



MINISTERIO de  
EDUCACIÓN,  
CIENCIA y TECNOLOGÍA

**DiNIECE**

Dirección Nacional de Información y  
Evaluación de la Calidad Educativa

**RESEÑA DEL SEMINARIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACION Y  
POLITICA EDUCATIVA**

**abril 2005**

Presidente de la Nación

**Dr. Néstor Kirchner**

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

**Lic. Daniel Filmus**

Secretario de Educación

**Prof. Alberto Sileoni**

Subsecretaria de Educación

**Lic. Mirta Bocchio de Santos**

# **Área de investigación Educativa**

**Coordinación**

**Mg. Sonia Hirschberg**

**Equipo de trabajo**

**Lic. Beatriz Fernández**

**Lic. Virginia Ginocchio**

**Lic. Dora González**

**Lic. Mariana Landau**

**Lic. Liliana Sinisi**

## SEMINARIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACION Y POLITICA EDUCATIVA

### BUENOS AIRES, 13 y 14 de Abril- 2005

#### Introducción

En el marco de los lineamientos de trabajo de la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa, el área de Investigación Educativa viene desarrollando distintas acciones con el objetivo de propiciar, sistematizar y difundir investigación educativa útil para la toma de decisiones en materia de política educativa. Publicaciones, encuentros y relevamientos de investigaciones son algunos de los productos que se han generado en los últimos años como resultado de esta tarea.<sup>1</sup>

El presente documento da cuenta de los debates realizados en el marco del Seminario Internacional de Investigación y Política Educativa que se llevó a cabo en el mes de abril de 2005 en el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, con el auspicio la Embajada de Francia y del British Council. En el mismo participaron un centenar de investigadores de universidades y centros de investigación junto con funcionarios y técnicos de las direcciones de Planeamiento, Investigación y/o Evaluación de los ministerios de educación de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires. Los objetivos del seminario fueron:

- profundizar el debate teórico y metodológico entre investigadores y funcionarios y técnicos de los Ministerios de Educación de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires.
- promover el intercambio y fortalecer las redes entre investigadores de universidades, y centros de investigación del país con funcionarios y técnicos de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires.
- difundir la investigación útil para la toma de decisiones de política educativa.

Partimos de la hipótesis de que los debates en torno a la articulación entre investigación, política educativa y prácticas de enseñanza deben trascender los desencuentros entre los distintos componentes de esta tríada siendo en el marco del desarrollo de sinergias colectivas donde se hacen evidentes tanto las diferencias como el diseño de estrategias de mejoramiento del sistema educativo. De este modo, la relación entre producción, difusión y aplicación de conocimiento no depende solo de uno de los componentes sino de la fortaleza tanto de la comunidad de investigadores, de los prácticos y de los gestores de política. Es importante subrayar que encontrarán en las exposiciones, ya sea que provengan de Universidades o Centros Académicos o distintos Ministerios, posiciones plurales y no necesariamente coincidentes; y nos parece importante que esto sea así. También la pluralidad va a estar representada por la diversidad de temáticas y por las perspectivas disciplinarias del campo educativo en los que cada uno de los investigadores ha desarrollado sus investigaciones.

Es cierto que no toda investigación en educación debe estar necesariamente vinculada con la definición de políticas educativas dado que ello implicaría un claro reduccionismo. Pero creemos que es fundamental profundizar los vínculos entre investigación y políticas, ya sea de investigaciones en términos más generales o más aún aquella que sí se desarrolla o se puede desarrollar en los Ministerios de Educación. Sin duda no se trata de vínculos lineales o directos; sería ingenuo pensar que los resultados de una investigación, aún aquella que se produce en organismos como los Ministerios de Educación, encuentra una traducción directa en una política educativa. Es importante, entonces, reflexionar en forma conjunta sobre las mediaciones que es necesario producir entre los resultados que las investigaciones pueden poner en evidencia y la concreción en orientaciones específicas de política educativa. Por eso creemos en la importancia de todo lo que pueda aportar a la discusión, al intercambio, a la búsqueda del diálogo, al abordaje de los problemas, algunos más históricos de los sistemas educativos.

El documento que presentamos pretende hacer llegar a los distintos interesados las valiosas ponencias desarrolladas en el marco del encuentro por los investigadores nacionales e

---

<sup>1</sup> Para mayores detalles consultar la página [www.me.gov.ar/diniece](http://www.me.gov.ar/diniece)

internacionales y los debates que entre ellos se suscitaron, en el convencimiento de que estas presentaciones son un valioso aporte al debate para pensar las prioridades de la investigación educativa en nuestro país.

Un primer capítulo está compuesto por las presentaciones de María Rosa Almandoz, Alejandra Birgin y Margarita Poggi quienes trabajan las necesidades que, como funcionarias, requieren del campo de la investigación académica. Dado que sus trayectorias profesionales estuvieron vinculadas a la investigación, presentan una serie de reflexiones sobre la articulación entre la investigación y la política educativa desde la particular perspectiva de funcionarias e investigadoras.

El segundo capítulo comprende las presentaciones de Emilio Tenti, Silvia Barco y Walter Grahovac que presentan distintos enfoques sobre la relación entre la investigación y la implementación de políticas educativas. Los panelistas ponen de manifiesto distintas perspectivas sobre las agencias desde las que se produce conocimiento, en este caso, la universidad, los centros de investigación vinculados a organismos internacionales y los sindicatos docentes y analizan la forma en que intervienen en las políticas educativas.

El tercer capítulo reúne los trabajos de Roger-Francois Gauthier, Beatriz Picaroni y Liliana Sinisi. En ellos se presentan distintos tipos de enfoque teórico y metodológico para la producción de conocimiento desde la investigación y la evaluación, recuperando las dimensiones de abordaje macro y microestructurales.

El cuarto apartado presenta los resultados de dos investigaciones relativas a las formas de escolarización de los niños y niñas que se encuentran en condiciones de pobreza. Los hallazgos presentados por Patricia Redondo y Sonia Hirschberg pueden resultar un importante apoyo para la implementación de políticas tendientes a incluir a los sectores más vulnerables de la sociedad.

El quinto capítulo analiza las formas de escolarización y los principales desafíos que se presentan en la enseñanza media actual a partir de la información aportada por Hywel Thomas, Guillermina Tiramonti y María Antonia Gallart.

Por último, en el sexto capítulo, se problematiza la relación entre investigación y profesionalidad docente. Las contribuciones de Andrea Alliaud y Gloria Edelstein revisan esta temática desde la reforma y desde la biografía escolar.<sup>2</sup>

Consideramos que estos aportes pueden ser un elemento relevante en el debate y la implementación de políticas que actualmente se están llevando a cabo en el país. El conocimiento acumulado no implica un mejoramiento automático de las políticas pero la investigación resulta un insumo importante para tomar mejores decisiones de política educativa.

---

<sup>2</sup> El profesor Estanislao Antelo también participó de esta mesa pero no disponemos de su ponencia y por cuestiones técnicas no se ha obtenido la desgrabación de su exposición.

## **Capítulo I** - “Las prioridades de la Investigación en relación con los problema de la Educación en Argentina”.

Panelistas: María Rosa Almandoz, Instituto Nacional de Educación Técnica; Alejandra Birgin, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente; Margarita Poggi, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Coordinación: Sonia Hirschberg

### **María Rosa Almandoz**

---

Me gustaría comenzar planteando algunas reflexiones sobre la temática general del panel acerca de la relación entre las prioridades de la investigación y los problemas de la educación en la Argentina: el juego entre demanda-oferta y oferta-demanda -que no es la expectativa con la que visualizamos los procesos de investigación- la definición de políticas educativas y el diseño de programas de gobierno. Voy a plantear tres puntos de reflexión y, después, algunas preocupaciones específicas del campo de las vinculaciones entre educación y trabajo, en particular la educación técnico-profesional.

La primera línea de reflexión se vincula con el interjuego entre procesos y resultados de la investigación educativa y la toma de decisiones. Estos procesos tienen puntos en común y diferencias. En común, tienen el enunciado de políticas educativas como el diseño de programas de gobierno o proyectos de gobierno que incursionan en la dimensión social y política. También, incursionan en un terreno muy sensible como es el espacio de las políticas públicas. Esto pone en cuestión los procesos de investigación que parten de una neutralidad valorativa con una versión muy técnica o tecnificada de estos procesos de indagación. También, pone en cuestión la fragilidad o el enunciado banal de políticas educativas cuando no tienen un sustento o no están fuertemente vinculados con procesos de indagación e investigación como producción de información específica sobre el tema.

Ambos procesos y tipos de resultados tienen una base teórica, enunciada o no en el caso de las políticas, un conjunto de supuestos sobre las relaciones entre las políticas en ese espacio social que presupone una relación entre conocimiento y praxis social. No hay proceso de indagación que pueda plantearse en un vacío de ausencia de reflexión o valoración de los aspectos de la investigación como el plano de la praxis social y parte del proceso de indagación, efecto o impacto de sus resultados.

Desde el punto de vista político o de la formulación de políticas educativas, se invierte pero no desconocen ninguno de los dos elementos. La focalización de las políticas educativas o los programas de gobierno están en la praxis social que, en su base, tienen que contar con presupuestos con relación a su vinculación con el conocimiento.

Otro aspecto se relaciona con la tensión entre la investigación y los procesos de decisión y, para ello, recupero mi historia de ambos “lados del escritorio” a cargo de proyectos de investigación y, actualmente, como funcionaria. Podemos definirlo como tensión, contradicción, conflicto o, en algunos casos, paradoja o trampa. Esto depende del contexto, el enfoque, la enunciación de las políticas educativas, el diseño del programa de gobierno, los resultados de las investigaciones o el pedido de desarrollo de algunas investigaciones en su función de legitimación o crítica.

Esta reflexión cuestiona que el gobierno pueda establecer prioridades, pedir, demandar a centros, universidades e institutos determinado tipo de temáticas priorizadas, enfoques o metodologías utilizadas junto al alto riesgo que implica, para investigadores e instituciones, entrar en esta trampa de recuperar en su origen la función crítica -la parte sustantiva de un proceso de investigación- concluyendo exclusiva o reducidamente en la legitimación de decisiones en torno a un programa de gobierno como sustento de enunciados de políticas educativas. Esta distancia óptima que postulan como la distancia óptima del sol -ni tan pegado para no ser incinerado ni tan alejado como para sufrir de frío- es complicada. Esta tensión, paradoja o contradicción que asume un proceso, proyecto o centro de investigación en torno a

su cercanía o lejanía de la función que se privilegia -legitimar, fundamentar, criticar-, ha generado un campo estéril en términos de la vinculación del conocimiento con la praxis social que es la gran apuesta de la investigación y los programas de gobierno como resultado de las condiciones materiales de producción de los estudios y las investigaciones, a desarrollar fuertemente uno de los campos de la investigación: la evaluativa. Obviamente, la investigación evaluativa o “diagnóstica” es una herramienta útil para el diseño de proyectos y programas como la formulación de enunciados o impactos. En estas dos funciones -legitimación y crítica- tenemos más abundancia de la producción de investigación y estudios vinculados a órganos de gobierno donde prima una función de legitimación, a veces banalizada, pero se mantiene en el plano técnico de la producción de información y tenemos poca densidad de producción de conocimientos y la complejidad de los problemas educativos, recuperando y fortaleciendo la función enunciativa crítica que está en la base de los procesos de investigación. Esto ha generado varios problemas que no nos han sido ajenos.

Una segunda línea de reflexión se relaciona con la dificultad que tenemos para comunicar resultados de investigación por parte de actores e instituciones: aparatos de gobierno, centros, institutos de investigación y equipos de investigación de cátedras. Deberíamos preguntarnos si esa dificultad es sólo un problema instrumental -cuáles son las mejores mediaciones en el término instrumental del concepto- para que realmente se genere algún tipo de puente entre el conocimiento producido por la investigación y la adopción de decisiones. A veces, tenemos funcionarios en puestos de investigadores e investigadores en puestos de funcionarios -una síntesis no muy bien lograda- y, en esos casos, deberíamos preguntarnos cuál es el lugar o el espacio que debería tener la investigación vinculada al enunciado de políticas educativas y el diseño de programas. Esta pregunta alude a cuánto de suficiente y necesario es la producción de conocimiento para la formulación de políticas y el diseño de programas de gobierno.

Desde el punto de vista de la investigación, esa vinculación va a otorgar “racionalidad a los procesos de decisión”, es decir, va a acercar esos procesos de decisión a una realidad compleja, analizada y estudiada por esos proyectos.

Desde el punto de vista de la política, los conocimientos que brindan los distintos programas y proyectos de investigación no siempre involucran la multiplicidad de lógicas que entran en juego cuando se enuncian políticas educativas y se diseñan programas. Soy bastante enfática en plantear la diferencia del papel de la investigación en relación con las políticas y los programas de gobierno. En la formulación de políticas educativas, los actores sociales son múltiples y hay una especie de terror cuando uno se pone a escribir los documentos básicos para empezar a discutir los enunciados de política educativa. Los lectores son múltiples: padres, profesores, entidades gremiales, medios de comunicación, espacios académicos y partidarios -desde el punto de vista político.

Hay un conjunto de restricciones, actores y sujetos que intervienen fijando aquello que se puede y no se puede decir. En la formulación de políticas educativas, intervienen sustantivamente los organismos internacionales y las entidades de crédito.

El conocimiento producido por proyectos o programas de investigación es diferente. Este espacio es más fértil de vincular porque la investigación puede ser un punto de partida de la producción de conocimiento, acompañamiento y evaluación crítica de los resultados.

La relación con los decisores sirve para preguntarse qué es lo que deciden. Uno puede convencer al ministro, secretario de educación, distintos subsecretarios o directores de área. Sin embargo, y yendo al plano escolar, no es un organigrama vertical que puede convencer al director o al vicedirector. Es bueno tener en cuenta que existen condicionamientos y restricciones en la toma de decisiones por parte de los decisores.

Hay interesantes trabajos sobre el nivel de complejidad que tienen los procesos de mediación o, en sentido estricto, la complejidad de los procesos de apropiación entre la formulación de políticas, el enunciado de programas de Gobierno y las dinámicas particulares de micro-política que se generan al interior de las instituciones. Entonces, “convencer” sobre la información o las conclusiones de los resultados de la investigación a los decisores -por su lugar en el

organigrama-, no nos resuelve la vinculación entre investigación y toma de decisiones ni, más complejo aún, el conocimiento y la praxis social.

