en un crecimiento simultáneo de la matrícula y de las instituciones tanto públicas como privadas, que fue acompañado de una diferenciación en los sistemas de educación superior. Entretanto, en los países de monopolio estatal como la Argentina, esta expansión se manifestó en términos de matrícula y de creación de nuevas universidades, así como en el surgimiento de un sector privado. Con menor magnitud estas mismas tendencias se observan en Paraguay, y sólo Costa Rica y Uruguay mantuvieron la primacía estatal.

Las propuestas de modernización universitaria asociadas al modelo norteamericano que se dieron en paralelo al movimiento de expansión buscaron introducir cambios en la organización académica (departamentalización, cambio en los currículos y diferenciación disciplinar), y también en la orientación hacia la investigación. En este contexto hay que ubicar los procesos de institucionalización de las ciencias sociales y la educación. Nuevamente estas tendencias de cambio y las formas de procesamiento de estas propuestas se manifestaron de manera diferente en cada uno de los países donde las tradiciones académicas y la configuración de los sistemas señalaron la heterogeneidad de situaciones. Así, con mayor o menor fuerza estos cambios se dieron en Colombia, Chile, Argentina y Uruguay, países donde precisamente las ciencias sociales tuvieron un desarrollo temprano. Como señalan Calderón y Provoste (1991), la inestabilidad institucional producto de las dictaduras militares que pasaron estos últimos tres países marcaron una ruptura en estos procesos pero también expresaron distintas modalidades o estrategias de "sobrevivencia" de las ciencias sociales, por ejemplo la de constitución de centros extrauniversitarios.⁸ En el caso de Perú esta inestabilidad institucional se manifestó en los procesos de radicalización política en las universidades, donde también es perceptible esta tendencia de construir ámbitos de producción más asociados a organizaciones no gubernamentales.

Las reformas de la educación superior implementadas en la década de 1990 en toda la región, ciertamente estuvieron orientadas por las mismas coordenadas que señalamos en la introducción. Pese a la pretensión homogeneizante, estas propuestas no se desplegarían en un espacio vacío sino por el

8. Para el caso de la Argentina véase Vessuri, Hebe (1992): "Las ciencias sociales en Argentina: diagnóstico y perspectivas", en Enrique Oteiza (comp.), *La política de investigación científica y tecnológica argentina. Historias y perspectivas*, Buenos Aires, CEAL.

contrario, en un conjunto de instituciones con un pasado, con disciplinas con tradiciones, con actores estructurados alrededor de cierta cultura académica y con cierto patrón de interacción entre el Estado y la universidad (Krotsch, 2003; Mollis, 2003).

En este sentido, la síntesis de la situación y las orientaciones de política que a modo de punteo presentamos a continuación, con todas las limitaciones, nos permiten apreciar el impacto diferencial que tuvieron estas reformas.

- *Chile.* La educación superior en Chile ha consagrado las políticas formuladas a fines de la década de 1980 basadas en el establecimiento de un conjunto de organismos para fijar parámetros y criterios de calidad, como el Consejo Superior de Educación en el caso de las licenciaturas, la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrados para la evaluación del cuarto nivel. Asimismo, y dado que la educación superior es arancelada, los programas de becas y créditos han servido como medio para la ampliación de la cobertura del sector. Recientemente se vienen promoviendo políticas activas de internacionalización de la educación superior y, por lo tanto, varias instituciones se han instalado en el país.
- *Colombia.* La década se inició con un marco normativo que estableció un nuevo rol del Estado en la fiscalización y el control de la educación superior. La política general fue crear políticas de calidad que se han traducido en la creación de estándares básicos obligatorios, como el establecimiento de exámenes de Estado, el desarrollo del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, el establecimiento de créditos en los currículos y la creación de un sistema de indicadores de gestión de las universidades públicas, y el establecimiento de criterios para la distribución de recursos en las universidades privadas. Las tendencias a la expansión del sector privado continúan, y desde el Estado se están orientando políticas para la reestructuración de una parte del sector público terciario hacia la transformación en centros de investigación y posgrado.
- *Costa Rica.* La educación superior en Costa Rica se encuentra en un período de consolidación del Consejo Nacional de Educación Superior, que establece políticas comunes de trabajo e impulsa la especialización disciplinar, y acuerdos entre las universidades y el gobierno en cuestiones financieras. Asimismo se creó una Agencia de Aseguramiento de la calidad, de carácter voluntario, con participación del sector privado, y se encuentra en expansión la educación a distancia por parte de una de las universidades públicas.
- *Argentina.* La reforma de la educación superior promovida desde los noventa tuvo su énfasis en el nuevo marco legal que creó un ámbito

público gubernamental (Secretaría de Políticas Universitarias) orientado a la definición e implementación de políticas para el sector y un ámbito de evaluación y acreditación (la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria-CONEAU). Con ambas instancias se reformó el control y la regulación del conjunto del sistema. Luego de una etapa de fuerte expansión de las universidades públicas y privadas, las instancias estatales de regulación del sistema buscan aumentar los controles sobre el sector privado y consolidar en las públicas las lógicas de estos organismos.

- *Paraguay.* La educación superior en este país se encuentra en un proceso de diferenciación institucional y de expansión acelerada del sector privado con niveles de calidad heterogéneos. Al igual que en otros países, se creó una Agencia de Aseguramiento de la Calidad y se iniciaron evaluaciones asociadas al Mecanismo Experimental del MERCOSUR (MEXA). Recientemente también se creó un Consejo de Rectores y los respectivos consejos público y privado.
- *Perú.* En este país el rasgo más importante de la educación superior en la última década es la expansión caótica y desordenada de filiales y sedes de universidades públicas y privadas en el interior del país. Otro rasgo es la debilidad del Estado sobre las dinámicas de la educación superior y el peso dominante de la Asamblea Nacional de Rectores en cuestiones referidas a la fiscalización del sector y la inviolabilidad de los títulos universitarios.
- *Uruguay.* El hecho más saliente de la década respecto de la educación superior es el fin del monopolio ejercido por la universidad pública durante 142 años y la creación de un pequeño sector de universidades e institutos universitarios de alta calidad en el marco de una continua expansión de la universidad pública sobre la base del ingreso abierto. En ese contexto se formó un Consejo de Universidades Privadas y se iniciaron procesos de evaluación y acreditación experimentales asociados al Mecanismo Experimental del MERCOSUR (MEXA). Otro rasgo importante es la expansión de la formación docente del sector público en el interior del país.

TENDENCIAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN EN REVISTAS Y ARTÍCULOS

Los procesos de configuración histórica de las universidades y de la institucionalización de las ciencias sociales que presentamos brevemente en el apartado anterior nos permiten aproximarnos a las diferentes formas en que

las reformas de la década del noventa impactaron en los sistemas de educación superior en los países seleccionados. Intentaremos profundizar en este análisis tomando como base la producción académica en el período 2000-2005 y relacionándola con las tendencias presentadas.

Las revistas de ciencias sociales y educación

Aunque no existen datos estadísticos de períodos anteriores que permitan hacer comparaciones y observar tendencias a lo largo del tiempo, no es extraño pensar que la década de 1990 se caracterizó por un crecimiento en el número de publicaciones periódicas en ciencias sociales y educación en los países de la muestra y, en general, en la región. Si bien el cuadro 2 presenta una fuerte desviación en la cantidad de revistas que presenta la Argentina (producto de mayor accesibilidad y posibilidades de nuestro registro), es evidente el aumento de las publicaciones aun en los países de menor tradición en el campo de las ciencias sociales. Formulada más como hipótesis de trabajo, esta tendencia podría resultar consistente con ciertas consecuencias o efectos que han tenido los procesos de reforma sobre el sector. Esto se debe, en primer lugar, a los procesos de expansión y diferenciación institucional (crecimiento de las instituciones y privatización del sector) en la medida que tales cambios conllevaron una ampliación de la base institucional de los sistemas. En un contexto signado por dinámicas de competencia e introducción de mecanismos de regulación de mercado, las instituciones buscan formas de diferenciación y prestigio. En este marco, las revistas constituyen una vía no sólo para diferenciarse de otras instituciones sino también para difundir y canalizar las actividades de profesores. Aunque no son parte de la muestra, los casos de Brasil y México resultan un buen ejemplo de estas tendencias que, ante la proliferación de revistas, vienen desarrollando sistemas de indexación, siguiendo los parámetros y estándares de las publicaciones de los países centrales.

En segundo lugar, y como consecuencia de las tendencias mencionadas, en toda la región se observa una fuerte expansión de los estudios de posgrado, en mayor medida de programas de maestría y especialización que de doctorados. Diferentes estudios coinciden en señalar que esta expansión del posgrado no sólo expresa la presión hacia los niveles superiores como resultado del crecimiento matricular sino también la constitución de “mercados académicos”, en los que las demandas por credenciales superiores también se vuelven mecanismos de diferenciación entre las instituciones y los cuerpos de profesores (Rama, 2006). Según la IESALC, en el año 2004 los programas de doctorado en las distintas disciplinas ascendían en la Argentina a 291, en Chile a 103, en Perú a 91, en Colombia a 56, en Uruguay a 11 y Paraguay a 7. Si se toman como referencia los programas de doctorado tradicionalmente orientados a la formación en investigación, es plausible pensar que un crecimiento de los productos y resultados de investigación “empuja” la generación de revistas como forma de difundir dichos productos.

CUADRO 2
CANTIDAD DE REVISTAS DE CIENCIAS SOCIALES RELEVADAS SEGÚN
PAÍSES DE LA MUESTRA POR CAMPOS DISCIPLINARES
(VALORES ABSOLUTOS)

País	Educación	Ciencias Sociales y Humanidades	Economía	Ciencia Política	Sociología	Psicología Educativa	Total
Argentina	173	84	38	16	31	6	348
Chile	28	24	9	6	3	0	70
Costa Rica	4	6	2	1	5	0	18
Paraguay	3	0	0	2	1	0	6
Perú	5	7	1	0	3	1	17
Uruguay	14	1	4	0	0	1	20
Colombia	11	0	0	0	0	0	11
Total	238	122	54	25	43	8	490

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, si bien estas tendencias generales encubren el desigual grado de institucionalización de las diferentes disciplinas —particularmente entre las llamadas ciencias básicas y tecnológicas y las ciencias sociales y humanas—, no es posible soslayar que es evidente que los procesos antes mencionados han impulsado una expansión en la oferta de carreras de grado y posgrado en el segundo grupo de disciplinas.

Al respecto, el cuadro 2 nos brinda una serie de datos interesantes de tendencias dentro del propio campo de disciplinas sociales. Teniendo en cuenta el sesgo mencionado anteriormente del catálogo de revistas, parece ser una constante la mayor presencia relativa de las revistas de educación, comparada con el resto de las revistas de ciencias sociales tomadas en conjunto. Diferentes factores parecen converger en este sobredimensionamiento de las publicaciones educativas, entre los cuales puede mencionarse el carácter amplio del público destinatario al que se orientan muchas de estas publicaciones y que incluye desde investigadores y especialistas hasta profesores de instituciones de formación docentes y maestros o profesores de otros niveles.

Otro dato interesante es la cantidad de revistas que se categorizan genéricamente como de “ciencias sociales” sin especificar disciplinas y el peso menor de las revistas con una clara adscripción disciplinar (economía, ciencia política, sociología). Este dato puede estar dando cuenta de los grados de institucionalización de las disciplinas en las instituciones universitarias, y particularmente

de la existencia de núcleos fuertes de investigación disciplinares que tienen capacidad de producir y sostener publicaciones.

La producción en las revistas de educación

Como señalamos anteriormente, el mayor peso de las publicaciones educativas en relación con el resto de las ciencias sociales no puede ser explicado solamente por las tendencias señaladas. En buena medida, este crecimiento está dando cuenta de ciertas especificidades del campo de producción de conocimiento en educación respecto del cual podemos formular las siguientes causales también con carácter de hipótesis.

En primer lugar, y a diferencia de las ciencias sociales, el campo educativo por su misma conformación histórica ha estado estrechamente ligado a los procesos y a las transformaciones de los sistemas educativos. Así, los procesos de institucionalización de la educación como disciplina universitaria (pedagogía o ciencias de la educación según las tradiciones nacionales) estuvieron asociados desde sus orígenes a las demandas y necesidades de conocimientos y pericia para la formación de docentes y del cuerpo burocrático de inspectores. De tal suerte, el tipo de conocimiento que producían y reproducían estuvo ligado a las funciones de control y regulación de los sistemas educativos (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

En segundo lugar, y ligado a lo anterior, pensamos que las reformas de los sistemas educativos y de educación superior en los noventa han afectado e impulsado también una reconfiguración del espacio amplio de productores y consumidores de conocimiento en educación. En este sentido, el cuadro 3 —construido sobre una muestra “restringida” de artículos de aquellas revistas de educación consideradas de mayor prestigio— nos permite formular (aunque de manera indirecta) algunos rasgos que tentativamente podemos atribuirlos a estos cambios.

Así, la distribución de las revistas según su pertenencia institucional muestra con claridad la fuerte presencia de las universidades como productoras de conocimiento en educación, hecho que, como señalamos, resulta consistente con aquellas tendencias generales, como la expansión y la diferenciación de la educación superior (grado y posgrado), pero también por las dinámicas que impulsaron las propias reformas de los sistemas educativos. De tal manera, las tendencias a la conformación de un currículum nacional, sistemas de evaluación de la calidad, privatización y mayor regulación en la formación de los docentes, por mencionar sólo algunas, tienen como efectos la ampliación de las agencias de producción y la difusión de conocimientos en educación. En este sentido, a la tradicional y creciente presencia de las universidades se han sumado los gremios o sindicatos docentes, lo que también resulta un indicador de cómo estos cambios han impulsado, por parte de estas agencias, estrategias, políticas y tomas de posición frente a las reformas. La fuerte presencia en nuestra muestra de las revistas sindicales en Chile y Uruguay se explica por el Cole-

gio de Profesores y por la importancia asignada a la recuperación de su estatuto docente (eliminado por el gobierno militar) en Chile, y por la publicación del sindicato docente uruguayo asociado al peso institucional de la representación docente en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), órgano autónomo y colegiado del gobierno de la educación en Uruguay.

CUADRO 3
REVISTAS DE EDUCACIÓN. DISTRIBUCIÓN DE ARTÍCULOS
SEGÚN TIPO DE PERTENENCIA INSTITUCIONAL
(VALORES ABSOLUTOS)

Pais y pertenencia institucional	Gremio	Universidad	Organismo internacional	Organismo gubernamental	Centro académico	Otros	Total
Argentina	0	36	0	0	15	20	71
Chile	31	45	6	0	0	2	84
Colombia	0	46	0	0	0	0	46
Perú	0	30	0	0	0	26	56
Uruguay	49	0	0	9	0	0	58
Total	80	157	6	9	15	48	315

Nota: En Paraguay y Costa Rica no se encontraron artículos relevantes sobre el tema.
Fuente: elaboración propia.

Esta ampliación de las agencias en el campo educativo también se manifiesta en la presencia de artículos provenientes de los centros académicos sin adscripción universitaria, de los organismos internacionales y de la categoría residual "otros", donde convergen desde organizaciones no gubernamentales hasta fundaciones.

Hay que reconocer que el carácter restringido de nuestra muestra (revistas o publicaciones periódicas de prestigio) en cierto modo distorsiona otras formas de producción de conocimiento, como documentos e informes, donde se presume que es mayor la importancia de los organismos internacionales. Asimismo, también resulta interesante el fuerte peso de organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil en Perú que casi comparte el mismo volumen de producción de artículos con las universidades. El caso de los centros académicos es una tendencia ya observada y analizada en otros estudios que dan cuenta de la incidencia en algunos países de las discontinuidades político-institucionales en la conformación de espacios extrauniversitarios. El caso de la Argentina resulta un buen ejemplo de la continuidad de estas tendencias;

en este país, según estudios recientes, esta pluralización y diferenciación también se expresaría en el campo educativo en el período estudiado (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007).

Las temáticas o "focos de interés" de los artículos en las revistas de educación

Como ya hemos señalado, las reformas educativas y de educación superior están reconfigurando la estructura y las dinámicas de funcionamiento del campo de productores de conocimiento en educación. Sin embargo, el interrogante que deja planteado este escenario es si estos cambios también están afectando las orientaciones y modalidades de la propia producción. En este sentido, estudios como el de Calderón y Provoste, si bien se refieren a los centros de ciencias sociales de CLACSO, dan cuenta de ciertas tendencias de cambio en las formas de producir y en las temáticas dominantes que, sin expresarse de la misma manera, pueden ser sugerentes para analizar nuestro *corpus* empírico.

Entre los principales hallazgos señalan que al mismo tiempo que se expandieron los centros de ciencias sociales, ya sea dentro del sistema universitario –en los países de mayor tradición y estabilidad–, o bien por fuera bajo la forma de centro académico independiente –en los países de mayor inestabilidad–, también se desarrolló un proceso de diferenciación institucional a través de la especialización en sus líneas de investigación. En esta tendencia convergen diferentes causas. Por un lado, los cambios en las formas y modalidades de financiamiento de las agencias estatales y de las agencias internacionales que tienden a orientar los recursos hacia áreas o temáticas más puntuales; y por otro, como contracara de esta tendencia, desde el punto de vista de los centros, la mayor especialización es también un mecanismo que tiende a hacer más competitivas las instituciones en la búsqueda de financiamiento. Este hallazgo resulta consistente con la tendencia que señalamos acerca de la expansión de la revistas en ciencias sociales y en las disciplinas específicas.

Si bien no contamos todavía con información respecto de las características de los centros de producción de conocimiento en educación, la tendencia de crecimiento de las publicaciones y su inscripción universitaria o en centros académicos permitiría pensar en un movimiento con características comunes a lo señalado. No obstante, y tomando como referencia el cuadro 4, dicha tendencia a la especialización en la producción no parece reflejarse en la distribución temática de los artículos relevados.

Una mirada de conjunto de esta distribución de los 330 trabajos relevados nos muestra que una cuarta parte de los artículos se focaliza en los temas de "reforma educativa" y "política educativa" en general, mientras que con porcentajes menores y en orden de su volumen, el resto de los trabajos se orienta a temáticas ligadas a "currículum y enseñanza", "formación docente" y "educación superior". De tal forma, estos porcentajes parecerían evidenciar (por las temáticas dominantes) la fuerte impronta de la agenda de política que instalaron las reformas educativas y de educación superior.

CUADRO 4
REVISTAS DE EDUCACIÓN. DISTRIBUCIÓN DE ARTÍCULOS
SEGÚN PAÍSES POR TEMÁTICAS
(EN PORCENTAJES)

Países y temáticas	Chile	Uruguay	Perú	Colombia	Argentina	Total
Reforma educativa	16,6	3,2	14,5	0,6	14,5	11,2
Política educativa	15,5	17,5	17,7	21,1	14,5	17,0
Curriculum y enseñanza	14,3	6,4	20,9	11,5	2,9	11,2
Evaluación	13,0	3,2	4,8	1,9	8,7	7,0
Economía y financiamiento	4,7	3,2	0,0	0,0	1,4	2,1
Nuevas tecnologías	4,7	3,2	6,4	9,6	4,3	5,5
Formación docente	4,7	17,5	6,4	3,8	10,1	8,5
Condiciones laborales de los docentes	1,9	17,5	1,6	0,0	0,0	3,9
Multiculturalidad	4,7	1,5	3,2	1,9	0,0	2,4
Gestión escolar	17,8	1,5	3,2	0,0	0,0	5,4
Educación y trabajo	1,9	1,5	0,0	0,0	0,0	0,6
Educación superior	1,9	0,0	1,6	9,6	31,8	8,8
Pedagogía	0,0	7,9	3,2	25,0	1,4	6,7
Otros	0,0	15,8	14,5	11,5	10,1	9,7
Total %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total N	(84)	(63)	(62)	(52)	(69)	(330)

Por otro lado, la escasa proporción de otras temáticas como “multiculturalismo”, “nuevas tecnologías” o “economía y financiamiento de la educación”, parecería indicar dos situaciones diferentes, a saber: la poca presencia de trabajos asociados a debates internacionales, como en el caso de las dos primeras temáticas, y la dificultad para conformar una masa crítica de especialistas en la región, dedicados a las cuestiones relacionadas con la economía de la educación.

De hecho, la sola distribución general según las temáticas encubre las orientaciones propias en cada uno de los países que, como vemos, en cierta forma expresa el sesgo de la distribución por pertenencia institucional. En el caso de Uruguay es notable la presencia de las temáticas de “formación docente” y “condiciones laborales docentes” junto con las referidas a “política edu-

cativa”, mientras que en Perú junto con estos últimos temas llama la atención la representación de la categoría residual “otros” (incluyen desde educación indígena, artística, rural, etc.) que podemos asociar a la producción y acción de ese amplio espectro de organizaciones sociales y no gubernamentales.

Más llamativa aún es la escasa presencia de trabajos referidos a la temática de “educación superior”; sólo la Argentina presenta una alta proporción respecto del resto de los países. Al respecto, también se puede pensar en varias causas de esta situación, como la propia configuración y tradición estatal de las universidades, a diferencia de Chile y Colombia que históricamente se organizaron alrededor de un sistema dual o mixto. Estas diferencias pueden explicar la mayor problematización que generaron en cada uno de los países las reformas en el sector.

Finalmente, el relevamiento realizado nos demostró la inexistencia de artículos que asumen o se definen desde una perspectiva comparada o que realizan análisis de dos o más países, pese a que en las argumentaciones generalmente aparecen referencias a los procesos de reforma en otros países o en la región.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El objetivo de esta investigación se planteó como un estudio exploratorio de la producción de conocimiento en el campo de las políticas educativas y de educación superior a través de las revistas y los artículos publicados en el período 2000-2005. En mayor profundidad, los interrogantes iniciales que motivaron este trabajo remiten a la preocupación por uno de los impactos de las reformas educativas, como el caso de las limitaciones de las “academias” para generar o construir alternativas de política diferentes a las directrices u orientaciones de los organismos internacionales. La pregunta por la existencia de una perspectiva latinoamericana, en buena medida condensa esta preocupación por la debilidad de una reflexión y problematización desde las propias especificidades de la región. En este sentido, más que sintetizar los principales resultados de la investigación nos interesa presentar algunas reflexiones que, a modo de conclusión, indiquen nuevas líneas de análisis y orientaciones para la acción.

Decíamos en el apartado anterior que las políticas de reforma de la educación superior no sólo modificaron los patrones de articulación que históricamente vinculaban las universidades al Estado, sino también las propias dinámicas internas de los campos académicos. Pero dichos cambios impactan de manera diferente según las tradiciones y los grados de institucionalización de las disciplinas.

El caso de la educación resulta revelador de esta asincronía, ya que si bien el período estudiado muestra un crecimiento de la producción (de las revistas) y

una ampliación y pluralización de las agencias productoras de conocimiento en educación, este avance no se tradujo necesariamente en una mayor institucionalización ni en una capacidad de autonomía de dichas agencias. Aunque todavía no contamos con estados de conocimiento que permitan identificar con claridad orientaciones teóricas y posicionamientos político-educativos, algunas evidencias del trabajo de investigación parecen indicar la dificultad de construir alternativas de política que puedan incidir en el diálogo entre gestores o funcionarios y especialistas e investigadores en educación.

Analizando la experiencia internacional en la conformación del campo de estudios de la educación superior, Guy Neave (2001) señala acertadamente que en aquellos países con fuerte tradición centralista en el gobierno del sistema, como Alemania y los países nórdicos, el núcleo dinámico del campo está localizado en la esfera estatal del nivel central, mientras que en aquellos países de tradición más descentralizada, sea por una coordinación del mercado—como en los Estados Unidos—, o por las burocracias de las universidades—como en Francia—, el campo se localiza en la base y/o en las instancias intermedias de gobierno (rectorados). Cada una de estas situaciones supone grados de autonomía y capacidad de negociación de las comunidades académicas frente a las políticas estatales, que se expresan en la mayor o menor diferenciación entre las agendas de política y las agendas de investigación (producción de conocimiento).

Comparada con estas experiencias, la situación del campo de las políticas educativas y de educación superior presenta un cuadro que desafía esta tipología, puesto que si bien la base institucional de la producción se asienta mayoritariamente en estas instituciones, su debilidad y diferenciación interna parecen restarle capacidad para articular no sólo una agenda de investigación diferente a las “problemáticas” que construyen la reforma del sistema sino, más importante aún, la posibilidad de generar una nueva agenda de política que supere la inercia de las políticas de los años noventa.

Ciertamente, la posibilidad de concreción de estos anhelos está condicionada tanto por las dinámicas político-estatales como por la propia evolución del campo académico, pero es indudable la necesidad de ampliar los lazos de cooperación entre un ámbito y otro con miras a la conformación de espacios regionales de discusión y reflexión.

Los catálogos y las bases de datos elaborados por el proyecto constituyen un primer insumo para el desarrollo de acciones en esta dirección, tales como avanzar en la confección de un banco de datos de centros de investigación en educación, realizar estados de conocimiento y el armado de listas de investigadores por áreas temáticas, organizar encuentros de carácter regional entre funcionarios e investigadores para la elaboración y construcción colectiva de agendas de investigación y de políticas; todas acciones que contribuirían al desarrollo—tan necesario en estos tiempos— de una perspectiva latinoamericana en el campo de las políticas educativas.

Por último, y recuperando el objetivo de este libro, el carácter exploratorio de esta investigación también nos reveló una serie de dificultades que entendemos pueden ser de utilidad para reflexionar sobre las formas de hacer investigación en educación. Quizás la mayor dificultad observada a lo largo del proceso de investigación haya sido la construcción de los catálogos y la base de datos de artículos no sólo por la escasa disponibilidad de las publicaciones en las distintas bibliotecas y centros de documentación consultados, sino sobre todo por la variedad de tipos de revistas. Así, los sucesivos recortes desde una definición amplia hacia una más restringida de “revistas académicas” contribuyeron a que no se perdiera información relevante respecto de la diversidad y heterogeneidad de ese universo y, a la vez, discriminar aquella producción de corte más académico. Con todas las limitaciones y sesgos que conllevó esta decisión (de los que somos conscientes), pensamos que a los fines comparativos permitía dar cuenta (de manera indirecta) de los rasgos y las características de los casos nacionales. En este sentido, la necesidad de historizar los procesos estudiados que hemos señalado al inicio también permitió construir explicaciones que, si bien formulamos en términos de hipótesis, intentaron evitar generalizaciones apresuradas derivadas de una mirada comparativa simplista. No obstante, este incipiente mapa de la producción en educación sigue siendo una primera foto aún borrosa que sólo deja ver los contornos de la problemática; seguramente posteriores investigaciones permitirán dar cuenta con mayor precisión y complejidad de tendencias y procesos que posibiliten una mejor autorreflexión sobre las condiciones y formas de producción de conocimiento en educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brunner, J. J. (1990): *La educación superior en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO-Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. y Flisfisch, A. I. (1983): *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Santiago de Chile, FLACSO.
- Calderón, F. y Provoste, P. (1991): *Autonomía, estabilidad y renovación. Los desafíos de las ciencias sociales en América Latina*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Díaz, M. (1993): *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Bogotá, Universidad del Valle.
- Fernández Lamarrá, N.; Mollis, M. y Dono Rubio, S. (2005): “La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica”, en *Revista Española de Educación Comparada*, n° 11, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García Guadilla, C. (2000): “The Institutional Basis of Higher Education Research in Latin America with Special Emphasis on the Role Played by International and Regional Organizations”, en S. Schwarz y U. Teichler (eds.), *The Institutional Basis of Higher Education Research*, Amsterdam, Kluwer Academic Publishers.

- IESALC/UNESCO (2006): *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas.
- INEP-ANPED (2008): *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LBD*, Brasilia, Ministério de Educação.
- Krotsch, P. (2003): *Educación superior y reformas comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Krotsch, P. y Suasnabar, C. (2002): "Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo", en *Revista Pensamiento Universitario*, n° 10, octubre, Buenos Aires.
- Levy, D. (1995): *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México D.F., M. A. Porrúa.
- Mc Guinn, N. (1995): "The implications of globalisation for higher education", en *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education*, Center for the Study of Education in Developing Countries (CESO), n° 24, rústica.
- Mollis, M. (comp.) (2003): *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO-ASDI.
- Mollis, M.; Dono Rubio, S.; Fernández Lamarra, N. (2005): "La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica", en *Revista Española de Educación Comparada*, n° 11, UNED, Madrid, pp. 161-187.
- Neave, G. (2001): "Prevenir o curar. La universidad como objeto de estudios", en *Educación Superior: historia y política*, Barcelona, Gedisa.
- Palamidessi, M.; Suasnabar, C. y Galarza, D. (comps.) (2007): *La producción de conocimiento sobre educación en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial.
- Pereyra, M. (1990): "La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación", en *Revista de Educación*, Número Extraordinario "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación", Madrid, CIDE.
- Rama, C. (2006): "Los posgrados en América Latina en la sociedad del saber", en IESALC/UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas.
- Saldarriaga, O. (2003): *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sarfatti Larson, M. (1989): "Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo", en *Revista de Educación*, Número Extraordinario "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación", Madrid, CIDE.
- Schriewer, J. (1990): "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos", en *Revista de Educación*, Número Extraordinario "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación", Madrid, CIDE.
- Suasnabar, C. y Palamidessi, M. (2006): "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa", en *Revista de Educación y Pedagogía*, Bogotá.
- Suasnabar, C. y Soprano, G. (2006): "Proyectos políticos, campo académico y modelos de articulación Estado-Universidad en Argentina y Brasil", en E. Rinesi, G. Soprano, y C. Suasnabar (comps.), *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la Educación Superior en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Prometeo/UNGS.
- Suasnabar, C. (2005): "Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina", en *Pro-posições*, Revista de la Facultad de Educación, vol. 16, n° 3, (48), septiembre-diciembre, UNICAMP.

- Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V. (1989): *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- UNESCO (2002): *Proyecto Principal de Educación Situación Educativa América Latina y el Caribe. 1980-2000*, Santiago de Chile.
- Vessuri, H. (1992): "Las ciencias sociales en Argentina: diagnóstico y perspectivas", en E. Oteiza (comp.), *La política de investigación científica y tecnológica Argentina. Historias y perspectivas*, Buenos Aires, CEAL.
- Weiss, E. et al. (2003): *Estados del conocimiento*, vol. I El campo de la investigación educativa, México D.F., COMIE.

Capítulo 11

La producción y el uso de los datos para la investigación educativa

Irene Oiberman

INTRODUCCIÓN

En el año 2003 el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) me convocó para dirigir un proyecto de investigación sobre la equidad educativa y el impacto de la acción estatal en las veinticuatro jurisdicciones del país, que se presentó a la convocatoria del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) en el marco de la temática “¿Cómo se promueve la equidad en la educación inicial, primaria y secundaria en América Latina?”.

La propuesta resultó relevante y oportuna por tres motivos: en primer lugar, porque brindaba la posibilidad de analizar el sistema educativo luego de haber transitado un período de grandes transformaciones en su estructura, en sus contenidos curriculares y en la gestión de la política educativa; en segundo lugar, porque la estrategia metodológica adoptada posibilitaba una mayor comprensión de las desigualdades educativas en el interior de las provincias argentinas y avanzaba en el conocimiento de las fortalezas y debilidades de las políticas educativas y, en tercer lugar, porque permitiría mostrar las posibilidades de uso de la información estadística educativa que se había producido desde 1994 en adelante.

El objetivo general de la investigación fue conocer en qué medida las *condiciones educativas* existentes en el sistema educativo, reducen, reproducen o amplían las desigualdades socioeconómicas de los alumnos.

La hipótesis adoptada fue que la ausencia y/o inequitativa distribución de las *condiciones educativas* afectan las trayectorias educativas y los logros de aprendizaje de los niños y jóvenes.

Es decir, las decisiones que el Estado toma sobre el tipo de oferta y de distribución de recursos humanos, materiales y financieros, las formas de organización del sistema, la formación de los recursos humanos que tienen la responsabilidad de llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las definiciones sobre

los contenidos y las formas que asume la práctica docente y las acciones que tienen por objeto garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad y calidad, generan diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje e impactan en las trayectorias educativas y los resultados que obtienen los alumnos.

La investigación quedó plasmada en el Informe "Los estados provinciales frente a las brechas socioeducativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas".¹

En la primera parte del trabajo se desarrolla el marco conceptual que da sustento a esta afirmación y a la hipótesis propuesta, presentando y analizando la literatura que se centra en la relación escuela-sociedad y en la que se enfoca la problemática de los alcances de las políticas educativas para enfrentar las disparidades socioeducativas. El abordaje teórico del problema busca ligar las desigualdades socioeducativas con la definición de las acciones educativas a cargo del Estado, discutiendo el problema de la equidad educativa a partir de una postura que surge de la sociología política, en este caso referida específicamente a la educación.²

Partiendo de las diferentes condiciones de educabilidad de la población, el estudio se focalizó en el análisis de las posibilidades de la política educativa para garantizar equitativamente el derecho a la educación frente a los condicionantes sociales de origen. Para ello se propuso una mirada relacional que, por una parte, indagara en las decisiones y medidas concretas de política educativa llevadas a cabo por el Estado nacional y los estados provinciales, y, por otra, en el análisis del impacto de estas políticas para reducir las brechas sociales.

Para avanzar en el conocimiento de la situación planteada, la investigación planteó la necesidad de dos abordajes metodológicos. Uno cuantitativo, que desarrolló un análisis descriptivo sobre la distribución de las *condiciones educativas* en el sistema educativo, su relación con las condiciones socioeconómicas de los alumnos y su impacto en los resultados educativos, haciendo uso de los datos recogidos por el sistema federal de estadísticas en educación del Ministerio de Educación de la Nación. Otro cualitativo, que brindó información sobre el desarrollo e implementación de las políticas educativas, mediante la realización de entrevistas a diversos actores del sistema educativo.

Si bien asumí la dirección de la investigación, mi participación se concentró en el abordaje cuantitativo, es decir en lo referente a la definición y operacionalización de las variables, el tratamiento de los datos y el análisis de los indicadores sociales y educativos.

1. CIPPEC, Área de Política Educativa (2004): "Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas". Directora: Irene Oiberman; asesora técnica: Inés Aguerondo; investigadores principales: Axel Rivas y Cecilia Veleda. Disponible en www.cippec.org.

2. *Ibíd.*, capítulo 1.

En este capítulo me concentraré en los procesos que condujeron a la construcción de ambos indicadores a partir de los datos que recoge el Ministerio de Educación de la Nación en los dos operativos más importantes que realiza periódicamente: los Relevamientos Anuales y los Operativos Nacionales de Evaluación y el Censo de Infraestructura Escolar de 1998.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL ABORDAJE METODOLÓGICO

Definición de conceptos y dimensiones de análisis

La investigación consideró que las *condiciones educativas* son el conjunto de bienes y servicios, procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión y organización considerados necesarios, en un contexto histórico y social dado, para que el sistema educativo logre la transmisión de conocimientos, la generación de valores y el desarrollo de capacidades y habilidades, con el fin de alcanzar la adecuada inserción laboral y social de los individuos. La distribución de las condiciones educativas expresan cómo el Estado nacional y los estados provinciales implementan la política en educación.

En primer término había que conocer cuáles eran y cómo se distribuían los recursos humanos, materiales y financieros que operan en el sistema educativo. Así, una primera dimensión por abordar fue el conjunto de variables que permiten medir las condiciones edilicias y de equipamiento, las características del personal docente y su organización, y la existencia de oferta de bienes y servicios compensatorios de las desigualdades sociales de los alumnos que generan diferentes condiciones de educabilidad entre ellos.

La segunda dimensión refiere a los "procesos educativos" y reúne todos los aspectos que, desde un abordaje cuantitativo, permiten describir la forma en la que se desarrollan las prácticas docentes para el logro de los objetivos primordiales del sistema educativo, que son la transmisión de conocimientos y valores.

La tercera dimensión comprendió las diferentes trayectorias educativas de los alumnos y sus logros de aprendizaje y, en este sentido, se definió como complementaria de las condiciones educativas, ya que es la que permite establecer los efectos que juntamente con las situaciones sociales posibilitan el proceso de aprendizaje.

Por último, las condiciones socioeconómicas de los alumnos constituyen la dimensión que aborda el concepto de equidad en la distribución de las condiciones educativas y muestra si todos reciben por igual o si el Estado establece prioridades entre los distintos grupos sociales.

Las fuentes de información utilizadas

La selección de las variables estuvo condicionada por los contenidos y las características de las fuentes de información existentes. Las fuentes utilizadas

fueron los Relevamientos Anuales, los Operativos Nacionales de Evaluación y el Censo Nacional de Infraestructura Escolar 1998, producidas por el Ministerio de Educación de la Nación.

Los Relevamientos Anuales recogen, básicamente, información sobre: 1) las características institucionales de los establecimientos escolares (sector de gestión, área geográfica, ámbito, existencia de subvención, si es confesional, entre otras); 2) la oferta académica (tipos de educación, niveles de enseñanza, las modalidades y carreras que imparten); 3) la organización del servicio educativo (turno, jornada, tipo de sección); 4) las características de la planta funcional (situación de revista de los cargos y horas cátedra); 5) el tamaño y las características demográficas de la matrícula; y 6) las trayectorias educativas de los alumnos (acceso, permanencia, repitencia, promoción, egreso).

Los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) relevan los logros de aprendizaje, implementando pruebas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; estas dos últimas asignaturas con diferente periodicidad y a distintos grados o años, según el operativo. Juntamente con las pruebas se aplican cuestionarios dirigidos a relevar información en lo que atañe a diversos aspectos que indagan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cada operativo responden a estos cuestionarios los directores de los establecimientos, los docentes del grado o año objeto de la evaluación y sus alumnos.

A grandes rasgos, los temas abordados en los cuestionarios para los directores y docentes se centran en los perfiles demográficos y docentes, en la disponibilidad de recursos materiales y pedagógicos para el ejercicio de la práctica docente, las actividades y el tiempo que demanda la gestión escolar, las prácticas pedagógicas implementadas en la escuela, la percepción del clima escolar, las relaciones con las familias y la comunidad, y en el perfeccionamiento y la capacitación docente recibidos en los últimos años.

El cuestionario del alumno se dirige básicamente a relevar información sobre el nivel socioeconómico del hogar en el que vive; su desempeño en las asignaturas objeto de la evaluación; su percepción del clima escolar; la realización de actividades laborales fuera y dentro del hogar y el clima educacional del hogar.

El Censo Nacional de Infraestructura Escolar 1998 recogió información sobre las características edilicias de los establecimientos escolares, las condiciones edilicias en las que se encontraban al momento del Censo, la disponibilidad de espacios adecuados para el desarrollo de las diferentes prácticas pedagógicas y la disponibilidad de equipamiento.

Esta enumeración de contenidos muestra la magnitud y la diversidad de la información disponible, abarcando casi todos los aspectos y temáticas del sistema educativo. La pertinencia de la utilización de estas fuentes estaba dada, además, por el ámbito geográfico que abarcan y por el nivel de desagregación que presentan. Estas bases de datos son de cobertura nacional, proporcionan información sobre diversas unidades de análisis –establecimientos, edificios,

docentes y alumnos– y, en la medida en que posibilitan conocer las condiciones educativas de cada establecimiento escolar, es posible establecer las desigualdades educativas y sociales entre establecimientos, entre zonas de una misma provincia y entre provincias.

Sin embargo, la utilización de fuentes secundarias de información para la investigación requiere de un meticuloso análisis de sus contenidos, ya que el conjunto de las variables presentes en cada una de ellas y sus sistemas de categorías no fueron diseñados específicamente para responder al objetivo de la investigación, en este caso, conocer y dimensionar las desigualdades educativas.

La elección del año 2000 respondió a que se contaba con datos censales que abarcaban todo el país para ambas fuentes de información. Si bien los Relevamientos Anuales (RA) siempre son censales, no ocurre lo mismo con los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), que en general se aplican sobre muestras de secciones de grado o año. El conjunto de secciones seleccionadas es representativo en el nivel provincial, pero no en el nivel del establecimiento educativo.

Por otra parte, el año 2000 representaba el fin de un período de gobierno y de una política educativa que había generado grandes cambios en el sistema educativo –tanto estructurales como en los contenidos curriculares– y había desplegado una fuerte política social compensatoria desde el Ministerio Nacional.

Si bien el Censo Nacional de Infraestructura Escolar había sido realizado dos años antes (1998), las características de la información que brindaba –edilicias y de equipamiento– permitieron asumir la hipótesis de que durante esos dos años esas condiciones no se habían modificado sustantivamente, teniendo en cuenta, además, que el año 1999 fue el último de una gestión gubernamental y el año 2000 el primero de otra, períodos durante los cuales, en general, se cierran programas y se planifican nuevos.

Universo de análisis y cobertura de los datos

El universo de análisis era el de los establecimientos escolares de todo el país, que impartían educación común en los niveles de enseñanza primario/EGB y medio/Polimodal del sector de gestión estatal.

Tras haber definido el universo, el primer paso por realizar fue conocer la cobertura de cada una de las fuentes de información. Los datos mostraron que el Relevamiento Anual 2000 alcanzaba al 99% de los establecimientos de educación común del país, para los niveles de enseñanza primario/EGB y medio/Polimodal.

Para conocer la tasa de respuesta a los cuadernillos complementarios del ONE 2000, que era el que presentaba menor cobertura, se estableció la relación entre los establecimientos escolares activos (con matrícula) incluidos en el Relevamiento Anual 2000 y los establecimientos cuyos alumnos habían participado del ONE 2000. De este modo se obtuvo una tasa de respuesta del 93,4% para el nivel EGB/Primario (con valores provinciales de entre el 81 y 100%) y

del 95% para el nivel Polimodal/medio (con valores provinciales de entre el 90 y 100%).

La provincia del Neuquén no participó del ONE 2000 como tampoco aquellos establecimientos que en el año de referencia tenían secciones de 6° grado con menos de seis alumnos. Esta definición dejó afuera del universo de análisis prácticamente a todos los establecimientos escolares del ámbito rural. Teniendo en cuenta que el Instituto de Estadística y Censos (INDEC) ha definido como urbano todos los asentamientos de 2000 habitantes y más, puede considerarse que las escuelas incluidas en el ONE 2000 y, por ende, en la investigación que se describe, se encontraban localizadas en el ámbito urbano.

El Censo Nacional de Infraestructura Escolar (CENIE 98) relevó el 96,6% de los establecimientos escolares de educación formal, pero en lo referido al sector de gestión estatal sólo quedaron afuera el 2,9%.

El análisis de la cobertura permitió precisar el *universo de análisis* del estudio. Finalmente quedó conformado por los establecimientos escolares de nivel primario y medio que en el año 2000 participaron del Operativo Nacional de Evaluación, que estaban ubicados en el ámbito urbano y que eran de gestión estatal.

El recorte del universo al ámbito estatal respondió a la necesidad de establecer prioridades en relación con los objetivos del estudio. Considerando que la implementación de las políticas educativas y el papel que desempeñan los Estados tienen mayor incidencia en las escuelas de gestión estatal que en las de gestión privada, y sin desconocer por ello que las decisiones sobre política educativa abarcan todo el sistema, se dejó para una segunda etapa realizar un análisis para el ámbito educativo privado. Asignatura que aún está pendiente.

Unidad de análisis

La investigación propuesta requería de una base de datos cuya unidad de análisis fuera el establecimiento educativo de modo de establecer cuáles eran las condiciones educativas de cada establecimiento escolar, los logros educativos alcanzados y el nivel socioeconómico promedio de los alumnos que asistían a ellos.

La selección de esta unidad de análisis se sustentó en considerar al establecimiento escolar como el espacio primario de interrelación entre docentes y alumnos en el que se generan las condiciones educativas que favorecen, no promueven ni dificultan, el desarrollo de saberes, capacidades y habilidades para el desempeño laboral y social de la población.

Conviene detenerse en las definiciones de las unidades de análisis utilizadas en los distintos relevamientos que forman parte del sistema de estadísticas en educación.

Establecimiento educativo es la unidad organizativa básica del sistema educativo en tanto su finalidad es la provisión de servicios educativos a la sociedad

contando para ello con dirección propia, planta orgánica funcional y asignación presupuestaria aprobadas por la autoridad educativa jurisdiccional.³

Como en cada establecimiento pueden funcionar uno o más niveles de enseñanza, cada nivel es una unidad educativa definida como "el proyecto educativo organizado en un establecimiento destinado a impartir enseñanza con una misma estructura curricular (común o especial) y un mismo nivel de enseñanza".⁴

Es decir que, en un mismo establecimiento educativo, existen tantas unidades educativas como niveles de enseñanza sean impartidos.

El establecimiento educativo tampoco es equiparable al *edificio escolar*. Este último constituye la unidad física donde funcionan las aulas, las salas, los talleres y laboratorios en los que habitualmente se dictan las clases. También incluye las oficinas donde se desarrollan las actividades de dirección, gestión y administración del establecimiento. Un establecimiento educativo puede disponer de más de un edificio escolar para su funcionamiento o, viceversa, dos o más establecimientos pueden funcionar en un mismo edificio. Asimismo un establecimiento educativo puede impartir uno o más niveles de enseñanza y en este sentido contener una o más unidades educativas.

A los fines de esta investigación, a cada establecimiento educativo se le asignó los atributos del edificio que lo albergaba y se identificó en él el nivel de enseñanza objeto del análisis.

Si bien el Relevamiento Anual y el CENIE 98 tienen como unidad de análisis el establecimiento escolar, no sucede lo mismo con los datos relevados por ONE cuya unidad de análisis es el alumno.

Pero, además, la mayoría de los operativos de evaluación implementados son muestrales, seleccionan una o más secciones de un año escolar y uno o más grados o años en cada nivel de enseñanza. La ventaja del ONE 2000 fue su carácter censal, pero con limitaciones: aplicó pruebas y cuestionarios complementarios a todos los alumnos que cursaban 6° año de EGB 1 y 2 o Primario y a todos los alumnos de 3° año de nivel Polimodal o 5° de nivel Medio de las escuelas urbanas del país. De este modo, se contó con información para toda la población escolar de esos grados y años que asistían a establecimientos de gestión estatal.

Por ese motivo fue necesario adoptar la hipótesis de que los valores promedio de las variables seleccionadas sobre características de los docentes y de los

3. DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004): *Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas*. Disponible en www.me.gov.ar/diniece.

4. *Ibíd.*

alumnos y los resultados obtenidos de las pruebas de 6º grado y 5º año eran representativas del funcionamiento y el desempeño de todo el establecimiento.

Es decir que tanto las condiciones socioeconómicas de estos alumnos como sus resultados en las pruebas de Lengua y Matemática y las respuestas que brindaron directivos y docentes sobre su perfil sociodemográfico y educativo y sobre las condiciones de funcionamiento de las escuelas permitían caracterizar a toda la población que asistía a EGB 1 y 2 y Primaria y al nivel Polimodal y Medio de cada establecimiento escolar.

Es posible suponer algún grado de variación del perfil sociodemográfico y educativo de los docentes de otros grados o años de la escuela respecto de los docentes frente a alumnos de un sólo grado o año, pero las variables que nos interesaban respecto al funcionamiento y la gestión escolar podían hacerse extensivas al conjunto con mayor certeza. Lo mismo ocurría con el nivel socioeconómico de los alumnos, dado que las condiciones sociales de un grado o año podían hacerse extensivas al resto de la población escolar. De todos modos, ésta fue la mejor y más amplia información con la que contamos y la única posibilidad de realizar el análisis propuesto.

Dado que las tres fuentes de información identifican los establecimientos escolares a través del Código Único de Establecimiento (CUE), se pudo generar una única base de datos que contenía para cada establecimiento educativo la información que surgía de cada una de ellas. Así, para cada establecimiento del universo era posible saber las características institucionales y las de su matrícula, las condiciones edilicias y las de equipamiento, los perfiles socioeducativos de los directores y docentes, los tipos de gestión administrativa y pedagógica y las trayectorias educativas y logros obtenidos por sus alumnos.

La integración de estas fuentes de información dio como resultado una única base de datos que contenía toda la información. A partir de ella, el tratamiento de los datos permitió por primera vez realizar un amplio análisis descriptivo de las condiciones educativas de la población escolar y de los resultados obtenidos en el año 2000. En este sentido constituye una fotografía que muestra la magnitud y la distribución de los recursos del sistema educativo, los procesos educativos que se dan en los establecimientos y los resultados obtenidos por los alumnos.

La selección de las variables

Con estas fuentes de información como base se comenzó a seleccionar las variables e identificar los indicadores que resultaran más apropiados para la medición de los conceptos teóricos considerados. Se procedió a un análisis exhaustivo y minucioso de los cuestionarios del RA y de aquellos complementarios a las pruebas de evaluación del ONE 2000, lo que permitió el desarrollo y la elaboración de indicadores educativos pertinentes y relevantes a los fines del estudio propuesto.

La elección debió contemplar, además de las necesidades del estudio, aquellas que aun resultando pertinentes no permitían establecer diferencias en sus respuestas y que mostraban poca consistencia.

En relación con las necesidades del estudio fueron desechadas las variables que medían la percepción de los directivos y docentes sobre la incidencia de los problemas de conducta de los alumnos en el establecimiento, así como el bloque que releva opiniones sobre capacitación. En ambos casos los datos que surgían de esas variables no respondían a nuestro problema de investigación, pues la medición de las desigualdades educativas, de acuerdo con nuestra definición, se centraba en el análisis de la distribución de la oferta y su relación con los resultados obtenidos.

En la construcción de los indicadores de los procesos educativos no fueron incluidas aquellas preguntas que, si bien están destinadas a medir las prácticas pedagógicas y el clima escolar, no discriminaban significativamente. Entre el 90 y el 95% de las respuestas de los directivos se concentraban en las primeras categorías. Afirman que en su escuela se aplican prácticas pedagógicas adecuadas, por lo que puede suponerse que los directivos responden de acuerdo con aquello que es considerado correcto en términos sociales y educacionales.

El mismo criterio fue aplicado con otras variables, seleccionando algunas condiciones y desechando otras. Por ejemplo, no se ha considerado el número de reuniones que el director realiza en el año con los docentes, pero sí se ha incluido el número de reuniones con supervisores y con padres, categorías que presentaban una mayor variabilidad en sus respuestas.

Cumplida esta primera etapa, se buscó establecer la validez de las variables seleccionadas para cada una de las dimensiones de análisis. Se indagó, a partir de una lectura y análisis de las frecuencias, el grado en que las diferencias de los valores entre las categorías resultaban relevantes a los fines del estudio.⁵ Así, el turno al que concurren los alumnos, una de las variables de corte consideradas en el proyecto original, no presentaba valores significativamente diferentes, es decir, no discriminaba y su incidencia podía afirmarse que era estadísticamente nula.

En síntesis, las variables seleccionadas en cada una de las dimensiones consideradas fueron:

a) *La oferta educativa* agrupa todos aquellos factores directamente ligados con la oferta estatal de educación que constituyen los recursos humanos, materiales y financieros del sistema educativo. Así, se clasificó a los docentes (directivos y frente a alumnos) según los diferentes perfiles socioeducativos.

5. Cf. Cea de D'Ancona, M. A. (1999): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis Sociológica.

Los recursos materiales considerados fueron: 1) el tiempo disponible, 2) las características y condiciones del espacio edilicio, y 3) los materiales didácticos existentes en la escuela para impartir educación. En relación con los recursos financieros, no fue ni es posible obtener información con el nivel de desagregación requerido en ese estudio, dado el manejo centralizado de estos recursos en los niveles provincial y nacional. En esta dimensión se incluyeron aquellos recursos destinados a "compensar" las desigualdades sociales y educativas de los alumnos, provenientes de programas sociales que brindaban, en general, alimentos, material didáctico y apoyo escolar.

b) *Los procesos educativos* se definen por el carácter de los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y las formas de organización del sistema educativo que surgen de los lineamientos y las reglamentaciones que establece principalmente el Estado. Del conjunto de variables que conforman esta dimensión, la mayoría corresponde a actividades que habitualmente realizan los directores de los establecimientos escolares, relativas a la organización y la gestión de tareas pedagógicas, institucionales y administrativas.

c) *Los resultados educativos.* La tercera dimensión tiene la ventaja de contar, al igual que en el primer caso, con una amplia cantidad de datos referidos a la trayectoria de los alumnos y a sus logros de aprendizajes, medidos a partir del Relevamiento Anual y las pruebas nacionales de evaluación de la calidad, aunque de ninguna manera agoten la cuestión en términos analíticos.

A continuación, el cuadro 1 presenta las dimensiones, los indicadores seleccionados para cada una de ellas y las fuentes correspondientes.

CUADRO 1
LISTADO DE DIMENSIONES E INDICADORES ANALIZADOS
Y DE FUENTES UTILIZADAS

Dimensiones	Indicadores	Fuentes
Oferta de tiempo, espacio y materiales	Tiempo de jornada	Cuestionario ONE
	Calidad edilicia	Censo Infraestructura
	Computadoras para trabajo pedagógico	Censo Infraestructura
	Bibliotecas en el aula	Censo Infraestructura
Características de los docentes (sólo para la EGB)	Porcentaje de docentes varones	Cuestionario ONE
	Antigüedad docente	Cuestionario ONE
	Situación de revista	Cuestionario ONE
Características de los directivos	Porcentaje de directivos varones	Cuestionario ONE
	Antigüedad de los directivos	Cuestionario ONE
	Promedio de edad	Cuestionario ONE

CUADRO 1 (CONT.)

Características de los directivos	Forma de acceso al cargo	Cuestionario ONE
	Situación de revista	Cuestionario ONE
	Formación docente profesional	Cuestionario ONE
	Horas de permanencia en la institución	Cuestionario ONE
Oferta de políticas compensatorias	Copa de leche	Cuestionario ONE
	Almuerzo	Cuestionario ONE
	Refrigerio	Cuestionario ONE
	Apoyo escolar	Cuestionario ONE
	Material didáctico	Cuestionario ONE
Procesos educativos	Prioridad de actividades pedagógicas	Cuestionario ONE
	Actividades de gestión y control pedagógico de los directivos	Cuestionario ONE
	Reuniones con padres	Cuestionario ONE
	Reuniones con supervisores	Cuestionario ONE
	Porcentaje de contenidos enseñados	Cuestionario ONE
Resultados en la trayectoria educativa	Tareas para el hogar	Cuestionario ONE
	Repitencia	Relevamiento Anual
	Abandono	Relevamiento Anual
	Promoción	Relevamiento Anual
Resultados en la calidad educativa	Sobreedad	Relevamiento Anual
	Pruebas de lengua	Resultados ONE
	Pruebas de matemática	Resultados ONE

EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS⁶

Las variables seleccionadas para cada una de estas dimensiones eran, en la mayoría de los casos, categóricas ordinales, por lo que fueron transformadas en numéricas con el objeto de calcular los índices de correlación entre cada una de ellas y el nivel socioeconómico de los alumnos. La escala asignaba valores más altos a la situación más favorable y valores menores a las condiciones menos favorables.

6. Para mayor detalle de este capítulo véase CIPPEC, *op. cit.*, Anexo metodológico.

Los indicadores de recursos

La mayoría de las variables referidas a los recursos asumieron valores 1 y 0. Por ejemplo, a la existencia de Jornada Completa y Bibliotecas en el aula se le asignó valor 1, y a la ausencia valor 0, respectivamente.

La Calidad edilicia ya había sido previamente estudiada y se contaba el índice de calidad edilicia definido a partir de la cédula de infraestructura escolar del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos escolares 1994. Dicho índice toma en cuenta

las variables referidas a las características constructivas de los edificios, las condiciones de funcionalidad y del entorno, y la situación legal de los mismos. Las variables señaladas tienen distinto peso en la conformación del índice. La ponderación de cada una de ellas está en función de la importancia de las mismas en cuanto a su influencia en la estructuración del edificio escolar, como recurso físico, soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje.⁷

Estas definiciones fueron aplicadas a los datos del Censo Nacional de Infraestructura Escolar 1998 (CENIE 98), clasificando a los establecimientos escolares de acuerdo con el nuevo índice.

En el caso de las variables numéricas: edad, antigüedad en la docencia, entre otras, se consideró el promedio. Para otras variables se ponderaron el peso y la importancia de cada condición, con el fin de optimizar el desarrollo del proceso educativo asignando valores intermedios entre 1 y 0. Por ejemplo, para la "Situación de revista" —que indica la estabilidad laboral de los docentes y directivos—, se asignó el valor 1 cuando era titular en el cargo, 0,75 cuando era interino y 0,25 cuando era suplente. Un tratamiento similar tuvieron "Forma de acceso al cargo" y "Formación docente profesional".

Los indicadores de los procesos educativos

La medición de las variables que conforman esta dimensión es más compleja y requiere de la adopción de hipótesis que establecen las relaciones entre estas variables "no manifiestas" y otras "manifiestas" que den cuenta de los conceptos subyacentes.

Así, se consideró que el grado de priorización de actividades pedagógicas, la frecuencia de actividades de gestión y control pedagógicas, la cantidad de reuniones con supervisores y padres que realizaban los directivos, el porcentaje de contenidos curriculares enseñados en el año y la frecuencia de tareas para el hogar consignadas por los docentes del aula, todos ellos, podían dar cuenta de los diferentes procesos educativos en los establecimientos.

7. Cf. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Red Federal de Información Educativa (1999).

Se asumió la hipótesis de que la priorización y el mayor tiempo dedicado a actividades pedagógicas y el mayor grado de cumplimiento de la planificación anual y de los contenidos curriculares eran indicadores de mejores procesos educativos.

Los resultados de las trayectorias y de la calidad educativa

Los indicadores sobre las trayectorias educativas de los alumnos permiten conocer no sólo el desempeño de los alumnos sino, sobre todo, la eficiencia del sistema educativo para cumplir su propósito: que los alumnos transiten por el sistema educativo en los tiempos teóricos establecidos y egresen de cada nivel de enseñanza con los conocimientos necesarios para su adecuada inserción laboral y social. En esta dimensión los indicadores seleccionados son los que habitualmente se usan para caracterizar los aspectos más relevantes de las trayectorias: repitencia, abandono, promoción y sobreedad. Cada uno de ellos representa el promedio de los primeros seis años de EGB/Primaria o el promedio de los tres años del nivel Polimodal/Medio.

El porcentaje de respuestas correctas en Lengua y Matemática fueron los indicadores elegidos para aproximarse a una medición de la calidad educativa.

Índice de nivel socioeconómico

La otra dimensión considerada fue el índice de nivel socioeconómico de los alumnos que tomó como base el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).⁸ A partir de la información relevada se clasificó a los alumnos según las condiciones habitacionales, de su educación y de recursos de los hogares que habitan. Los tres primeros indicadores refieren a la situación de privación estructural, es decir que miden el acceso a bienes básicos relacionados con las condiciones del hábitat y de la vivienda y el nivel educativo de los padres. El cuarto indicador (posesión de bienes durables) es una forma de aproximarse a la capacidad de consumo de los hogares, y, por lo tanto, a sus ingresos monetarios.

Las variables consideradas fueron las siguientes:

- I. Hacinamiento. Se construye a partir del cociente entre la cantidad de personas que habitan el hogar y la cantidad de cuartos del mismo.
- II. Condiciones del hogar. Indaga las condiciones sanitarias de la vivienda (disponibilidad de baño y agua por cañería).
- III. Nivel educativo de los padres. Se sumaron los índices correspondientes al padre y a la madre. En el caso de que no se tuviera información de

8. Este indicador ha sido definido por el INDEC para el estudio de la pobreza en la Argentina. Véase INDEC (1985): *La pobreza en Argentina*.

alguno de los padres, se asignó al faltante el valor correspondiente al del otro.