Pasemos a ver las diferencias para constatar que esta dificultad de comunicación entre actores y procesos no es sólo un problema instrumental. La investigación y los procesos de toma de decisiones son dos esferas con un nivel de autonomía muy alto. Es bueno no simplificar este nivel de autonomía porque no es sencillo construir, como dirían los ingenieros, interfases en estos procesos.

La primera distinción es lo que se llama *problema* para la investigación y las políticas educativas o los programas de gobierno. Tenemos una diferencia básica en la construcción del objeto-problema en la investigación y las políticas educativas o programas de gobierno. No voy a hacer distinciones epistemológicas -aunque me encantaría discutir las-. Cuando hablamos de problemas de la educación, una cosa es construir un problema-objeto en la investigación y otra es un problema-objeto de políticas y programas o proyectos de gobierno.

Una segunda diferencia es que ambos procesos tienen diferentes lógicas de construcción y tiempos. Como ustedes saben, las lógicas y los tiempos de los tomadores de decisiones son inmediatos, tienen impactos directos y a corto plazo porque sus tiempos son menores. A diferencia de otros países, en Argentina existe una fragilidad: tenemos muchos centros, instituciones, cátedras, institutos que se dedican a la investigación, pero por las condiciones materiales de producción, tienen carácter de proyecto en lugar de campo programático. Esto dificulta la vinculación entre investigación y enunciado de políticas e investigación y diseño de programas, dado que no siempre se continúa durante mucho tiempo, me refiero a cuatro, cinco o diez años en desarrollar una investigación educativa. Las diferentes lógicas y tiempos son difíciles de resolver en la vinculación entre investigación, políticas y programas de gobierno.

Un tercer rasgo distintivo es el alcance. Así como hay lógicas más inmediatas, plazos de tiempo más cortos en la formulación de políticas y programas de gobierno, los procesos de investigación tienen tiempos más extendidos por las condiciones materiales de producción de investigación y la ausencia de recursos. En muchos casos, los distintos proyectos de investigación tienen alcances menores como, por ejemplo, el análisis cualitativo en profundidad en cinco o seis escuelas de una zona particular, cuando el desafío para un funcionario o difusor, es trabajar espacios provinciales completos, regionales o nacionales sabiendo que la complejidad de las problemáticas educativas tienen que ver con una complejidad estructural que marca diferencias, segmentaciones si, en particular, uno quiere incursionar en programas de gobierno que apunten a restablecer mayores niveles de justicia como, por ejemplo, en el acceso a los bienes educativos.

Los estudios desarrollados en Argentina en los últimos diez o quince años enfatizan, en general, abordajes cualitativos, alcances exploratorios y trabajos de campo más reducidos. En eso, el Estado tiene que tener una palabra. Pueden desarrollarse programas de investigación con alcances mayores, estudios que en alguna época se hicieron simplificada y, hoy, pueden ser más complejos por tener un alcance más macro de los problemas en el sistema educativo.

Un cuarto rasgo distintivo trata sobre las condiciones de producción. Las condiciones de producción del discurso de las políticas educativas y el diseño y planificación de programas de gobierno tienen como desafío una visión intersectorial. Si tuviéramos un país más equitativo, no habría necesidad de pensar en políticas que no sean de gran alcance y carácter intersectorial y, sobre todo, por las vinculaciones entre educación, trabajo y producción.

La producción es una temática que me interesa vincularla a políticas de niñez, juventud, adolescencia y adultez. Las condiciones de producción de este discurso de políticas y programas de gobierno tienen, en la base, el rasgo intersectorial que no es un rasgo adicional y particular de alguna línea de programa o política sino que, básicamente, es intersectorial. En contraste, el abordaje intersectorial de la mayoría de las producciones del campo de la investigación es mucho menor cuando uno mira comparativa y numéricamente los abordajes que tenemos para que puedan ser tomadas como base para el enunciado de políticas y diseño



de programas. En términos de condiciones de producción, hay un elemento insoslayable que los estudios y las investigaciones pueden obviar desde el punto de vista del campo y que, básicamente, transcurren en espacios de confrontación y antagonismo. Por definición, el enunciado de políticas educativas y programas de gobierno saben de los condicionantes de su formulación e incursionan en un conjunto de intereses que están en oposición como, por ejemplo, el desempeño, la actividad y la profesionalización de los docentes. Una dimensión clave para la calidad es poder avanzar en la doble perspectiva: las condiciones laborales docentes y la organización laboral e institucional del trabajo docente. Este tema es fértil de ser abordado en la investigación, aunque es un tema arduo de ser enunciado como política educativa para generar un programa de gobierno. En términos de condiciones de producción, la confrontación de intereses sectoriales y las contradicciones de intereses particulares de actores involucrados es un atributo particular de las condiciones de producción de políticas y programas de gobierno.

La mayoría de la investigación que se produce en Argentina está bajo la dependencia pública estatal -universidades, institutos universitarios y entidades como el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)- mientras que el sector privado, sacando honrosas excepciones, es menor. En general, desde el Estado se ha hecho menos esfuerzos por fortalecer estos espacios institucionales que por alimentar la lógica de producción en investigación a partir de consultorías. Creo que es una vinculación que, necesariamente, debe ser revisada por el financiamiento. Muchas condiciones de producción están condicionadas por la ausencia de recursos y se apela a créditos internacionales. Esto ha tenido un efecto no deseado en la producción de investigación en los centros e instituciones de investigación. Una lógica de producción de investigación a partir de la figura de consultoría ha generado una desmemoria y ha impuesto lógicas y tiempos que no siempre son las más adecuadas a los procesos de investigación. La consultoría tiene un inicio y un final y al tenerlo tan delimitado no siempre es fácil tomar los resguardos desde el punto de vista teórico, epistemológico y metodológico de que esa investigación sea consistente y sostenida resguardando, en algún aspecto mínimo, el carácter enunciativo y crítico que tiene todo proceso de investigación. Entonces, las condiciones de producción de ambos procesos en relación con la materialidad de los recursos, las condiciones particulares de sujetos y actores que intervienen, hacen que este diálogo entre conocimiento y praxis social, expresado en políticas educativas y programas de gobierno, quede con pocas posibilidades de resolverse en términos instrumentales a manera de puentes.

El Estado y el gobierno, que a veces no van de la mano, debieran tener un papel más estratégico. Primero, el gobierno de la educación tiene sus propios niveles de autonomía -nacional, provincial, institucional -escolar- y necesita fortalecer los procesos de investigación e indagación vinculados, en particular, a procesos de diseño de programas de gobierno. Segundo, tenemos que hacer el esfuerzo de avanzar en establecer proyectos, campos programáticos de investigación y programas de gobierno que permitan profundizar la complejidad y acumular conocimientos sobre determinadas problemáticas -el financiamiento puede ayudar aunque no lo resuelve-.

La lógica de proyectos que predomina delimita un problema menor y de poco alcance para ser resuelto en un año. Ese tipo de conocimiento no puede sostenerse por su nivel de complejidad -que, a veces, se banaliza- y por la calidad del campo de la investigación educativa que quita posibilidad de visualizar críticamente cómo nutrió, acompañó y qué pasó con ese programa de gobierno. Entonces, la prioridad es que el gobierno -en sus distintas expresiones- formule la investigación como una fase de su proceso de decisiones y, así, pueda avanzar en el fortalecimiento institucional de las instancias que se dedican a la investigación a la par de formular campos programáticos -antes que proyectos de poco alcance de indagación.

La tercera reflexión trata la dificultad de contar con perfiles para integrar equipos de investigación. Hay una doble carencia: los investigadores reconocidos en Argentina han sido, en muchos casos, poco generosos para formar a las nuevas camadas y las universidades o los espacios públicos han generado pocas estrategias sólidas de formación de investigadores. Desde las áreas de gobierno, tenemos múltiples desarrollos en estrategias de formación en evaluación de políticas públicas, diseño y evaluación de programas de acción que tienen en la base, obviamente, cierta formación metodológica pero no formación de investigadores en

campos problemáticos prioritarios del sistema educativo. También, debemos discutir la calidad de nuestros propios proyectos de investigación por la restricción de las condiciones materiales de producción de la investigación y por la ponderación de un enfoque de corto alcance en el trabajo de campo y la interpretación -desde el punto de vista teórico, epistemológico y metodológico- en este campo que llamamos investigación educativa. De este modo, debemos avanzar en investigación de mayor alcance y profundidad en algunos campos que, aún, son incipientes en la Argentina como, por ejemplo, la investigación didáctica o algunos estudios de carácter más macro que nos permitan significar y contextualizar aquellos intentos de indagación más cualitativa o en profundidad.

Por último, quisiera abordar las vinculaciones entre educación y trabajo recortadas al área de la educación técnico-profesional. En este tema, hago honor a María Antonia Gallart que cuenta con más de veinte años de investigación en esta área que se ha trabajado tan poco. A nivel mundial, tiene sus propias complejidades teóricas y características de tendencia y evolución.

La educación técnico-profesional, en particular la educación técnica de nivel medio, tiene complejidades institucionales muy específicas. Son pocos los elementos de los que disponemos para discutir y analizar retrospectiva y prospectivamente en relación con algunas líneas que estamos emprendiendo en este campo, a excepción de los trabajos de María Antonia y un viejo trabajo de Graciela Frigerio sobre las características del sistema dual y la vinculación entre escuelas y organizaciones empresarias.

Como cierre, el desafío para el área de gobierno es claramente federal e involucra a las veinticuatro provincias y a la instancia nacional. Convoco a todos los investigadores que tengan interés en trabajar en estas temáticas a generar espacios de trabajo de campo y esfuerzos conjuntos para profundizar la vinculación educación- trabajo en sus múltiples expresiones y, en particular, en el área de la educación técnico-profesional. Muchas gracias.

## **Alejandra Birgin**

---

Esta convocatoria me interrogó personalmente acerca del lugar desde el cual hablaba. Yo me he formado como investigadora. Ese ha sido mi trabajo de toda la vida pero, en los últimos años, trabajo en la función pública. Me especialicé en el tema de la formación y políticas docentes. Mi recorrido previo y mi conocimiento del sistema tienen que ver con haber sido investigadora mucho tiempo y haberlo puesto un tiempito entre paréntesis. No podríamos, y esto vale -creo- para todas las que estamos aquí, hacer lo que hacemos si no tuviésemos ese bagaje de saberes que nos dio el recorrido por la investigación.

En particular, entonces, volviendo al lugar desde donde leí o me interrogó la convocatoria como investigadora y como uno siente, mira, hace uso y discute con las producciones de investigación que hoy existen en el campo en la Argentina, desde ese lugar, elegí hablar en relación con el tema del panel.

En una investigación que está próxima a publicarse, "La producción de conocimiento sobre educación en la Argentina" del año pasado (2004), Mariano Palamidessi hace un paneo de las producciones de investigación que se realizaron en el campo educativo en los últimos años. Es una investigación muy meticulosa y muy cuidadosa que muestra cuánto ha crecido la investigación educativa en los últimos años. Este tema deberíamos pensarlo de la mano de cuánto han crecido los problemas, es decir, la complejidad del campo, y cuánto el sistema universitario -de créditos y reconocimiento al número de artículos publicados, etc.- ha forzado no necesariamente la calidad de la producción sino, de algún modo, la forma de realizarla, publicarla, hacerla circular, etcétera.

En un campo como el nuestro, que aún era incipiente y recién nacía la investigación, no ha sido menor la desaparición o el exilio de un grupo numeroso de colegas. Con la democracia, la reconstrucción de la investigación educativa lamenta esa ausencia y ha cargado sobre algunas figuras la construcción del campo. El campo de las Ciencias Sociales ha sido el campo más desgarrado y es, justamente, el ámbito de la investigación. A lo mejor, podrían discutir esto quienes trabajan en las ciencias duras y lo qué pasó con las Ciencias Exactas. Sin embargo, el crecimiento de la investigación en nuestro campo no viene precisamente de la mano de la recuperación de la democracia sino, básicamente, de la creación o del cambio de las normas universitarias que le dieron algún formato a algunas de las producciones que son, en realidad, de los ámbitos universitarios.

Uno podría decir que en la Argentina, de acuerdo con esta investigación y otras, el ámbito de mayor producción académica es la universidad pública aunque, de todos modos, no podría poner a todas las universidades en el mismo lugar. La fragmentación de la Argentina se ve, también, en la producción universitaria.

Junto con ellas, ha habido otros centros que han sostenido cierta línea de investigación que ha crecido en poco tiempo. En el último tiempo, puedo nombrar el CENEP (Centro de Estudios de Población) y el CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), entre otros organismos que hacen investigación. Hay, también, organismos como CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) que ha creado un instituto de investigación que permite también la producción de conocimiento. Hay una expansión objetiva de las instituciones que se dedican a la investigación pero, también, hay una prevalencia absoluta del lugar de las universidades públicas.

Quisiera contar dos situaciones que sirven de analizadores del el tema que nos convoca. La primera es una situación que compartimos con Margarita Poggi. Al poco tiempo de haber llegado al Ministerio, la Secretaría de Ciencia y Técnica convoca a realizar una investigación en áreas de vacancia y nos pide trabajar sobre cuáles serían dichas áreas que el Ministerio necesita promover como temas de investigación.

Un aspecto de ardua discusión en la Secretaría de Educación y, en particular, con el Ministro - que tiene su tradición en este tema- fue pensar las áreas de vacancia desde un lugar estratégico. Y ahí aparecieron varias cuestiones interesantes. Primero, el desafío de cómo armar la agenda. No hay dudas sobre el nivel de cuestionamiento, interpelación y necesidad de la investigación educativa en un momento en que el tema vinculado a la educación y, en particular, a la escuela necesita tomar relevancia si uno piensa que este país tiene alternativas de recuperación. Es en ese lugar, o desde ese lugar, que intentamos pensar los problemas teniendo en mente algo que me ha orientado muchas veces. Es un texto de Hannah Arendt, "Ejercicio de política de educación en el presente", en el que la autora dice: "estamos ante una crisis cuando las respuestas no nos sirven para las preguntas que tenemos; a lo mejor lo que hace falta es volver a formularse preguntas".

En términos de la investigación, desde ese lugar y desde lo que había disponible, es que trabajamos para el Programa de Atención a Áreas de Vacancia (PAV) estableciendo las líneas temáticas que entendíamos eran las áreas de vacancia imprescindibles de abordar. Tomamos el tema del sistema educativo pensando, básicamente, en la estructura que queda después de la década que hemos pasado. Cuando digo la estructura, me refiero a la estructura del modelo instruccional, la estructura curricular y la estructura de gobierno a nivel jurisdiccional, regional y nacional.