IV. Bienes del hogar. Se clasificaron en tres categorías: básicos, no básicos y bienes suntuarios.

En todos los casos las variables se transformaron para que asumieran valores entre 0 y 1, de modo que 1 indicara la mejor situación socioeconómica y 0 la mayor vulnerabilidad.

Para construir el índice de Nivel Socioeconómico de los Alumnos (NSA) se promedió el valor de estos cuatro indicadores, resultando un indicador general que varía entre 0 y 1, tomando valores cercanos a 0 para los alumnos con bajo NSA y cercanos a 1 para aquellos alumnos con alto NSA.

Una vez obtenida esta base de datos con variables numéricas se aplicó el coeficiente de correlación entre los distintos indicadores de la oferta, a saber, procesos y resultados educativos, por un lado, y las condiciones socioeconómicas de los alumnos, por el otro.

El análisis de las correlaciones se realizó tomando en cuenta la media y el coeficiente de variación de la media de los indicadores en el nivel provincial. Estas medidas síntesis permitieron contextualizar el grado de correlación y establecer la dimensión que adquiere en diferentes situaciones provinciales. Por ejemplo, no es lo mismo analizar el abandono promedio del 13,3% en EGB 1 y 2 que el abandono promedio del 13,3% en el nivel Polimodal. De igual modo, la dispersión que pudo observarse permitió advertir la desigualdad existente en el interior de las provincias.

Otros indicadores presentes durante todo el análisis fueron el nivel de pobreza de la provincia y la dispersión de las condiciones socioeconómicas de los alumnos, medidas estadísticas que apuntaban a estimar en qué medida provincias más o menos pobres reducían, reproducían o ampliaban las desigualdades sociales a través de sus sistemas de educación pública.

Si bien las técnicas estadísticas utilizadas en este trabajo, a partir de una base de datos que, por primera vez, reunía toda la información que producía el sistema educativo, fueron relativamente simples, permitieron un profundo y amplio análisis de las desigualdades sociales y educativas existentes en las provincias y de la forma en que las políticas sociales inciden sobre estas condiciones.

Se podría alegar que la aplicación de técnicas estadísticas más complejas y sofisticadas (análisis de cluster, factores asociados) habría permitido enriquecer el análisis. Este planteo fue discutido en varias de las etapas del proceso de investigación. Finalmente se tomó la decisión de que era preferible realizar en una primera instancia un vasto y desagregado análisis que presentara a las provincias la situación de cada uno de los múltiples aspectos en los que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje para que tuvieran a disposición una lectura sencilla sobre las condiciones existentes en ellas y el efecto sobre los resultados educativos.

Por otra parte, como siempre sucede en toda investigación, se contaba con un tiempo acotado para el desarrollo de los objetivos. Por ello la propuesta fue postergar para una segunda instancia la construcción de un índice de condiciones educativas y de calidad educativa, cuestiones que, por otra parte, requieren una discusión teórica, amplia y previa, que involucre otros aspectos de los procesos de aprendizaje, como el microcosmos escolar, la relación docente-alumno, el contexto familiar y barrial y otros aspectos culturales de difícil abordaje desde los métodos cuantitativos.

SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis empírico posibilitó una mirada comparada de las diversas realidades provinciales, mostró la complejidad de las relaciones entre las condiciones educativas y los contextos sociales y la disparidad antes que la homogeneidad interprovincial en la oferta, los procesos y los resultados educativos según las condiciones socioeconómicas de los alumnos.

Los indicadores permitieron observar las disparidades en el interior de las provincias, que mostraban discontinuidad interna en términos de planificación política frente a las desigualdades educativas, pero también que las acciones de política en educación son capaces de promover mayores niveles de equidad tanto en la oferta como en los resultados educativos. Esto pudo observarse en algunas provincias como La Pampa, que organizó un sistema de escuelas de jornada completa que atiende a la población con mayores necesidades socioeconómicas de la provincia.

Asimismo, mostró la importancia del uso de los datos para la planificación, gestión y evaluación de las políticas educativas dirigidas, mayormente, a combatir las desigualdades educativas. También mostró la magnitud de los datos y las posibilidades de tratamiento que presentan las fuentes de información existentes para el análisis de las características y del funcionamiento del sistema educativo argentino.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA DE INFORMACIÓN EDUCATIVA

La presentación de esta investigación ha permitido mostrar una de las tantas posibilidades de uso de las fuentes de información estadística educativa existentes, la magnitud de los datos que se relevan y los múltiples aspectos que permiten abordar.

El análisis mostró también una gran variedad de datos que permiten conocer la totalidad del sistema de educación nacional y sus principales componentes (alumnos, docentes, infraestructura edilicia, establecimientos escolares)

y que además pueden ser analizados según cada tipo de educación, nivel de enseñanza y año de estudio, sector de gestión y división político-territorial, por sólo mencionar algunas de las más importantes variables clasificatorias.

Además de permitir llevar a cabo estudios comparativos en términos de las variables clasificatorias recién mencionadas, la información existente posibilita incorporar otra dimensión tanto o más importante que ellas, la temporal. Esta investigación no abarcó su análisis pero resultaría interesante realizarlo a los fines de evaluar el esfuerzo realizado por cada Estado provincial en términos de la mejora de sus condiciones educativas.⁹

Este sistema de estadísticas educativas, organizado desde el Ministerio de Educación Nacional con participación de los ministerios provinciales, es relativamente reciente. Si bien desde comienzos del sistema educativo nacional se han generado estadísticas sobre sus diferentes aspectos, los cambios institucionales acontecidos a lo largo de su historia han producido momentos de quiebre y de falta de información. El último y el que más impacto tuvo sobre las estadísticas educativas fue el que se produjo como consecuencia de la transferencia a las provincias de los establecimientos primarios y, posteriormente, secundarios y superiores no universitarios. Estos cambios llevaron a que durante diez años (entre 1978 y 1988) sólo se contara con datos provisorios sobre aspectos muy básicos y que luego, entre 1988 y 1994, se produjera la absoluta carencia de información que impide reconstruir series históricas.

A partir de 1994 se reconstruye el sistema de estadísticas educativas con las características que presenta en la actualidad: un sistema federal de producción de información (consensuado y de responsabilidad compartida con los Ministerios de Educación de todas las provincias), que homogeneizó conceptos y metodologías de relevamiento (un único instrumento de medición) y acordó la definición y el cálculo de indicadores educativos.¹⁰

Hasta la fecha este sistema produce información a través de relevamientos periódicos, como el Relevamiento Anual de carácter censal, los Operativos Nacionales de Evaluación, que en una primera etapa fueron también anuales y luego pasaron a ser implementados cada dos años, y que en la mayoría de los casos son muestrales, y relevamientos no periódicos como los Censos de Infraestructura escolar de 1994 y 1998 y los Censos de Docentes de 1994 y 2004.

Esta permanencia y el desarrollo alcanzado durante todo este período ha posibilitado al país la participación en proyectos regionales e internacionales.

9. La Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa (DINIECE) cuenta con información periódica desde 1994 a la fecha, aunque la última información publicada corresponde al año 2006.

10. Para mayor información sobre la reconstrucción del sistema federal de estadísticas educativas véase Oiberman, Irene (2001): "La creación de un sistema de información educativa para la gestión", Documento de Trabajo N° 1, Universidad de San Andrés.

En el primer ámbito se producen indicadores educativos comparados entre los países que conforman el Mercosur Educativo¹¹ (que incluye a Bolivia y a Chile) y en el segundo ámbito ha participado durante poco menos de diez años en el proyecto sobre Indicadores Educativos Internacionales a cargo de OCDE-UNESCO.¹²

Sin embargo y valorando los logros alcanzados, el sistema federal de estadísticas educativas no ha logrado cumplir con una parte de los objetivos que se había propuesto en sus comienzos, como por ejemplo, integrar conceptual y metodológicamente la información que se produce habitualmente en diversos ámbitos de los Ministerios de Educación provinciales, particularmente las áreas de infraestructura escolar y las áreas de recursos humanos que producen información sobre la infraestructura escolar y sobre los docentes, respectivamente. La meta fue contar con un sistema integrado de información, permanentemente actualizado, producido por las provincias y consolidado en el nivel nacional que incluyera todas estas unidades de análisis. Frente a esta carencia, producto de falta de decisión política y no de impedimentos metodológicos ni tecnológicos, el Ministerio Nacional debió implementar relevamientos especiales como el Censo de Infraestructura Escolar 1998 y el Censo Nacional de Docentes 2004.

En la actualidad y con esa asignatura pendiente, el sistema enfrenta nuevos desafíos centrados básicamente en la adaptación a nuevas necesidades que surgen de un sistema educativo que se transforma a partir de una nueva Ley de Educación Nacional, pero que además tiene nuevas problemáticas por estudiar y resolver, producto tanto de la situación social de su población escolar, y de los cambios en los mercados de trabajo y en los sistemas de producción, como de las profundas transformaciones culturales que se han producido.

También las nuevas tecnologías presentan un desafío en la medida en que proponen posibilidades nuevas y más sofisticadas de producción de información y de uso de los datos.

Por eso, y luego de haber logrado un aceptable grado de consolidación del sistema, es preciso discutir qué nuevos contenidos es necesario incorporar y sobre todo establecer prioridades consensuadas con los usuarios de las estadísticas educativas, gubernamentales y no gubernamentales, del ámbito político y de la academia.

Una de las debilidades actuales del sistema, que constituye uno de los mayores requerimientos de las áreas de gestión escolar es contar con información sobre el alumno. Efectivamente, con excepción de los ONE, que no abarcan a toda la población escolar ni permiten una alta desagregación geográfica, el

11. Cf. Mercosur Educativo. Dponible en www.sic.inep.gov.br.

12. Cf. OECD: "Education at a Glance", ediciones de 1998 a 2005.

resto de la información tiene como unidad de análisis los establecimientos escolares, como se ha mencionado.

La gestión del sistema educativo requiere contar con información sobre el microcosmos escolar, en el que el alumno y el docente son los sujetos claves, para abordar la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento escolar. Los actuales sistemas informáticos proporcionan la posibilidad de producir información cuantitativa relevante a partir de los alumnos, y de hecho, esta metodología ya se ha comenzado a desarrollar en algunas provincias pero en ninguna se ha logrado aún la cobertura de todo el sistema, ni siquiera la de un nivel de enseñanza ni se ha planteado la articulación de la información en el nivel nacional.

La información que se produciría a partir del alumno permitiría conocer con mayor precisión su situación social, las condiciones de su entorno familiar y barrial, y relacionar dicha información con su desempeño escolar, entre otras.

El grado de desarrollo de los sistemas informáticos ya hace varios años que permite generar herramientas que proporcionen a los establecimientos la posibilidad de administrar información para su propia gestión y a la vez que puedan responder a las demandas que reciben periódicamente de los supervisores, directores de nivel y demás instancias. Esto constituiría un salto cualitativo que posibilitaría responder a los requerimientos administrativos de las instancias centrales y hasta realizar análisis pedagógicos y evaluaciones internas.

Con esta información, debidamente organizada y homologada, es posible incorporar nuevos contenidos, alimentar las bases de datos de las áreas centrales, específicamente de las direcciones de nivel, de recursos humanos y de estadística y consolidar una base en el nivel nacional, con información no sólo sobre los alumnos, sino sobre las otras unidades de análisis del sistema de estadísticas educativas.

En la actualidad se corre el riesgo de que avance el desarrollo provincial o local de estos sistemas sin la debida conducción del área de estadística nacional, lo que conduciría a contar con múltiples sistemas, no comparables conceptual ni metodológicamente, de modo que éstos permitirían reemplazar los actuales instrumentos de medición en las provincias, generando superposición de relevamientos que producirían información diferente, por lo cual la calidad y confiabilidad de los datos se vería seriamente resentida.

Otras de las debilidades del sistema es la oportunidad de los datos, en especial para los organismos encargados de la gestión del sistema educativo. En el mejor de los casos se cuenta con la información consolidada en el nivel provincial a fines del año escolar o a principios del siguiente. Como esta información llega tarde para la planificación del año escolar se recurre a otros relevamientos que pueden no tener la precisión del RA y, si bien resuelven el problema más inmediato, generan diferentes datos para una misma variable, situación que finalmente conduce a cuestionar la precisión y la calidad de los datos de todos los relevamientos. Para mejorar los tiempos de producción de

información es posible desarrollar sistemas que permitan a los establecimientos cargar los datos electrónicamente, vía Internet, eliminando traslados de cuestionarios y desconcentrando el proceso de carga de la información. En la actualidad deben completarse el cuestionario en papel para luego enviarlo a las oficinas de estadística de los Ministerios de Educación provinciales para su carga y consolidación, proceso que insuere no sólo mayor tiempo sino recursos humanos, y que en consecuencia demora la difusión de la información.

Finalmente, el abordaje de importantes temas sobre aspectos relevantes del sistema educativo, la profundización de problemáticas de algunos tipos de educación o los docentes de un nivel de enseñanza en particular, por ejemplo, pueden ser llevados a cabo a partir de relevamientos no periódicos o excepcionales, realizados tanto desde el propio sistema de estadísticas educativas o como complemento de otras fuentes de información como son las Encuestas a Hogares.

Un sistema que no se renueva y avanza teniendo en cuenta las nuevas demandas y las nuevas posibilidades de uso de la información corre el riesgo de convertirse en una estructura rígida de cada vez menor utilidad, lo que lleva a perder el dinamismo necesario para incrementar la cantidad y la calidad de la información que produce. La pérdida de utilidad irá sutilmente deteriorando el sistema, disminuyendo el compromiso de las provincias en la producción conjunta de información y reduciendo las posibilidades de conducción desde la nación de un sistema homogéneo y confiable de estadísticas.

Por todo lo expuesto es imprescindible, en la etapa actual de desarrollo del sistema, contemplar los nuevos emprendimientos en la producción de información que tomen en cuenta no sólo la incorporación de contenidos más actuales, sino también la implementación de nuevas metodologías de recolección que permitan ampliar el conocimiento que actualmente se tiene sobre el funcionamiento del sistema educativo y en especial las relaciones entre equidad y calidad del servicio de enseñanza.

Hasta aquí he planteado las fortalezas y debilidades del actual sistema federal de información educativa, que sin embargo no afectan sus posibilidades de uso para la investigación educativa. Por ello creo necesario dedicar unas breves líneas a los investigadores y potenciales usuarios de esta información.

La intención de presentar la investigación realizada, además de mostrar las diversas etapas metodológicas y de tratamiento de la información ha sido precisamente advertir acerca de la riqueza de la información con la que se cuenta e impulsar su uso para la investigación educativa.

En general he podido percibir que, salvo excepciones, incluyendo una convocatoria que se ha hecho desde el Ministerio de Educación en el año 2007 incentivando el análisis de los datos que se producen, existe una muy baja demanda de información y muy poco análisis de los datos que se producen, sobre todo por parte de los investigadores en educación. Muy probablemente por sus preferencias previas a la elección de la carrera, que luego se ven reforzadas por

los paradigmas que orientan la disciplina y que se despliegan durante su formación, elijan diseños de investigación basados en metodologías cualitativas.

Sin embargo, ya desde hace tiempo se propone el uso simultáneo de varias estrategias metodológicas, utilizando fuentes secundarias de información y entrevistas en profundidad u otros métodos cualitativos que permiten enriquecer el análisis y el conocimiento sobre muchos de los temas y problemas que se presentan en educación.¹³ Esta estrategia metodológica posibilita interpretar mejor el comportamiento y la evolución de los indicadores a la vez que permite contextualizar la información obtenida a partir de entrevistas u observaciones. También permite detectar vacíos de información estadística o problemas con los datos, que habilitan al investigador para realizar nuevas demandas a los productores, impulsándolos a incrementar la pertinencia, relevancia y calidad de la información que producen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cea D'Ancona, M. A. (1999): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Editorial Síntesis Sociológica.
- CIPPEC, Área de Política Educativa (2004): "Los Estados provinciales frente a las brechas socioeducativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas", en I. Oiberman *et al.* Disponible en www.cippec.org.
- DINIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004): *Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas*. Disponible en www.me.gov.ar/diniecc.
- INDEC (1985): *La pobreza en Argentina*, Buenos Aires.
- Lazarfeld, P. (1971): "Una introducción conceptual al análisis de la estructura latente", en *Medición y construcción de índices*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- MERCOSUR Educativo. Disponible en www.sic.inep.gov.br.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Red Federal de Información Educativa (1999): "El índice de calidad edilicia", Censo Nacional de Docentes y Establecimientos escolares 1994, Serie B N° 1.
- OCDE. "Education at a Glance". Disponible en www.sourceoecd.org.
- Oiberman, I. (2001): "La creación de un sistema de información educativa para la gestión", Documento de Trabajo N° 1, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Sautu, R. (2000): "Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa", en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n° 42, Buenos Aires.

13. Cf. Sautu, Ruth (2000): "Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa", en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n° 42, Buenos Aires.

Parte II REFLEXIONES ACERCA DE CÓMO SE INVESTIGA

Prefacio a la parte II

Esta segunda parte contiene las reflexiones de los colegas comentaristas que suscitaron las investigaciones presentadas en la Parte I. Ellos examinaron desde el punto de vista metodológico, sin soslayar el teórico, las características de los objetos que abordaron, la manera en que construyeron el problema, los objetivos, los diseños y las fuentes de información que utilizaron, además de su adecuación a los objetivos, entre otros aspectos. Como dijimos en el Prólogo, la función pedagógica de esta sección es transmitir cómo leer y evaluar investigaciones. No se trata de “juzgar” a los autores ni de hacer una crítica malintencionada, sino de examinar sus obras a partir de los estándares de la producción de conocimiento científicamente válido: persuasión argumental, rigor metodológico y sostén empírico estricto. Se trata de una práctica que es normal en un campo académico desarrollado. En los campos de escaso desarrollo, como dice Lahire (2006, pág. 21), “quien ejerce su sentido crítico se hace sospechoso de agresividad, maldad o dureza [...]. Para algunos, el rigor intelectual es simplemente signo de rigidez moral o psíquica, y el ejercicio de la crítica queda reducido a una acción malintencionada, cuando no terrorista”. En cambio, en una comunidad científica más desarrollada,

[e]xpresar públicamente acuerdos y desacuerdos con las tesis de colegas relevantes, apoyarse en determinado tipo de análisis para refutar otros, señalar grandes o pequeñas sobreinterpretaciones defectuosas o falaces, desmontar emprendimientos intelectuales cuyo éxito depende esencialmente del conjunto de signos distintivos que vinculan esa tesis con una moda intelectual, son prácticas que parecen normales [...]. Pero hacerlo demanda una cantidad de trabajo casi tan grande como la que tuvo el propio autor del texto criticado, una de las razones por las que a menudo no se hace.

El elogio complaciente o la descalificación de los trabajos de otros no son movidos por el deseo de saber sino por el de ganar, en el supuesto de que eso asegura un lugar de mayor poder en la comunidad. Ciertamente, el elogio com-

placiente también se puede suponer que protege de exponerse a situaciones difíciles con algunos colegas. Se trata de comportamientos que no contribuyen al avance del conocimiento. Vamos ya a las reflexiones de los comentaristas porque creemos que el efecto del ejemplo que muestra lo hecho es mayor que el del discurso acerca de cómo se hace.

Mercedes Di Virgilio analiza cómo abordaron Jason Beech, Jorge Gorostiaga y Silvina Gvirtz el estudio de las políticas educativas en tanto objeto de investigación. Para ello, indagó cómo los construyeron y qué estrategias pusieron en práctica para abordar su estudio. Además rescata un marco para la investigación sobre el tema, en el que destaca la necesidad de estudiar no sólo el diseño y los objetivos sino también los complejos procesos de implementación –cooperación, tensiones y restricciones– que las políticas pueden encontrar en esta etapa, o las particularidades que introduce lo local. Se detiene en la variedad de fuentes de datos que utilizan –documentales, estadísticas, entrevistas con distintos actores del sistema educativo– y en el uso de la triangulación. También en la distinción entre niveles micro, intermedio y macro; global, regional y local; y entre discurso y acción enmarcados en la caracterización del abordaje cualitativo, uno más adecuado para el estudio de procesos (como en el caso de los autores) antes que de propiedades o dimensiones de un fenómeno.

Jorge Fasce comenta los estudios de Antonio Camou y Marcelo Prati, de Pedro Ravela, y de Alicia Camilloni y Estela Cols acerca de la evaluación del sistema, las instituciones y los actores como objetos de investigación. Organiza sus observaciones alrededor de tres aspectos centrales: 1) los niveles de análisis a los que llevaron a cabo sus respectivos estudios –todos en el nivel micro, si bien los tres tienen como antecedentes el estudio de procesos de evaluación del sistema a nivel macro–; 2) la sinuosidad y dificultad del recorrido de la construcción de un objeto de investigación complejo –el trabajo en equipo con la consiguiente necesidad de compatibilizar intereses y tradiciones de investigación, el diseño mismo del proyecto, su gestión y la de los fondos con los que se financiaron–, y 3) la publicación, difusión y transferencia de los resultados de las investigaciones a la sociedad, etapa insoslayable de la agenda de investigación.

Alejandra Navarro tiene a su cargo el análisis de las investigaciones de Ángela Aisenstein, Cristina Carriego y Andrea Alliaud acerca de la escuela como objetivo de estudio, indagando desde distintos niveles, desde lo más macro hasta lo más micro. Examina en cada estudio los principales conceptos teóricos –el “código disciplinar”; en el caso de Aisenstein; el “trabajo pedagógico”, en el de Carriego; y la “práctica docente”, el “sentido escolar” y la “cronología de formación”, en el de Alliaud– y los procedimientos utilizados (y su grado de pertinencia) –análisis de planes de estudio, manuales, revistas, etc.; un abordaje multimétodo, incluyendo etnografía, análisis de documentos y de cuader- nos escolares, entrevistas y grupos focales y una evaluación de aprendizaje

mediante un ejercicio de lengua; y el método biográfico narrativo a partir de autobiografías y entrevistas, respectivamente.

Finalmente, utilizando la imagen de la realización de una investigación como analogía de un viaje y del investigador como un viajero que recorre distintas etapas y momentos, no siempre en forma lineal, Gustavo Dufour analiza el trabajo de Irene Oiberman y el de Claudio Suasnábar. En sus comentarios, Dufour recorre las restricciones, los dilemas, las decisiones, los problemas y desafíos que ambos autores enfrentaron en el transcurso de su desarrollo. En particular, se concentra en el examen del objeto de investigación que abordaron. Al hacerlo, muestra de manera ejemplar cómo se examina una pieza de investigación desde su factura metodológica y su apoyatura teórica (mirando lo hecho y, además –no en lugar de–, lo que podría haberse hecho), y cómo se ha de desempeñar el rol de comentarista en el ámbito académico.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Lahire, B. (2006): *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.

Capítulo 12

La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje

María Mercedes Di Virgilio

Los trabajos de Jason Beech, Jorge Gorostiaga y Silvina Gvirtz avanzan en el análisis de la(s) política(s) educativa(s). Las políticas que abordan comparten una característica: son las políticas de la Reforma Educativa. Estas políticas resultan de su interés en la medida en que constituyen un *punto de clivaje* en la forma en la que se piensa la educación, las necesidades educativas y el papel del Estado en relación con la prestación de los servicios educativos. En conjunto, tal y como muestran los autores, dichas políticas de Reforma se asocian a una “nueva” forma de pensar la sociedad y el cambio social y a las necesidades educativas que el contexto social impone. Jason Beech, a partir del análisis de los diagnósticos que construyen las agencias internacionales, muestra algunos de los rasgos de esta “nueva” sociedad que impone “nuevos” requerimientos en materia educativa. Esta sociedad es una sociedad de “cambios rápidos y permanentes”, que “cambia al ritmo de los avances tecnológicos”. De este modo, las políticas de la Reforma constituyen el objeto de estudio de los tres autores. Cada uno de ellos recorta diferentes aspectos y dimensiones de dicho objeto y lo construye en tanto tal, de diferentes maneras.

Organicé estos comentarios en tres secciones:

1. En la primera me voy a concentrar precisamente en la manera en que los autores construyen las políticas educativas como objeto de investigación y en las dimensiones que ellos rescatan en su abordaje.
2. En la segunda voy a revisar cómo los autores abordan concretamente ese objeto; es decir, qué estrategia metodológica utilizan en su indagación.
3. Por último, voy a comentar algunas de las cuestiones que recortan estos trabajos, que a su vez pueden contribuir en la definición de una *agenda de investigación en materia de políticas educativas*.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Jason Beech muestra con claridad cómo ha procedido desde el recorte de un tema de interés hasta su transformación en un problema de investigación. Parte del interés por "estudiar la circulación de conocimiento en el campo educativo global", para concentrarse luego en los productores del discurso educativo global que orienta los procesos de reforma educativa desencadenados en la región desde inicios de la década de 1990, en las maneras en que ese discurso global permea (o no) las políticas educativas en América Latina y en lo que ocurre cuando dicho discurso entra en contacto con los contextos locales (¿cómo se transforma ese discurso en interacción con discursos locales?). ¿Cómo opera ese pasaje? Básicamente, lo que ese pasaje permite hacer es *pensar las políticas de la Reforma como discurso educativo*; en la medida en que Jason Beech construye las políticas como discurso, puede construir sus preguntas de investigación.

De la mano de Foucault, el autor advierte que todo discurso es producción, circulación y consumo de sentido y que el discurso educativo y las políticas en tanto tal no escapan a esa regla. También advierte que los discursos y los sentidos que éstos intentan instituir son viables sólo en la medida en que logran generar consensos en torno a ellos. Muestra así cómo los sentidos organizan el modo de percibir el mundo y, también, las relaciones entre los actores. Muestra además que esos sentidos se organizan en un modo particular de definir la cuestión educativa, un modo que implica una toma de posición sobre un conjunto de propuestas encargadas de dar respuesta a dicha cuestión. Ese modo particular según el cual se organizan los sentidos se plasma en lo que Jason Beech denominó "el modelo universal de educación para la era de la información". Éste es un concepto que surge como uno de los resultados de su investigación.

Pero, como sabemos, toda política pública, además de definirse como discurso, se define como *curso de acción*. Es decir, ese discurso dispara un proceso de toma de decisiones y una serie de acciones orientadas a generar cambios sociales siguiendo propósitos específicos. Jorge Gorostiaga avanza precisamente en el análisis de las acciones y decisiones asociadas a ese "modelo universal de educación para la era de la información" descrito por Jason. Decide estudiar el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, los hechos reales que la acción produce. De este modo, opta por analizar la Reforma Educativa en la provincia de Buenos Aires y, en particular, aquellas acciones y decisiones de la Reforma que tienen como objeto el nivel medio de enseñanza. ¿Por qué mirar estas acciones en unas coordenadas de espacio y tiempo concretas, como el nivel medio en la provincia de Buenos Aires en

las postrimerías de la década de 1990? Precisamente porque Jorge Gorostiaga y sus compañeros del equipo de investigación advierten que nuestros objetos (las políticas educativas, en este caso particular) son objetos históricos que presentan diferentes rasgos y características según los contextos en los que se inscriben. De este modo, ellos señalan que las políticas son apropiadas y (re) significadas en los contextos locales de implementación. En el caso particular de este autor, ese contexto de implementación se ve específicamente afectado por los procesos de descentralización y por la forma que asume el gobierno en países federales como el nuestro. Estas características del contexto imprimen características específicas a la Reforma y, por ende, se torna relevante analizar dichos procesos en el nivel provincial (la provincia de Buenos Aires).

Asimismo, el curso de acción que efectivamente se desata es llevado a cabo por varios actores gubernamentales, por los poderes estatales, en fin, por la multitud de actores políticos que con sus interacciones cooperativas o conflictivas pueden distanciarse más o menos de la estrategia de acción diseñada y organizada por la autoridad estatal.

Este entramado de actores involucrados en el desarrollo del curso de acción que prescribe toda política es precisamente el objeto que recorta Silvina Gvirtz en su investigación. Específicamente, ella recorta su objeto sobre los actores de nivel intermedio que intervienen en el gobierno de la educación. En un contexto en el que los procesos de descentralización, tal y como señalamos con anterioridad, han acompañado estrechamente a los de reforma educativa, estos actores "adquieren nuevas responsabilidades" y "cumplen funciones que van más allá de la mera implementación de las políticas diseñadas en el nivel macro".

De este modo, los trabajos nos permiten recorrer las tres dimensiones básicas de toda política pública: la *política como discurso*, la *política como curso de acción* y la *política como entramado de actores* involucrados en el desarrollo de ese curso de acción.

LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA INDAGACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Surge muy rápidamente de los capítulos 1, 2 y 3 que tanto Jason Beech como Jorge Gorostiaga y Silvina Gvirtz plantean para el desarrollo de sus investigaciones *diseños cualitativos*. Entiendo que esta decisión obedece a las características mismas del objeto con el que ellos trabajan: todos ellos se preguntan *cómo* se han desarrollado determinadas instancias de un *proceso político* —específicamente, la Reforma Educativa—. ¿Cómo se transmite un discurso educativo global? ¿Cómo se implementan los lineamientos que ese discurso prescribe? ¿Cómo intervienen e interactúan los actores en ese proceso de implementación? Preocupados por este *cómo*, los investigadores se ven "obliga-

dos" a recurrir a una estrategia metodológica que facilite la reconstrucción de dichos procesos. Las estrategias cualitativas les permiten introducir el proceso en el análisis. Antes que analizar los datos en busca de propiedades o dimensiones, los investigadores intentan reconstruir secuencias de acción/interacción que evolucionan en el tiempo y en un espacio dados, y en cuyos cambios (o continuidades) se pueden rastrear las condiciones estructurales de desarrollo.

De este modo, el proceso es representado en sus investigaciones por los acontecimientos y sucesos que permiten comprender cómo se trasmite un discurso educativo global, cómo se implementan los lineamientos que se asocian a dicho discurso y cómo interactúan los actores en el proceso de implementación.¹

Las técnicas que los investigadores utilizan en la reconstrucción del proceso político son básicamente el análisis documental y las entrevistas a informantes clave. En el análisis de fuentes escritas se destaca el trabajo con documentos oficiales (como las publicaciones de la UNESCO, el Banco Mundial, etc.), con "documentos grises" (como, por ejemplo, los informes de evaluación a los que hace referencia Jorge Gorostiaga) y con normativa.

En los tres trabajos es posible rastrear las diferentes formas de utilización de las fuentes documentales. Jason Beech, además de tratar los documentos oficiales de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE como fuentes de información (más o menos sesgadas), los analiza en tanto productos sociales, dirigiendo su atención hacia la investigación de las condiciones y prácticas que subyacen a y/o se vinculan a su producción. Silvina Gvirtz recurre a una amplia gama de documentos producidos por las diferentes instancias que intervienen en el gobierno educativo y que le permiten reconstruir las rutinas y los circuitos en los que se ven involucrados los actores de nivel intermedio y en los que se definen, en parte, las mediaciones entre las instancias de elaboración de las políticas educativas (nivel macro) y la escuela (nivel micro). Se trata en general de documentos inéditos que comprenden correspondencia oficial, boletines y circulares, instrucciones de funcionamiento, etc.

Otra cuestión que atraviesa el abordaje metodológico de las políticas educativas es el hecho de que éstas tocan dimensiones económicas, sociales, institucionales, éticas, de gestión, legales, etc. Así, su complejidad hace que los investigadores necesiten triangular fuentes, tal como lo muestran Jorge Gorostiaga y sus colegas en su trabajo. En su caso, la triangulación de fuentes documentales, estadísticas, normativas y entrevistas a funcionarios sirvió para caracterizar las estrategias que adoptó la Reforma en la provincia de Buenos

1. Por ejemplo, en el caso de Gorostiaga, el análisis de la "trayectoria" de la política de implementación del Tercer Ciclo supuso privilegiar algunas instancias fundamentales, como la sanción de la Ley Federal de Educación y las políticas de los primeros años de adopción de la reforma en la provincia de Buenos Aires (1996-1998).

Aires. En el análisis, las entrevistas a informantes le permitieron específicamente "comprender la dinámica de la reforma provincial y su interrelación con las políticas nacionales a partir de las visiones contrastantes de diversos actores: actuales y ex funcionarios nacionales, actuales y ex funcionarios provinciales, y académicos" [y] "entender cómo se habían implementado las políticas en las escuelas a partir de las visiones de equipos técnicos de la Dirección de Escuelas provincial y de actores escolares". Asimismo, la complejidad redetermina que sea necesario articular diferentes enfoques disciplinarios. El trabajo de Silvina Gvirtz pone claramente en evidencia el carácter esencialmente interdisciplinario de las políticas educativas en tanto objeto de investigación. En su abordaje, ella recupera, además de las cuestiones propias del campo de la educación, numerosos aportes de las ciencias políticas.

LA DEFINICIÓN DE UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN EN MATERIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Un propósito fundamental de la investigación en el campo de las políticas educativas es analizar los procesos organizativos, sociales, políticos y técnicos que condicionan los distintos momentos del desarrollo de dicha política. En este sentido, tal como advierten los tres autores, el análisis de una política no sólo comprende la descripción de las intenciones y directrices de quienes las elaboran sino que debe abordar, también, el análisis y la descripción de procesos complejos que actúan en conjunto definiendo su curso de desarrollo efectivo. En este marco, una primera cuestión que emerge claramente en el trabajo de los tres autores es que los contenidos de la política dependen de las relaciones y del cruce entre procesos decisivos que involucran a una compleja trama de actores políticos que intervienen en los procesos de implementación de políticas, así como en las sucesivas redefiniciones que se dan en el contexto de los entramados de intereses que los propios actores delinean. Ése es el caso de los discursos que emanan de las agencias internacionales sobre la formación docente cuando son (re)interpretados por los actores de los contextos locales de implementación. Esto ocurre también con los destinos de la Reforma del nivel medio en la provincia de Buenos Aires, en donde la misma se diferenciaba intencional y significativamente de aquella planeada en el nivel nacional y de la instrumentada en otras provincias.²

2. La reforma provincial se caracterizó por "una implementación masiva y veloz de la nueva estructura, con un modelo que se asemejaba a una ampliación de la escuela primaria, sin respetar la especificidad del Tercer Ciclo, con una planificación inadecuada en términos de infraestructura y de capacitación docente. Las razones fundamentales de este tipo de implementación parecerían encontrarse en factores políticos (la compe-

De este modo, los trabajos muestran que la definición y puesta en marcha de las políticas educativas no se resuelve por una lógica racional-burocrática, sino que supone la elección de alternativas (decisiones) que ponen en juego diferentes intereses, contradicciones y conflictos. Esta cuestión queda especialmente de manifiesto en el trabajo de Silvina Gvirtz cuando remite a la centralidad que adquieren los actores que se sitúan entre las instancias de elaboración de las políticas educativas (nivel macro) y la escuela (nivel micro). En este marco, resulta importante indagar las decisiones de colaboración que son indispensables para que la implementación de la política avance, investigar acerca de los actores cuya intervención en los diversos puntos de decisión se hace indispensable, reconocer los puntos de decisión, identificar las aprobaciones que es indispensable que sucedan en su desarrollo, entre otros.

Cabe señalar que un problema general de la implementación radica en la complejidad de la cooperación.³ La complejidad de la acción conjunta deriva, en parte, de la multiplicidad de participantes y perspectivas que aparecen en la implementación que, sin cuestionar los objetivos iniciales de una política, los someten a un proceso de especificación tal que complejiza las mediaciones de esa relación causal expresada originalmente en la hipótesis de la política. Se abre entonces una agenda de investigación relacionada con el abordaje de aquellas instancias que permiten caracterizar la complejidad de la acción colectiva: localizar las distintas instancias gubernamentales comprometidas, determinar el tipo de relación que tienen con la política, su perspectiva y objetivos principales, etc.

Así, toda política con pretensión de transformar la realidad —tal como ha ocurrido con las políticas de la Reforma—, y aún más si se propone hacerlo con consenso, tendrá que enfrentarse indefectiblemente al problema de la cooperación. De este modo, la implementación se considera un proceso político de ensamblaje, es decir, un proceso de articulación de numerosos y diversos elementos que se encuentran en manos de diferentes “decidores” y de diferentes actores que son interdependientes entre sí. Por dicha razón resulta imprescindible analizar los procesos de negociación, persuasión y mediación que tienen lugar durante el proceso de cooperación al que aludimos anteriormente (Bar-dach, 1977, pág. 37).⁴ Sería una segunda cuestión de la agenda que inauguran los trabajos aquí presentados. Estos procesos y comportamientos ponen sobre el tapete una tercera cuestión que resulta necesario abordar desde la investigación en políticas educativas: la cuestión de las tensiones y las restricciones que la política puede encontrar durante el proceso de implementación.

tencia planteada entre el gobernador Duhalde y el presidente Menem por el liderazgo político nacional), y la necesidad de contención social” (Gorostiaga, en este volumen).

3. Cf. Elmore, 1996.

4. Citado en Aguilar Villanueva, 1996, pág. 62.

Por último, surge la necesidad de reconocer las circunstancias e iniciativas locales de implementación, camino que Silvina Gvirtz comienza a recorrer en su trabajo sobre niveles intermedios del gobierno educativo. La propuesta es analizar los procesos de implementación, posicionándose desde el nivel local, lo que modifica la perspectiva y lo que se debe entender por éxito o fracaso de una política. Tal como lo reconocen los tres investigadores en sus trabajos, frente a diferentes contextos locales no puede buscarse la uniformidad en la implementación de paquetes complejos de medidas. En este sentido, rescato los aportes de Lipsky (1971), quien elabora un enfoque teórico práctico *bottom up* y reivindica la posición crucial de los burócratas en el nivel de la calle en el proceso de implementación. Maestros, médicos, trabajadores sociales, policías y abogados y

otros empleados públicos, que comparten situaciones similares de trabajo, [a] los [que] hemos llamado “burócratas al nivel de la calle”. En su trabajo interactúan directamente con ciudadanos y gozan básicamente de gran discrecionalidad en el desempeño de sus funciones [...] muy apropiadamente se puede decir que los burócratas menores, de ventanilla, piso, a nivel de calle, son en verdad los *policy makers* en sus respectivas áreas de trabajo (Weatherley y Lipsky, 1977, pág. 172).⁵

En este nivel se dan dinámicas y prácticas que instituyen rutinas, modifican objetivos, determinan prioridades que, la mayoría de la veces, tienen poco que ver con los programas de gobierno y que resulta necesario entender de cara a mirar y comprender aspectos relativos al manejo y control de recursos, la circulación y el control de la información, entre otros aspectos.

Estos cuatro conjuntos de problemas que emergen con diferentes intensidades de los trabajos que hemos comentado constituyen un marco para construir nuevas preguntas de investigación y profundizar las concepciones e ideas presentadas por los tres autores para el estudio de las políticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Villanueva, L. F. (1996): “Estudio introductorio”, en L. F. Aguilar Villanueva (ed.), *La implementación de las políticas*, México D.F., Miguel Ángel Porrúa.
- Elmore R. (1996): “Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas”, en L. F. Aguilar Villanueva, *La implementación de las políticas*, México D.F., Miguel Ángel Porrúa.
- Lipsky, M. (1971): “Street Level Bureaucracy and the analysis of Urban Reform”, en *Urban Affairs Quarterly*, 6, pp. 391-409.

5. Citado en Aguilar Villanueva, 1996, pág. 86.

Capítulo 13

La evaluación como objeto de investigación y las investigaciones sobre evaluación como objeto de reflexión

Jorge Fasce

Los trabajos abordan los *procesos de evaluación* como objeto de investigación: muestran con claridad que dichos procesos definen un *objeto complejo* susceptible de ser construido de diversas maneras, recuperando diferentes niveles de análisis que se asocian a diferentes referentes y dimensiones del proceso de evaluación.

LOS NIVELES DE ANÁLISIS EN EL ABORDAJE DE UN OBJETO COMPLEJO

Si bien el lector puede advertir que las investigaciones de Camillioni y Cols, de Camou y Prati y de Ravela se distancian de aquellos estudios que abordan los procesos de evaluación en el nivel del sistema educativo, las mismas ponen claramente en evidencia que dichos procesos pueden abordarse desde diferentes niveles de análisis (macro o microsociológico).

Las investigaciones que comprenden su estudio en el nivel del sistema, como por ejemplo aquellas que ponen el foco en los procesos de evaluación de la calidad educativa a través del uso de pruebas estandarizadas, se centran en el nivel macrosociológico. El objetivo de dichos trabajos es devolver a los encargados del gobierno educativo y a la sociedad en su conjunto una foto más o menos objetiva de la calidad de la educación nacional siguiendo la aplicación de pruebas estandarizadas de logro o aptitud educativa. Se trata de estrategias de investigación que se proponen indagar características del sistema a partir del análisis de las regularidades de comportamiento agregadas de unidades individuales como son, por ejemplo, los y las alumnas de la escuela primaria y/o media. El objetivo es producir una medida agregada y comparable del sistema educativo en general.¹

1. El objetivo final de estos estudios es dar cuenta de hasta dónde las instancias del sistema educativo nacional cumplen con las expectativas sociales, cómo

Asimismo, se sitúan en este nivel de análisis los estudios que abordan las políticas de evaluación. A simple vista el lector puede pensar que la investigación de Camou y Prati integra este colectivo; sin embargo, los autores definen como eje de su indagación *la microfísica* de la reforma del Estado, en general, y de las políticas de evaluación universitaria, en particular. Mirar *la microfísica* de la reforma los obliga a situarse en el nivel de las dinámicas institucionales y en el de la acción de los actores en contextos institucionales específicos, alejándolos de una mirada sistémica.²

Tal y como lo muestra Pedro Ravela, el análisis de los procesos de evaluación no se agota en las prácticas estandarizadas ni en las políticas. Las instituciones y sus actores son los protagonistas de dichos procesos, ellos procesan las políticas y los operativos de evaluación, toman decisiones en torno a los procesos e incorporan la evaluación como una práctica, en su quehacer cotidiano, de diferentes maneras: fenómenos todos estos de nivel microsocioal. Los trabajos objeto de estas reflexiones muestran con claridad cómo indagar los procesos de evaluación en el nivel microsocioal. Camou y Prati se interesan, como lo señalamos anteriormente, por *la microfísica* de la evaluación institucional y los efectos intrainstitucionales del *uso sustantivo* de la evaluación a partir del análisis de la puesta en práctica de políticas de evaluación universitaria en contextos específicos. Ravela analiza las prácticas de evaluación de los maestros en el aula a partir de preguntas sobre ¿cuáles son los enfoques y las propuestas que sustentan las prácticas de evaluación de los maestros? ¿Cómo emplean los maestros los resultados de sus propias evaluaciones para dar orientación a sus estudiantes y ayudarlos a progresar? ¿Cómo emplean dichos resultados en sus comunicaciones con las familias sobre el progreso educativo de los niños y las niñas? ¿Cómo interactúan los resultados de las evaluaciones con las decisiones sobre promoción o reprobación del curso por parte de los estudiantes? Finalmente, Camilloni y Cols orientan su investigación al estudio de las relaciones entre formas de evaluación y procesos de aprendizaje de los estudiantes en la universidad.³

A pesar de que todas las investigaciones ubican la indagación en el nivel microsocioal, llama la atención que parten de haber recorrido experiencias pre-

se relacionan desarrollo económico y avance educativo, cómo se ubican los logros locales en materia educativa en el contexto de la comunidad internacional, etc.

2. Tal y como lo plantean los autores, su interés es indagar "la vinculación entre las políticas de evaluación universitaria y la doble respuesta generada, por un lado, en términos de la dinámica institucional de las universidades y, en otro nivel, por las estrategias de los actores universitarios (autoridades y docentes-investigadores) involucrados por dichas políticas" (Camou y Prati, en este volumen).

3. La indagación de los procesos de aprendizaje se circunscribe al modo como los estudiantes perciben la tarea y las modalidades de estudio que adoptan.

vias de investigación centradas en el análisis de los procesos de evaluación en el nivel macrosocioal. Ravela y Camilloni y Cols reconocen explícitamente como objeto de investigaciones pretéritas el sistema nacional de evaluación y/u operativos que forman parte de dicho sistema. Camou y Prati realizan ese recorrido en el marco de la propia investigación: conocer los alcances de la reforma del Estado, de las políticas universitarias y de las de evaluación constituye un punto de partida imprescindible para quienes quieren indagar *la interface conflictiva* de su puesta en práctica en contextos institucionales específicos. De este modo, las investigaciones dejan ver la necesidad de reflexionar sobre el nivel de la realidad en el que se ubica el estudio. Si bien la distinción macro-micro no es objeto explícito de reflexión por parte de los autores, el reconocimiento implícito de los diferentes niveles de análisis se hace imprescindible a fin de situar las propias preguntas y objetivos de investigación. Conocedores de que las características del sistema no se definen exclusivamente como resultante de factores macrosociológicos (como son por ejemplo, las políticas de evaluación de la calidad educativa o el porcentaje del PBI destinado al sector educación, etc.), sino que dependen también de un sinnúmero de decisiones que se toman en el seno de las instituciones educativas, en el aula e incluso en los hogares, los investigadores deciden abordar comportamientos, actitudes y prácticas de actores individuales y colectivos a fin dar cuenta de su *interfase* con los procesos macrosociales.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO COMPLEJO

Quizá una de las preguntas más sencillas y a la vez más difíciles de contestar en materia de investigación es cómo se construye un objeto complejo y, en ese devenir, un problema de investigación. Los trabajos de Ravela, de Camou y Prati y de Camilloni y Cols nos muestran diferentes aspectos de un camino también complejo.

Antonio Camou y Marcelo Prati muestran que la construcción de un objeto complejo es un *recorrido sinuoso*. La *pequeña historia* de la investigación, tal y como la denominan los autores, pone en evidencia que el proceso de construcción no fue un proceso sencillo.⁴ Requirió tomar decisiones so-

4. Respecto de la complejidad de la evaluación como objeto de indagación vale la pena recuperar lo que sostienen Camilloni y Cols: "La evaluación constituye siempre un asunto de difícil resolución que, sin embargo, reviste un carácter particularmente crítico en el contexto actual. La tarea se ha complejizado de manera significativa debido a la aceleración del avance científico-tecnológico, el crecimiento y la diversificación de la población estudiantil. Al mismo tiempo, se han desarrollado innovaciones en los diseños curriculares y las estrategias de enseñanza que generan nuevos desafíos en materia de evaluación".

bre cuestiones sustantivas y procedimentales. Entre las sustantivas, resaltan la definición de las *coordinadas analíticas* y de la *estrategia metodológica*.⁵ Entre las cuestiones procedimentales, los autores resaltan la conformación del equipo de investigación, la compatibilización de intereses y de tradiciones de investigación, la elaboración de un dispositivo *proyecto* en el marco del cual definir objetivos claros y precisos, la gestión del proyecto y de los fondos obtenidos para financiar la investigación, etc.

Una de las lecciones claras que emerge del relato de Camou y Prati es que la complejidad no puede ser abordada con objetivos amplios, difusos y muy ambiciosos. El tiempo invertido en la elaboración de un proyecto que *recorte* objetivos claros y precisos constituye un aspecto central del proceso de investigación. Asimismo, la complejidad del objeto de estudio hace necesaria la inclusión, tal como lo reconocen los propios autores, de diversas *perspectivas*: “la sociopolítica, la sociohistórica y la perspectiva de los estudios sobre la universidad, con particular referencia a los análisis específicos sobre las organizaciones y los actores académicos”, y de diversos *niveles de análisis*: el sistémico, el institucional y el de los actores. Las características del objeto han llevado a los investigadores a considerar una amplísima bibliografía para el abordaje de las políticas de evaluación universitaria, las dinámicas institucionales y las estrategias de los actores asociadas a su implementación en contextos específicos.

Ravela nos muestra que el proceso de investigación, la construcción del objeto y del problema recuperan la *biografía del investigador*. Toda investigación se nutre de la acumulación previa de ideas. Los tres trabajos que abonan estas reflexiones se detienen en la reseña de las ideas previas que sirvieron de base a su desarrollo, reconociendo un aspecto fundamental del *carácter acumulativo y constructivo* del proceso de construcción de conocimiento. Este carácter no sólo deja huellas a nivel del campo disciplinar y/o campo de problemas (como puede ser el de la evaluación educativa) sino que deja huellas en el propio quehacer del investigador que investiga siempre con base en experiencias pretéritas generando derivaciones temáticas, vinculaciones conceptuales y metodológicas.

En el trabajo de Camilloni y Cols, el origen de las preocupaciones investigativas “surge en el seno de comunidades académicas en las que participan los investigadores y, en el caso de la investigación pedagógica, en estrecha relación con las prácticas educativas de las que los mismos investigadores forman parte o con las que se vinculan a través de las diversas actividades pro-

5. La complejidad del objeto de estudio ha generado la necesidad de adoptar una integración de metodologías e instrumentos cuantitativos y cualitativos, plenamente justificados y que permiten, por otra parte, recurrir a la estrategia de triangulación de fuentes, testimonios y datos.

fesionales que llevan a cabo”, resaltando nuevamente el carácter *biográfico y eminentemente constructivo* del quehacer del investigador.⁶ Las autoras hablan de un recorrido de investigación que es “sinuoso y de carácter recursivo a lo largo del cual el investigador procura inscribir teóricamente la cuestión de su interés, delimitarla y formular interrogantes que puedan ser estudiados empíricamente”. Sus reflexiones ponen de manifiesto también las imbricaciones que existen entre la perspectiva de análisis –en su caso, la perspectiva de la Didáctica– y las dimensiones o los aspectos del objeto por ser analizado –el estudio de la evaluación como dimensión constitutiva de los procesos de enseñanza y en sus relaciones con el aprendizaje.

INVESTIGACIÓN, ÉTICA Y ACCIÓN

Finalmente, se destaca en los trabajos de Ravela y Camilloni y Cols la preocupación por producir articulaciones entre la tarea de investigación y la actividad profesional. Esta problemática pone sobre el tapete un aspecto crítico como es el de la transferencia de los resultados de las investigaciones y su impacto en la vida social de actores de carne y hueso (como son los y las docentes de la escuela primaria y del ámbito universitario).

Ravela nos recuerda que el compromiso con la difusión de los resultados de nuestras investigaciones y su transferencia conforman el proceso de investigación en sí. No son cuestiones que están por fuera de dicho proceso sino que las actividades de publicación, difusión y transferencia son parte de la *agenda de la investigación*. En este marco, tal y como lo recuerdan Camilloni y Cols, recuperar los resultados de las investigaciones en la práctica docente de los propios investigadores constituye un canal de transferencia privilegiado atento al

escaso conocimiento teórico que existe, en general, sobre estos temas en el profesorado, particularmente en lo que concierne a la importancia pedagógica de la evaluación, sus funciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones de validez, pertinencia y confiabilidad que posibilitan una buena evaluación [...] a la falta de consistencia entre los enfoques pedagógicos sostenidos por los equipos docentes y las prácticas de evaluación que emplean en sus cátedras [...] aunque también exista capacidad manifiesta de muchos docentes universitarios para buscar variantes y alternativas para evaluar los aprendizajes.

Finalmente, los trabajos de Camou y Prati y de Camilloni y Cols dejan planteado el desafío intelectual y ético de investigar a *indios de la misma tribu*.

6. Las autoras señalan: “Por nuestra parte, la temática nos preocupa desde hace tiempo y hemos estado ligadas a ella desde diferentes tipos de actividad profesional” (Camilloni y Cols, en este volumen).

¿Cómo abordar un objeto que comprende un *otro social* que no es precisamente un *otro* sino un *igual*? Evaluar la evaluación obligó a Camou y Prati a repensarse a ellos mismos como actores académicos interactuando con otros actores académicos. Asimismo, analizar las relaciones entre evaluación y aprendizaje obligó a Camilloni y Cols a repensarse a ellas mismas como docentes interactuando con pares de otras cátedras dispuestas (o no) a ser objeto de *la lupa* de las propias colegas. La investigación sobre procesos de evaluación nos plantea dilemas éticos sobre los cuales los investigadores no necesariamente reparamos, aun cuando forman parte intrínseca del objeto mismo.

Capítulo 14

La escuela como objeto de estudio: tres posibles miradas

Alejandra Navarro

INTRODUCCIÓN

Pensar la escuela como objeto de estudio implica necesariamente reflexionar acerca de un escenario complejo, integrado por diversos actores y atravesado por múltiples dimensiones. Los trabajos de Ángela Aisenstein, Cristina Carriego y Andrea Alliaud, han entendido esta realidad intersubjetiva y multidimensional, y la han abordado partiendo de este supuesto. Aunque las tres se detienen a analizar la escuela como su objeto de estudio, se focalizan en aspectos distintos. Encontramos tres niveles de indagación: el primero se expresa en las “ideas pedagógicas” que se manifiestan en los documentos escolares (Aisenstein) y evidencian las “reglas del juego”; el segundo se materializa en las rutinas escolares y da cuenta de cómo se juega este “juego escolar” (Carriego), y el tercero analiza las cosmovisiones y miradas de los actores (Alliaud), destacando el papel central de la biografía y experiencia docente. Cada uno de estos distintos niveles y aspectos del mismo objeto de estudio “la escuela”, desde lo más macro a lo más micro, implica desplegar diferentes dispositivos teóricos y metodológicos para responder las preguntas de investigación.

Teniendo presente estos tres niveles de indagación de la realidad escolar, a continuación nos detendremos a analizar cómo cada uno de los trabajos fue elaborando su diseño de investigación desplegando conceptos teóricos y estrategias metodológicas acordes a sus interrogantes. En primer lugar analizaremos los conceptos teóricos utilizados por las autoras y su pertinencia con el nivel de indagación de sus estudios (las ideas, las rutinas, las percepciones). Luego daremos cuenta de las decisiones metodológicas adoptadas y su interdependencia con el componente teórico. Finalmente compararemos los tres trabajos desde una mirada integral y destacaremos sus aportes al estudio de la escuela.

LA TEORÍA COMO "FARO" QUE GUÍA LA MIRADA

En los estudios que abordan la realidad desde una perspectiva cualitativa, los conceptos teóricos se entienden como conceptos sensibilizadores que guían la mirada y ayudan a interpretarla de modo flexible. Los tres trabajos han desplegado variados conceptos para interrogar distintos aspectos del funcionamiento de la escuela.

En primer lugar, la investigación "La educación física escolar en la Argentina: conformación, permanencias y cambios de una matriz disciplinar (1880-1960)", de Ángela Aisenstein, es un estudio de corte histórico que se posiciona en el nivel de las ideas pedagógicas. Su objetivo fue describir el código disciplinar de la educación física escolar en la Argentina, al momento de la incorporación de la asignatura al currículum, identificando las continuidades y los cambios acontecidos hasta la década de 1960. La autora señala su interés en analizar el conjunto de justificaciones, contenidos y métodos de enseñanza que, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, compusieron el código disciplinar de la educación física escolar en la Argentina. Específicamente, desea conocer el contexto y las características de la incorporación de la educación física en el currículum moderno de la escuela obligatoria, gratuita y neutral desde el punto de vista religioso, e identificar el momento y las cuestiones a partir de los cuales la asignatura comienza a deslizarse hacia el terreno de las prácticas subsidiarias de la escuela.

La investigadora destaca que en el estudio histórico de la educación es posible identificar tres niveles de análisis: el macropolítico, el de las ideas pedagógicas y el de las prácticas educacionales en escenarios escolares concretos. Para responder a sus preguntas de investigación, el nivel de las ideas pedagógicas aparecía como el más adecuado. Esto resultó así, sobre todo porque la relación entre las políticas y las prácticas era menos directa de lo que se suponía. Hacia falta una instancia que mediara entre ambas. Las ideas pedagógicas entendidas como el conjunto de saberes y prácticas socialmente producidos por diferentes actores y con capacidad productiva sobre la realidad resultó el nivel de indagación apropiado y utilizado en este trabajo. Tal como afirma la autora, la historia de la educación física escolar se inscribiría entonces en la historia social y cultural de la escuela, del currículum y de las asignaturas escolares en las que los cambios y las continuidades en el nivel de las prácticas deben comprenderse como el resultado de tensiones, contradicciones y articulaciones en el nivel mismo de las ideas, los contenidos y las rutinas de enseñanza que circulan en la sociedad y en la escuela. Cabe señalar que a lo largo de su estudio, la autora se detiene principalmente en los contenidos presentes en diversas fuentes documentales que dan cuenta de los saberes de la asignatura escolar (educación física) y no en las rutinas escolares. A pesar de ello, sí tiene presente la relación e interdependencia entre ambos niveles.

Aisenstein parte del supuesto de que las distintas asignaturas se crean y se desarrollan como resultado de un diálogo, no exento de tensiones, entre los sa-

beres y actores del contexto de producción del conocimiento, las orientaciones de las políticas públicas y los conocimientos y las habilidades de los maestros. Asimismo, son creaciones históricas de la propia escuela, por y para la consecución de sus objetivos pedagógicos. Es así como la educación física quedaría definida como asignatura escolar cuando se conformara su código disciplinar. Este concepto resultó central en este trabajo y Ángela se apoyó en él para indagar y profundizar en las ideas pedagógicas presentes en la constitución de esta asignatura escolar.

El código disciplinar fue definido como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de valores, saberes y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina. Este concepto alberga tanto las justificaciones sobre su valor educativo (valores), como los contenidos de la enseñanza (saberes) y los arquetipos de práctica docente (rutinas) considerados efectivos y legitimados. El análisis de diversas fuentes documentales permitió a la autora describir la conformación de este código disciplinar de la educación física escolar moderna teniendo en cuenta la variedad de campos y actores.

La segunda investigación "Eficacia escolar y etnografía en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires", de Cristina Carriego, mira la escuela deteniéndose en el nivel de las rutinas escolares. Su objetivo general, tal como lo explicita la autora, fue describir el modo en que se definen y negocian las acciones vinculadas a la labor pedagógica en función del contexto social y normativo en escuelas de Educación Básica de la Ciudad de Buenos Aires.

Teniendo presente este objetivo, el concepto "trabajo pedagógico" fue central en esta investigación. El mismo fue considerado en dos aspectos. Por un lado, aquel relacionado con el modo en que se enseña, el tipo de vínculo que se genera entre docente y alumno, así como el aprovechamiento del tiempo. Por otro, relacionado con los resultados, esto es, el aprendizaje alcanzado por los alumnos, que la autora conceptualiza en términos del conocimiento que agrega la escuela durante un tiempo determinado (ciclo lectivo) y que denomina "valor añadido o agregado". Esta mirada permite dar cuenta también de la eficacia de la labor pedagógica, o escolar, como lo señala la autora.

En su recorte, Carriego se detiene y focaliza en el análisis del desempeño en escritura, apoyándose en las investigaciones que indican que el aprendizaje de habilidades básicas por parte de los alumnos es un indicador de la efectividad de la escuela. La autora señala que en la definición de eficacia se debe considerar que el aprendizaje se verifique en todos y cada uno de los alumnos sin perder de vista su rendimiento previo, así como la situación social, económica y cultural de las familias.