Tomamos el tema de educación y trabajo, pero sobre esto habló María Rosa Almandoz y creo que no hace falta que abunde. Además, tomamos dos temas que nos preocupan mucho como el de la escuela y las transformaciones culturales. Hay mucha más producción sociológica acerca de la crisis socio-económica y lo que ha generado en nuestros chicos, nuestros jóvenes, nuestros docentes y cómo ha erosionado su lugar y el lugar de la escuela en comparación con las transformaciones culturales y cómo se pasa de la escuela y la cultura letrada a una escuela

que tiene que ubicarse en otro contexto socio-cultural. Dentro de eso, entran las nuevas tecnologías con un abordaje más amplio.

En último lugar, que no quiere decir que sea el último, está el tema de la formación docente. Es un lugar sumamente estratégico que requiere de múltiples transformaciones así como de múltiples reconocimientos que sólo una investigación educativa fuerte y renovada podría aportar.

En primer lugar, cuando priorizamos esos temas intentamos trabajar en la reconstrucción cognitiva, es decir, conocer más aún el suelo nacional sobre el que pisamos. En segundo lugar, intentamos darle a la investigación un carácter prospectivo en términos de que un Ministerio Nacional tiene que mirar mucho más que a corto plazo. Entonces, la posibilidad de mirar un poco más que el corto plazo nos interroga respecto a determinadas cuestiones sobre las que aún carecemos de conocimientos.

Cuando digo el suelo, quiero hacer referencia al sistema educativo y la producción de investigación. Buena parte de la producción de la investigación queda encapsulada o eclipsada, tal cual está nuestro sistema educativo. Entonces, uno encuentra en universidades o en algunos lugares de distintas provincias del país investigaciones que no se relacionan con investigaciones de otros lugares. La investigación que hizo DINIECE sobre el número de modelos institucionales en EGB3 sólo puede hacerla la DINIECE por la cantidad de información que articula. Sin embargo, hay información relativa y en general acerca de cómo se construye cada uno de esos modelos institucionales en las respectivas jurisdicciones y cómo se ha producido la política, aunque no hay una articulación entre estas producciones de investigación.

Otro tema que queríamos promover era el trabajo desde un enfoque más etnometodológico. Una mirada sobre los indicios que, a veces, quedaban encapsulados en el micro relato. Bruner ha escrito cosas interesantes sobre esto y cómo el micro relato permite entender la significatividad: esto pasa en tal escuela, en tal contexto rural, etc., qué relación tiene con un modo de pensar el sistema educativo, un modo de estructurarlo, un modo de construirlo, etc. Desde ahí es que lo pensamos.

En un concurso que convocamos en el marco de un proyecto de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente establecimos condiciones de presentación que me parecen particularmente interesantes ya que se requería la asociación entre un mínimo de cinco universidades de distintos contextos del país. Para muchas universidades, fue un esfuerzo descomunal construir ese vínculo. Aparecía como un obstáculo lo que, para nosotros, era una condición en el sentido de que permitiera pensar nacionalmente un problema. El otro tema que también aparece es que hay áreas que volvieron a quedar vacantes. No tuvimos un solo proyecto de investigación que planteara, o buscara analizar, o rastreara las modalidades de gestión después de la descentralización en distintos lugares de la Argentina. No hay propuestas de investigación sobre la conducción del sistema educativo o las diversas modalidades instaladas. Sobre ello pensamos y conversamos con varios investigadores. Me tocó formar parte de la comisión que evaluaba junto con colegas del extranjero, quienes trataban de explicarse por qué los proyectos se presentaban sobre estas cuestiones y no sobre otras.

Voy a tomar otro ejemplo. Uno de los ítemes era escuela y transformaciones culturales pero lo único que hubo fueron presentaciones sobre TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). No llegaban las transformaciones culturales de los medios de comunicación, la competencia entre la cultura letrada y otras formas de la cultura, otras agencias culturales, etcétera. No quiero decir que no haya proyectos de investigación sobre estas temáticas sino que, para darle la envergadura que queríamos otorgarle en términos de varias universidades en red -funcionando para trabajar e indagar y producir saberes sobre este tema- no daba el campo y parecía como una exigencia superior a las posibilidades. Aquí hay muchos interrogantes, por ejemplo, cómo ir produciendo desde este lado -el lugar del Estado- las condiciones para que pueda ser investigado, discutido, etc.

Este era uno de los lugares que quería compartir con ustedes en el sentido de los aprendizajes, cómo construir agendas temáticas prospectivas que señalen en el mediano plazo la posibilidad del diseño de políticas educativas; cómo hacer puente entre el lugar del Estado y la promoción de investigación y aquello que se viene produciendo en las universidades y los centros de investigación y, a la vez, lo que significa una intervención, en primer lugar, sobre el campo de la investigación educativa. A veces esto no llega a medirse en sus dimensiones y creo que esto es fuerte. En segundo lugar, esa intervención en el campo no es una intervención de exigencia y redireccionamiento sino que es una intervención que produce condiciones en términos de articulación y producción de ciertas problemáticas que imaginábamos que existían previamente.

Otro tema que quería trabajar tiene que ver con la cuestión de la investigación y la formación docente. Vuelvo a la investigación de Mariano Palamidessi porque allí se muestra que hay un importante número de investigaciones en los institutos de formación docente.<sup>3</sup> Como muchos de ustedes sabrán, esto es una producción que surge de la instalación de la investigación como una de las tres funciones que tienen los institutos. Claramente, esa producción no tiene estatus de investigación educativa en términos de los códigos que se utilizan para evaluar la investigación educativa en el ámbito de las universidades y los centros de investigación. Ahí hay mucho para pensar y trabajar.

Fue interesante una discusión con colegas acerca del número de institutos que forman docentes en la Argentina que, nada más y nada menos, es de mil doscientos institutos. Un discurso muy escuchado es que sobran Institutos de Formación Docente. Nosotros creemos exactamente lo contrario. Podemos pensar que tenemos la suerte de tener mil doscientos institutos que forman docentes en la Argentina si producen un nexo con el sistema educativo local que sirva para acompañar a las escuelas en la producción de conocimientos sobre lo que sucede en ellas y ayudar a mejorar lo que allí se produce.

Sin embargo, la creación del área de investigación en los Institutos de Formación Docente fue, en muchos casos, una expresión de deseos antes que una posibilidad real de desarrollo de investigación, aunque esto no quiere decir que las universidades tengan condiciones privilegiadas de investigación. Para ello, se creó un área de investigación en los institutos formadores en el marco de una política que sólo pone algunas horas para investigar -y la posibilidad de realizar investigación es más complejo que el hecho de que a uno le paguen unas horas para poder mirar algo. Esto no fue la condición de inicio pero fue lo que terminó sucediendo en forma no buscada ni deseada.

En las instituciones de formación docente la investigación, en muchos casos, es la posibilidad de producir conocimiento sobre el objeto de trabajo y, en este sentido, la consideramos particularmente valiosa. En general, esto requiere investigación, formación, condiciones y diálogo con otros. En muchos casos, los institutos terminaron reproduciendo otras investigaciones o aplicando alguna encuesta, porque era la única posibilidad que tenían en las condiciones en que se planteaba. En particular, voy a tomar un ejemplo que involucra a la cátedra de Formación Docente de la Universidad de Buenos Aires. Nosotros habíamos hecho una investigación acerca de cómo iban transformándose las características de quienes ingresaban a los Institutos de Formación Docente. Andrea Alliaud -que está aquí presente- junto a Cristina Davini publicaron un libro donde estaba la encuesta. Esa encuesta se tomó en todo el país y, en muchos casos, terminó dando como resultado un diagnóstico que estigmatizaba a quienes ingresaban a los profesorados: jóvenes cada vez más pobres y con menos vocación. En lugar de transformarse en un objeto de trabajo o un tema de discusión, terminó produciendo un efecto en cascada de mucha complejidad para ser pensado -con la vocación no se nace y el IFD tiene la posibilidad de construirla y que la pobreza no sea una alternativa que habilite o no a ser docente.

Ahí también tenemos un trabajo arduo en torno a cómo recuperar un lugar de la investigación en las instituciones que forman docentes, en relación con la producción de conocimientos

---

<sup>3</sup> Ver Relevamiento de Investigaciones 2002 y 2004 – DINIECE.

acerca del sistema educativo local sobre el que muchas veces hay poco conocimiento, que se presenta en forma fragmentada y producido por otros. Esa producción de conocimiento no es competitiva con relación a las producciones de investigación de las universidades cuando, más bien, podría ser en colaboración con las universidades. Este Ministerio está ofreciendo proyectos de investigación de asociación entre investigaciones, universidades e institutos de formación docente financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación. Esta asociación entre los institutos y las universidades es, para nosotros, un modo de poder construir redes de producción de saberes. Hay mucho para mirar sobre el estado del campo y la producción de ese campo.

Para cerrar me gustaría desarrollar otros dos o tres puntos. En primer lugar, hablé de la investigación vinculada por un lado, a la definición de políticas en el corto, mediano y largo plazo. Para eso, tomé el ejemplo del Programa de Atención a las Áreas de Vacancia (PAV). En segundo lugar, hablé de la investigación en los institutos de formación docente vinculada a su valor formativo y la producción de conocimientos de los docentes en relación con la institución en la que trabajan que, obviamente, es una parte de la investigación. Por suerte, en las universidades hay investigación que es autónoma, tiene su propia lógica, tiene otra agenda de investigación y las universidades deben sostener ese lugar de producción. Yo no sé cómo uno podría mostrar hoy la relación entre la biografía de Lugones y la situación del sistema educativo. Por suerte, las universidades siguen investigando la vida de Lugones, qué pasó con la creación del sistema educativo, la educación previa a Sarmiento y la creación del sistema educativo nacional. Ahí hay un campo que debe sostener su autonomía y el Estado tiene que poder facilitar las condiciones de producción de esa autonomía. Igualmente, no se agota allí la investigación. Por un lado, es imprescindible seguir sosteniéndolo por parte de quienes trabajan en educación y viven apostando a la producción de conocimientos. Eso es la investigación que hacen muchas universidades más allá de la política específica educativa. Eso tiene que lograr un nivel de conocimiento público que, aún, no tiene y en este sentido, hay múltiples lugares desde los cuales se debería abordar.

También es cierto que el Estado Nacional y los Estados Provinciales tienen derecho y responsabilidad para establecer prioridades de investigación, hacerse cargo de la relación entre producir conocimientos y poder imaginarnos el futuro de nuestros chicos. En ese sentido, hace falta generar condiciones de posibilidad para que esto suceda.

Para finalizar, me parece que también hay un lugar sobre el que, seguramente, mis colegas pensaron mucho más que estando aquí definiendo políticas y es qué significa ser usuario de investigación, qué información nos brinda y cómo trabajar con la información que nos brinda la investigación y cómo esto, también, es producción de conocimiento pero de otro orden.

No nos falta sólo producción de conocimiento. El conocimiento producido padece de la misma fragmentación que padece el país. Digo esto estando de este lado del escritorio como usuarios inteligentes de aquello que se produce. Muchas veces, la definición de prioridades de política no termina de mirar los resultados que, en oportunidades, la investigación muestra a los gritos acerca de los lugares más preocupantes de injusticias o de ausencia del Estado, etc. En ese sentido, creo que el desafío de apostar por un futuro mejor por nuestros chicos nos abarca a todos y, en este punto, la producción de conocimientos tiene mucho para decir. Muchas gracias.

**Margarita Poggi**

---

Organicé mi presentación en torno a dos apartados diferentes. El primer apartado presenta alguna información que surge del análisis de la base de datos del Tercer Relevamiento

Nacional de Investigaciones Educativas realizado en el 2004 por esta Dirección - particularmente, agradezco al equipo de investigación que hizo los procesamientos necesarios para que hoy pueda presentar algunas de las cuestiones más relevantes que surgen de un primer análisis de dicha base-. El segundo apartado presenta algunas reflexiones en torno a la relación entre investigaciones y políticas educativas que, antes que conclusiones cerradas, pretenden continuar abriendo el debate como lo vienen haciendo las ponencias de María Rosa Almandoz y Alejandra Birgin.

En la primera parte de mi presentación espero ser sistemática y ordenada, aunque en la segunda parte es posible que no lo sea porque hay muchos puntos que tienen un estado de provisoriedad convirtiéndose en reflexiones que, de ninguna manera, están cerradas. Justamente, es necesario marcar ciertas persistencias en algunos temas que son clave para pensar la relación entre investigación y política educativa como, también, algunos puntos que permitan enriquecer esta relación a medida que este seminario avance.

Empezaré realizando una introducción a modo de contexto. En los años 2000, 2001 y 2004 este Ministerio realizó tres relevamientos de investigaciones educativas que se suman a otro antecedente como fue el Banco de Datos de Investigaciones Educativas recopiladas a través de seminarios de investigación realizados en los años 1996 y 1997. Esta mención es para dar cuenta de una persistencia histórica de distintas autoridades políticas y equipos presentes en distintas Direcciones del Ministerio Nacional sobre la importancia de la investigación y la necesidad de relevar y difundir investigaciones.

Particularmente, el Tercer Relevamiento de Investigaciones fue realizado hacia fines del año 2004. A diferencia de otras convocatorias anteriores en las que se relevaron distintas investigaciones cualquiera fuese su grado de avance -podían estar concluidas o en proceso de desarrollo-, en esta oportunidad sólo se relevaron estudios finalizados. Entre otras razones, se debió a que una de las demandas de los usuarios de la base de investigaciones estuvo fuertemente vinculada con conclusiones y resultados de las investigaciones. De esta manera, en el relevamiento de 2004 decidimos incluir sólo investigaciones que estuvieran concluidas con informes publicados o no -dadas las condiciones de publicación que todos conocemos, por lo que no voy a abundar.

La participación en la convocatoria, es decir, el envío de información sobre investigaciones es absolutamente voluntario por parte de las instituciones académicas y, por esto mismo, la base no revela el conjunto de la investigación producida en el país. Aunque no da cuenta de la totalidad de la producción, creemos que permite una primera aproximación sobre aquello que se está investigando en el campo educativo del país. La base de 2004, que ya está colgada en la página web de la Dirección -de público acceso para todo aquel que quiera consultarla- tiene ciento cuarenta y nueve proyectos finalizados que se presentaron voluntariamente en la convocatoria. Al respecto, voy a tomar algunos puntos que ya mencionó Alejandra Birgin para marcar algunas coincidencias y matices relacionados con la participación voluntaria.