Esta labor pedagógica no puede entenderse sin considerar su relación con lo normado. Esta investigación parte del supuesto de que la cotidianidad de la escuela se ve afectada por la presencia de lo regulado, y es por ello que se detiene y analiza el desarrollo del currículum, las características de la con-

vencia, así como las normas que regulan el trabajo docente. Asimismo, para hablar del trabajo pedagógico es necesario destacar el rol que desempeñan las familias y su relación con las escuelas. Para ello Carriego se detiene a analizar tanto su nivel de participación como los vínculos que establecen los padres con la institución escolar. El "nivel de participación" es definido como el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en un ámbito público. El tipo de vínculo con la escuela se estudia desde la perspectiva de "voz y salida". Esta mirada se expresa a partir de dos posibles reacciones por parte de las familias que experimentan insatisfacción escolar: el retiro o la salida; o el intento de modificar esa situación percibida como negativa poniendo en práctica la voz (queja, propuesta, etc).

Así, la investigación se detiene y focaliza en la labor pedagógica a partir de, y sin perder de vista, su relación con el contexto normativo y el social y familiar. Esta mirada mutidimensional la habilita a dar cuenta de cómo se desenvuelve el juego escolar y cómo se desarrollan las rutinas escolares.

Por último, la tercera investigación "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación", de Andrea Alliaud, se propuso indagar la producción de conocimiento sobre la práctica docente y las instancias de formación profesional a partir de la biografía escolar de docentes menos experimentadas. Específicamente, la autora señala que el objetivo general de su investigación es "abordar la experiencia escolar que los docentes fueron acumulando en el curso de una trayectoria (escolar) determinada para, desde allí, avanzar en la producción de conocimiento que nos permita comprender la práctica docente y favorecer los procesos de formación y desarrollo profesional". Hay un claro recorte de esta realidad escolar y se focaliza en la mirada de un grupo de actores —maestros— destacando valores y puntos de vista en vías de comprender esa práctica docente.

Para la autora, esta "práctica docente" tiene un carácter histórico y social. Esto implica que hay una historia acumulada que influye en lo que los actores realicen en su presente, más allá de no ser conscientes de ello. El concepto "práctica docente" es analizado teniendo en cuenta su origen en la experiencia que los sujetos fueron acumulando en el transcurso de su trayectoria escolar, en la que se interiorizan y construyen estructuras y esquemas de acción resultantes del trabajo histórico de generaciones sucesivas.

Para arribar a la definición de "práctica docente" la autora desplegó una serie de conceptos, todos ellos interrelacionados. En primer lugar, recurre al término "socialización escolar", entendido como la vivencia escolar previa donde se interiorizaron modelos de enseñanza. Esta etapa de la trayectoria escolar de cada uno de los individuos constituye una importante fuente de experiencia personal. En segundo lugar, el "sentido escolar" ayuda a comprender las experiencias escolares vividas en la escuela en el rol de alumnos. El paso por la escuela puede entenderse como un modo de aprender sobre los docentes y su trabajo. Las historias vividas en la escuela constituyen una fuente de experien-

cia que tendrá un alto impacto en el desempeño profesional de los docentes. Por ello, en los recorridos escolares previos los docentes no sólo aprendieron conocimientos formalizados, sino también cuestiones referidas a la enseñanza y el aprendizaje y las formas de ser y actuar. La autora destaca que en el largo proceso vivido como alumnos se interiorizan tanto modelos de enseñanza como pautas de comportamiento. De allí la centralidad de ese pasado en las biografías de los docentes.

Otro de los conceptos desplegados en este trabajo es el de "cronologías de formación", cuyo análisis tiene sentido desde el momento en que la autora señala la relevancia de la biográfica de las docentes. Tal como es presentada en la investigación, la biografía escolar se reconoce como un tramo decisivo de un proceso de formación que trasciende las instancias de preparación específicas. La idea de "cronología de formación" habilita a indagar, a partir de los relatos de los docentes, en diferentes momentos de sus vidas. En la investigación se señalan, 1) experiencia acumulada en el aula; 2) experiencia como estudiante de la carrera docente; 3) las prácticas docentes; 4) maestro de aula. Todos los maestros cuentan con un bagaje de conocimiento por haber atravesado por la experiencia de un aula. Parte de ese conocimiento está naturalizado y uno debe hacer un ejercicio autorreflexivo para volver a ubicarse en esa experiencia.

Por último, Alliaud reconoce que si bien se ha preocupado por las significaciones atribuidas por los maestros a su pasado escolar (para comprender la práctica docente), en su investigación el centro de la mirada estuvo puesto en el colectivo profesional. Es por ello que en el trabajo utiliza el concepto de "configuración social", que remite a la conformación colectiva integrada por sujetos que recorrieron distintos caminos para llegar de nuevo a la escuela. Este concepto reconoce la existencia de diferentes posibles trayectorias dentro de un mismo trayecto. De ahí la necesidad de contemplar el rol que desempeñan las diferencias sociales, educativas y culturales en las visiones y representaciones de los maestros acerca de su práctica, así como de sus inserciones laborales.

Por lo tanto, se preocupa por entender cómo los sujetos que hoy comparten una misma profesión (maestros) recuperan y significan la experiencia vivida en el seno de una institución por la que todos pasaron y a la que todos vuelven para enseñar (la escuela), considerando las condiciones objetivas en las que se desarrollaron las vivencias particulares. Ello quiere decir que si bien se aborda la experiencia acumulada por los maestros en un recorrido determinado (que parte de la escuela y vuelve a ella), se contemplaron las trayectorias diferenciales por las que han transitado los sujetos.

Hasta aquí hemos identificado en cada una de las tres investigaciones los distintos conceptos teóricos que se han ido elaborando y que han adquirido la función de guía para que las autoras puedan comprender e interpretar sus variados materiales empíricos (documentos, relatos, autobiografías, notas de campo). A continuación, y en íntima relación con lo discutido hasta ahora, describiremos las estrategias metodológicas implementadas en cada trabajo.

Analizaremos los diferentes dispositivos metodológicos puestos en juego por las autoras para poder recabar información y responder a cada uno de sus objetivos de investigación.

ELABORANDO LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Ante todo deseo destacar que los tres trabajos muestran que las investigaciones cualitativas son rigurosas y que siguen procedimientos para responder a sus objetivos de investigación. Esto se logró por el esfuerzo puesto en explicitar cada paso llevado adelante y cada decisión tomada tanto en la formulación de las preguntas y los objetivos de investigación como a lo largo del trabajo de campo.

En relación con la estrategia metodológica implementada en cada estudio hallamos una íntima relación con los postulados teóricos discutidos anteriormente así como una interdependencia entre objetivos y métodos y técnicas.

En primer lugar el trabajo de Ángela Aisenstein, tal como señalamos, requirió de la consulta de diversas fuentes secundarias cualitativas para rastrear en ellas las ideas pedagógicas presentes en distintos momentos históricos en relación con la asignatura educación física. Se analizaron planes de estudio y programas de educación física para los niveles de enseñanza primario y medio, manuales, revistas y fotografías. Con respecto a los planes y programas se trabajó con una serie compuesta por 30 planes para el nivel primario y 38 para el nivel medio. El análisis de este material permitió que la autora rastreara la prescripción curricular, esto es, aquello que debía enseñarse en las escuelas así como los modos de hacerlo. Allí quedaban plasmadas las ideas pedagógicas como paso previo a la práctica educativa concreta. Para ello, su tarea fue identificar los argumentos pedagógicos que justificasen la elaboración de cada nuevo plan. Asimismo, esta fuente documental le permitió caracterizar los tres elementos del código disciplinar (justificaciones, contenidos y arquetipos de la práctica docente) a lo largo del tiempo, e identificar permanencias y cambios.

Entre las fuentes consultadas, estuvieron los manuales escolares. Este material documental pertenece claramente al nivel de las ideas, por lo que debía ser incluido como parte del contexto de producción del discurso pedagógico de la asignatura escolar. Una de las limitaciones que la autora advierte de esta fuente es que los contenidos de la educación física no se han apoyado en manuales que serían usados por los alumnos. A pesar de ello quedaba claro que la descripción del código disciplinar estaría incompleta si no se los analizaba. La consulta de estos materiales visibilizó la diversidad de justificaciones, contenidos y métodos de enseñanza a lo largo del tiempo, y puntualmente permitió reconocer una discontinuidad hacia fines de la década de 1930.

La *Revista de la Educación Física* también fue incluida como fuente. Como está vinculada a la escuela de formación de profesores, la investigadora

consideró que ese material permitiría identificar las ideas que comenzaban a constituir el conocimiento teórico disciplinar y aquellas ideas y prácticas que conformarían el código disciplinar de la asignatura. Asimismo sería posible rastrear allí las justificaciones por las cuales se incluía la asignatura como parte de la educación integral de niños y adolescentes.

Por último, la investigadora deseaba incluir fotos como material documental que complementase el discurso pedagógico. Dado que en esta asignatura no se usaban manuales ni cuadernos, las imágenes permitirían dar cuenta del proceso de construcción disciplinar en el nivel de las prácticas educativas concretas. Pero, enfrentada a las dos colecciones de fotografías, la autora tomó conciencia de la necesidad de un enfoque teórico diferente al trabajado hasta el momento. El análisis de imágenes requería de una mirada teórica que no había sido contemplada. Sin embargo, su utilización, ya no como fuente sino como complemento de los otros documentos, resultó totalmente pertinente y esclarecedora. Fue así por lo que optó por incorporar tanto aquellas fotos que acompañasen el registro del discurso pedagógico hallado en otras fuentes, como las que discutían o ponían en duda la producción discursiva emergente de aquellos.

Con respecto a la segunda investigación, Cristina Carriego se apoyó en el método etnográfico para responder sus preguntas de investigación implementando una estrategia multimétodo en función del contexto que iba a analizar. Para dar cuenta de la dimensión normativa, la autora consultó documentos escolares, observó clases (para identificar en qué medida las normas y restricciones se reflejan en la cotidianidad del aula) y entrevistó a docentes y directores. El análisis del contexto social de los alumnos le requirió combinar el uso de entrevistas (a padres, maestros y directivos), la observación (de la entrada y salida de la escuela), y las fuentes documentales cualitativas y cuantitativas (legajos y cuadernos de los alumnos, series estadísticas con perfiles socioeconómicos de las familias). Por último, para dar cuenta del trabajo pedagógico realizó observaciones de aula para identificar el vínculo docente-alumno y el comportamiento de los niños; desarrolló grupos focales, consultó registros escolares e implementó una evaluación (conformada por el dictado y la renarración de un cuento) para medir los logros de aprendizaje de los niños.

A lo largo del trabajo fue posible identificar cada una de las decisiones tomadas por Carriego así como su aproximación multimétodo del objeto de estudio. En cada contexto, aunque utilizando la misma técnica, focalizaba su mirada en diferentes dimensiones. Por ejemplo, al hacer uso de la observación, profundizó en el comportamiento de los alumnos y su relación con la maestra (contexto pedagógico); en la interacción de los padres en la escuela (contexto social) y en la dinámica general del aula (contexto normativo).

En esta investigación resultó muy esclarecedor el modo en que fueron explicitados los momentos del diseño. Asimismo, muchas decisiones, tales como la selección de los casos, mostraron su pertinencia en relación con la teoría.

Las escuelas no se seleccionaron al azar, sino en adecuación a los objetivos y postulados teóricos (la clase social, por ejemplo). Son casos ricos y representativos (dan cuenta) de los propósitos del estudio.

En todo momento la autora señala lo dinámico de su trabajo. Hay ejemplos de la reconsideración de instrumentos a lo largo del trabajo de campo (por ejemplo, la narración del cuento escrito). El trabajo muestra el antes, el durante y el después de la investigación. Asimismo, es posible identificar que el diseño no es un molde que sirve una vez y para siempre, sino que el investigador lo va construyendo a largo del trabajo. Cuando desarrolla los "ajustes al cronograma inicial", muestra claramente su pertenencia a esta lógica de la investigación cualitativa.

Por último, un importante aporte de la autora fue haberse detenido a reflexionar acerca del rol que desempeñó su presencia como investigadora. No sólo lo hizo en relación con la etapa de observación en el trabajo de campo, registrando el modo en que su presencia pudo (o no) haber interferido en la dinámica de la clase. También se detuvo a "pensarse" identificando el modo en que ella, como investigadora que forma parte de la realidad, investigada se ve "afectada" por la tarea de investigar. Comprendió que sus valores y preasunciones en relación con la temática estudiada no deben entenderse como obturadores, pero también fue consciente de que sus preconcepciones y miradas particulares en relación con el objeto de estudio tienen implicancias metodológicas.

Para finalizar, la investigación de Alliaud se inscribe en el método biográfico narrativo y ella lo hace explícito en su estrategia metodológica. En su búsqueda por comprender cómo los sujetos que hoy comparten una misma profesión (maestros) recuperan y significan la experiencia vivida en el seno de una institución por la que todos pasaron y a la que todos vuelven para enseñar (la escuela), recurrió a la autobiografía como técnica para indagar en las experiencias escolares de las maestras y las complementa con entrevistas en profundidad. A pesar de considerar los puntos de vista e interpretaciones de las maestras, también tuvo en cuenta las condiciones objetivas en las que se desarrollaron sus vivencias particulares. Ello quiere decir que si bien se aborda la experiencia acumulada por los maestros en un recorrido determinado (que parte de la escuela y vuelve a ella), se contemplaron las trayectorias diferenciales por las que han transitado los sujetos.

El método biográfico, a partir de la autobiografía y las entrevistas, le permitieron a la autora abordar la experiencia vivida por individuos a lo largo del tiempo y acceder a los procesos por los cuales los sujetos se construyen y se presentan a sí mismos. En este trabajo, la autobiografía fue considerada como una descripción espontánea y en primera persona que un individuo hace de sus propias acciones y experiencias; en términos de la autora, "una realidad experimentada". Se trabajó con autobiografías guiadas a partir de un protocolo que funcionó como instrumento de recolección que contempló cuatro apartados. El primero buscó indagar en la cronología de la trayectoria escolar; el segundo, en

los principales acontecimientos vividos, tratando de identificar los hechos y las etapas más significativas; el tercero, en recuperar aquellos aspectos básicos de interés tales como: recuerdo de maestros, de situaciones de enseñanza-aprendizaje que se consideren significativas o influyentes y de ellos mismos como alumnos, y por último, el cuarto, más reflexivo, intentaba que los sujetos reflexionaran sobre su situación actual y sobre la importancia que tuvo para ellos producir su autobiografía escolar. Los relatos escritos por los maestros se complementaron con una entrevista posterior, cuyo principal propósito consistió en situar las experiencias narradas por los sujetos en las condiciones sociales en las que acontecieron sus vivencias particulares.

Esta investigación cualitativa aborda un aspecto de la escuela a partir de la mirada y experiencia de un grupo. Se recupera la "voz de los otros" llevándolos a una práctica reflexiva poco habitual. La propuesta de la investigadora resulta en un punto audaz, ya que la autoescritura es un ejercicio poco utilizado como técnica de indagación de la realidad y que requiere de un seguimiento importante por parte del investigador. En este caso, hubiese podido realizar sólo entrevistas biográficas profundizando en cada una de las dimensiones que señala en su guía. A pesar de ello, prefirió un método más introspectivo que involucra muy de cerca al docente en el proceso de investigación y lo enfrenta a una práctica poco desarrollada. Tal vez sería interesante que en esa misma búsqueda la autora se posicionara como investigadora e hiciera explícita su posición y relación con su objeto de estudio, la escuela.

La estrategia metodológica implementada resulta no sólo novedosa sino también concordante con su objetivo y perspectiva teórica. En esta investigación se identificó y puso en juego la voz y experiencia de los docentes, así como sus circunstancias biográficas o *turnings points*. La investigadora tuvo en cuenta los supuestos del método biográfico tanto en su despliegue teórico como técnico.

LOS APORTES

En primer lugar, quiero destacar que los tres trabajos presentados permitieron al lector acompañar el proceso de investigación. Esta tarea, no muy frecuente, es fundamental para dar cuenta de la credibilidad y la autenticidad de los estudios.

Tal como señalé al inicio, las tres investigaciones centraron su interés en la escuela, deteniendo su mirada en un recorte específico de la misma. Estos distintos niveles de indagación tuvieron consecuencias en los diseños de los estudios. El trabajo histórico de Ángela se posicionó en el plano de las ideas e identificó esas huellas en variados documentos a partir de una práctica *post-factum*. En ningún momento ella perdió de vista que esas fuentes lejos de ser socialmente neutras requieren de una mirada crítica en su análisis y de ese modo lo realizó. Hay una plena concordancia entre teoría y estrategia metodológica.

Cristina Carriego y Andrea Alliaud miran el trabajo y la práctica pedagógica desde lugares distintos. Por un lado, Alliaud destaca la importancia del punto de vista de los docentes, de su pasado como alumnas para entender el presente. Todo el tiempo están en juego estas huellas que deja la escuela en nuestra historia (positivas o negativas). Indagar las experiencias y circunstancias vividas implicó para ella recurrir al método biográfico. Carriego analiza el trabajo pedagógico y la eficacia de una escuela desde su integridad. Para analizar las rutinas escolares tuvo que poner en práctica la estrategia multimétodo.

Para finalizar, podemos señalar que en ningún momento ninguno de los tres trabajos perdió de vista que la institución escolar es multidimensional y que cada mirada diferencial requiere de estrategias acordes a esas perspectivas. Las tres investigaciones resultan apropiadas para dar cuenta del lugar central que ocupa la teoría en la formulación de los objetivos de investigación, pudiendo transformar preguntas en preguntas de investigación. En las tres se definen los principales conceptos sobre los que se apoyan los objetivos (trabajo pedagógico, código disciplinar, práctica docente, entre otros). Asimismo, no olvidan la relación de interdependencia que hay entre teoría, objetivos y metodología. Las estrategias metodológicas están en concordancia con sus objetivos de investigación, esto significa que lo que quisieron estudiar está directamente relacionado con cómo lo estudiaron. Por último, los tres trabajos nos permitieron comprender distintos aspectos de la escuela a partir de una aproximación respetuosa de la realidad escolar.

Capítulo 15

Condiciones de producción de la investigación científica en educación: restricciones, dilemas, decisiones, problemas y desafíos

Gustavo Dufour

INTRODUCCIÓN

Estas notas se dedicarán especialmente a recorrer las restricciones, los dilemas, las decisiones, los problemas y desafíos que Irene Oiberman y Claudio Suasnabar enfrentaron durante el desarrollo de sus respectivas investigaciones. Hacia el final de este texto se retomará el contenido de ambos trabajos con el propósito de resaltar las interesantes agendas de investigación educativa que de allí se desprenden.

La exposición se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, plantearé una analogía con el propósito de rescatar la importancia que tiene conocer la trastienda de toda investigación. Seguidamente, la atención se situará sobre las restricciones y los dilemas que los investigadores debieron sortear en el curso de sus investigaciones, y sobre las decisiones adoptadas por ellos para superarlas o resolverlas. En tercer lugar, reconociendo la importancia que aquellas decisiones poseen, el foco se desplazará hacia los problemas y desafíos que esas decisiones engendran, condicionando los resultados y hallazgos que las investigaciones pueden brindar. Finalmente, la mirada se enfocará sobre las temáticas que ambos trabajos se proponen abordar con la excusa de delinear algunas posibles líneas de investigación por desarrollar en el futuro próximo.

LA ANALOGÍA

Me permito plantear una analogía para comenzar a desandar y comprender la relevancia de lo que sucede y está detrás de todo proceso de investigación. Se trata de comparar la compleja relación que un investigador establece con su investigación (con todas sus vicisitudes, restricciones y cambios) con la de un viajero. La realización de una investigación, al igual que un viaje, supone

un conjunto de etapas o momentos, no siempre lineal ni secuencialmente ordenados. Incluye un primer momento en el que el viajero planifica el viaje (el diseño) –que puede ser más o menos estructurado según el caso–, en el que define las ciudades que quiere conocer (los objetivos), los recursos –físicos y humanos– que necesita para emprender el viaje (los datos necesarios para poder responder a los objetivos), los medios de transporte que va a utilizar para acceder a dichos lugares (las técnicas de recolección y análisis de información), los días que dedicará a conocer cada uno y los sitios que visitará en cada lugar (cronograma de actividades), teniendo en cuenta las restricciones que enfrenta y que difícilmente puede modificar (la factibilidad).

Pero, como sabemos, no siempre podemos cumplir con el plan de viaje. Algunas veces porque el plan que definimos no es todo lo consistente que hubiésemos deseado, sea porque fijamos objetivos que no pueden ser alcanzados con los recursos disponibles o bajo las restricciones existentes, sea porque los medios requeridos no están a disposición o son muy costosos, o porque los medios utilizados no son del todo adecuados para cumplir con la planificación original. Otras veces, porque el viajero (investigador) debe enfrentar en el curso del viaje situaciones inesperadas o se topa con información hasta entonces desconocida que en el mejor de los casos sólo generan demoras pero que en muchas circunstancias plantean dilemas que el viajero debe resolver. Las decisiones que ante estos dilemas se adoptan modifican el plan con el que se inició el viaje y generan problemas y desafíos que determinarán el resultado final. En suma, la riqueza del relato del viaje reside en la posibilidad de conocer aquellas condiciones, situaciones, tensiones, decisiones, oportunidades y desafíos que van dando forma a los resultados del mismo. Nuestro viajero imaginario bien podría centrar su relato sobre las ciudades visitadas, redefiniendo silenciosamente el plan original, sin explicar el porqué de las elecciones realizadas y los resultados alcanzados, pero con ello su interlocutor perdería sin duda la posibilidad de conocer el cómo y el porqué del producto final.

RESTRICCIONES, DILEMAS Y DECISIONES

Consideraciones generales

El trabajo de Irene Oiberman (“La producción y el uso de los datos para la investigación educativa”) responde satisfactoriamente al propósito explícito que consiste en dar a luz la “trastienda” de las investigaciones realizadas en el campo de la investigación educativa. La autora muestra con suma claridad y de manera sistematizada las restricciones, los dilemas y las decisiones adoptadas durante el proceso de investigación y el impacto que estas decisiones tuvieron sobre la dirección que adquirió –así como sobre el alcances de los hallazgos– de la investigación que la propia autora dirigió sobre “La equidad educativa y el

impacto de la acción estatal en las veinticuatro jurisdicciones de Argentina”.¹

La autora comienza poniendo de manifiesto el contexto en el que surge el proyecto de investigación, identificando las instituciones involucradas en la concreción del proyecto: el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), contraparte local y sede de la investigación, y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), organismo encargado de aprobar el proyecto y financiar –en el marco de la temática “¿Cómo se promueve la equidad en la educación inicial, primaria y secundaria en América Latina?”– la investigación.

Asimismo, en el trabajo se esboza una justificación sobre la importancia que para la propia investigadora tenía el proyecto, articulando argumentos centrados en la especificidad y relevancia de la temática abordada junto con otros focalizados en la potencialidad que otorgaba la adopción de una determinada estrategia metodológica para la comprensión del problema estudiado.

Tal vez aquí hubiera sido interesante conocer las posibles restricciones provenientes de las propias instituciones –teniendo en cuenta los intereses de cada una de ellas–, así como esclarecer las posibles tensiones entre los intereses del equipo de investigación y los de las propias instituciones. Es posible que éstas no hayan merecido atención debido a que el análisis se centró en aquellas cuestiones estrictamente metodológicas referidas “a la definición y operacionalización de las variables, el tratamiento de los datos y el análisis de los indicadores sociales y educativos”,² con el propósito de realizar un análisis descriptivo de las condiciones educativas en el sistema educativo argentino y comprender su relación con las condiciones socioeconómicas de los alumnos así como su impacto sobre los logros educativos; sin embargo, también es posible –y no debemos descartarlo– que estas tensiones no hayan estado presentes.

Una situación similar se advierte en relación con los dilemas que debió enfrentar a la hora de precisar el marco teórico que se utilizó en la investigación. En este sentido, si bien la autora hace explícita la elección de un determinado marco teórico conceptual, no describe el propio proceso de definición del mismo. La importancia de ello reside en que estas decisiones u opciones teóricas adoptadas se traducen sin duda en la elaboración de la hipótesis más general que guían la investigación, las que buscan ligar las acciones/políticas estatales con la reproducción o reducción de las desigualdades socioeducativas.

El trabajo de Claudio Suasnábar (“Interacciones entre campo académico,

1. CIPPEC, Área de Política Educativa (2004): “Los Estados provinciales frente a las brechas socioeducativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas”. Directora: Irene Oiberman; asesora técnica: Inés Aguerrondo; investigadores principales: Axel Rivas y Cecilia Veleda. Disponible en www.cippec.org.

2. Véase Oiberman, en el presente volumen.

investigación educativa y la construcción de agendas de política educativa”) no logra mostrar acabadamente la “trastienda” del estudio realizado sobre la producción de conocimiento en el campo de las políticas educativas y de educación superior en algunos países de América Latina. En razón de ello algunas restricciones, dilemas y decisiones que parecen críticas para el propio proceso de investigación, y que pueden tener un impacto sobre la validez y el alcance de las posibles conclusiones, no salen a la luz y, por lo tanto, no permiten evaluar con precisión si el proceso de inferencia realizado para formular las hipótesis es correcto. El itinerario elegido por el autor ha privilegiado poner en conocimiento las etapas del proceso de investigación, sin problematizar en profundidad lo que se “esconde” detrás de aquel proceso, es decir, sin presentar las distintas opciones que disponía en cada momento así como las consecuencias (fortalezas y debilidades) que supuso cada elección. Una excepción importante es el tratamiento que merece el proceso de selección de los países bajo estudio y la definición de la dimensión temporal que el proyecto abarca, donde el autor pone en conocimiento del lector las restricciones, los dilemas y las decisiones que estuvieron presentes.

Es preciso destacar que su exposición está muy bien estructurada. El autor comienza poniendo de manifiesto el contexto en el cual surge la investigación, así como las características de las instituciones involucradas en el proyecto. En la descripción de ese contexto resalta la relevancia del problema bajo estudio, que en gran medida descansa en la ausencia de un conocimiento sistemático y profundo sobre el tema. Esta ausencia supone, por cierto, algunas ventajas pero también algunos riesgos que deben ser enfrentados. Entre ellos se destaca el vinculado a la elaboración/definición del marco teórico por ser utilizado para interpretar los datos que surjan del relevamiento realizado y de las bases de datos construidas. Asimismo, otro riesgo implícito importante es el relativo a la selección de las variables que se utilizaron para abordar el problema bajo estudio (y para construir las bases) así como la elaboración de los indicadores adecuados para “medir” esas variables (esto es, el proceso de operacionalización de las variables).

Tal vez aquí hubiera sido interesante precisar qué tipo de dilemas y decisiones hubo que enfrentar y adoptar en razón de las posibles restricciones provenientes de las propias instituciones y los sesgos que éstas introducían en la investigación. Sin embargo, es posible que este análisis no haya merecido atención del autor debido a que su trabajo se centró en presentar las cuestiones de corte metodológico, como hizo Oiberman; aunque también es posible —y no debemos descartarlo, como en la experiencia de Oiberman— que estas tensiones (pero no los sesgos) no hayan estado presentes.

Una situación similar se advierte en relación con los dilemas enfrentados y las decisiones adoptadas en términos estrictamente teóricos, los que no resultan bien problematizados en el trabajo. Si bien el autor hace explícita la elección de un determinado marco teórico conceptual, no describe el propio

proceso de definición del marco teórico, ni presenta enfoques alternativos que pudieran brindar una matriz interpretativa distinta a los datos recogidos. Asimismo, es preciso reconocer que en el marco teórico se introducen algunas variables (como la configuración sociohistórica de los sistemas de educación superior y las transformaciones recientes que los sistemas de educación superior han experimentado) a las que se les asigna haber tenido un impacto sobre el proceso de producción del conocimiento, aunque luego no se especifican las relaciones que existen entre determinadas configuraciones y transformaciones y las distintas características que podría asumir la producción del conocimiento en el campo educativo.

Características del objeto abordado

El trabajo de Irene Oiberman define con precisión la temática más amplia en la que se sitúa el problema de investigación así como la relevancia que el propio problema tiene tanto en la agenda académica como política, vinculada a la educación. En efecto, el objeto abordado en el proyecto de investigación es mucho más amplio que el que se presenta en el trabajo en cuestión. Ello se debe a que la autora optó por mostrar la “trastienda” de la primera etapa del proyecto de investigación (que se caracterizó por un abordaje cuantitativo), que se focalizó en analizar las condiciones educativas y su distribución tanto entre como dentro de las jurisdicciones provinciales, así como la relación entre éstas y las condiciones socioeconómicas, las trayectorias educativas y los logros de aprendizaje de los alumnos.

El problema de investigación suponía enfrentar al menos dos tipos de dilemas. El primero se originaba en la necesidad de definir el nivel en el que se iba a situar el análisis de las condiciones educativas. El segundo, relacionado con el primero, consistía en definir y operacionalizar conceptos complejos, teniendo en cuenta no sólo aquellas cuestiones estrictamente teóricas, como la selección de indicadores adecuados —en especial cuando las variables elegidas sólo se pueden medir a través de indicadores indirectos y no directos—, sino también cuestiones prácticas, como aquellas vinculadas a la disponibilidad de fuentes de datos apropiadas, confiables y consistentes.

Por su parte, el trabajo de Claudio Suasnábar también define con precisión la temática más amplia en la que se sitúa el problema de investigación seleccionado así como la relevancia que tiene el objeto —la producción académica en el campo de las políticas educativas y de educación superior—, tanto para la agenda académica como para la agenda política vinculada al área educativa.

El objeto de la investigación requería resolver al menos tres dilemas de suma importancia. El primero se desprendía de la necesidad de definir y justificar el nivel en el que se iba a situar el análisis de la producción del conocimiento en el campo educativo, así como considerar las (des)ventajas que cada uno de esos niveles suponía. Ello implicaba definir además las unidades de análisis a partir de las cuales se caracterizaría y evaluaría la producción del

conocimiento en el campo educativo en cada uno de los países comprendidos por el estudio. El segundo estaba ligado a la necesidad de operacionalizar conceptos complejos, lo que implicaba no sólo tener claridad respecto a las opciones teóricas, y cómo éstas podían afectar la selección/construcción de indicadores, sino también reconocer las limitaciones/restricciones que enfrentaba la investigación a raíz de cuestiones prácticas, como aquellas vinculadas a la no disponibilidad de fuentes de datos adecuadas, confiables y consistentes. Esta limitación requería construir previamente una base de datos confiable. Finalmente, el tercer dilema surgía de la finalidad comparativa del estudio, puesto que exigía, por un lado, la selección de variables e indicadores que garantizaran la comparabilidad de los datos y la búsqueda de fuentes de datos consistentes y, por otro, un análisis cuidadoso de los distintos contextos de producción del conocimiento y la forma en que éstos impactan sobre las características de la producción y los productores del conocimiento.

Sin embargo, no todos estos dilemas parecen haber sido resueltos con el mismo éxito. Respecto al primero, el autor precisa en su trabajo que el análisis se centrará en un aspecto específico de la producción académica, la producción de y en revistas del área educativa, y más específicamente en aquellas revistas que gozan de cierto reconocimiento y prestigio. Sin embargo, no se establecen con claridad los criterios utilizados para definir el universo de análisis. Por su parte, las unidades de análisis sobre las que se apoya la investigación son básicamente dos: a) en una primera etapa las unidades de análisis son las revistas (en un sentido amplio del término, que incluye revistas académicas, institucionales y de divulgación) de ciencias sociales clasificadas en función de las distintas áreas/disciplinas que abordan, puesto que el propósito que se persigue es inferir, a partir de la cantidad de revistas por área, los distintos niveles de institucionalización existentes en las diferentes disciplinas; b) en una segunda etapa las unidades de análisis pasan a ser los artículos publicados en un núcleo reducido de revistas reconocidas y prestigiosas ligadas al campo de las políticas educativas de los países comprendidos en la investigación.

En cambio, el segundo y el tercer dilema no parecen haber sido enfrentados con el mismo éxito. De hecho, en el trabajo no se explicitan las definiciones de los conceptos utilizados y su adecuación a los distintos contextos en los que se aplican –lo que abre un interrogante sobre la confiabilidad de los datos obtenidos–, ni tampoco se explica por qué se han elegido ciertos indicadores (y no otros) para caracterizar la producción del conocimiento en el ámbito educativo.

Definición del problema y los objetivos

El trabajo de Irene Oiberman define con gran precisión el problema que se propuso la investigación, lo que supone haber superado satisfactoriamente los dilemas enunciados en el punto anterior. Allí se hacen explícitos los alcances que tiene la investigación y sus conclusiones/hallazgos, poniendo de manifiesto

las limitaciones de la misma, algunas de ellas producto de las decisiones adoptadas, tanto teóricas como prácticas, y otras como consecuencia de restricciones más estructurales, originadas en las características de las fuentes utilizadas.

Partiendo de una definición precisa del problema, la autora presenta el objetivo general de esta primera etapa de la investigación: analizar “en qué medida las condiciones educativas reducen, reproducen o amplían las desigualdades socioeconómicas de los alumnos”. Hace luego explícita la hipótesis que guió esta primera etapa de la investigación: “la ausencia y/o inequitativa distribución de las condiciones educativas afectan las trayectorias educativas y los logros de aprendizaje [...]”. En esta hipótesis se dejan advertir –aunque no se expliciten– los objetivos específicos que se perseguían. Es aquí donde se advierte tal vez el único problema, puesto que la hipótesis no parece estar completamente “contenida” en el objetivo general, dado que en aquella se incorporan variables y se plantean relaciones no asumidas en el objetivo general.

Por su parte, el trabajo de Claudio Suasnábar –a raíz de los problemas anteriormente mencionados– no logra definir con precisión el problema de investigación, aunque sí recorta el ámbito espacial y temporal comprendido por el estudio. Como consecuencia de ello no se pueden reconocer con claridad los objetivos específicos que la investigación persigue, a pesar de que en el trabajo se hace explícito el objetivo general que la investigación se propone alcanzar: “realizar un estudio de la producción de conocimiento en el campo de las políticas educativas y de educación superior”. Del mismo modo, la poca precisión en la definición del problema no permite reconocer las limitaciones y fortalezas, producto tanto de decisiones teóricas y prácticas como de restricciones más estructurales, que posee la investigación, e impide validar el proceso de inferencia que allí se realiza así como el alcance de las conclusiones obtenidas.

El diseño metodológico

El trabajo de Irene Oiberman hace explícito el diseño metodológico adoptado en la investigación. Si se tiene en cuenta el proyecto más amplio, se advierte la utilización de dos diseños diferentes: un abordaje cuantitativo basado en el análisis de fuentes secundarias, que predomina en la primera etapa del proyecto de investigación; y un abordaje más cualitativo basado en la producción de información a través de entrevistas a actores clave, que predomina en la segunda etapa de la investigación que pretende analizar las acciones/políticas estatales dirigidas a promover una mejor distribución de las condiciones educativas con el propósito de lograr mejores resultados educativos. Dado que la autora centra su trabajo en la descripción de la primera etapa de la investigación, el análisis se focalizará sobre el diseño cuantitativo utilizado y sobre las decisiones adoptadas por el equipo de investigación.

Las decisiones metodológicas adoptadas resultaron claves para definir con precisión el problema por estudiar y para comprender los alcances de la investigación. La primera decisión, anclada en el marco teórico en el que se apoya

la investigación, ha sido definir con precisión los conceptos centrales para proceder luego a la primera etapa de operacionalización de los mismos (es decir, la identificación de las dimensiones). Es así como la autora procede a definir el concepto de "condiciones educativas", poniendo de manifiesto la complejidad del mismo y las distintas dimensiones que comprende. Sin embargo, creo pertinente resaltar que al definir las condiciones educativas como "el conjunto de bienes y servicios, procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión y organización considerados necesarios", habría sido preciso especificar el umbral que establece cuáles son las condiciones educativas "necesarias" y explicar —desde el marco analítico utilizado— por qué esas condiciones no resultan suficientes para alcanzar ciertos resultados en el sistema educativo. Por otro lado, lo que genera cierta confusión es que en el trabajo las condiciones socioeconómicas de los alumnos así como las trayectorias educativas y sus logros se presentan como dimensiones, cuando en virtud de los objetivos específicos y de la hipótesis aparecen como conceptos/variables distintas entre las cuales se pretende establecer alguna relación.

La segunda decisión de importancia ha sido la selección de las fuentes secundarias por utilizar para abordar el problema estudiado: a) los Relevamientos Anuales (RA), b) los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), y c) el Censo Nacional de Infraestructura Escolar. En este sentido, la decisión más importante, dado los objetivos específicos planteados, fue elegir el año 2000 como el momento adecuado para "realizar la fotografía". El argumento más sólido para justificar esta decisión fue que para ese año se contaba con datos censales para todo el país provenientes de los RA y los ONE, y que el Censo de Infraestructura Escolar se había realizado apenas dos años antes, lo que hacía suponer que en el breve período no se habían producido cambios significativos en este aspecto.

La tercera decisión de importancia fue la elección del nivel/unidad de análisis (el establecimiento educativo) y la definición del universo de análisis (aquellos establecimientos que impartían educación común en los niveles de enseñanza primario/EGB y medio/Polimodal de gestión estatal). Estas decisiones, basadas en criterios teóricos y prácticos explicitados en el estudio, permitían precisar el objeto de estudio así como delimitar el alcance de las conclusiones. Ello supuso, por un lado, adoptar la definición de establecimiento educativo utilizada en las fuentes secundarias. Por otro, conocer las limitaciones que tenían las fuentes utilizadas para poder explicitar con precisión la cobertura de cada una de las fuentes de información, lo que permitió redefinir el universo de análisis del estudio que quedó conformado por los establecimientos educativos de educación común de nivel primario y medio de gestión estatal que en el año 2000 participaron del ONE y que estaban ubicados en el ámbito urbano.

La cuarta decisión estuvo vinculada a la selección de los indicadores apropiados para "medir" los conceptos teóricos considerados en el estudio. Ello exigió, por un lado, tener en cuenta las restricciones que imponían las fuentes

secundarias utilizadas y, paralelamente, elegir aquellos indicadores que mejor se relacionan con las necesidades del estudio, descartando aquellos que —pudiendo ser apropiados— no permitían establecer diferencias y/o mostraban poca consistencia.

La quinta decisión de importancia fue aquella ligada con el tratamiento de los datos. Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio era establecer índices de correlación entre las variables utilizadas y que la mayoría de las variables eran ordinales, ello requirió transformar estas variables en numéricas (con valores de entre 1 y 0); los valores más altos fueron asignados a aquellas situaciones más favorables.

La sexta y última decisión de importancia explicitada en el trabajo ha sido la vinculada a la elección de las técnicas estadísticas. Por razones teóricas y prácticas se priorizó el uso de técnicas más simples en esta etapa de la investigación con el propósito de realizar "un vasto y desagregado análisis que presentara a las provincias la situación de cada uno de los múltiples aspectos en los que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje".

En cambio, el trabajo de Claudio Suasnábar se apoya en un diseño de naturaleza exploratoria, aunque no se hacen explícitas las características puntuales que presenta el diseño adoptado en la investigación. Si se tiene en cuenta el proyecto más amplio en el que se inscribe la investigación y la información que se presenta en el trabajo, se advierte que aquella se caracteriza en una primera etapa por un abordaje más cualitativo que tiene como finalidad construir una base de datos sobre revistas ligadas al área educativa y artículos aparecidos en revistas educativas de reconocido prestigio. Una vez elaboradas ambas bases, la investigación parece entrar en una segunda etapa que supone un abordaje más cuantitativo que implica la utilización de técnicas de estadística descriptiva para relacionar los datos que allí aparecen. Teniendo en cuenta los datos presentados en el trabajo, el análisis se focalizará aquí sobre el diseño, poniendo de manifiesto las decisiones adoptadas más o menos explícitamente durante el proceso de investigación.

Las primeras dos decisiones adoptadas por el investigador han sido clave para reducir la dimensión y complejidad del problema abordado. La primera de ellas —como se señaló anteriormente— ha sido focalizar la atención en un determinado aspecto de la producción del conocimiento: el de la producción académica en revistas ligadas al ámbito educativo. La segunda decisión, también explícita, ha sido la de realizar un recorte temporal, centrando la atención en la producción de y en revistas durante el período 2000-2005. Ambas decisiones aparecen específicamente justificadas en argumentos que combinan razones teóricas y otras ligadas a la factibilidad de la propia investigación.

La tercera decisión estuvo relacionada con la selección de los casos nacionales que abarcaría el estudio, que tuvo en cuenta según el autor "criterios sustentados en una perspectiva comparada con otros de orden organizativo". En relación con este punto es preciso advertir que si bien se explicitan los criterios

de orden organizativo (ligados a una distribución del trabajo entre las instituciones involucradas), los criterios sustentados en una perspectiva comparada no resultan del todo sólidos puesto que se basan en una línea argumental que no parece tener en cuenta otros elementos de significativa importancia que pueden impactar en el objeto de estudio. Entre estos elementos hubiese sido necesario "controlar" el efecto que las distintas configuraciones históricas y las características asumidas por los procesos de reforma pueden tener sobre la producción del conocimiento (con independencia del área de producción). Otro elemento por considerar a la hora de seleccionar los casos pudo haber tenido en cuenta la importancia de formularse la siguiente pregunta: ¿qué nos dice la producción académica en revistas acerca de cada caso nacional? Es posible que los circuitos de producción del conocimiento sean de naturaleza distinta en cada país y que, por lo tanto, el análisis de la producción académica de y en las revistas ofrezca mucha o poca información según el caso. Un ejemplo de ello es que en algunas disciplinas, y en algunos países, los sistemas de promoción científica valoran más que otros la producción que se difunde a través de revistas científicas. En otros casos, por ejemplo, la propia formación del investigador puede constituir un escollo para participar de ciertos circuitos de producción y difusión del conocimiento.

Sin embargo, más allá de estas decisiones metodológicas explícitas, hay otras que por estar implícitas no parecen ser menos relevantes; y que ponen de manifiesto algunas debilidades/problemas que parecen haber estado presentes en el desarrollo de la investigación y que retomaremos en el apartado siguiente.

PROBLEMAS, DESAFÍOS Y FORTALEZAS

La dificultad más importante que parece estar presente en la investigación que da Irene Oiberman en su trabajo, y que limita el alcance de las conclusiones a las que se arriba, es la ausencia de un análisis temporal que permita desarrollar una mirada más comprensiva sobre la evolución que durante el período 1990-2000 experimentaron las condiciones educativas así como su relación con las otras variables consideradas en el estudio. En algún sentido, la ausencia de trabajos similares para años anteriores al año 2000 impide hacer evaluaciones precisas sobre el impacto que han tenido las reformas educativas implementadas en la Argentina durante la década de 1990, y respecto a las consecuencias —positivas o negativas— del accionar estatal. Aun así es preciso destacar que esta dificultad es reconocida explícitamente por la autora en el trabajo.

La otra dificultad, más de orden teórico, y tal vez producto de la centralidad que adquieren en el trabajo los temas y las decisiones metodológicas, es que en las conclusiones se formulan aserciones sobre la planificación política y las acciones estatales que no parecen desprenderse de los datos obtenidos en esta

primera etapa de la investigación. Dando un paso teórico adicional, tal vez hubiese sido necesario tener una definición más clara de lo que constituyen las capacidades estatales, las acciones/decisiones políticas, y las restricciones estructurales en las que las capacidades se construyen (o se debilitan) y las decisiones se adoptan.

Sin embargo, más allá de estas dos dificultades, se advierten también las fortalezas que sin duda tiene la investigación. La prolijidad y el buen criterio así como la transparencia para presentar los dilemas y las decisiones críticas adoptadas hacen que el producto resultante del trabajo de investigación se torne un instrumento de incidencia sobre la política pública educativa. En efecto, no sólo permite construir un primer diagnóstico comparado sobre la distribución de las condiciones educativas entre, y dentro de, las provincias y cómo dicha distribución se relaciona con los resultados y logros, sino que constituye un insumo importante (no el único por cierto) para tomar mejores decisiones. Y lo que es aún más importante, la finalidad implícita que persigue el estudio parece ser alcanzada, pues consigue demostrar lo estratégico que es construir y consolidar sistemas de información integrados que permitan tanto a políticos como a académicos contar con datos confiables y comparables.

Por su parte, la información que brinda el trabajo de Claudio Suasnábar plantea algunos problemas que no parecen encontrar solución. En primer lugar, se advierte poca precisión en la definición de ciertos conceptos clave. Por ejemplo, no queda claro cuál es la definición de "revista" que en la investigación se utiliza, ni tampoco se problematiza la necesidad de contar con una definición consensuada teniendo en cuenta que el estudio tiene una finalidad comparativa explícita. Tampoco resulta precisa la definición que se utiliza para recortar el análisis a las "revistas con prestigio y reconocimiento", de modo que no se puede saber si los indicadores utilizados para "medir" ambas cosas son apropiados y adecuados para cada uno de los contextos nacionales.

Por otro lado, otra dificultad reside en que no se deja ver cuál ha sido la estrategia utilizada en la investigación para evitar los sesgos de selección en el relevamiento de las revistas, ya sea en la concepción amplia del término como en aquella más acotada referida a las que poseen reconocimiento y prestigio. Probablemente la ausencia de una estrategia clara para evitar estos sesgos condujo a la elaboración de una primera base de datos en donde las revistas del área educativa están sobredimensionadas respecto a otras áreas del conocimiento, y esto lo llevó a realizar algunas inferencias que no parecen estar probadas a partir de la calidad y confiabilidad de los datos disponibles. Habría sido importante para mejorar la calidad de los datos conocer más y mejor las características (y la calidad) que poseen las publicaciones periódicas en cada área del conocimiento.

Asimismo, no se precisa cuál fue el procedimiento ni el/los criterio/s utilizados para proceder a la identificación de aquellas revistas reconocidas y prestigiosas. La única información que se tiene al respecto es que se realizaron

consultas a algunos expertos del área, aunque sin especificar los criterios utilizados para seleccionar a aquellos que serían posteriormente consultados ni las preguntas o indicadores utilizados en esas entrevistas.

Independientemente de estas dificultades —algunas de las cuales pueden haber sido bien atendidas en la investigación, aunque no explicitadas en el trabajo—, es preciso reconocer que la fortaleza de la investigación reside en intentar iluminar un área de estudios sobre la que aún se sabe poco (o tal vez nada), y que no cabe duda de que resulta estratégica tanto para la propia comunidad académica como para los *policymakers* del ámbito educativo. Tal vez por esta misma razón, es decir por la ausencia de un conocimiento previo sobre el tema, es que se generan muchas de las dificultades que se advierten en el planteo de la investigación, las que requieren un tratamiento y decisiones que ponderen los riesgos que ellas implican. Por ello, hubiese sido más interesante realizar un análisis en profundidad de un único caso en lugar de proponerse una finalidad comparada, puesto que ésta multiplica los riesgos y desafíos por enfrentar.

HACIA UNA NUEVA AGENDA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

En este último apartado el propósito es retomar aquellas cuestiones o temas que han sido abordados en ambos trabajos con la finalidad de reconocer y recoger la potencialidad que encierran para definir una nueva y más prolífera agenda de investigación educativa. Si bien es posible afirmar que los trabajos que aquí se comentan avanzan sobre objetos de naturaleza distinta, hay, a mi juicio, un importante punto de contacto que debería guiar la elaboración y definición de una nueva agenda. Me refiero a la clásica pregunta "*Knowledge for What?*". A mi entender resulta bastante claro que ambas investigaciones, reconociendo la especificidad de sus temas, se proponen contribuir no sólo a la elaboración de diagnósticos más precisos (en un caso sobre un aspecto del sistema educativo, y en otro sobre el proceso de producción de conocimiento en educación), sino al conocimiento de la relación entre el campo académico y el ámbito político. En el trabajo de Irene Oiberman esa relación se mira desde el punto de vista de la incidencia que las investigaciones en educación pueden tener sobre la acción del Estado, mientras que en el trabajo de Claudio Suasnábar la relación parece mirarse desde un enfoque que privilegia el análisis de la manera en que los procesos políticos de reforma afectaron la agenda de investigación en educación.

Recuperando la especificidad de los trabajos, no cabe duda de que el trabajo de Claudio Suasnábar nos abre una importante línea de investigación que merece ser desarrollada y atendida. En efecto, se necesita saber más sobre las características y la calidad del conocimiento que se produce, sobre la naturaleza que presenta el proceso de producción, así como sobre los canales existentes

para difundir y hacer circular el conocimiento, y sobre el impacto que éste tiene en las políticas públicas educativas. Es preciso instalar estos temas y mostrar su relevancia, incluso para (intentar) resolver cuestiones más concretas e inmediatas, de forma de generar más financiamiento e investigación. Constituye, sin duda, un programa ambicioso que requiere una mayor articulación y coherencia de los esfuerzos realizados y que, al mismo tiempo, permita contar con un sólido marco teóricoconceptual y contribuya a promover reformas que alienten un mayor y mejor aprovechamiento de los datos disponibles y un desarrollo de un programa de investigación más sistemático.

Por su parte, el trabajo de Irene Oiberman se concentra en temas más concretos y sensibles al funcionamiento del sistema educativo, dado que el eje de su preocupación es la pregunta sobre cómo se promueve la equidad. Respecto al tratamiento de este gran tema es posible reconocer tres grandes momentos o etapas. Una primera, que aún continúa guiando muchas investigaciones, es aquella en la que las preocupaciones, y por lo tanto la agenda educativa, se han centrado tradicionalmente en el análisis (cuantitativo y cualitativo) del impacto de las políticas públicas y el accionar estatal. Probablemente esta agenda haya estado muy impregnada de prejuicios ideológicos ligados a creencias preestablecidas sobre el rol que debe desempeñar el Estado en esta materia. A pesar de ello, es claro que el Estado desempeña un rol crítico aunque poco sabemos todavía acerca de algunos temas que impactan sobre el accionar estatal. Me refiero a la inclusión de temas como la influencia de los diseños institucionales en los procesos de definición e implementación de políticas, y, más específicamente, el impacto que el peculiar federalismo argentino tiene en este sentido.

Una segunda etapa ha estado orientada a llevar el análisis de la problemática educativa al propio ámbito escolar, poniendo atención sobre los problemas u obstáculos que allí se encuentran para la promoción de la (in)equidad educativa así como promoviendo reformas que piensan el establecimiento educativo como la clave para reducir algunos aspectos de esas desigualdades. Finalmente, un tercer momento, que aún se encuentra en un estado embrionario y que se suma a (y no niega) los anteriores, es aquel ligado al redescubrimiento de los actores que operan en el nivel intermedio del sistema (el Distrito Escolar), entendiéndolos no como ejecutores neutrales de decisiones tomadas en el nivel superior sino como actores con capacidad para desarrollar acciones, muchas veces desarticuladas, que tienden a promover la (in)equidad en el sistema. Es en este punto donde creo que hace falta conocer más acerca de estos actores, sus discursos y sus comportamientos, así como sobre su impacto en temas como la equidad en el funcionamiento del sistema educativo. Sin embargo, esta agenda no puede (ni debe) estar enfrentada a las otras agendas sino que debe apoyarse en ellas y analizar las vinculaciones que entre todos estos actores existen. Aquí reside sin duda el gran desafío.

Parte III
PROPUESTAS PARA
EL DESARROLLO DEL CAMPO

Prefacio a la parte III

Esta tercera parte con la que se cierra el presente libro contiene las reflexiones sobre el desarrollo del campo de la investigación científica en educación de tres expertas con una larga trayectoria de investigación –Ana María García de Fanelli, Claudia Jacinto y Ruth Sautu–. Fueron elaboradas a partir de la lectura del conjunto de las once investigaciones que integran la primera parte de esta obra, más la experiencia que las tres tienen como hacedoras y como lectoras del campo de la producción de conocimiento y las condiciones de su producción en educación y en ciencias sociales en general.

García de Fanelli organizó sus comentarios en torno a la temática de la educación superior –su campo de investigación desde hace varias décadas– y reflexionó sobre tres dimensiones con vistas a la construcción del campo de la investigación en educación. Se trata del grado de fortaleza-debilidad de los espacios académicos de producción de conocimiento; de los contenidos de las investigaciones en el campo de la educación; y de las metodologías que contribuyen a la construcción del conocimiento válido en el campo.

Aunque pensadas para el campo de la educación, sus reflexiones surgen de una mirada amplificada sobre la actividad de investigación y desarrollo nacional, sus debilidades en términos relativos a la de otros de la región, y las consecuencias que tiene sobre la organización de los estudios de grado y, sobre todos los de posgrado, en ciencias sociales y humanas.

Jacinto discurrió sobre tres cuestiones vinculadas a las relaciones entre investigación y toma de decisiones en política educativa –el área temática en que centró sus reflexiones–. Se trata de la necesidad de reconocerle al objeto de estudio –la política educativa– un carácter multidimensional; la conveniencia de utilizar datos cuantitativos, además de cualitativos y diseños que desborden (sin descartarlos) los estudios de caso. Así será posible trascender la exploración y descripción para contribuir a la construcción conceptual más abarcadora, por un lado, y a la transferencia de los conocimientos producidos en el ámbito de la investigación al de la toma de decisiones en política educativa.

Sautu se refirió al fuerte componente prescriptivo que impregna muchos de los trabajos de investigación en educación producidos en la Argentina, junto con una tendencia a considerar la aplicación inmediata de sus resultados. El hecho contiene dos supuestos falsos; por una parte, que los resultados de los estudios son transferibles y aplicables de modo directo y, por otro lado, que dicha aplicación es independiente del poder de decisión de los ejecutores de las políticas. Una de las consecuencias de esta tendencia, a juicio de Sautu, es que devalúa la producción de conocimiento básico —cuya producción demanda largo tiempo y gran esfuerzo— en beneficio del aplicado, y no contribuye al desarrollo del campo científico.

Las tres investigadoras coinciden en el carácter interdisciplinario de la investigación en educación, una que creen debiera abordar el estudio de problemas echando mano de diversas disciplinas además de la educación —la sociología, la psicología, las ciencias políticas, etc.—. Coinciden también, por un lado, en la escasa formación de los estudiantes y de los investigadores en educación en el abordaje metodológico cuantitativo, en el conocimiento de la existencia de datos producidos por el sistema de estadísticas educativas, y en el manejo de dichos datos, y además en la preferencia por el abordaje metodológico cualitativo. Finalmente, coinciden en la importancia de transferir los resultados de las investigaciones a quienes pueden utilizarlas, para tratar de cerrar la brecha entre productores de conocimiento y diseñadores y ejecutores de decisiones políticas. Esta última es una preocupación de antigua data, y no sólo en la Argentina.¹

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lanza, H. (1991): "Posibilidades de producción de insumos de alto impacto con escasos recursos", en *Propuesta Educativa*, vol. 3, n° 5.
- Tedesco, J. C. (1987): "Paradigms of Socioeducational Research in Latin America", en *Comparative Education Review*, vol. 31, n° 4.
- Tenti Fanfani, E. (2001): "En casa de herrero cuchillo de palo: La producción y uso de conocimientos en el servicio educativo", ponencia presentada al IV Congreso de Investigación Educativa, COMIE, Manzanillo-México.

1. También en América Latina y más allá. Cf. Tedesco, 1987; Lanza, 1991; Tenti Fanfani, 2001.

Capítulo 16

¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo

Ana García de Fanelli

Con el propósito de reflexionar sobre el campo de la investigación en educación en la Argentina, centraré mis comentarios en tres dimensiones de su construcción: la fortaleza-debilidad de los espacios académicos de producción del conocimiento en educación, los contenidos de las investigaciones del campo y las principales metodologías utilizadas.

LOS ESPACIOS ACADÉMICOS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Antes de plantear una reflexión general sobre la construcción de la agenda de investigación en educación, creo conveniente comenzar por preguntarnos si están dadas las condiciones para la consolidación de la investigación de este campo disciplinario en la Argentina.

Mi punto de partida es la hipótesis de Clark (1995) respecto de la necesidad de un nexo virtuoso entre enseñanza, aprendizaje e investigación para que se consolide la práctica investigativa. Para que dicho nexo sea factible, consideramos que deben satisfacerse ciertas condiciones externas e internas al funcionamiento de las universidades.

En primer lugar, es central contar con recursos financieros destinados a la investigación y el desarrollo que permitan la conformación de un cuadro de becarios e investigadores estables, dedicados exclusivamente a la labor de enseñanza e investigación, y fondos que garanticen no sólo la realización de los proyectos sino también que fortalezcan las capacidades institucionales y estratégicas de las universidades para proveer enseñanza e investigación de frontera en este campo de conocimiento. Todo ello en el marco de instituciones e investigadores que rindan cuentas públicamente de los resultados que alcanzan con su actividad. En suma, se trata de generar estímulos apropiados para hacer carrera en ciencia y tecnología, desde la instancia de formación hasta el momento de inserción y promoción, y en un ámbito de trabajo que potencie las capacidades y el esfuerzo de los investigadores.

En segundo lugar, durante el proceso de enseñanza en el nivel de grado y posgrado se debe poder transferir no sólo contenidos y metodologías apropiadas para ubicarse en la frontera de producción del campo, sino también conocimiento tácito adquirido en el contacto cotidiano del estudiante como participante activo de proyectos de investigación al lado de investigadores experimentados. Este conocimiento tácito, adquirido en la cotidianidad de la tarea de investigación, es central para el proceso de socialización en esta práctica investigativa.

Si analizamos la situación de las universidades en la Argentina, encontramos que en las ciencias sociales y humanas estas condiciones normalmente no están presentes.

La proporción de recursos financieros que la Argentina destina a investigación y desarrollo en relación con su PIB (0,49% en 2006 según el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva –MINCyT– 2009) se encuentra entre las más bajas de la región, en particular si la comparamos con otros países latinoamericanos con grado semejante de desarrollo económico, tales como Chile, Brasil o México. El gasto por investigador de tiempo completo equivalente en dólares de paridad de poder de compra en 2006 era de 78.100, igual valor que en el año 1999 y muy por debajo de la inversión por investigador en Chile, México y especialmente Brasil.¹ Si bien en los últimos años se han realizado esfuerzos importantes por aumentar estos recursos, la mayoría se ha destinado a los individuos, en forma de aumento salarial (García de Fanelli, 2008), y mucho menos a la consolidación de las capacidades institucionales para desarrollar investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas. Por otra parte, si se aprecia la evolución de la participación relativa del gasto según campo disciplinario entre los años 2001 y 2006, los campos que aumentan su presencia son las ingenierías y las tecnologías (consistente con el plan de promover estas disciplinas), cayendo, entre otras, la participación relativa de las ciencias sociales (del 8,8 al 6,9%) y las humanidades (del 6,6 a 5,7%) (MINCyT, 2009). En suma, los recursos financieros disponibles destinados a las ciencias sociales y humanas siguen siendo insuficientes para fortalecer un campo aún muy débil de producción científica en la Argentina.

En relación con las condiciones internas de producción de la investigación, y particularmente de formación de investigadores en ciencias sociales y humanas en las universidades, es posible apreciar deficiencias tanto en la enseñanza en el nivel de grado como de posgrado.