En un primer análisis de las tendencias, surge que la mayor cantidad de investigaciones de esta base tienen sede en los Institutos de Formación Docente en un 44% aproximadamente en comparación con las investigaciones registradas con sede en universidades nacionales que alcanza al 29%. Aún menor es la participación de Centros de Investigación. La incidencia o el peso que tienen las investigaciones de los Institutos de Formación Docente tiene que ver con la cantidad de establecimientos -a la que ya se refirió Alejandra Birgin- y las características de esta convocatoria para la participación que fue orientada vía las Direcciones de Educación Superior y los respectivos Ministerios Provinciales y el envío hacia la DINIECE fue avalado con su firma por las autoridades de dichas Direcciones. También está vinculado con el aspecto que marcaba Alejandra Birgin respecto de la generación de áreas o departamentos vinculados a la investigación, que puede tener distintas denominaciones según los Institutos de Formación Docente. En este sentido, parte de este porcentaje hay que leerlo a la luz de las características de la convocatoria.

En términos de la distribución geográfica, aparecen el Centro, Sur y Cuyo como las regiones con mayor predominancia de investigaciones. Esta disposición no debe sorprendernos si se analiza el mapa de la oferta de institutos y universidades del país que marca una fuerte concentración en estas zonas, y esto tiene un correlato con la presencia de investigaciones en la base.

Otro aspecto que resulta interesante es la participación en el circuito de la producción académica que puede observarse en función del promedio de publicaciones por investigación. Aquí surge una diferencia interesante dado que se observa una clara distancia entre las Universidades y los Institutos de Formación Docente. Esto señala las distintas posibilidades para la difusión y la circulación de los trabajos de investigación.

En relación con las investigaciones abordadas, no analizamos la calidad de las mismas, aunque tomamos los recaudos de que vengan avaladas por el director de un Centro de Investigación, el director de un Departamento de la Universidad o la Dirección de Educación Superior en el caso de los Institutos. La DINIECE no abre juicio sobre la calidad de los procesos ni los resultados de la investigación. En lo que respecta a la carga de datos, el formulario organiza la información en 22 áreas temáticas. Esta clasificación se desarrolló con la finalidad de favorecer la búsqueda de los usuarios de la base y teniendo en cuenta las distintas audiencias: docentes en general, investigadores, decisores en materia de políticas educativas. La característica de la carga de los datos permite comprender los temas que aparecen con mayor frecuencia.

Como ya anticipó María Rosa Almandoz, la mayor parte de las investigaciones se desarrollan particularmente en el ámbito del aula. El eje temático *Currículum, didáctica y prácticas de la enseñanza* alcanza el 25% de las investigaciones que figuran en la base. El eje *Los docentes, condiciones laborales, profesionalización, formación y capacitación* alcanza el 15% de las investigaciones –reitero que analizamos grandes ejes en lugar de temas puntuales de cada investigación-. Estos dos grandes ejes temáticos presentan porcentajes muy similares, tanto en el caso de Institutos de Formación Docente como de Universidades. En otras palabras, no encontramos una distancia llamativa en los campos temáticos de las investigaciones presentes en la base según las instituciones que han abordado estos temas.

Las áreas de vacancia del relevamiento aparecen vinculadas con problemáticas más generales de los sistemas educativos: *Organización y gestión del sistema educativo, Problemáticas educativas regionales; Expansión y cobertura del sistema educativo, Escuelas y contextos de pobreza*. Aporto evidencia empírica a lo que señalaron María Rosa Almandoz y Alejandra Birgin en términos de campos programáticos de investigación que miran globalmente. En este sentido, es interesante señalar estas áreas de vacancia porque, pensando en la relación investigación y políticas educativas, estas áreas de vacancia son las que podrían aportar -desde la perspectiva que fuera- mayor información pertinente y relevante para la toma de decisiones políticas.

Es interesante señalar que no se encuentran importantes diferencias en los porcentajes de las áreas de vacancia cuando, nuevamente, se los analiza a la luz de investigación producida por Institutos y Universidades. Por ejemplo el eje *Expansión, cobertura y rendimiento en los sistemas educativos* tiene menos del 5% en cada uno de los casos. Es decir, no estamos constatando aquí una gran diferencia según el tipo de institución sede de la investigación, aunque sí aparece en algunas otras áreas temáticas como *Evaluación de la calidad educativa y Reforma del sistema educativo*. En estas temáticas, encontramos una presencia más significativa de la Universidad en comparación con los Institutos. También encontramos la tendencia inversa, en la que predomina más producción desarrollada en los Institutos que en las Universidades en, por ejemplo, dos ejes temáticos: *Gestión e innovación de las instituciones educativas* y *Escuela y diversidad*. En particular, este segundo eje engloba cuestiones vinculadas con el abordaje de género y las diferencias culturales.

Por todo lo expuesto, estamos aportando alguna evidencia empírica en el sentido planteando por María Rosa Almandoz y Alejandra Birgin sobre aquellos temas que puedan estar hoy ocupando un lugar central en las agendas de investigación de distinto tipo de organismos -a sabiendas que este término no siempre es pertinente para cada tipo de organismo-.

Todavía nos queda una interesante tarea con relación a la articulación de las bases de datos de 2000 y 2001y la producida en 2004. Pediremos a las instituciones que nos envíen la actualización de sus investigaciones en proceso de desarrollo para incorporarlas a la base como investigación finalizada y, en consecuencia, nos permita hacer un cruce más interesante entre una y otra base.

María Rosa Almandoz y Alejandra Birgin han avanzado en algunos de los puntos que pensaba abordar con ustedes. Empiezo por algunas de las cuestiones que ineludiblemente había



pensado: los tiempos y las lógicas, los distintos tiempos y las lógicas de construcción de los procesos de investigación vinculados con las definiciones de política educativa.

Aquí hay una pregunta planteada por María Rosa que es interesantísima: “¿qué es lo que deciden los decisores?”; y ella da una respuesta: “no deciden”. ¿Por qué dice que “no deciden”? María Rosa en parte contesta esta pregunta abriendo dos cuestiones centrales: una, las restricciones que muchas veces todos los decisores, y paso a hablar en primera persona del plural, tenemos para definir orientaciones de política en los ámbitos en los que nos toque actuar, que, sin duda, son diferenciados dentro de una estructura ministerial. Ella marca otra cuestión interesante que es el tema de las condiciones de apropiación; no se trata sólo de pensar las restricciones, lo que pueden o no pueden, o más lo que no pueden o no podemos decidir, digamos, los decisores, sino que también hay un tiempo y ciertas condiciones para la apropiación por parte de aquellos niveles de máxima decisión política que es también necesario pensar.

Aquí surge otra cuestión en torno a condiciones de apropiación y condiciones de restricción para los decisores en relación con la temporalidad y en un sentido de institucionalización de las áreas productoras de investigación en las distintas dependencias gubernamentales. En otras palabras, ninguna gestión política puede llegar un día al Ministerio de Educación y decir “me voy a tomar 4 años, 3 años o 2 años para hacer diagnósticos” porque es un imposible -María Rosa lo planteaba claramente-. Con esto no quiere decir que, a veces, no tengamos que producir algunos diagnósticos más afinados sobre ciertas cuestiones o áreas pero es imposible pensar que una gestión llega para empezar a producir investigación. En ese sentido la temporalidad, el mediano plazo -por no decir largo plazo- y la institucionalidad son cuestiones clave que en el marco de un Estado jaqueado durante los últimos años es necesario restituir o reconstituir. Si bien uno puede tener ciertos tiempos cortos y breves para producir información sobre núcleos, áreas o problemas del sistema educativo, una cuestión clave es la acumulación que se produzca en forma institucionalizada por las dependencias gubernamentales que toman decisiones políticas.

Otro punto se relaciona con un comentario de María Rosa en relación con la necesidad de pensar la investigación de un modo distinto según hablemos de políticas o programas de Gobierno porque cambia el papel de la investigación. María Rosa señalaba que la investigación evaluativa puede ser más apropiada en relación con los programas antes que las políticas -cuestión con la que coincido-. Pero también es llamativo que, aún en esta relación investigación y evaluación en relación con programas, haya ausencia en los ministerios de distintos niveles, a excepción de, como señalaba María Rosa, las agencias de financiamiento externo que- casi como una exigencia- solicitan la evaluación de algún programa. En este sentido, una investigación evaluativa de programas centrales o claves de Gobierno no puede quedar atada o sujeta a las definiciones que plantee un organismo financiador sino que, al respecto, son los propios ministerios los que tenemos que tener alguna voz y mucho voto. La institucionalización de la investigación evaluativa de programas en áreas propias de los Ministerios y no, necesaria o exclusivamente, vinculadas con áreas gestoras de los organismos de financiamiento es un punto central que estamos trabajando desde la Dirección.

Otra cuestión tiene que ver con los usos de la investigación en la toma de decisiones políticas y, en particular, cómo no debería usarse la investigación en relación con el diseño de políticas públicas. Quiero apoyarme en un ejemplo que ha sido bastante paradigmático en los últimos años: el uso de una investigación producida para la definición de políticas en lo que se ha dado en llamar el movimiento de escuelas eficaces. Entre las críticas internas a este movimiento, y entre los factores que intervienen en la determinación de la eficacia de la escuela, muchas veces han quedado ajenos a la propia investigación los contextos específicos en los cuales esta supuesta eficacia se define y que son ajenos, también, a lo que se ha dado en llamar los filtros de las culturas institucionales o la gramática escolar, dependiendo de los autores que tomemos. Las críticas externas señalan una concepción economicista.

En la toma de decisiones de política educativa producida por este movimiento, la investigación puede haber identificado factores relevantes que, en los estudios, terminan constituyéndose en variables de un sistema explicativo sobre el cual las políticas educativas pretenden intervenir sin conocer las características de los contextos históricos y singulares donde se desarrollan y actúan sobre algunas variables tomadas en forma aislada e independiente. Por ejemplo, si la investigación dice que podría haber una relación entre la figura del directivo, las escuelas eficaces y los resultados obtenidos por los alumnos, las políticas pueden ir orientadas sólo a

trabajar con algunas de estas variables en forma aislada. Los directivos no pueden traducirse en variables para su intervención política.

Este ejemplo, sobre el que se podría volver, abre algunas hipótesis de trabajo como requisitos de funcionamiento institucional, cuando no de prescripción institucional. Aquí hay un punto que nos alerta sobre los usos de la investigación: la traducción lineal, directa, simple y no compleja de las lógicas de producción, como señalaban anteriormente las panelistas en uno y otro campo.

Hasta el momento hemos abordado centralmente la relación entre investigación educativa con políticas en toda su complejidad. Para finalizar, y a modo de cierre provisorio, hay una cuestión central sobre las prácticas educativas que queda pendiente incorporar a nuestro análisis en torno a la producción de conocimiento en las ciencias sociales –en particular, en educación- y las políticas.

Las políticas son prácticas y construyen prácticas. Cuando hablo de prácticas educativas me estoy refiriendo al nivel de las prácticas institucionales o del aula ya que se proponen orientar, cuando no regular, esas prácticas. Quiero introducir el nivel que algunos llaman los prácticos, es decir aquellos que despliegan accionares en sus instituciones cotidianamente. Este es un punto central en donde la investigación puede aportar y, más aún, en nuestro país donde tenemos numerosa producción. Es necesario contribuir a conformar o construir un sistema de interpretaciones para problemas de la realidad educativa de: el sistema educativo, el aula, las instituciones o las gestiones en los ministerios, etc. En algunos casos, se pueden identificar a posteriori algunas “buenas” prácticas –dado que esta temática está de moda, es necesaria una discusión que abriría a marcos conceptuales-. El límite que la investigación tendría que tener sería la elaboración de prescripciones u orientaciones prescriptivas sobre las prácticas educativas.

En un sentido, puede aportar lo que Develay ha llamado modelos proposicionales emancipatorios en el campo de la investigación en alusión a la apertura del campo de lo posible en las prácticas educativas.

Para finalizar, sólo quiero plantear algunas temáticas que aún no tengo resueltas en relación con las políticas, la investigación y las prácticas. Esta cuestión va de lo macro a lo micro y de lo micro a lo macro. No quiero plantearlo en un solo sentido y, más bien, lo pienso como un continuo en lugar de dos categorías mutuamente excluyentes como, en este sentido, han hecho referencia María Rosa y Alejandra.

A este continuo entre lo macro y lo micro y/o lo micro y lo macro hay que agregarle otro continuo –estoy tomando al metodólogo Cicourel que trabaja en el campo de las investigaciones en Ciencias Sociales entre datos duros –acá a duros hay que ponerle encomillado-, y datos impresionistas –y hay que ponerle también encomillado-. Hay que pensar las relaciones no sólo en el interior de estos continuos de lo macro a lo micro, o viceversa y de los datos duros a los impresionistas. Aquí por supuesto, se inscriben concepciones y paradigmas de la investigación en uno y otro caso, porque de hecho toda investigación en relación con la definición de políticas toma posiciones en cada uno de estos continuos. Y cuando toma posiciones, ofrece aportes y surgen límites dados por el recorte, el problema o el objeto que abordan. La definición de políticas desde la perspectiva que sostenemos debe tener algunos rasgos: toda política educativa tiene que tener un carácter sistémico –lo que remite a un tema de escala dado que no se hace política con cinco escuelas- y de institucionalidad.

En este sentido, el análisis de estos dos continuos en relación con la definiciones de políticas es una cuestión central para fortalecer la función enunciativa y crítica con la que María Rosa iniciaba su presentación en el panel.

La investigación puede contribuir a una función enunciativa pero, sobre todo, a una función crítica en el sentido en que la concebía Kant como el conocimiento en profundidad de algo que, con el aporte de Marx, aprendimos que la crítica es conocimiento para la transformación y, en ese sentido, la investigación tiene una función crítica tanto en el sentido kantiano como en el sentido marxista. Muchísimas gracias.

## **Capítulo II-** “Los aportes de la investigación en relación con la implementación de políticas educativas”.

Panelistas: Emilio Tenti, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Unesco; Silvia Barco, Universidad Nacional del Comahue; Walter Grahovac, Programa Integral para la Igualdad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Coordinación: Dora González

### **Emilio Tenti Fanfani**

---

Investigación y política educativa: el diálogo necesario

#### 1. Intelectuales y políticos

Hoy, propongo compartir con ustedes algunas reflexiones que –espero- sean útiles para pensar este complejo mundo de relaciones entre los políticos y los científicos. Es preciso saber que es un campo minado de mucha complejidad y conflictividad y que, además, tiene una larga historia. Se trata de un escenario de encuentros y desencuentros, competencia, conflicto y, también, cooperación. El equilibrio de poder entre políticos e intelectuales es, siempre, inestable y los roles respectivos no siempre están bien delimitados. Muchos políticos tienen vocación intelectual y muchos intelectuales, en algunos casos, quisieran ocupar el lugar del poder.

También, quiero decir que cuando hablo de políticos, científicos, intelectuales, pensadores y tecnócratas, etcétera, estoy hablando de roles porque las mismas personas podemos estar jugando distintos papeles. América Latina está llena de intelectuales e investigadores que son ministros, subsecretarios, directores nacionales en los ministerios de educación entre otros. Por eso, los sociólogos hablamos de funciones, roles o posiciones en lugar de personas. Nuestro objeto de reflexión es un campo de relaciones entre posiciones que pueden ser de complementariedad y, también, conflicto y competencia. Generalmente, se hacen críticas recíprocas: el que juega en el campo político, tiene responsabilidades políticas de gestión o administración del sistema educativo y una serie de urgencias y necesidades, espera del intelectual (científico, técnico, tecnócrata o como se lo quiera llamar) una serie de “insumos” o productos. A veces, se quejan de los intelectuales porque lo que producen no es oportuno, relevante o, bien, no les convence. Los intelectuales y los técnicos se quejan de los políticos porque dicen que no los toman en cuenta ni los entienden.

Muchos intelectuales tienen amigos políticos y los usan para dirimir sus conflictos en el campo científico-académico como, por ejemplo, para conquistar posiciones (cargos docentes, funciones de dirección académica, etcétera). A su vez, los políticos también usan a los intelectuales y sus productos como recursos en la lucha política (para argumentar, justificar, legitimar y convencer, etcétera). Finalmente, a veces los políticos deciden a su manera, es decir, sin tener en cuenta los “consejos” de los expertos.

En muchos casos, los productos que los intelectuales ofrecen a los políticos bajo la forma de consejos, análisis, diagnósticos y propuestas, etcétera, están muy condicionados, llenos de cauciones y condiciones, contextualizados y tienen un bajo grado de generalización. Por el contrario, otras veces son demasiado generales y no se adaptan a las circunstancias concretas del problema que el político tiene que resolver. En ambos casos, es probable que el político diga “esto a mí no me sirve”.

También, es frecuente que los agentes políticos se sientan desorientados cuando, frente a un problema, los intelectuales ofrecen diferentes interpretaciones y consejos prácticos. En efecto, estamos lejos de creer que la ciencia es un conocimiento coherente, compacto, “universal y necesario” como se creía en otras épocas. Estamos muy lejos de fines del siglo XIX y principios del XX cuando se estaban sentando las bases de los estados nacionales y los sistemas

educativos públicos donde predominaba una visión de la ciencia de tipo positivista que creía que existía una solución “científica” (y sólo una) y verdadera para cada uno de los problemas de la educación, desde el método de enseñanza de la lectoescritura hasta el tamaño del aula o la forma y tamaño del pupitre. Hoy en día, estamos lejos de esas certidumbres y sabemos que la realidad es compleja y polisémica. Entonces, tenemos una pluralidad de discursos y perspectivas. Es comprensible que los políticos, muchas veces, se sientan desorientados con lo que los intelectuales producen en el denominado “campo de las Ciencias de la Educación”. Este saber no es coherente, compacto ni está hecho de “verdades únicas” e indiscutidas sino que está poblado de polémicas, visiones diversas y, muchas veces, excluyentes. Estas son las condiciones en que se desenvuelve el saber científico en el mundo que vivimos.

Los políticos también suelen sentirse incómodos con aquellos intelectuales que vienen con soluciones o recetas –porque son muy esquemáticos–, tienen mucha seguridad y convicción y pretenden imponer sus “leyes” y “modelos”. Muchos políticos, en especial cuando son inteligentes, desconfían de los vendedores de recetas.

## 2. Conocimiento y reflexividad

Para agregar complejidad al asunto, es preciso recordar que existe una cierta epistemología post-modernista que desprecia de la ciencia y la verdad, se refugia en cierto escepticismo radical y termina por caer en una posición súper-relativista que niega toda posibilidad de producir un conocimiento racional sobre los fenómenos sociales. En muchos casos, estas posiciones son una especie de reacción contra los excesos del racionalismo positivista y su creencia en el carácter todopoderoso de la ciencia.

Ante estas visiones extremistas es preciso reconocer que, si se quiere intervenir con éxito en la realidad social (repetición, deserción, desigualdades en la escolarización o en los aprendizajes básicos o violencia en la escuela, etcétera.), es mejor conocerla y comprenderla. Para resolver los problemas, no basta con la indignación moral. Es preciso entender cómo es la realidad. En el campo de la pedagogía, hay muchos discursos críticos de denuncia e indignación moral. Es común oír que “la educación está en crisis” porque “hemos perdido los valores”, “ya no es como era antes” o que “no hay derecho a que las cosas estén como están”, etcétera. No es que la crítica moral sea ilegítima sino que, simplemente, creo que no basta para fundamentar una política adecuada y eficaz que resuelva los problemas de la educación.

Dadas ciertas condiciones sociales, es preciso garantizar autonomía y recursos para el desarrollo del campo intelectual para producir un conocimiento racional, crítico e histórico que nos permita dar un sentido a los problemas y entender su racionalidad. Este conocimiento es una condición necesaria para la intervención y la política social. De hecho, pese a todas estas desconfianzas e incomprensiones entre políticos e intelectuales, cada vez más los estados modernos y los ministerios de educación generan e invierten sumas considerables en diagnósticos, estudios, investigaciones, censos, sistemas de estadística, licitan investigaciones y subsidios, etcétera. Por otro lado, se escribe y publica mucha literatura científica sobre educación (aunque no sé si se lee tanto como se escribe y publica).

Hay un núcleo de verdad en la idea de que el conocimiento racional se convierte en un recurso que permite aumentar el nivel de reflexibilidad de la acción humana, individual y social. La acción política y las decisiones públicas son más reflexivas en tanto y en cuanto se basan en conocimientos ciertos sobre el contexto de su actuación. Todos los seres humanos tenemos que actuar y tomar decisiones en contextos que son parcialmente desconocidos. Nunca conocemos todas las dimensiones de los problemas que debemos resolver. La mayoría de las veces tenemos un conocimiento aproximado aunque creemos que, mientras más acumulamos conocimientos, éstos son más “plausibles” y racionales, es decir, basados en teorías coherentes y evidencias empíricas ciertas. Así, tenemos más probabilidades de desarrollar políticas exitosas que se ajusten a nuestros valores y finalidades.

Aquí nos metemos en otro tema que es crucial y clásico. En efecto, hay que preguntarse hasta qué punto el intelectual es un experto en fines o en medios. Como ustedes saben, el sociólogo alemán Max Weber sostenía que no se le puede pedir al razonamiento científico que determine

los fines o valores que los hombres y las sociedades deben perseguir. La elección de los fines es una cuestión de lucha política. En otras palabras, en las sociedades democráticas, los fines y los valores son definidos por la ciudadanía a través de reglas legítimas del juego político. No es un asunto de intelectuales definir cuál es la sociedad “mejor” (por ejemplo, si privilegia la libertad o enfatiza la justicia y la igualdad). Tampoco le corresponde al experto -en tanto experto- dictaminar cuál es la mejor educación (si forma para el trabajo y la competencia o para la cooperación y la solidaridad). Estas son cuestiones políticas que competen a la ciudadanía y no a un grupo de expertos o especialistas. Pero, como estos son también ciudadanos, tienen que ser conscientes de los valores que eligen para orientar su propio trabajo intelectual aunque no se imponen por la autoridad del razonamiento científico.

En síntesis, pese a estas desconfianzas recíprocas, la demanda de conocimiento científico-técnico acerca de la educación que proviene de los Ministerios de Educación, es creciente. Ella se constituye en el gran motor que alimenta el “campo de las Ciencias de la Educación” y hay dos razones básicas. Una es de orden técnico y es preciso conocer, incluso en el sentido más simple de la expresión (tener información y datos sobre la dimensión y evolución de un problema), para poder controlar o resolver un conjunto de problemas de gestión y administración del sistema educativo. También, hay razones político-ideológicas que fundamentan la demanda y uso de conocimiento científico sobre educación. En las condiciones actuales, el conocimiento se convierte en un elemento legitimador de las decisiones de los políticos. Por lo general, cuando se toma una decisión, hay que argumentarla y justificarla no sólo en términos jurídicos y formativos. En un estado de derecho, las decisiones son legítimas si respetan y tienen en cuenta un ordenamiento jurídico estatuido (la constitución y las leyes de la nación). En la política moderna, no basta el criterio de juridicidad para fundamentar una decisión o una política determinada. Esto es particularmente válido cuando se trata de introducir reformas o innovaciones (por ejemplo cuando se intenta “reformular” alguna dimensión de la educación). En este caso, no basta que la decisión “se ajuste a derecho” sino que es preciso que sea eficaz. La eficacia es una condición que determina la legitimidad y la aceptación social de una política. Es aquí donde interviene la racionalidad científico-técnica. Este tipo de argumentación sirve para justificar y legitimar. Muchos estudios, investigaciones y análisis educativos cumplen esta función.

¿Dónde ir a buscar un tipo de ejemplo acerca de la contribución que han hecho los investigadores del campo de la investigación educativa a la generación e implementación de políticas?

La investigación o el conocimiento científico-tecnológico impacta en tres niveles o dimensiones de la política educativa.

En primer lugar, las investigaciones y el conocimiento científico contribuyen a construir la agenda de problemas públicos de una sociedad. Desde esta perspectiva, los trabajos de los expertos ayudan a definir estos problemas y ponerlos en la escena pública. En este proceso, intervienen los agentes que actúan en los medios masivos de comunicación: los que definen las políticas editoriales y los periodistas. A modo de ejemplo, se puede citar la implementación de los sistemas nacionales de la evaluación de la calidad de la educación. Este es un proceso que se desarrolla en todos los países de mediano y alto desarrollo del mundo desde hace aproximadamente 20 años. Estos sistemas de evaluación de calidad han producido una gran cantidad de información que se ha utilizado como un insumo para hacer investigación educativa. Toda esa información ha tenido un impacto social considerable. Los análisis de los especialistas sobre los rendimientos escolares (por ejemplo: los promedios de lengua y matemática) han tenido impacto sobre el escenario social y, de esa manera, determinan la política. La información producida por los Ministerios de Educación, los análisis de los especialistas y su paso por los medios masivos de comunicación han contribuido a redefinir los problemas de la educación. Hoy, éstos no pasan sólo por el tema de la escolarización y la repetición, etcétera. En cierta medida, el problema de la calidad se está instalando en la conciencia social e, incluso, en las propias familias a partir de la producción y la difusión de información y análisis producido por expertos y especialistas en Ciencias de la Educación.

Ustedes saben que los problemas no están hechos sino que son construcciones sociales. Dado que la realidad es polisémica, de un dato objetivo se puede construir una infinidad de sentidos. El mismo hecho o el mismo porcentaje puede ser interpretado o construido de maneras muy diferentes y hay una lucha en la sociedad por interpretar, definir y jerarquizar los problemas. Los intelectuales, en sentido genérico, son “productores de interpretaciones y sentidos”.

Pasemos al segundo nivel de impacto de la producción de los especialistas en Ciencias de la Educación. En este caso, no se trata de influir sobre la agenda general de la política educativa sino de orientar políticas específicas. Aquí, el conocimiento científico de las cosas de la educación apoya el diseño y desarrollo de políticas. Desde el diagnóstico hasta las investigaciones evaluativas, la investigación va acompañando todas las etapas de las políticas educativas específicas.

Por último, el conocimiento científico también orienta las prácticas de los docentes en las aulas ya que también usan los resultados de la investigación científica. En este nivel, el problema adquiere una especificidad cuyo tratamiento escapa a los objetivos de este seminario.

### 3. Tomar decisiones en contextos complejos y parcialmente desconocidos

Quisiera agregar algunas consideraciones en relación con el uso del conocimiento en la formulación de políticas educativas. La necesidad de políticas educativas orientadas por valores tiene que ver con la construcción de una sociedad más justa.

Estamos viviendo una transformación profunda en todas las dimensiones relevantes de la sociedad. El porcentaje de desconocimiento con el que actuamos en este nuevo mundo es muy alto y, por lo tanto, las probabilidades de error son elevadas. En la medida que uno sólo actúa con base en el olfato y la intuición, o con un conocimiento muy incompleto de la circunstancias, las probabilidades de equivocarnos son muy altas. Esto explica que, quizás, muchas desgracias y problemas que padece la educación no sólo se deben a intencionalidades e intereses específicos sino que, también, se debe al desconocimiento y la torpeza de muchos responsables de política educativa. No digo que también haya gente que no tiene la intención de construir una sociedad más justa. Gran parte de los problemas, los errores y los fracasos, no se deben solamente a los intereses y las pasiones del campo político sino que se deben al desconocimiento y la ignorancia.

La segunda cuestión es que los representantes del campo intelectual -los investigadores del campo educativo- estamos en deuda con la sociedad, en especial con Argentina. Hoy, estamos educando en nuevas circunstancias con alumnos que no son los alumnos de antes. Quiero dar algunos ejemplos para señalar el vacío de conocimientos e identificar alguna línea de investigación. Dadas las grandes transformaciones en curso, ahora conocemos menos a nuestros alumnos. Quienes toman decisiones de política, conocen menos a los alumnos, la sociedad, la economía y, sin embargo, se espera que el sistema educativo contribuya a la formación de subjetividades, desarrolle ciertas capacidades productivas en los chicos para que, cuando sean adultos, se inserten como personas creativas y exitosas en el campo de la producción social de bienes y servicios. No conocemos bien la lógica del trabajo, las nuevas subjetividades e identidades que se van configurando por fuera de la escuela y que, de alguna manera, impactan sobre los procesos escolares. Han cambiado las relaciones de poder entre las generaciones, los chicos y los grandes. Para sintetizar: ahora los chicos tienen derechos. También, han cambiado las relaciones de poder entre hombres y mujeres y se han transformado las estructuras de la familia. Sin embargo, sabemos poco sobre estos cambios y sus impactos en la vida cotidiana de las escuelas, de alumnos y docentes.

Todos sabemos los nuevos desafíos que hay que resolver para construir un orden democrático en las instituciones. Tenemos nuevas formas de desorden, violencia -micro y macro violencias-. Frente a estas situaciones, estamos bastante desarmados porque no tenemos categorías de comprensión o entendimiento adecuadas que nos permitan orientarnos en este nuevo contexto social. Es cierto que disponemos de muchas investigaciones valiosas. Hay trabajos y contribuciones muy interesantes pero, sin embargo, no creo que se utilicen en la formulación y ejecución de las políticas de formación docente en Argentina.