En los estudios en el nivel de grado es escaso el papel que suelen tener tanto los cursos de metodología y estadística como el aprendizaje de la práctica de investigación en la formación de los graduados de ciencias sociales y

1. En el año 2004, los valores equivalentes para Chile, México y Brasil eran, respectivamente, 89.500, 147.400 y 117.700 (MINCyT, 2009).

humanas. Si bien normalmente las carreras de educación, sociología y otras ciencias sociales, de cuyas filas se reclutan la mayoría de los investigadores del campo de la educación, tienen en sus planes de estudio cursos de metodología o estadística, no hay una apropiación del ejercicio de este conocimiento en el resto de los cursos. Ello implica que, tras cursar estas materias, los alumnos no avanzan en el conocimiento de los problemas teóricos de las disciplinas utilizando las herramientas metodológicas y estadísticas estudiadas en los cursos respectivos. Es más, en algunos cursos se plantea una postura negativa con respecto a ciertos enfoques metodológicos y estadísticos, y así se promueve una actitud poco científica en el estudiante. En efecto, en lugar de analizar estos métodos y fundamentar su acuerdo u oposición a éstos sobre la base de argumentos elaborados y fundamentados de forma apropiada, una práctica usual es descalificar con prontitud el enfoque del oponente tildándolo de positivista, funcionalista, economicista, etc. Si reemplazamos estos adjetivos por críticas construidas desde argumentos científicos y filosóficamente fundados, ganaremos en comprensión de los fenómenos bajo estudio y en explicitar claramente la utilidad y los límites de los métodos y los enfoques posibles de emplear en cada caso.

En relación con los estudios de posgrado, Clark (1995) señala que las condiciones ideales para consolidar el nexo virtuoso entre enseñanza, aprendizaje e investigación se encuentran presentes con mayor probabilidad en este nivel que en el grado. En primer lugar, ello se explica por las condiciones de masificación de la educación superior. En segundo lugar, existe una mayor afinidad entre los temas de enseñanza en el nivel de posgrado y las investigaciones dentro del campo.

En el caso de la Argentina, en los posgrados de ciencias sociales y humanas estas condiciones no están dadas por el bajo grado de consolidación de este nivel. Las particularidades de los estudios de posgrado en la Argentina se explican por el código genético impreso en el momento de su gestación. Fruto de la masificación de la enseñanza del grado, necesidades de mayor capacitación y procesos de aculturación (importación del modelo anglosajón de "masters" dentro de una estructura de carreras de grado que responde al modelo de Europa continental), los posgrados experimentaron un crecimiento explosivo desde mediados de los años ochenta. Como surgieron en un entorno caracterizado por la restricción de recursos financieros, se debieron autofinanciar con el cobro de aranceles a los estudiantes. Esta necesidad de autofinanciación y su escasa importancia dentro de la arena de la política universitaria, a la par que limita su desempeño, los torna más libres y autónomos frente a la inercia burocrática de las instituciones. La inclusión de los posgrados dio lugar así a un cambio profundo en el plano organizacional, sin lograr todavía su articulación adecuada con el nivel de grado. En las universidades nacionales funcionan con una lógica totalmente diferente a la de grado: los estudios de posgrado son arancelados, los docentes son incorporados a través de procesos de selección que

suelen quedar a discreción de los directores de los programas y de sus consejos académicos, el nivel de las remuneraciones se fija en forma descentralizada –no sólo dentro de cada facultad, sino en cada programa– y se implementan procedimientos de selección de los alumnos mucho más selectivos que en el grado (García de Fanelli, 2001).

La contraparte negativa de la mayor flexibilidad de la que gozan es su menor importancia estratégica dentro de las universidades nacionales. Ello se refleja en que no cuentan con un presupuesto consolidado para su desarrollo ni para financiar una masa crítica de docentes de tiempo completo ni para proveer becas e iniciar actividades de investigación. En particular, los estudios de posgrado en el campo de la educación revelan una gran ausencia: espacios donde los alumnos participen activamente junto con los docentes en actividades de investigación. Esto es importante especialmente en los posgrados académicos, con miras a su articulación con los estudios doctorales, aunque no deja de serlo también en aquellos orientados hacia la gestión y la planificación educativa. En este último caso, la actividad podría estar orientada al diseño de modelos que faciliten una mejor comprensión de las propiedades de los sistemas complejos que se abordan en el campo de la educación. Especialmente los estudiantes de posgrado deberían poder trabajar en equipos integrados por profesionales con diversos antecedentes y aprender a manejar más de un marco intelectual para relacionarlo con el problema de investigación.

Otra restricción para llevar adelante un programa académico avanzado en el nivel de la maestría es la falta o la debilidad de un nivel de doctorado con el cual aquel se articule. Cuando Clark (1995) hace referencia a la formación académica de alto nivel, donde se transmiten conocimientos tangibles y tácitos a través del grupo de investigación, lo que en realidad tiene en mente son los estudios de doctorado en el ámbito de las escuelas de posgrado.

Es sorprendente que no existan en la Argentina políticas que tiendan a fortalecer el doctorado en ciencias sociales y humanas (por ejemplo, creando escuelas de posgrado donde participen un conjunto de instituciones, compartiendo recursos humanos, financieros y físicos), aun cuando ésta es claramente una de las debilidades de la planta de académicos en este campo disciplinario. Las políticas públicas no están diseñadas para estimular o crear espacios de calidad en el campo de las ciencias sociales y humanas, sino para constatar y castigar su debilidad relativa en términos académicos e institucionales. Resulta paradójico que no se desarrollen políticas en este sentido cuando cada día más las señales que se emiten a través de los distintos programas de gobierno refuerzan la imagen de que tanto un docente universitario como un investigador deben poseer el título de doctor.

En el plano de la formación académica en ciencias sociales y humanas, parecería entonces importante la formulación de una línea de política tendiente a crear una masa crítica de investigadores y que trate de recuperar la importancia de los alumnos con dedicación exclusiva. En definitiva, un programa para el

fomento del doctorado de alta calidad con fondos para becas y para proyectos de investigación, donde se involucren tanto docentes como alumnos, y para financiar cátedras con profesores extranjeros y nacionales de alto nivel. Cabe en este sentido tener en cuenta que, tal como lo destaca Clark (1995), el desarrollo del nexo entre la investigación, la enseñanza y el aprendizaje requiere, en el actual contexto de educación masiva y recursos escasos, que el nexo se concentre en unas pocas instituciones. Dado que los posgrados académicos tienen un componente mayor de bien público que los posgrados profesionales, las becas servirían para contrarrestar las fallas de mercado que llevan a una subinversión de este tipo de formación entre los egresados de educación. En particular, se observa que para este tipo de posgrados la demanda es más reducida. Bajo las actuales condiciones de financiamiento exclusivo a través del arancel, no se logra reunir una masa crítica que garantice la estabilidad del programa ni la realización de una evaluación rigurosa del aprendizaje logrado por los alumnos (García de Fanelli, 2001).

LOS CONTENIDOS

De la lectura de los textos contenidos en este libro surgen, en primer lugar, recortes de los objetos de estudio que permiten poner en duda si el campo que nos convoca es la “educación”. Planteemos algunos ejemplos. Los trabajos sobre política educativa –Beech, Gorostiaga, Gvirtz, Camou– ¿son textos sobre educación o sobre políticas públicas? El estudio sobre los factores sociales que inciden en los resultados educativos –tema incorporado en la agenda de investigación por el sociólogo norteamericano James Coleman en la década de 1960 y al que nos refiere el trabajo de Pedro Ravela–, es actualmente un tema abordado con mucho interés desde la economía, planteando modelos sobre la base de la función de producción de la educación. Por otra parte, el trabajo de Ravela y el de Camou podrían perfectamente enmarcarse dentro del campo sociológico de los estudios que apuntan a analizar el cambio social. Lo mismo podría decirse de la investigación de Beech, en tanto estudio de la influencia de las ideas sobre las acciones sociales y en la construcción de los discursos. En suma, lo que trato de plantear como primera cuestión a modo de hipótesis es que el campo de conocimiento que nos convoca y nos preocupa es el de los problemas educativos y no aquel demarcado por los límites disciplinarios de la educación. De ello dan cuenta además las miradas al objeto desde distintos puntos de partida disciplinares. Camou, por ejemplo, enmarca su investigación en la confluencia de tres perspectivas disciplinares: los estudios de políticas públicas, la sociología de las organizaciones y la sociología de las profesiones, mientras que Camilloni lo hace desde la didáctica.

La producción de conocimiento organizada en función de una aplicación o un problema, que Gibbons (1998) denomina modalidad 2 frente a la modalidad 1 de la producción de la ciencia tradicional, requiere que un equipo de inves-

tigadores desarrolle un consenso teórico —que trasciende el marco disciplinario— para resolverlo. Para ello se crean estructuras teóricas, modelos, métodos de investigación y formas de prácticas propios. El esfuerzo que realizan es acumulativo pero su contribución no es necesariamente a una disciplina especial. La modalidad 2 tiene la característica de la multidisciplinariedad. Esta característica se asocia con el desplazamiento de los intereses de los científicos desde la ciencia unificada hacia el estudio de las propiedades de los sistemas complejos. La aplicación de la modalidad 2 en los planes de estudio exige pasar de un aprendizaje basado en las disciplinas a otro basado en los problemas. En particular, los estudiantes de posgrado deben poder trabajar creativamente en equipos integrados por personas con muy distintos antecedentes científicos y deben saber cómo manejar más de un marco intelectual y cómo relacionarlo con el problema de investigación en cuestión.

Esto nos conduce, en segundo lugar, a la importancia de la ética que nos mueve en la elección de nuestro objeto de estudio, tema planteado por Ravela (2009) cuando señala que:

es importante esclarecer y explicitar cuáles son las convicciones que uno tiene sobre el cambio en la educación y sobre su propio compromiso con el mismo, así como un conjunto de ideas centrales acerca de qué es importante para propiciar el cambio desde nuestro ámbito de trabajo. Esas convicciones son las que luego le permiten a uno decidir sobre los trabajos que realiza y el modo de hacerlos. Por oposición, hay quienes simplemente se orientan por el interés de acceder a fondos o de acumular currículum y antecedentes, sin importarles si su trabajo tiene algún efecto valioso para la sociedad y para los demás.

Un enfoque orientado a los problemas educativos y un compromiso hacia su resolución nos conducen, en tercer lugar, a la complejidad de los fenómenos que debemos abordar durante la investigación. Varios de los trabajos presentados resaltan precisamente el carácter “complejo” del objeto de estudio. Esta complejidad se expresa, por ejemplo, en:

- la variedad de campos de producción del conocimiento que articulan los discursos y las prácticas educativas,
- la diversidad de actores que intervienen en el campo educativo,
- la pluricausalidad e interdependencia de los fenómenos educativos en relación con el funcionamiento de la economía, la política y la estructura social,
- la dificultad de trazar relaciones causales entre los planos micro y macrosociales.

Finalmente, el tema de los contenidos supone también reflexionar sobre los principales problemas educativos que han acaparado la atención de los inves-

tigadores/as del tema y las posibles áreas de vacancia. Cabe advertir que esta cuestión sólo puede ser respondida seriamente a partir de un meta-estudio de la producción del campo. Por otro lado, mis comentarios se centrarán en el subcampo de estudio, dentro de los problemas educativos, sobre el cual tengo más experiencia, esto es, la educación superior.

Dentro de la aún escasa producción de conocimiento en el campo de los problemas de la educación superior en la Argentina creo que hay ciertos temas que no han merecido mucha atención. A modo de ejemplo, tendemos a estudiar más cómo se evalúa la calidad de la educación superior que a analizar qué factores inciden sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la producción académica. Por otra parte, en la educación superior, las políticas y los discursos académicos se estructuran en torno a lo que Burton Clark (1991) llama “sagas institucionales”. Ejemplo de ellas en el contexto de la discusión sobre la calidad universitaria en la Argentina son que la calidad de los programas es asimilable a docentes con dedicación exclusiva, a producción de artículos publicados en revistas con referato internacional y nacional, a docentes con títulos de posgrado, a mecanismos rigurosos de admisión, etc. Aun cuando consideremos que estas relaciones causales pueden ser verdaderas bajo ciertas condiciones iniciales de funcionamiento de las universidades, las investigaciones que corroboran estas proposiciones son escasas. En este seminario, los trabajos de Camilloni y Cols, Alliaud, Oiberman y Ravela, serían ejemplos de una mirada preocupada por desentrañar los complejos factores que inciden en los resultados educativos. Creo que sería saludable que la investigación de nuestro campo continuara avanzando en esta dirección.

Por otro lado, en las investigaciones presentadas en este seminario y en muchas otras producidas en el campo de la educación se ha otorgado un papel importante al estudio de la incidencia de los organismos internacionales en la producción de la agenda pública de educación en América Latina. En la medida en que la investigación se mueva en la dirección señalada precedentemente, esto es analizando las complejidades de los problemas educativos, los factores que inciden sobre la calidad, el rendimiento y la equidad educativa, se podrá construir conocimiento socialmente útil para avanzar en la producción local de ideas de cambio social. No obstante, en tanto tal conocimiento no exista, o no se disemine de forma adecuada, los hacedores de política echarán mano del conocimiento socialmente existente, que normalmente es producido en los países industrializados. De todos modos, tampoco podemos exagerar la brecha que media entre los problemas educativos en los países industrializados y en América Latina. Si bien las condiciones de funcionamiento de nuestras organizaciones educativas, los recursos financieros y humanos disponibles y el grado de fortaleza de las burocracias públicas difieren claramente de las presentes en los países industrializados, también es cierto que existe una agenda de problemas educativos comunes a distintos países del mundo. Lo importante es lograr iluminar desde la investigación en qué medida ciertas propuestas de reforma

o de cambio formuladas en otros países son congruentes con nuestras metas sociales y son viables económica y técnicamente. Necesitamos más investigaciones en tal sentido.

LAS METODOLOGÍAS

De las lecturas de los trabajos expuestos en los varios capítulos de este libro y de los comentarios y reflexiones a los que dieron lugar de parte de Di Virgilio, Fasce, Navarro y Dufour, surgen algunas lecciones metodológicas de relevancia sobre la "trastienda de la investigación". Inspirándome en los primeros, realizaré una enumeración de aquellas decisiones metodológicas que creo contribuyen a la construcción de diseños adecuados de investigación.

En primer lugar, es importante plantear el problema bajo estudio en el marco de la discusión del mismo en las literaturas internacional y nacional. La originalidad del trabajo por emprender no está únicamente en seleccionar un tema que nadie antes estudió (meta muy difícil en el contexto de la amplia comunidad internacional de investigadores del campo), sino en plantear nuestro problema de investigación partiendo de una lectura profunda y crítica de la literatura sobre el tema y acorde con la situación planteada en nuestro país. Los trabajos recopilados en este libro dan amplia muestra de esta actitud frente a nuestro objeto de estudio, los problemas educativos.

En segundo lugar, en las ciencias sociales no hay normalmente conceptos definidos de modo consensuado, claro y eternamente válido y confiable. Debemos aclarar qué entendemos por los conceptos que estamos empleando y señalar las connotaciones particulares que los mismos adquieren dentro de una cierta estructura de significados presente en el marco teórico particular utilizado.

En tercer lugar, creo importante traer a cuenta lo que nos dice Max Weber (1984) al advertir que las leyes sociológicas son sólo aquellas regularidades estadísticas basadas en acciones sociales susceptibles de comprensión. Esta postura metodológica es clara en los abordajes que combinan metodologías cuantitativas y cualitativas. Esta distinción weberiana nos sirve también para destacar la relevancia, en nuestro campo de conocimiento, de los estudios de caso. Según Van Evera (2002, pág. 64), "los métodos de *n* grande nos dicen más acerca de si las hipótesis son válidas que las razones de que lo sean. Los estudios de caso dicen más acerca de por qué son válidas". El estudio de los casos es un tema por demás de alta relevancia para profundizar en términos metodológicos. Según Van Evera (2002, pág. 65), los estudios de caso pueden servir para contrastar teorías, crearlas, identificar condiciones antecedentes, verificar la importancia de estas condiciones antecedentes y explicar casos de importancia intrínseca.

Cabe finalmente plantear algunos desafíos en términos del avance metodológico en la producción de conocimiento para este campo.

En primer lugar, la mayoría de nuestros estudios son "exploratorios" y no representativos. Normalmente ello responde tanto a la disponibilidad de recursos y fuentes de información como a la incapacidad de coordinar nuestra tarea en el marco de equipos de investigación que permitan compartir recursos, tiempo y destrezas en el manejo de distintas técnicas metodológicas. Ello podría facilitar la ampliación de la escala de nuestros proyectos hasta lograr producir información y sacar conclusiones para la *n* grande de la que nos habla Van Evera.

En segundo lugar, esta cuestión también se vincula con la débil formación en estadística en las carreras de grado en ciencias sociales y humanas.

Finalmente, el poco desarrollo de estudios cuantitativos descansa también en la escasez de producción pública de estudios longitudinales y relevamientos estadísticos de alcance nacional o en el difícil acceso de los investigadores a estas bases de información. Las instituciones públicas raramente ponen a disposición de los investigadores una base usuaria de los relevamientos y censos que realizan en el campo educativo.

En suma, para consolidar el campo de estudio de los problemas educativos en la Argentina se requieren condiciones externas adecuadas, en términos de recursos financieros para formar investigadores y fortalecer la capacidad institucional y estratégica de los grupos e instituciones dedicadas a este campo. Asimismo, se necesitan reformas en los planes de estudio de grado y posgrado y una mayor consolidación de la actividad de investigación, particularmente en el nivel de doctorado. Por último, es importante producir conocimiento sobre las causas de los principales problemas educativos del país, utilizando para ello metodologías cuantitativas y cualitativas apropiadas para captar la complejidad de estos problemas. Ello facilitará el camino para la acumulación de saberes dentro del campo y la construcción de políticas públicas sobre diagnósticos apropiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clark, B. (1995): *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley, University of California Press.
- Clark, B. (1991): "The Organizational Saga in Higher Education", en M. W. Peterson. (ed.), *Organization and Governance in Higher Education*, Needham Heights, MA, Ginn.
- García de Fanelli, A. (2008): "Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades argentinas: transformaciones desde los años ochenta", en *Desarrollo Económico, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 48, n° 189, págs. 31-60.
- García de Fanelli, A. (2001): "La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación", en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 9, n° 29.
- Gibbons, M. (1998): *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, Washington, Banco Mundial.

MINCyT (2009): Indicadores de Ciencia y Tecnología. Disponible en <http://www.mincyt.gov.ar> [consulta mayo de 2009].

Van Evera, S. (2002): *Guía para estudiantes de ciencias políticas. Métodos y recursos*, Barcelona, Gedisa.

Weber, M. (1984): *Economía y sociedad*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 17

La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas

Claudia Jacinto

En estas reflexiones parto de la misma perspectiva que expuso Catalina Wainerman en la Introducción a este libro: “la ausencia de conocimientos producto de investigación sólida en cuestiones centrales sobre el funcionamiento del sistema educativo y que dicha ausencia se ‘naturaliza’ en lugar de ser problematizada promoviendo una acción positiva para procurar ponerle remedio”. En este marco, me pregunto por los problemas actuales de la agenda educativa y la agenda de investigación sobre políticas educativas para reflexionar sobre algunos ejes de la relación entre ambas.

Teniendo en cuenta las investigaciones expuestas en este libro más las reflexiones metodológicas a las que dio lugar su análisis, enfocaré mis comentarios sobre tres cuestiones vinculadas a las relaciones entre toma de decisiones en políticas educativas y la investigación. Comenzaré por enunciarlos para luego desarrollarlos uno a uno.

1. Para apoyar la toma de decisiones, es preciso que las políticas educativas en sus múltiples niveles (de concepción, gobierno, gestión, e implementación) se constituyan en sí mismas en un objeto de investigación multidimensional.
2. El tipo de datos que se requieren para la toma de decisiones en educación van más allá de los enfoques exploratorio-descriptivos o de los modelos insumo-producto.
3. La comunicación de los resultados de investigación a los actores del sistema en todos sus niveles constituye un desafío específico que debería formar parte de los programas de formación de investigadores en educación.

CARÁCTER MULTIDIMENSIONAL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Uno de los temas tratados en varios capítulos del presente libro es ¿qué quiere decir estudiar la política educativa? En respuesta a la pregunta, Silvina Gvirtz afirma que se está produciendo una reformulación del campo de la política educativa ante la evidencia de que la direccionalidad del sistema no se resuelve en los niveles macro, sino también en los niveles intermedios y micro.

En efecto, muchas veces se asume el desarrollo y análisis de una política como si fuera un proceso lineal y racional. Desde nuestra perspectiva, las políticas educativas son construcciones en múltiples niveles y deben ser examinadas como procesos dentro de un contexto macropolítico e institucional. El "texto", es decir, la concepción y el diseño de una política es resignificado por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos tanto de revisión de su diseño como de su implementación. La política es el producto de este proceso. Es, en las palabras de Mercedes Di Virgilio, discurso, curso de acción y entramado de actores involucrados en el desarrollo de ese curso de acción. El modelo central original de una política o programa no puede estudiarse o evaluarse en términos de "ejecución", considerando los cambios como desviaciones, dificultades o errores del diseño. La implementación es "construida" por los actores sociales que participan en los distintos niveles de desarrollo del programa: desde el equipo de funcionarios y políticos que realizan el diseño central de todo el dispositivo, hasta los equipos de supervisión y los distintos actores insertos en las instituciones educativas.

Muchos autores brindan categorías analíticas para investigar estos procesos o niveles. Se trata, en realidad, de ejes históricos de análisis de la sociología, es decir, las relaciones entre lo macroestructural y lo micro, y las múltiples mediaciones entre los dos niveles. De hecho, se produce una interacción conflictiva entre las políticas diseñadas, las instituciones y los actores. Se evidencia una tensión permanente entre la naturaleza técnica de la implementación y las condiciones sociopolíticas y culturales en las que la misma se desarrolla.

En general, la investigación ha subconsiderado los niveles intermedios en este proceso: supervisores, instituciones, pero también actores individuales y colectivos que construyen el hecho educativo. Éstos modifican los diseños originales como resultado de sus estrategias políticas y técnicas y de sus motivaciones.

Una dimensión que no puede dejarse de lado si se quiere tener en cuenta la construcción social de las políticas es la "apropiación institucional" de una medida de política educativa. En efecto, tal como lo muestran muchos estudios, existe un largo camino entre la concepción y el diseño de una política, y su llegada e implementación en las instituciones educativas.¹ Éstas pueden

1. Me refiero en particular a las escuelas.

adherir a una política, pueden apropiarse adecuándola a sus propios proyectos y prácticas, pero también resistirse a ella o hacer "como si" sólo ante la mirada externa sin que nada realmente cambie en el nivel de los procesos institucionales y pedagógicos implicados (Jacinto y Freytes, 2004). En resumen, para comprender el destino de una política debe estudiarse sistemáticamente lo que sucede con ella a nivel de las instituciones, con su historia, sus conflictos, sus intereses, las condiciones en las que se implementa y los procesos organizacionales a través de los cuales se despliega el currículo, y las relaciones puestas en juego. Se trata de lo que Camou y otros han denominado las "micro-físicas" de resistencia (o no) al cambio organizacional.

Más allá del nivel institucional, el nivel individual también debe considerarse. Los actores sociales se comportan en las instituciones según sus propias expectativas, conocimientos y estrategias (Marchand, 1995; Barbier, 1998). Las diferencias en las perspectivas cognitivas, políticas y culturales desempeñan un rol importante en los distintos niveles. Las "agendas ocultas" de los diversos actores funcionan; existen negociaciones, diferencias de poder, incentivos, aprendizajes, que operan en cada nivel. A mi modo de ver, una cuestión importante que mencionan varios de los autores que contribuyen al presente libro es que, para dar cuenta de estas "cajas negras" de la investigación sobre políticas, resulta necesario considerar el "nivel de la calle".

En resumen, lo que trato de transmitir en este punto no es que no haya estudios sobre instituciones o actores, sino que un terreno por profundizar en las investigaciones son estos *procesos complejos y multidimensionales que implican miradas sistémicas sobre las políticas*: tanto las relaciones entre *discurso*, y la *acción* (en los niveles central, local, institucional), como las formas en que las políticas son recreadas en las instituciones educativas por los *actores* concretos que las llevan adelante en las escuelas.

TIPO DE DATOS Y DE DISEÑOS UTILIZADOS

La segunda cuestión hacia la que enfoco mis reflexiones tiene que ver con el tipo de datos que se requieren para la toma de decisiones en educación. La prevalencia de enfoques exploratorios o descriptivos o de modelos evaluativos del tipo insumo-producto permite iluminar ciertas evidencias pero no alcanza para realizar verificaciones sostenidas en la evidencia empírica que puedan servir para la toma de decisiones.

En este sentido, los limitados diseños de las investigaciones disponibles no sólo se deben a la falta de recursos para la implementación de proyectos más ambiciosos. Podrían señalarse sin duda dificultades en la formación de los investigadores tanto en cuanto a diseños cuantitativos como a los cualitativos.

A pesar de que evidentemente la mayor parte de las veces no son posibles diseños basados en la recolección de datos primarios cuantitativos, sorprende

la evidente subutilización de bases de datos disponibles aún, con todos sus problemas. Operan, en este proceso de subutilización, permisos de acceso no concedidos, o sea los propios límites que se imponen desde la gestión política; la —muchas veces— baja consistencia de las bases de datos, por ejemplo, de relevamientos educativos. También, el hecho de que muchas bases de datos valiosas que se utilizan para la administración y el monitoreo de los programas educativos no son accesibles para su utilización en la investigación. Sin embargo, aunque en ocasiones las bases están accesibles, quienes se desempeñan en el sistema de investigación y los estudiantes de doctorado, muestran poca predisposición a la utilización de bases secundarias que, sin embargo, podrían ser fuente de valiosos hallazgos. Cabría preguntarse cuáles son las razones de este desinterés y cuánto tiene que ver con su propia formación.

Respecto de la investigación cualitativa, prevalecen los diseños exploratorio-descriptivos que si bien pueden ser interesantes no suelen aportar a la creación conceptual que permita iluminar procesos más amplios y comprender “las claves” de las estrategias de los sujetos o de las lógicas institucionales. Muchas veces, faltos de marcos interpretativos como punto de partida, tampoco contribuyen a consolidarlos. Los estudios de caso frecuentemente se quedan en el nivel del propio caso, con enfoques intrínsecos. No pretenden entonces aportar a la comprensión de dinámicas y prácticas más abarcadoras, gracias a la construcción tipológica o conceptual. Es preciso promover en este sentido que la investigación cualitativa implique la construcción de categorías analíticas sobre las lógicas, de los sentidos, de las estrategias de los actores y de las dinámicas institucionales en los procesos, para brindar evidencia sobre el porqué de los logros, las dificultades y los fracasos de las políticas.²

En el marco de los actuales procesos de debilitamiento institucional y de individualización, las miradas sobre el sujeto y sus tránsitos también forman parte de investigaciones necesarias y poco frecuentes. Los estudios de trayectorias biográficas, escolares y laborales son instrumentos privilegiados para examinar las experiencias de los sujetos en el contexto tanto macroestructural como institucional en el que se desarrollan, y permiten brindar evidencia para la formulación de lo que se ha dado en llamar “políticas de subjetividad”.

DE LA INVESTIGACIÓN AL DISEÑO DE POLÍTICAS

La tercera y última cuestión sobre la que haré una breve reflexión se refiere a la transferencia de los resultados de la investigación. En lugar de preguntarse

2. Deberíamos mencionar también un error frecuente en las primeras experiencias de investigación en educación: la confusión entre el deber ser y el “ser”. O sea la dificultad para mirar los procesos sin vincularlos o confundirlos con lo que deberían ser.

por qué la investigación frecuentemente tiene limitaciones para contribuir a la formulación y el aprendizaje sobre las políticas, se podría formular el interrogante contrario: ¿por qué son tan escasas las políticas basadas en evidencia empírica recogida en investigaciones sistemáticas?

Sin duda, estamos lejos de conformar una comunidad científica cuyos resultados de investigación gocen de la legitimidad suficiente para ser tenidos en cuenta en la formulación de políticas. Pero obviamente la formulación de políticas suele estar lejos de las lógicas de tomas de decisiones basadas en evidencia empírica y en la evaluación (como forma de investigación aplicada). Es que la propia legitimidad de las políticas parece depender poco de esa base de sustentación. Más aún, en algunos casos se concibe la propia investigación o evaluación como fuentes de legitimación de las acciones y no como espacios ética y técnicamente distintos, facilitadores de aprendizajes. Una de las razones que limita la formulación de políticas basadas en evidencias de investigación es la cultura institucional y política, la racionalidad de la acción política que prevalece.

Pero como se ha venido sosteniendo, es también la escasez de investigaciones sistémicas sobre políticas educativas lo que deja un campo abierto para la profundización con miras a aportar hallazgos para comprender las complejidades y para, en todo caso, poder proponer recomendaciones sustentadas. Políticas e investigación tienen sus propias agendas y aunque en algunos sentidos es legítimo y deseable que así sea, la cuestión de la llamada “transferencia” de resultados implica de hecho un acercamiento de agendas y urgencias que, desde mi punto de vista, debe promoverse.

Ahora bien, otra de las razones de estas distancias entre la investigación en educación y las políticas educativas, se vincula a un tema de lenguajes, que abarca tanto la formulación de las investigaciones como, sobre todo, la comunicación de sus resultados al sistema educativo.

Los lenguajes de la investigación académica deben “traducirse” si se pretende transferir resultados a los distintos niveles de despliegue de las políticas educativas. Los informes y las comunicaciones académicas no suelen introducir formatos inteligibles ni ofrecer puentes de reflexión entre los hallazgos y posibles líneas de acción a partir de ellos. Muchas veces he observado un interés de los actores del sistema educativo por escuchar o leer hallazgos de investigaciones pero, interrogados sobre qué les aportan esos resultados para sus prácticas, suelen no vincularlos a ellas, aunque para el investigador sea evidente.

Sostengo que la comunicación de los resultados de investigación a los actores del sistema en todos sus niveles constituye un desafío específico que debería formar parte de los programas de formación de investigadores en educación. Es preciso formar en la capacidad de desarrollar materiales de diseminación orientados a las implicancias para la toma de decisiones en distintos niveles de la gestión de políticas públicas o promover los trabajos interdisciplinarios precisos para que esos puentes se vean facilitados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbier, J. C. (1998): *Les politiques d'emploi en Europe*, París, Flammarion.
- Jacinto, C. y Freytes, A. (2004): "Coming and Going: Educational Policy and Secondary School Strategy in the Context of Poverty - Latin American Case Studies", en *International Handbook on School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht, Springer.
- Marchand, O. (1995): *El desempleo, políticas de empleo y su evaluación. La experiencia francesa*, Buenos Aires, PIETTE.

Capítulo 18

Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación

Ruth Sautu

Pensar y proponer líneas de investigación en educación requiere la participación de educadores e investigadores con un conocimiento profundo del área y una gran familiaridad con los proyectos que se llevan a cabo en ella en nuestro país. No es mi caso en el campo de la investigación en educación. Enseñar en la universidad y hacer investigación en temas en los cuales la educación de las personas o la estructura educativa de una sociedad son tenidas en cuenta, no amerita ser categorizada como educadora.¹ Aquí soy una persona de afuera, una observadora y lectora atenta que siempre espera aprender más sobre esos temas, y reflexionar sobre ellos. En ese carácter me permito presentar las siguientes sugerencias y realizar un breve comentario apoyándome en los trabajos de investigación incluidos en este libro y en las contribuciones que suscitaron por parte de los comentaristas.

Para comenzar desearía destacar una impresión general acerca de las innumerables investigaciones, escritos y ensayos sobre la educación en la Argentina con los que he estado familiarizada a lo largo de mi vida. Éstos tienen un fuerte componente prescriptivo y denotan el convencimiento de que sus diagnósticos y recomendaciones deberían o podrían eventualmente ser tenidos en cuenta para la resolución de los problemas tratados. La experiencia nos dice que esto no es así y que los trabajos, aun aquellos solicitados por las autoridades educativas, rara vez son aplicados o tomados en consideración para el diseño o implementación de políticas, programas o decisiones para la acción.

1. Educadora/educador son personas que han dedicado su vida a actividades orientadas a expandir la educación en todos o algunos de sus niveles. Es una combinación de ideas, de práctica de la enseñanza y acciones en la creación de espacios para la educación y promoción institucional de la misma. Aunque puedan serlo, no necesariamente son o han sido investigadores en educación. Gilda Romero Brest y Berta Braslavsky, destacadas académicas en la Argentina, fueron educadoras.

ción de culturas particulares, en las que se desempeñan los actores sociales: directivos, autoridades, docentes, alumnos y sus familias y entorno.

Tan vasto panorama de los posibles temas de investigación es semejante al de cualquier otra disciplina de las ciencias sociales. Podríamos aplicar el esquema a la sociología y no veríamos diferencias. ¿Qué es entonces lo propio de la educación o de la investigación en educación? Sus teorías y sus planteos específicos de objetivos de investigación. Esto distingue a las disciplinas; no los temas que se proponga investigar. Los objetivos de investigación deben ser formulados a partir de una perspectiva teórica que estará enunciada en términos de los objetos y las áreas temáticas de que se trate.

Nuestro conocimiento no es lo suficientemente amplio ni profundo como para señalar teorías propias y exclusivas de la educación. Muchas teorías de las ciencias sociales son compartidas por varias disciplinas, en particular las que tratan de los sistemas macrosociales; otras en cambio tienen la impronta disciplinaria. No obstante, recortar, pegar, integrar, expandir, teorías generales y sustantivas para la construcción del marco teórico de una investigación, son tareas compartidas por todos. En el trasfondo está lo específico.

Las teorías sobre el poder, las clases sociales y la desigualdad son propias de la sociología. También la categorización social y la interacción social se encuentran en el trasfondo de muchas de sus teorías. Algunos de sus desarrollos se nutren y a la vez influyen a la economía, ciencias de la educación y la psicología. La reproducción de las desigualdades, como la movilidad social, son temas vinculados al poder y las clases sociales en los que es central tener en cuenta las probabilidades de acceso y apropiación de conocimientos. La sociología se ocupa de estudiar el producto final de estos procesos, sin embargo su comprensión más profunda requiere de teorías que provienen del campo de las ciencias de la educación. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que movilizan las posibilidades de apropiación de conocimientos tienen lugar en gran medida en la escuela (u otras entidades educativas), y cuanto menor sea el papel de la familia, más crucial será el papel de la escuela. Es en esa escuela, con esos docentes, bajo esas condiciones materiales, con esos niños o jóvenes y en ese contexto donde se dan relaciones de poder, autoridad, discriminación, o conflicto. Ninguna otra disciplina nos puede acercar a la investigación y comprensión de esa problemática cuando el ámbito en el que tienen lugar esos procesos es la escuela.

Si tuviera que elegir o decidir sobre temas propios de ciencias de la educación seguramente elegiría los más obvios: los ya mencionados y la formación, capacitación y preparación de las personas portadoras de los conocimientos sociales y agentes de su construcción y transmisión a las futuras generaciones. La organización e interacción en las unidades académicas, sus prácticas y comportamientos sociales están orientados por esos fines; al igual que los sistemas de creencias, los valores, las ideologías, o la cultura escolar. Las ciencias de la educación han desarrollado teorías sobre esos temas y muchos otros. Es mucho

lo que tienen para ofrecer, y creo que lo hacen. Probablemente mi impresión sea equivocada pero en varias ocasiones me he hecho dos preguntas. Primero, por qué se asigna la categoría "educación" a trabajos que sólo tangencialmente corresponden a esa área disciplinaria, algunos de los cuales enuncian interpretaciones que se deducen de teorías generales muy importantes en sí mismas pero de escasa ayuda en la investigación educativa. Y segundo, por qué existe un número agobiante de estudios sobre la legislación, normativa, e historia de la educación. ¿Influyen sobre aquellos a los que están destinados?

Un esquema clasificatorio

Con algo de audacia he confeccionado el cuadro 2, en el que enuncio algunos objetivos de estudio, señalo el nivel de análisis y las posibles metodologías. Cada celda está formulada en el trasfondo de lo que me parece es lo propio de las ciencias de la educación. Este cuadro toma algunos de los elementos contenidos en el cuadro 1. Ninguno de los dos es exhaustivo; son indicativos de mi pensamiento.

CUADRO 2
EJEMPLOS DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN SEGÚN EL OBJETO,
EL NIVEL DE ANÁLISIS Y LA METODOLOGÍA

<i>Objeto de investigación</i>	<i>Nivel de análisis</i>	<i>Metodología</i>
Modelos sociales, ideologías, normas y políticas	Macrocultural y social	Histórico-comparativa documental
	Microsocial de creencias, valores, pautas de comportamiento (unidades académicas, personas)	Metodologías cualitativas, entrevista, análisis de contenido, observación
Estructura /sistema educativo	Macrosocial Unidades individuales o agregadas. Reconstrucción del todo mediante el individualismo metodológico	Encuestas, análisis de datos secundarios (estadísticos y documentales)
El aula, la escuela, la universidad. La interacción entre actores del ámbito educativo y la familia, el barrio, la comunidad	Unidades agregadas Reconstrucción del todo mediante el individualismo metodológico	Estudios de caso, etnografía, Encuestas. Entrevistas individuales y grupales
El actor y los cursos de acción. Docentes, autoridades, alumnos	Microsocial. Reconstrucción de los cursos de acción y de la perspectiva del actor	Método biográfico, etnografía, encuesta

El cuadro 1 nos muestra el amplio campo de ámbitos en los que es posible centrar un proyecto de investigación. También indica que en la realidad, tal como lo vivimos cotidianamente, todos los ámbitos y todas las problemáti-

cas están vinculados entre sí. En una investigación científica debemos acotar nuestros objetivos de investigación, aun sabiendo que se trata de un esfuerzo de abstracción de una realidad compleja y estrechamente interconectada. Aquí es pertinente recordar la diferencia entre texto teórico narrativo, ensayo, y marco teórico de una investigación. En el primer caso, que denominamos teoría, es posible tratar un tema de manera profunda e interrelacionada. Esta tarea demanda un conocimiento profundo y creatividad, nos sirve como encuadre general e inspiración para la selección de los problemas por investigar y en la definición del enfoque teórico-metodológico general. Un marco teórico de una investigación es un recorte sistemático y elaborado de uno o varios de estos textos. La creatividad justamente se encuentra en la manera en que es construido. Los ensayos reflejan, además de cuestiones teóricas, las opiniones y la interpretación personal de la realidad que hacen sus autores. Hay ensayos buenos y ensayos malos; depende de los autores e interpretadores. Es materia de opinión. ¿Cuál es la sutil diferencia entre un ensayo y un texto narrativo teórico? Este último se apoya sobre el conocimiento acumulado y, a su vez, es factible de ser cuestionado; es posible deducir de ellos proposiciones que servirán para construir un marco teórico que opere de sustento para una investigación científica, dentro de la cual se diseñará una prueba empírica.

El cuadro 2 es un intento por incluir contenidos en el esquema del cuadro 1. Sólo ofrece una selección de posibles objetivos de investigación; ha sido construido pensando en la posibilidad de investigaciones cuya meta sea la producción de conocimiento básico o, alternativamente, cuyo propósito sea la resolución de problemas. Aunque de manera embrionaria, nuestro deseo es señalar que sólo en la apariencia una investigación puede ser utilizada indistintamente con fines básicos o aplicados. Para cerrar estas sugerencias nos permitiremos incluir en nuestro esquema los trabajos presentados en este seminario.

El primer bloque en el cuadro 2 se posiciona en objetivos centrados en el estudio de creencias, valores y modelos. Aquí distingue entre una investigación planteada en el nivel macrocultural y una orientada a comprender, por ejemplo, la cultura escolar. Ambas pueden tener una meta básica, pero sólo es pertinente diseñar la segunda para un propósito aplicado. En este bloque se ubica la amplia mayoría de los trabajos comprendidos en este volumen. ¿Qué nos está indicando este hecho? Creo que nos habla de la preocupación que existe entre los especialistas sobre la orientación que tiene, o debería tener, la educación en la Argentina. ¿Estamos en un proceso en el que muchos modelos, maneras de encarar la educación, sus instituciones, y relación con otras instituciones están cambiando? Si es así, esto explicaría el número de estudios sobre la legislación educativa, los programas, etc., que mencionábamos más arriba.

La investigación de Ángela Aisenstein es un buen ejemplo de un trabajo que aborda el nivel macrocultural utilizando una metodología histórica documental. El *código disciplinar* de la educación física es analizado en tanto unidad macrocultural cuyas propiedades y características modelan la acción

en el nivel de las instituciones educativas. Aisenstein caracteriza el código que regula la enseñanza de la educación física al momento de su incorporación al currículo (1880), para luego identificar las continuidades y los cambios acontecidos sobre aquél hasta la década de 1960. En su abordaje consulta diversas fuentes documentales (leyes, planes, programas, manuales, revistas, etc.) atendiendo a su pertinencia sin perder de vista su condición de producto social y su contexto de producción.

El trabajo de Jason Beech también abona a este tipo de estudios al analizar el proceso de circulación de conocimiento en el campo educativo global como un proceso de construcción de asociaciones de acciones. El investigador muestra la lógica que subyace a la transmisión de conocimientos en el campo educativo global, centrándose en las estrategias de formación docente. En ese derrotero observa procesos de negociación y transacción e influencia entre actores de diferentes ámbitos y latitudes. Como lo muestra la tradición sociológica, influencia y poder son importantes mecanismos que conectan los niveles macro y microsociales. Su estrategia básica para llevar adelante la tarea es el análisis del discurso.

La investigación de Claudio Suasnábar es otra de las que nos permiten identificar las características de este tipo de diseños. Suasnábar, a partir de una estrategia comparada entre países de América Latina, analiza el campo de la producción especializada de conocimiento sobre educación en la Argentina. La investigación recorta como objeto de indagación las relaciones entre el campo académico, la producción de conocimiento en educación y el diseño de políticas educativas.

La investigación de los modelos contenidos en las políticas o leyes educativas sirve para entender las orientaciones predominantes en una época. Nos sirve para comprender la realidad que nos rodea y tal vez enunciar interpretaciones a futuro. Puede ser de utilidad a los responsables políticos para comprender el pasado, o para la orientación de propuestas y diseños de leyes o programas. Los modelos y las orientaciones políticas se gestan en los segmentos sociales que les dan vida, responden a intereses y concepciones ideológicas histórica y colectivamente constituidas. En el largo plazo, la investigación científica transfiera ideas, allí se centra su fuerza. También allí reside la necesidad de perseverar en los esfuerzos; eventualmente crearán conciencia.

La investigación científica también nos orienta en el presente. El trabajo de Cristina Carriego avanza en el análisis de pautas de comportamiento, como son las rutinas y los procedimientos involucrados en el trabajo pedagógico en el ámbito escolar. La preocupación de la autora es dar cuenta de cómo las características que adquieren rutinas y procedimientos escolares se vinculan a factores de contexto extraescolares como son los modelos sociales vigentes sobre el papel de la educación y de la escuela, y las políticas y normativas que rigen el currículum escolar.

Una lógica similar siguen Camou y Prati en la indagación de la *microfísica* de la evaluación institucional. Su objeto son las prácticas y los comporta-

mientos que las políticas de evaluación universitaria desatan en las unidades académicas y sus efectos intrainstitucionales. El uso de metodologías cualitativas (entrevistas, análisis documental, observación) les permite reconstruir las particularidades de los contextos específicos de implementación de dichas políticas. Esta línea de investigación se centra en un aspecto clave del funcionamiento del sistema educativo, a saber, la implementación de las políticas de evaluación. Son estudios que actúan de puente entre el análisis de las políticas y el mundo de su aplicación cotidiana.

Me interesa señalar que aunque las metodologías por utilizar en las líneas de investigación que integran este primer bloque son semejantes, el diseño a que dan lugar es distinto. Para trabajos como el de Carriego, la especificidad del caso elegido es crucial, puesto que allí se ubica el problema que se desea resolver, por lo que se debería destacar cómo influyen, por ejemplo, en la dinámica escolar la segregación y la discriminación social y étnica. Son los modelos y las ideas vistos en la dinámica de la interacción en la escuela.

El trabajo de Jorge Gorostiaga reviste especial interés en la medida en que si bien abona a nuestro primer bloque, se despliega en ambos niveles de análisis. El estudio se orienta hacia la indagación del proceso de reforma del nivel medio de escolaridad desde un doble enfoque. Atento a la complejidad de dichos procesos y a la de su implementación, Gorostiaga y sus colegas deciden realizar un abordaje complementario del objeto dando cuenta de sus aspectos macrosociales y de sus dinámicas microsociales. Para ello avanzan en la indagación de los distintos escenarios de implementación de la reforma educativa, como son el del gobierno educativo (tanto en el nivel nacional como provincial) y el de la escuela.

El segundo bloque del cuadro 2 se centra en la estructura y el sistema educativo. Son estudios que permiten evaluar en el nivel de un país o región los logros alcanzados y también las deficiencias. La perspectiva histórico-comparativa es propia de este tipo de investigación. El trabajo de Irene Oiberman sobre equidad educativa y el impacto de la acción estatal en las veinticuatro provincias argentinas corresponde a esta línea de investigación. El trabajo se propuso conocer en qué medida las *condiciones educativas* existentes en el sistema educativo reducen, reproducen o amplían las desigualdades socioeconómicas de los alumnos. Tal como lo relata la autora, una parte importante de la tarea de investigación consistió en construir una medida válida de las condiciones educativas que permitiera captar las diferencias entre zonas y jurisdicciones del país. Otro tanto debió hacerse para dar cuenta de la equidad en la distribución de dichas condiciones. En esta tarea utiliza como insumos fundamentales distintas fuentes estadísticas (tanto del Sistema Nacional de Estadística como estadísticas propias del sistema educativo). Los atributos de las fuentes, como son el ámbito geográfico que abarcan y el nivel de desagregación que presentan, le permitieron reconstruir las características (y medir las particularidades) de los establecimientos, de diferentes zonas en una

misma provincia y de las jurisdicciones, para finalmente relacionarlas con las características de los alumnos.

Las investigaciones de este tipo u otras sobre, por ejemplo, la expansión de los diversos niveles de educación, los grupos sociales incluidos o excluidos, los bajos o altos niveles de rendimiento de los agregados (reconstruidos a partir de la evaluación de los alumnos o las escuelas) pueden servir como insumos de políticas o programas para orientar las decisiones (como en el caso de Oiberman), o pueden tener una finalidad exclusivamente básica. En este tipo de estudio existe el peligro de que en nuestro entusiasmo natural pensemos que se pueden aplicar las conclusiones en forma directa. Aquí soy un poco escéptica, aunque creo que deben hacerse. Trataremos de ilustrar esto con un ejemplo.

Tenemos los estudios encarados por el Ministerio de Educación para medir los rendimientos escolares en, por ejemplo, Lengua y Matemática, en las escuelas del primer ciclo escolar. Las pruebas fueron administradas entre alumnos de ese ciclo que concurrían a unidades académicas públicas y privadas en las distintas jurisdicciones de la Argentina. Incluía asimismo otras características de las escuelas, docentes y alumnos. Ésta es una típica investigación macrosocial que reconstruye a partir de las unidades individuales características del sistema, lo que permite formular un diagnóstico acerca de las regiones y los tipos de escuelas con mayores o menores carencias en su rendimiento. Sus conclusiones permiten diseñar políticas de mediano y largo plazo pero no tienen una aplicabilidad inmediata en las unidades académicas. Para ello es necesario llevar a cabo estudios que ayuden a programar medidas concretas pertinentes a las escuelas individualizadas como con las mayores carencias. Podríamos denominar a ese tipo de estudio bisagras para la aplicación de políticas. La investigación con fines aplicados debería aportar información acerca de cómo funcionan las escuelas, sus dificultades y conflictos, su potencialidad de cambio. Podríamos decirlo con una frase: incorporar a la escena a los actores sociales convencidos de que los institutos de investigación y los gabinetes de funcionarios deben escuchar sus voces.

Aunque con características diferentes, el trabajo de Silvina Gvirtz, sobre los roles que se les atribuye a los niveles intermedios del gobierno de la educación en los procesos de reforma y las funciones que desempeñan en ese marco, también se ubica en este bloque. Las características que asumen, las funciones, cómo las desempeñan, cómo procesan las decisiones tomadas en los niveles de elaboración de las políticas educativas y cómo transmiten los lineamientos hacia las escuelas permiten a los investigadores reconstruir características y dinámicas del sistema educativo de los diferentes países en los que se desarrolla el trabajo (Argentina, Chile, Colombia y Perú).

El tercer bloque reúne los estudios centrados en la vida cotidiana del aula y de la escuela (o de otras unidades académicas). Es un área amplísima del conocimiento donde se generan los problemas que luego observaremos en otros niveles de análisis y sobre los cuales las teorías y experiencias propias de la

educación no pueden ser reemplazadas por los provenientes de otras disciplinas. Paradójicamente ninguna de las investigaciones reunidas en este libro abona a este colectivo.

Se podrían haber diseñado varios bloques más en el cuadro 2; no lo haremos pues excede nuestro conocimiento. Terminaremos citando aquellos trabajos que se centran en los actores sociales que participan en las instituciones educativas, en sus prácticas y comportamientos. Comprenden este bloque las investigaciones de Alliaud, Camilloni y Cols, y Ravela. Las tres se centran en prácticas y comportamientos de actores del ámbito educativo. Alliaud, con base en el uso del método biográfico, reconstruye trayectorias formativas de los docentes. Ravela se interesa por el uso de la evaluación en el aula; en particular, se pregunta sobre cómo los docentes incorporan la evaluación en sus prácticas en el aula, para qué la usan y cómo emplean los resultados de sus propias evaluaciones. La observación participante, las entrevistas y el uso de la encuesta colaboran en dar respuesta a sus inquietudes. Finalmente Camilloni y Cols se preocupan por cómo los estudiantes universitarios incorporan la evaluación a sus prácticas de aprendizaje, y utilizan en su indagación un enfoque muy similar al de Ravela.

Un tema conexo al de Alliaud tratado con frecuencia en el campo de la educación es el de la identidad de los docentes. A pesar de su gran relevancia teórica me parece que sus resultados sólo nos sirven para comprender intelectualmente lo que sucede con los docentes en las escuelas de nuestro país. Por ejemplo, para diseñar un programa de acción en escuelas ubicadas en barrios muy pobres, la identidad docente debería estudiarse juntamente con los estilos de interacción social y construcción de lazos, y con la resolución de los conflictos de todo el conjunto de actores sociales de esa escuela o escuelas que en particular nos interesan. No de todas o cualquiera de las escuelas de barrios pobres. Esta última aclaración es pertinente para la investigación básica, una de cuyas metas es la generalización teórica.

CONCLUSIÓN

Las reflexiones contenidas en esta presentación dan cuenta del carácter prescriptivo de una buena parte de las investigaciones, ensayos, propuestas que se desarrollan en el área de la educación, en las que se considera posible la aplicabilidad más o menos inmediata de sus resultados o conclusiones. La experiencia nos muestra que esto está bastante alejado de la realidad cotidiana. En primer lugar, porque los estudios, de cualquier carácter, no son transferibles ni aplicables de manera directa e inmediata. Y en segundo lugar, el uso aplicado del conocimiento depende de una instancia distinta a la de los productores del mismo. Que autoridades públicas hayan solicitado y financiado la realización de una investigación no significa que posean el poder de decisión suficiente

como para imponer los resultados. Miremos al respecto las experiencias en las disciplinas físicas y naturales.

La producción científica para su aplicación cumple dos etapas que tienen sus propias reglas, aun cuando puedan desarrollarse en la misma institución. La investigación básica, que es larga y demanda grandes esfuerzos, produce conocimientos que luego constituyen el insumo de lo que se denomina *desarrollos*. Entre, por ejemplo, el descubrimiento de una droga y su colocación en el mercado como medicina se cumplen etapas y tiempos. No todas las drogas son utilizables en un tiempo prudencial; no todos los desarrollos de drogas son eventualmente colocados en el mercado ni distribuidos en el sistema de salud. El costo es un problema pero también lo es la aceptabilidad del público o de los grupos de opinión acerca de la conveniencia de su aplicabilidad. No digamos ya el poder de veto que pueden llegar a tener algunas corporaciones políticas, sindicales o económicas.

En educación, como en otros órdenes de la vida, sucede lo mismo. Tomemos un ejemplo reciente: la investigación y los ensayos sobre educación sexual en las escuelas. Incluso habiendo adquirido el estatus de norma jurídica, no será muy sencillo imponerla sin conflictos. Tampoco existen garantías de que se alcanzarán las metas deseadas, por más convencidos que estén los órganos de aplicación de que la educación sexual contribuirá a reducir la propagación del sida. En este ejemplo, probablemente no fue cumplida plenamente la etapa de investigación para el desarrollo de las propuestas. Como en el caso de las drogas farmacéuticas, es necesario llevar a cabo tests de aceptabilidad entre los que deben recibirlas, y pruebas acerca de las contraindicaciones y consecuencias; todo esto y, en particular, alcanzar un cierto grado de consenso para reducir la incidencia de los conflictos, toma tiempo.

Para concluir deseo destacar lo siguiente: la riqueza teórica y las experiencias de investigación en ciencias de la educación en el nivel internacional son muy grandes. Esto no significa que no deban nutrirse de los conocimientos producidos en otras disciplinas. Ni las ciencias de la educación, ni la sociología, ni la psicología, ni la economía ni cualquier otra disciplina de las ciencias sociales puede hoy en día funcionar aisladamente. Sin perder la individualidad, es beneficioso leer y oír a otros. También es prudente recordar que la bondad de las propuestas prescriptivas es materia de opinión. No todos en todas las circunstancias de la vida estamos de acuerdo con lo que debe hacerse ni cómo se debe hacer. Sin pretender alcanzar la conformidad total, la investigación científica ayuda a ir creando consensos.

Sobre los autores

ANDREA ALLIAUD

Es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es docente investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es, además, docente de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella y coordinadora del Área de Formación Docente en el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI Argentina. Se especializa en temas de formación docente.

ÁNGELA AISENSTEIN

Es doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Es coordinadora de la Especialización y Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, y docente e investigadora de la misma universidad y de la Universidad Nacional de Luján. Sus temas principales de investigación son la historia de la educación corporal en la escuela y los modos de incorporación de la cultura física en los programas socioeducativos y de salud.

JASON BEECH

Es Ph. D. en Educación del Institute of Education de la Universidad de Londres. Es director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y docente investigador de Educación Comparada en la misma institución. Es investigador del CONICET. Su principal tema de investigación es la circulación de discursos acerca de la educación en el campo global. En la actualidad también trabaja sobre el vínculo entre educación, identidades colectivas y cohesión social.

ALICIA CAMILLONI

Es profesora de Filosofía y Pedagogía. Es docente investigadora de Didáctica y directora de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma universidad. Se especializa en currículum, evaluación y educación superior.

ANTONIO CAMOU

Es doctor en Ciencias Sociales con especialización en Ciencias Políticas por FLACSO-México. Es docente del Departamento de Sociología de la Universidad de La Plata y de posgrado en la Universidad de San Andrés. Su principal línea de investigación se refiere a los problemas de reforma del Estado y la elaboración de políticas públicas en la Argentina.

CRISTINA CARRIEGO

Es magíster en Educación y candidata a Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Es vicedirectora del Colegio Pestalozzi y asesora de un proyecto de formación docente en la Universidad de Tres de Febrero. Sus tareas profesionales y su tema de investigación están vinculados al desarrollo de programas de mejora pedagógica en las escuelas.

ESTELA COLS

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Sus principales áreas de interés giran en torno a temas de didáctica, el currículum, los estilos docentes y las estrategias de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la investigación didáctica.

Lamentamos profundamente su fallecimiento, ocurrido poco tiempo antes de la publicación de esta obra.

MARÍA MERCEDES DI VIRGILIO

Es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Es docente de Metodología de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de San Andrés. Sus temas de interés giran en torno a los procesos de gestión de las políticas sociales y a las interacciones entre hábitat y clases sociales.

GUSTAVO DUFOUR

Es magíster artis en Administración Pública y candidato a doctor en Gobierno y Administración por la Universidad Complutense de Madrid. Es docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y docente en la Universidad del CEMA y en FLACSO-Argentina. Sus principales líneas de investigación son el análisis de los actores de nivel intermedio del sistema educativo argentino y los procesos de institucionalización de la ciencia política en la Argentina.

JORGE FASCE

Es especialista en Educación con Orientación en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés. Es docente de la Diplomatura en Gestión de Instituciones Educativas en la Universidad Nacional de San Martín y de la Diplomatura en Pedagogía Universitaria en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Es director de estudios en el Centro de Estudios Terciarios River Plate.

ANA MARÍA GARCÍA DE FANELLI

Es doctora en Economía por la Universidad de Buenos Aires y magíster en Ciencias Sociales (orientación Sociología) por FLACSO-Argentina. Es directora e investigadora del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) e Investigadora del CONICET. Es docente de Estructura Social Argentina de la Carrera de Economía en la Universidad de Buenos Aires y en la Escuela de Educación en la Universidad de San Andrés. Sus principales líneas de investigación son políticas de educación superior comparada y financiamiento universitario.

JORGE GOROSTIAGA

Es Ph. D. en Educación Comparada por la Pittsburgh University. Es docente investigador de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y del CONICET. Sus principales temas de investigación giran en torno a las reformas educativas y a las relaciones entre investigación y política educativa.

SILVINA GVIRTZ

Es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es directora de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés y docente de Gestión Educativa en la misma universidad. Es investigadora del CONICET. Sus principales temas de investigación se refieren a problemas vinculados a la justicia educacional en el nivel primario.

CLAUDIA JACINTO

Es doctora en Sociología-Estudios de América Latina por la Universidad Paris III. Es investigadora del CONICET. Es docente de posgrado en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Sus principales temas de investigación actual son las políticas públicas de educación y empleo, y las trayectorias de inserción de jóvenes.

ALEJANDRA NAVARRO

Es magíster en Investigación en Ciencias Sociales y candidata a Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Es docente de Metodología Cualitativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata y de Metodología I, II y III de la Universidad de Buenos Aires. Sus temas de investigación giran alrededor de la integración escolar y la sociología militar.

IRENE OIBERMAN

Es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, con posgrado en Ciencias Sociales de FLACSO-Argentina. Es coordinadora de un proyecto sobre Desarrollo de Indicadores de Derechos Económicos, Socia²

les y Culturales en la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y directora del Centro de Investigaciones por Encuesta de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional.

MARCELO PRATI

Es magíster en Sociología y Ciencia Política, y candidato a doctor en Ciencias Sociales por FLACSO-Argentina. Es docente de Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata. También es director del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma universidad. Su principal tema de investigación actual son las políticas universitarias en la Argentina.

PEDRO RAVELA

Es magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por FLACSO-Argentina. Es director del Instituto de Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay, donde además se desempeña como director y docente en los Diplomados en Evaluación del Desempeño Docente y en Evaluación de Aprendizajes. Es investigador del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay. Su principal tema de investigación es la evaluación educativa.

RUTH SAUTU

Es Ph. D. (Economics) Sociology por The London School of Economics and Political Science de la Universidad de Londres. Es profesora emérita de la Universidad de Buenos Aires, docente de Metodología de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales e investigadora del Instituto Gino Germani de la misma institución. En la actualidad trabaja en proyectos sobre teoría y metodología en el estudio de las clases sociales.

CLAUDIO SUASNÁBAR

Es doctor en Ciencias Sociales por FLACSO-Argentina. Es director de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata y docente de Política y Legislación de la Educación en la misma universidad. Se desempeña, además, como docente en la Universidad de San Andrés. Sus líneas de investigación abarcan la política educativa, las políticas universitarias y la historia reciente del campo intelectual de la educación.

CATALINA WAINERMAN

Es Ph. D. en Sociología por la Cornell University. Es directora del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés y docente investigadora

en Metodología de la Investigación y en talleres de Tesis de la Escuela de Educación de la misma universidad, donde también coordina el Seminario Permanente de Investigación. Su principal tema de investigación actual es la formación de investigadores.