En este contexto, extremadamente novedoso y complejo, se plantea la discusión sobre las condiciones de "educabilidad" de las nuevas generaciones. Son tantos y tan profundos los cambios sociales acontecidos que la vieja oferta escolar, el tradicional modo de hacer las cosas en la escuela (con sus recursos, tecnologías, dispositivos y saberes, etcétera.), se vuelve impotente para cumplir con el objetivo básico de desarrollar conocimientos poderosos en todos los niños, adolescentes y jóvenes. Hay que tomar conciencia de que el problema surge por determinadas condiciones que sostenían la oferta escolar tradicional y que se están desmoronando en la sociedad.

Hoy, es imposible hacer política educativa sin plantearse y sin encontrar, al menos, una respuesta coherente a la pregunta ¿En qué sociedad vivimos? Para responderla, no valen las fronteras tradicionales entre la investigación educativa y la investigación social. Propondría relativizar esta distinción. Creo que es muy difícil entender lo que pasa en la escuela si no se mira lo que sucede afuera, es decir, en otros ámbitos de la sociedad como el desarrollo de la producción, la ciencia y la tecnología, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el mercado de trabajo, la cultura, la estructura social y familiar, etcétera. Si uno no mira fuera de la escuela, no entiende los problemas relacionados con el aprendizaje, la disciplina, la autoridad pedagógica, las pobrezas de la escuela, el financiamiento, los malestares docentes, los vacíos de sentido de los alumnos ni por qué es tan difícil garantizar el desarrollo de saberes poderosos en las nuevas generaciones.

#### 4. Política educativa e investigación social

Es necesario orientar políticas educativas superando la vieja investigación educativa en el sentido estricto del análisis de las variables típicamente educativas: relación profesor-alumno, el financiamiento educativo o la disciplina en las aulas. Si bien hay que seguir mirando la escuela desde adentro, es necesario tener un ojo puesto afuera. Esperaría que la investigación social alimente la toma de las decisiones políticas en materia educativa, en especial aquellas políticas de discriminación positiva contra la desigualdad y aquellas políticas específicas orientadas al logro y al achicamiento de las diferencias en materia de apropiación de conocimientos. Es necesario un conocimiento -más o menos plausible y sólido- del comportamiento de los factores sociales que intervienen en los procesos de aprendizaje para conocer qué es lo que explica que la distribución del aprendizaje sea tan desigual.

En Argentina, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, hay una desproporción entre la cantidad de información disponible y la capacidad institucionalizada para procesarla. De hecho, las capacidades institucionales para rendir cuentas y valorizar los datos e informaciones producidas (como, por ejemplo, los operativos nacionales de evaluación de la calidad de la educación) son insuficientes. Hay importantes trabajos que han alimentado, sostenido, legitimado y justificado muchos programas de políticas compensatorias en América Latina.

Aún en el sentido más simple de la expresión, es necesario el conocimiento -en tanto información sistematizada- para decidir, por ejemplo, dónde orientar recursos (que, por definición, son siempre limitados) con criterios de equidad (darle más a quienes más lo necesitan). Es preciso avanzar en una mejor comprensión de las nuevas formas que adquieren los procesos de producción y reproducción de desigualdades en el campo de la escuela.

Cada vez estoy más convencido de la especificidad del proceso de distribución de conocimientos en las personas. Por otro lado, el conocimiento es uno de los recursos más difíciles de "distribuir". En verdad, el conocimiento no es una "cosa" que alguien tiene y "entrega" a otro sino que es una capacidad que se coproduce y, en este proceso de coproducción, es tan importante lo que pone la escuela como el aprendiz y su familia. No es mi maestro el que me educa, yo tengo que hacer como aprendiz ciertas cosas que sólo yo puedo hacer: prestar atención, leer, estudiar, hacer las tareas y realizar los ejercicios, etcétera. Aprender es un trabajo y, para hacerlo bien, es preciso gastar energías, tener una motivación, invertir recursos y usar técnicas, etcétera. Estos recursos sociales son distribuidos en forma muy desigual entre los niños y las familias argentinas. El conocimiento y la comprensión de estas lógicas de producción del conocimiento en las personas, junto a la distribución de los

recursos necesarios, debería orientar las actividades de la investigación educativa y, a su vez, los productos de la investigación deberían orientar las políticas de equidad.

Se puede mejorar la contribución que el campo intelectual hace a la construcción de políticas educativas democráticas. El conocimiento sistemático debería constituir la base de una pedagogía racional, es decir, capaz de contrarrestar los efectos de los múltiples determinismos sociales. Desde este punto de vista, los productos de la investigación se convierten en un requisito necesario para poder intervenir e introducir elementos que bloqueen el funcionamiento de esos mecanismos de reproducción de desigualdades y conviertan los círculos viciosos en virtuosos.

Para terminar, en primer lugar es necesario fortalecer el campo de la investigación educativa. La probabilidad de producir conocimientos que se aproximen cada vez más a esas verdades provisionales que producen las Ciencias Sociales es mayor si se generan las condiciones necesarias para la producción intelectual colectiva. Sólo el diálogo y el control recíproco de los colegas autorizados de un campo intelectual pueden garantizar la "calidad" del conocimiento que se produce.

#### 5. Fortalecer el campo de la investigación educativa

En Argentina, es preciso fortalecer el campo de la investigación educativa y perfeccionar los dispositivos que garantizan la autonomía, los recursos necesarios y la calidad del trabajo intelectual colectivo. La excelencia de las ciencias empíricas se relaciona con la vinculación a la rendición de cuentas de un objeto real (la educación, sus instituciones, agentes, prácticas, procesos y productos, etcétera) que resulta de dos factores: por una parte, la coherencia teórica de lo que producimos y, por la otra, la pertinencia empírica de las pruebas que ofrecemos.

Me gusta más la imagen del investigador que la del pensador. El pensador trabaja con ideas mientras que nosotros tenemos objetos reales. Eso que predicamos de la realidad tiene que estar fundamentado por la lógica de la prueba que, también, supone el conocimiento de herramientas y dispositivos que se han ido generando en los campos científicos como la Sociología, la Antropología y en todas las Ciencias Sociales. El conocimiento es más poderoso, plausible y útil para orientar acciones en tanto que satisface estos dos criterios de coherencia lógico-teórica y fortaleza de la lógica de la prueba.

Los intelectuales (Sociólogos, Pedagogos, Licenciados en Educación, Antropólogos, Economistas de la Educación, Filósofos, etcétera) seremos más oídos, escuchados y, por lo tanto, más eficaces en tanto seamos capaces de producir conocimiento de calidad. La calidad de un producto intelectual se dirime entre colegas del campo intelectual. Esta autonomía no es ninguna torre de cristal porque este prestigio que uno adquiere en un campo disciplinario específico es invertido, luego, en el campo político aconsejando, orientando y produciendo conocimientos utilizados como insumo en el debate público (en los procesos de construcción de problemas de agendas públicas) y los procesos específicos de toma de decisiones de política educativa.

Es indudable que existe una relación necesaria entre saber y poder. Por otra parte, el diálogo necesario entre investigadores y responsables políticos del sistema educativo requiere de una cultura común, es decir, un lenguaje y un conjunto de sentidos compartidos. Esta comunidad de lenguaje no implica una negación de la especificidad funcional y la autonomía (siempre relativa) de ambos tipos de práctica. El juego político tiene sus propias reglas que no son las que regulan la vida de los campos intelectuales. Al primero, lo mueve la lucha por el poder. En el segundo, se disputa la autoridad científica y sus ventajas asociadas. Sin embargo, la experiencia indica que, dadas ciertas condiciones, políticos e intelectuales pueden interactuar mejor si existe un respeto recíproco por la especificidad de sus propios campos de actuación. Muchas gracias.



En principio quiero agradecer la invitación a participar, y, permítanme, porque me parece que es una cuestión de honestidad y de ética, aclarar que yo no hablo por mí, hablo por un grupo de compañeras y compañeros que desde el año 1993 fuimos amasando en las cátedras de Política de la Educación, la investigación, sobre toda una línea, un programa de investigación en políticas educativas jurisdiccionales de las provincias zonas de influencia de la Universidad Nacional del Comahue; mucho trabajo de extensión también recorriendo las escuelas. Soy simplemente una vocera de un trabajo colectivo, con sus limitaciones, pero honesto. Y este trabajo es posible porque hay generosidad, los errores son nuestros, pero si hay posibilidades de compartir cuestiones interesantes tiene que ver con la generosidad de Norma Paviglianti que nos formó, tiene que ver con la generosidad Susana Vior que trabaja con nosotros, con la maestría en Política y Gestión de la Universidad Nacional de Luján y con el conjunto del equipo de cátedra de Política y Planeamiento que año tras año nos sentamos a aprender y a compartir.

Mi propósito es contarles una investigación desde el modelo teórico y metodológico que trabajamos, exponer una investigación para ubicar las dimensiones en función del panel, las dimensiones de los procesos de diseño, la implementación de políticas educativas y su impacto en las escuelas concretas; esa es nuestra línea de trabajo. Lo voy a hacer a través de la última investigación que presentamos sobre la cual estamos armando la publicación que tiene que ver con el estudio de políticas de descentralización financiera hacia las escuelas en las provincias de Río Negro y Neuquén. Después de mostrarles la investigación quisiera contarles que también hemos trabajado en un estudio diagnóstico sobre la situación de la educación primaria en las provincias de Río Negro y Neuquén. Hemos hecho un estudio estadístico sobre la situación del sistema educativo en la jurisdicción que ahora estamos actualizando con los datos del último censo, y, como tenemos los censos de 1980 y 1991, podemos marcar las tendencias. Hemos trabajado sobre políticas de formación docente y en este caso hemos incorporado a nuestro equipo de investigación a compañeros de Institutos de Formación Docente de las provincias de Río Negro y Neuquén que trabajaron con nosotros. Ahora estamos socializando en los institutos la producción; hemos documentado en informes de trabajo y estamos discutiendo con los institutos cómo seguir un derrotero solidario de investigación sobre los problemas que nos preocupan. Recupero, entonces, esta historia de investigación de estos últimos años y me gustaría terminar esta exposición ubicando algunas tendencias y problemas que encontramos desde la investigación educativa en los procesos de diseño e implementación de las políticas en las dos jurisdicciones que nosotros estudiamos

Para ubicar el contexto, a partir de la segunda mitad de la década del 80' y los primeros años de los 90' comienzan a convivir posiciones encontradas. Si en el proceso de la transición democrática los discursos de las políticas educativas estaban centrados en la democratización del sistema educativo, los planes de la política ubicaban reformas provinciales tanto administrativas como pedagógicas y convocando a la participación docente en el diseño e implementación, a partir de la segunda mitad de los 80' esa línea de política educativa comenzó a convivir con otras políticas centradas fundamentalmente en un proceso de reordenamiento del gobierno y la administración de la educación en una dirección de centralización ejecutiva con cambios apresurados en la legislación en las dos provincias. El otro proceso que leemos es que se han ido sustituyendo las cláusulas legales de las leyes de educación de la provincia, por resoluciones y proyectos del poder ejecutivo. A partir de 1993 sancionada la Ley Federal, lo que se implementan en las dos jurisdicciones son políticas de ajuste estructural del sector, se abandonan las iniciativas provinciales y comienzan a adecuarse las provincias a las iniciativas nacionales. La dualidad de rumbos de las políticas jurisdiccionales y este proceso de abandono de una praxis que se estaba gestando, yo creo que es posiblemente una causa entre otras muchas que puede explicar una profunda fractura que se vive hoy en las dos provincias respecto a las iniciativas estatales y las respuestas de los colectivos en el sistema educativo. Después me voy a referir a esto porque creo que hay un juego de suma cero en las jurisdicciones donde frente a una iniciativa estatal se produce una resistencia y la política entra en el campo de no toma de decisiones. Nosotros ¿desde que marcos epistemológicos, teóricos, -porque la investigación no es ingenua- interpretamos a las políticas como intervenciones del Estado orientadas de manera directa a las condiciones de vida de distintos sectores y grupos sociales?. En este sentido las estudiamos como la forma

estatal de construir la cuestión social, y no sólo como una reacción del Estado frente a la cuestión social. También analizamos las medidas de política educativa y las tendencias tratando de identificar continuidades y rupturas, intentando identificar el presente con relación al pasado reciente. Creo que intentamos con humildad comprender el presente por el pasado y, a la vez, el pasado por el presente, interpretando al presente como lugar de la producción del porvenir; y esto porque compartimos esta concepción de crítica de verla, no sólo desde el enfoque kantiano, sino, también, desde el enfoque marxista. En el proceso de investigación, nuestros objetos de investigación se definen siempre desde una dimensión macro y otra dimensión micro para abordar el objeto social estudiado, como recomienda Bourdieu, en su doble dimensión y tratando de interpretar esta génesis de dualidad de estructuras, estructura acción, agencia estructura, interrelacionando, como recomienda Giddens, normas, sentidos y poder.

La dimensión macro de nuestro objeto de investigación comprende el estudio del diseño y la implementación de la política educativa o, dicho en otros términos, la formulación, regulación e implementación de la política estatal.

La dimensión micro privilegia el análisis del impacto de la política en las instituciones educativas. En este segundo momento de nuestro trabajo procuramos captar las representaciones, las percepciones y las vivencias de los protagonistas, de los destinatarios de la política.

¿Qué pasa con el estudio de la descentralización financiera en las jurisdicciones provinciales?. Nuestro objetivo general era generar conocimiento acerca de las políticas de descentralización educativa que se promueven a partir de la segunda mitad de la década del 90', su impacto en las escuelas y en los sujetos de las jurisdicciones provinciales. Aplicamos un enfoque teórico conceptual que estudia la política como modelo de diseño institucional, privilegiando el andamiaje normativo, la estructura normativa, los discursos oficiales, los tomadores de decisiones, pero también la estudiamos como política pública o sea como el conjunto de decisiones y acciones políticas que se toman en un contexto dado para llevar adelante la política. En este sentido usamos los archivos de la prensa para ver cómo se conforma la opinión pública. La lectura de los procesos de resistencia, negación, cooptación nos están hablando de la política como política pública, y también la estudiamos como proceso sociopolítico, es decir, las escuelas y los sujetos concretos, qué cambios se dan en las relaciones que se establecen entre los actores sociales, entre los actores sociales y las organizaciones y por último entre ambos y el Estado a partir de la implementación de la medida.

Privilegiamos una lógica cualitativa para intentar comprender estos procesos complejos; trabajamos con un universo muy amplio de fuentes documentales tomando las normativas vigentes de carácter más general hasta las normativas más específicas, documentos oficiales, fuentes periodísticas y realizamos en las tres dimensiones entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y aplicamos un cuestionario a las escuelas y a los maestros, que nos permitió relevar la voz de funcionarios, personal técnico, dirigentes gremiales, directivos, maestros y profesores.

En las jurisdicciones se plantea la descentralización en los 80' como una herramienta interesante para la democratización y para la participación y ése es el contenido nodal que adquiere en la provincia de Río Negro. La provincia de Neuquén va a proponer la descentralización a fines de los 90', principios del siglo XXI y la va a asociar fundamentalmente a los objetivos de eficiencia y eficacia de la gestión pública. Cuando trabajamos con las tipologías elaboradas sobre las modalidades de descentralización y aplicamos estas tipologías como herramientas de análisis a los casos jurisdiccionales, interpretamos a las políticas de descentralización en las dos jurisdicciones como unas políticas de descentralización de la administración estatal, en su forma de delegación burocrática hacia las escuelas. Se trató en los dos casos, más allá de los enunciados del discurso político y los objetivos de casos específicos, de descentralización financiera hacia las escuelas que, como pudimos comprobar en la dimensión micro del objeto y en el proceso de implementación de la política sobre las medidas centrales que fueron organizando el entramado de la implementación de la política, en

realidad son políticas que como dice Whitty, promueven la conformación de cuasi mercados en las instituciones educativas estatales destinatarias de la política. En ambas jurisdicciones las normativas y los documentos oficiales desarrollan un contexto de justificación respecto a la descentralización, vinculando en esa dualidad de discursos la lógica democratizadora de los 80' a la deficiencia administrativo financiera de los 90'. Los argumentos que encontramos en los documentos oficiales marcan dos recurrencias: la primera, la descentralización es necesaria, es una exigencia en materia de política educativa para promover una mayor intervención de los actores en el proceso educativo. La segunda recurrencia que encontramos es que la descentralización es la herramienta que va a permitir reformular un sistema administrativo burocrático que conspira contra los intentos de reducir costos, mejorar servicios y aumentar la calidad de la enseñanza. Cuando vamos a ver el esquema de diseño de las políticas de descentralización financiera, el esquema es el siguiente: decisión centralizada, ejecución descentralizada y control de gestión centralizado. Para acceder a la descentralización financiera en la provincia de Río Negro había que formar los Consejos de Escuela, consejos institucionales que forman parte del organismo de gobierno según la ley orgánica de educación de la provincia. En Río Negro el responsable de la descentralización, el responsable de manejar los recursos de descentralización es el director o directora. Pero cuando vemos el modelo de financiamiento, los consejos institucionales en Río Negro y los directores en Neuquén reciben el financiamiento a través del rubro transferencias; si analizamos el contenido de las transferencias como dice María Luz Bertoni las tenemos que interpretar como flujos de carácter financiero asimilables a la figura del subsidio. Las escuelas en estos contextos toman la responsabilidad de administrar los recursos que se transfieren, pero no participan ni del diseño presupuestario, ni de un espacio de intercambio para plantear los problemas que tienen que solucionar, y tienen que aceptar modalidades de control externo respecto al empleo y rendición de los subsidios.

Si vemos la implementación en Río Negro, la implementación se apoya en una reglamentación parcial de la Ley Orgánica de Educación. Varias resoluciones del Consejo Provincial de Educación reglamentan los Consejos de Escuela que, por ley, forman parte del gobierno de la educación; pero al mismo tiempo proyectos presentados por la conducción del Consejo Provincial de Educación y en nuestro análisis sobre ello, basado en principios contradictorios respecto a la ley orgánica, fueron operando también como una legislación de hecho en el diseño de la política. En las entrevistas, los directores reconocen como norma regulativa, legal al proyecto del ejecutivo y no a la ley orgánica.

En el caso de Neuquén, se implementa, privilegiando dos tipos de normativas: las leyes generales de la administración pública para rendición de cuentas, monitoreos y una serie de disposiciones de la dirección de administración provincial y decretos del gobernador.

La descentralización se presentó en Río Negro como un medio para lograr la participación en el gobierno de las escuelas, mientras que en la provincia de Neuquén la descentralización se presentó como un proyecto de fortalecimiento de las instituciones escolares. En los dos casos, más allá de las propuestas, se concentra todo el diseño y la implementación de la política en la gestión, el control y el monitoreo de las transferencias, de los subsidios que llegan a las escuelas. Siguiendo a María Luz Bertoni y, tratando de interpretar la racionalidad que hay en esta política, decimos en nuestro informe de investigación que la figura del financiamiento del Estado hacia las instituciones está inspirada en la visión organizacional y presupuestaria, que los estudiosos del tema llaman Teoría del Agente Principal. En esta teoría del agente principal las relaciones sociales y políticas, incluyendo las del Estado con la sociedad, se articulan, se ven como relaciones de intercambio, estas relaciones vinculan a la gente encargada de ejecutar cosas a cambio de una compensación o premio que le otorga la otra parte, que es el principal. Los agentes son las escuelas, el Estado provincial es el principal. Bajo este enfoque el Estado debe favorecer el establecimiento de incentivos, es decir un sistema de premios similar al usado en el mundo empresario y en consecuencia la administración de los agentes debería ir adoptando formas muy similares a las del sector privado.

Los discursos oficiales centraron, también en los dos casos, la necesidad de la descentralización para mejorar la calidad educativa. Los funcionarios y técnicos del nivel central entrevistados, reconocieron, en ambos casos, que no había habido suficiente tiempo para desarrollar el tema de la calidad educativa, la dimensión pedagógica de la descentralización.

La información recogida de las entrevistas y los cuestionarios relaciona descentralización financiera con dimensión pedagógica, señalando que la descentralización contribuye al desarrollo pedagógico porque permite resolver las necesidades cotidianas de insumos, mantener el edificio, satisfacer demandas de material didáctico y, en algunos casos, ampliar la infraestructura escolar, y, coinciden en destacar, que la política les brinda la posibilidad de realizar ahorros para invertir y reinvertir. Los registros de observación no participante nos indican que la política se muestra a través de los bienes adquiridos.

Nosotros advertimos en el estudio que la política se va implementando y se va conjugando como proceso socio-político, como una herramienta que a nuestro criterio va debilitando los efectos positivos que el financiamiento público de la escuela pública tiene sobre las percepciones de los sujetos, como ciudadanos libres con iguales derechos, portadores de derechos y de obligaciones. En este sentido, interpretamos a la descentralización educativa como una medida mucho menos visible en dirección hacia un aumento de la privatización, de la desregulación y del retroceso de muchas de las funciones económicas y particularmente de las funciones sociales del Estado.

En los dos casos hubo decisión centralizada para decidir la descentralización de las escuelas. En Río Negro, hubo primero una convocatoria para definir libremente la adhesión al proyecto. El requisito era formal, el Consejo Institucional, pero la elección de las escuelas se determinó desde el poder central sin hacer públicos los criterios y desestimando, como nos dicen los entrevistados, muchos pedidos de las instituciones que habían accedido a organizar el Consejo Institucional como un medio para acceder a los fondos. En Neuquén los criterios, y ahí coinciden la documentación, las entrevistas a los decisores de las políticas y a los directivos, señalan que las decisiones tomadas siguieron los siguientes criterios: seleccionar las escuelas cuyos directores tuvieran experiencia en formulación de proyectos, en gestión de recursos descentralizados y el tercer criterio es que fueran instituciones sin conflicto. La otra cuestión que advertimos en el proceso de diseño de implementación de la política, es que, tanto el proceso de implementación como el monitoreo de la descentralización, queda a cargo de nuevas estructuras que se crean para esta política específica y que se van acoplando a la administración central, dotadas de competencias y funciones que, cuando uno estudia misiones y funciones, se van superponiendo con las de las otras dependencias. En el caso de Neuquén, la dirección creada para monitorear la política asume competencias pedagógicas; era la única que podía evaluar la pertinencia y factibilidad de proyectos pedagógicos a ser financiados por fondos descentralizados. En los dos casos hemos podido observar que las direcciones pedagógicas, las direcciones de nivel, o bien están ausentes, o bien sólo son informadas, o bien participan en muy pocos casos y marginalmente de la política. De las entrevistas también surge que la adhesión de las escuelas a la política se basó en el objetivo de tener fondos, recursos, en contextos de progresivo empobrecimiento y de administrativos estatales que no atendían los reclamos. Directivos, padres, maestros y alumnos (que también hemos entrevistado en el caso de Río Negro porque fueron consejeros institucionales) relacionaban la política de descentralización con la obtención de recursos materiales. Uno de los consejeros alumno nos decía: "pasó un tiempo pero era como un banco de ahorro donde íbamos y pedíamos".

El estudio nos indica, también, que, en las escuelas, la gestión de la política se realiza centralizadamente dado que es el directivo quien toma las decisiones, administra y fiscaliza. En el caso de Río Negro, los padres se vinculan con la descentralización como demandantes de recursos. Se ha ido configurando un doble juego de centralización y descentralización que ha viabilizado objetivamente procesos de concentración de poder a nivel macro y micro, multiplicando y diversificando las redes de control. Nosotros interpretamos que estas políticas de descentralización financiera no han logrado ni el fortalecimiento de las instituciones, ni la participación. Observamos también que en los enunciados de la política se nombra pero no se define, no se conceptualiza, porque no se debate. Son políticas con capacidad para fortalecer la centralización ejecutiva, estructurar una burocracia central expandida con dependencias superpuestas, estructurar nuevas redes de control que se sumen a las existentes y que se redireccionan hacia las escuelas. Una burocracia con un modelo diversificado, en el que distintas dependencias intervienen en las escuelas presentándose con competencias específicas y diferenciadas que, en la práctica, complican la posibilidad de leer la decisión política e identificar a los responsables. Se han debilitado las estructuras, las acciones y las

incumbencias de la tradicional estructura pedagógica, mediante expropiación, delegación o superposición de competencias y también se debilita esta posibilidad de leerse como un coordinador pedagógico por parte de los directivos de la escuela. Los directivos nos dicen que les insume mucha tarea resolver todo lo relacionado con el manejo de los fondos, pero se incrementa fuertemente su responsabilidad.

Por último, la producción de la política en términos de diseño e implementación y la gestión como proceso socio-político en las escuelas, es de carácter tecnoburocrático. La producción es memoria, balance, rendición, memos y no hay otro tipo de producción.

Recuperando no sólo las conclusiones de este trabajo, sino con el objetivo de plantear preocupaciones, como hoy decía Margarita todavía en borrador, como para compartir, en líneas generales, vamos a caracterizar los procesos de diseño e implementación de política educativa en las jurisdicciones que conforman el anclaje empírico de nuestras investigaciones, como una permanencia de espacios centralizados para la decisión respecto al diseño de implementación de la política fuera de los organismos de gobierno colegiados de la educación. En la línea de la orden y sin ni siquiera discutir el contenido de la orden al interior del cuerpo que toma decisiones, una ausencia sostenida de voluntad política para generar consensos democráticos; y cuando hablo de consensos democráticos hablo de acuerdo, como dice Therborn, para distinguirlo de consentimientos, con definiciones centralizadas y unilaterales de los problemas que hay que resolver y como hay que actuar. En el diseño y en la implementación de estas políticas se obtura la posibilidad de definir colectivamente los problemas socio-educativos que tenemos que resolver, y por lo tanto, se impide la acción social colectiva dado que observamos una participación débil y no vinculante con la toma de decisiones, débiles mecanismos de participación en las tres dimensiones de la política. Creemos que son políticas que no miran, que no leen la escuela real, que no permiten que se comuniquen los avances, los proyectos, las innovaciones, los problemas y las preocupaciones que quedan encerrados en las escuelas. Las políticas se presentan y se formulan como medidas o planes específicos, como experiencias piloto, sin que las administraciones educativas responsables se ocupen de poner en acto un programa de evaluación del funcionamiento e impacto de la política y de sus instrumentos. Si vamos a las visiones organizacionales de la política, diríamos con Aguilar Villanueva que, lo que predomina, es una visión familiar del proceso de la política que ubica en el gobierno, centralmente en el poder ejecutivo, el lugar de la decisión, de lo que hay que hacer, y de la prescripción, de cómo hay que hacerlo. Las escuelas son las ejecutoras de la política y, en este diseño de política, lo que advertimos es que los directivos se ven forzados a mantener, controlar y transmitir y se obturan sus posibilidades de construir, dotar de poder y comprender. Señalaba que, frente a las negociaciones, captaciones, consensos y resistencias, el diseño e implementación de las políticas se conjuga con procesos de no-decisión, y se ha ido naturalizando un enfoque técnico en el diseño, implementación y ejecución de las políticas que no puede enfrentar los problemas socio-educativos como problemas sociales, complejos pluridimensionales, pluricausales y cambiantes, que exigen la participación para la búsqueda de soluciones de todos los actores. Se han implementado nuevas formas de diferenciación institucional para contener el fracaso escolar. El núcleo es clasificar y diferenciar en vez de integrar y promover. Permanece una ideología tecnocrática de larga data en este país, estoy hablando del pasado reciente, para pensar la escuela, su organización y el trabajo docente, una ideología que reduce el problema de la toma de decisiones a un problema de índole técnica y, por ende, deja afuera la experiencia colectiva, la dimensión ética, ideológica de las cuestiones sobre las cuales se actúa. Creemos que tenemos que actuar juntos, que tenemos que ejercer la crítica y la acción y estamos convencidos de que también la misma política, como proceso sociopolítico, se enriquece cuando la gente piensa de formas distintas y quiere actuar de maneras diferentes. Creemos en la participación, creemos en la diversidad que puede generar tensiones que deben ser resueltas a través de medios políticos. Nosotros quisiéramos contribuir a generar, contribuir con humildad, a generar procesos democrático. ¿Cómo lo hacemos?. Por lo pronto empezando a preguntar cómo lo hacemos. Creemos que la escuela pública es la institución privilegiada de la esfera pública, creemos que la escuela pública es el lugar donde hay que formar sujetos con conciencia de lo público, de lo común, parece que ésta es la tarea, quizás la vieja aspiración de la Ilustración, de formar un espacio público, donde se pueda ejercer una conciencia crítica y se puedan emplear medios éticos para reducir o racionalizar la dominación política. Muchas gracias.

## Wálter Grahovac

---

Cuando me invitaron a participar en este seminario, conversamos sobre el desarrollo de una experiencia personal. En relación con mi trayectoria, soy docente desde el año 1980. He estado vinculado al mundo sindical desde ese año e, inclusive, antes. En esa época, había un ánimo de carácter político que me llevaba a sentirme identificado con el ámbito sindical y gremial. Era un espacio donde uno podía luchar, desde un lugar concreto, por las ideas que sostenía y creía junto con muchos otros compañeros.

Ahora estoy participando o cooperando en la gestión de este Ministerio a través del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Menciono las fechas porque no son casuales para el mundo sindical. Si hago memoria y miro qué pensaba en el año 80', qué pensábamos en 1983 cuando se recuperó la democracia, cuáles eran nuestras expectativas y los paradigmas que nosotros sosteníamos, cómo imaginábamos el rol de la política, la militancia, la participación social, las organizaciones sociales y qué ocurrió en el mundo y, en particular, en Argentina, con los cambios de paradigmas y los cambios estructurales que existieron, confieso haber tenido momentos de profunda confusión. Creo que no he sido el único en Argentina y no me avergüenzo de ello.

Veníamos de una derrota muy profunda como fue la de 1976. Como perspectiva de pueblo, creo que lo que se instaló en la Argentina en aquel momento fue la pérdida no sólo en costos de vidas humanas, de continuidades democráticas sino también, todo lo que se perdió en debate. La vivificación que existía de la posibilidad de pensar y crecer se manifestó y posibilitó, en gran medida, muchas experiencias y políticas implementadas que recién hoy podemos dar cuenta como testigos de lo perjudicial que han sido. Cuento esto porque, cuando me invitaron, fue en lo que me quedé pensando.

Yo asumí como secretario general en 1988 de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Con anterioridad, habíamos empezado un trabajo con otros compañeros a nivel provincial. Veo con alegría que aquí está una de las personas que nos ayudó a pensar en otras cosas por las que tenía que pelear el gremio, además de los puestos de trabajo y el salario. Me refiero a Deolidia Martínez quien ya estaba investigando sobre el malestar docente.

Nosotros estábamos preocupados por esto del trabajo docente, en la polémica si somos trabajadores de la educación, si somos profesionales, qué es lo que somos los docentes. En una época en que se puso mucha fuerza en el discurso público sobre el rol de la escuela, la expectativa no estaba acompañada por la realidad. Existía una fractura entre la obligación pública y cómo nos sentíamos los que estábamos en las escuelas. Pensando esto, recién ahora me doy cuenta que nos llevó a pensar que teníamos que conocer, además de las cuestiones gremiales, lo que tratábamos, porque éramos docentes y no podíamos abandonar nuestra condición. Entonces, si bien podíamos luchar por nuestras condiciones y la dignidad de nuestro trabajo, no podíamos hacerlo escindiéndolo de nuestra práctica, las cuestiones pedagógicas de la vida institucional en las escuelas y la política educativa.

Mi organización (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) pertenece a otra organización nacional que es CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). Siempre tuvo preocupación por las discusiones de política educativa a nivel nacional y continúa hasta el día de hoy. En su declaración de principios, la mitad o más de las declaraciones se refieren a las cuestiones de política educativa. Fue, entonces, cuando me di cuenta de la soberbia de la gestión gubernamental que nos ignoraba como actores del sistema educativo. Esto nos llevó a pelear contra esa soberbia -que no creo que haya sido mal intencionada- sino que era un problema de concepciones.

Estoy hablando de las autoridades de la provincia de Córdoba que nos decían "ustedes pueden discutir sobre los sueldos pero no pueden discutir la política educativa porque, a nosotros, nos votó la gente y tomamos las decisiones. Si no les gusta, preséntense y ganen las elecciones, gobiernen y hagan la política educativa". Creo que fue un gesto de rebeldía frente a una exclusión. Era una gestión que intentaba tener diálogo con los docentes pero esta brecha existía. Se trataba de poner misiones esperanzadoras en el rol de la educación y, a su vez, se

desconocía cotidianamente a los maestros, sus condiciones de trabajo y sus posibilidades de opinar. Incluso, a veces se armaban escenarios de opinión pero los resultados siempre coincidían con la política del gobierno. La gente decía “¡cuando estuvimos discutiendo en los talleres dijimos tal cosa, tal cosa, tal cosa, pero después dicen que lo que dijimos fue sólo esto otro!” y de nuevo la escisión. El reconocimiento de las condiciones de trabajo, las carreras profesionales y la responsabilidad del Estado se excluían porque eran inversiones. ¿Qué quedaba?. Muchas veces los maestros y los profesores coincidimos con lo que dicen las gestiones aunque reclamábamos integralidad y coherencia entre las metas y los medios para alcanzarlas desde el lugar que tenían los distintos actores.

Creo que este fue uno de los elementos junto al corrimiento del rol del Estado; el proceso de vaciamiento de las instituciones del Estado y, en particular, las escuelas, era muy fuerte. En aquel momento dijimos “no vamos a ser cómplices del vaciamiento de las escuelas” porque si permitimos que no se discuta sobre educación en la escuela, no podemos reflexionar sobre nuestras prácticas y, luego, va a venir lo que observábamos en otros países: los procesos vinculados a la descentralización, la privatización y la precarización del trabajo.

Todo lo mencionado nos indujo a investigar sobre el trabajo docente desde distintos lugares. Nos reuníamos con maestros rurales, de escuelas públicas y privadas y profesores de enseñanza media. Entre otras cosas, había coincidencias principalmente en el malestar.

En aquel momento, decidimos impulsar un diagnóstico que, luego, se tradujo en una investigación sobre escuelas “urbano-marginales” como las denominaban los propios maestros. No hicimos ningún esfuerzo por darle un nombre técnico -más bonito y menos violento- porque así se identificaban los maestros: “somos de escuelas urbano marginal o marginales”. En el caso que hubiera que cambiarlo, sería producto de la reflexión colectiva.

Desde ese punto de vista, hicimos una primera investigación participativa entre los años 1988 y 1989 en 50 escuelas de la ciudad de Córdoba con encuestadores maestros preocupados por estos temas. Cooperaron compañeros sociólogos, especialistas en investigación y estadística de la Universidad Nacional de Córdoba. Empezamos a aprender y, también, a organizarnos en estas temáticas.

No me voy a detener en el contenido de la investigación porque me parece que, en todo caso, después se pueden brindar las conclusiones. Tomamos tres campos que fueron: el censo institucional sobre el personal docente, las condiciones materiales y físicas de la escuela y la condición socio-económica de la familia de los chicos. También, tomamos lo pedagógico. Ya sabíamos que la mayoría de los chicos pasaban de grado gracias a una enorme ayuda. Se facilitaba pasar de grado pero esto nunca aparecía claramente en la investigación cuando el gobierno preguntaba, pero sí cuando preguntó el sindicato. Obviamente, existía una confianza en el uso de esa información, un compromiso de los actores que encuestaban, junto a una discusión y una formación que facilitaba la posibilidad de una respuesta.

Inclusive, esto me pasó hoy en una provincia donde algunos directores evaluaban unas iniciativas pedagógicas. Ellos decían que se había cumplido el 100% mientras que yo les decía que no hacía falta que me dijeran si fue el 100%, el 90% o el 80% porque, así haya sido el 10%, no iban a perder el subsidio. “Viene una autoridad y vamos a decirle que está todo bien a ver si insinúa que está mal y dicen que soy un mal director, los maestros no trabajan y, encima, pierdo los recursos para poder seguir trabajando”. Esto se acentuó en los años 90’ con las competencias, los concursos por los programas o los proyectos que nosotros no compartimos.

Vuelvo a esta experiencia. Nos sirvió mucho a nivel personal y gremial. Nuestro discurso de la política educativa también se modificó porque entendimos la política educativa, el financiamiento de la educación y las condiciones del ejercicio concreto del acto educativo. Fuimos tomando conciencia del valor político que tiene el acto educativo y que no hay política educativa si no se traduce en un acto educativo. Todo lo otro puede ser una simulación como llenar papeles o presentar muchas cosas pero, en realidad, lo que termina ocurriendo en la escuela es lo que verifica si una política educativa existe o no, si tiene posibilidades o no. ¿Qué nos brindó esto? Creo que nos abrió un campo que nos permitió muchas cosas como gremio:

avances en las cuestiones gremiales, pelear mejor las condiciones de trabajo, reconocimientos salariales y defender que se invierta en infraestructura de un modo distinto que, luego, influyó en nuestra perspectiva de la formación. Existió un corrimiento del Estado en la formación continua de los docentes y allí, vamos a ser claros, también se montó el comercio de la capacitación con propuestas de lo más variadas. Acá hay una responsabilidad que el Estado debía recuperar siendo que nuestro rol como gremio era promover eso pero, además, adosamos lo que hicimos en la web y lo que hizo CTERA a nivel nacional. A veces, podemos encontrar muchas voces que se silencian cuando preguntan otros, pero este no es el caso cuando preguntamos nosotros, lo que podría ser un aporte al debate de las políticas educativas. Cuando las encuestas indagaban sobre el estilo de conducción, la formación de los docentes y las características de los concursos docentes, quedaba claro por qué las escuelas se conducían como se conducían. Entonces, organizamos un debate sobre la conducción de las escuelas donde discutíamos sobre el rol de las supervisiones generando instancias de capacitación que denominaría autónomas. ¿Esto es bueno o malo? Creo que hay que defender la autonomía aunque no había un territorio para integrarlo en el debate plural. Es un déficit de las políticas públicas cuando no se abre un territorio para que lo distinto encuentre su lugar y se discuta permitiéndonos mayor certeza en la toma de decisiones.

Después, hicimos otros trabajos sobre educación rural y de adultos. Realizamos una cooperación para hacer otro tipo de investigaciones que concluyó en la realización del libro "Chicos en banda". En aquella época, también vivimos el proceso de cambio del sistema educativo, la descentralización, el desfinanciamiento de las provincias y las crisis que vivieron las provincias y, por supuesto, como la que vivió Córdoba.

Este fue un discurso hegemónico en relación con la solución de las cuestiones educativas que se instaló en centros de poder y también en ocasiones en el Ministerio. En aquel momento, y como gremio, sostuvimos que era una lucha política y no una lucha de tecnicismo o tecnocrática acerca de cuál era el mejor método para administrar la escuela, si teníamos que darle el financiamiento a través de la demanda o la oferta como si éste fuese un problema de método económico. Haber tomado aquella decisión nos permitió abrir nuestras cabezas, nuestros debates hacia un nuevo mundo, resistir y defender la escuela pública.

En la provincia de Córdoba, se intentó transferir las escuelas primarias a los municipios, cerrar escuelas como, efectivamente, sucedió con las salas de 4 años del Nivel Inicial durante el año 1995. Esto fue por ajustes económicos, aunque la decisión se fundamentó en algunas teorías porque, obviamente, no se podía cerrar sin argumentos. También, la investigación fue un instrumento que nos daba argumentos frente a la sociedad. No sólo era defender una sala de 4 años porque podíamos perder un puesto de trabajo –aunque no perdimos ni uno sólo-, el problema no era solamente esto. Nuestra lucha no era sólo una cuestión corporativa sino que estábamos defendiendo un derecho y una política. Nos ayudó mucho tener argumentos que excedían la cuestión gremial. Sin embargo, llegó un momento en que eso se terminó y hubo un cambio cuando asume el actual Gobernador y se decide hacer un cambio que coincide con una actualización.

En el año 1992, terminamos una primera versión de "Escuelas Urbano Marginales". En 1999, la actualizamos, hicimos una comparación y la ampliamos. Se fue mejorando al seguir estudiando y contar con la ayuda de profesionales para pensar otras cosas. Asume el nuevo Gobierno y dice "hay que reparar lo que pasó y tenemos que reorientar la política educativa de Córdoba". Les doy un ejemplo: lo primero que dicen es "vamos a reabrir las salas de 4 años". Como teníamos la investigación sobre la situación de la educación de los chicos y las condiciones sociales de las escuelas urbano-marginales, rápidamente le dijimos al gobierno "estamos de acuerdo pero no las vuelvan a abrir, no las abran graciosamente". Sospechábamos del lobby político y de los sectores sociales con capacidad de presión sobre el sector político. Las salas de 4 años iban a estar donde había lobby como la sala donde asistían la mayoría de los hijos de los funcionarios ubicada cerca de la casa de Gobierno. Esta era una escuela piloto y fue la única que subsistió. También le dijimos al gobernador que lo que iba a ocurrir es que, de más de 500 salas que había que abrir, 350 se iban a ir de la mano del senador tal, el diputado tal, el intendente tal y nadie sabría dónde harían falta. Hicimos un pacto con el Gobierno para acordar que se iban a abrir en las escuelas urbano-marginales porque en estos lugares hay que anticipar el ingreso de los chicos a las escuelas. El Gobierno lo cumplió, hubo una actitud que nos habilitó a poder hacerlo y tuvimos con qué demostrarlo. En estos barrios o lugares, están los papás y están trabajando estas escuelas. Es difícil, porque el gremio tiene un rol político,



hace huelgas, pide y eso molesta a algunos y a veces pone una interferencia en el vínculo pero se firmó un convenio.

A posteriori, también hicimos un acuerdo con el Gobierno. En Córdoba, se cogestiona un programa que dejó de llamarse “Escuelas Urbano-Marginales” para ser “Escuelas en Contexto de Vulnerabilidad Social” que se inició en el año 2000 con 108 escuelas pero ya hay bastantes más -aunque no recuerdo el número exacto-. Son más de 150 escuelas en la ciudad de Córdoba y con perspectivas, en este año (2005), para ampliar a ciudades como Río Cuarto, Villa María, San Francisco y Cruz del Eje. Hubo un compromiso de los docentes y, en esta oportunidad, estaba el actor gubernamental. El actor gubernamental se sentó a discutir y tuvimos acuerdos y desacuerdos. El gremio decidió ceder cierta autonomía a favor de que deje de ser una voz para la denuncia o para decir que teníamos algo para decir para tratar de que se convierta en una política de Estado que realmente llegara y a la que le pusieran financiamiento. El proyecto recupera cosas que se han hecho en otras jurisdicciones, desde otras vertientes, como, por ejemplo, la pareja pedagógica en el primer ciclo. En el área de Lengua el gremio produjo libros, materiales, hizo capacitación, se montó un mecanismo que facilitó que los docentes participen de estos circuitos y estas escuelas tuvieran una flexibilidad en el financiamiento, un apoyo que antes no tenían. Actualmente, el proyecto de “las 108”, como se abrevia el nombre largo del programa, implicaba más de 50.000 chicos en el programa y cerca de 3.000 maestros y personal directivo.

En ese marco del acuerdo con el Gobierno en Córdoba, el Gobernador quiso que el proyecto se llamara “Pacto de Calidad Educativa”. A nosotros siempre nos desagradó este nombre, pero era difícil discutir con una persona ni bien ganó las elecciones, ganó consenso rápidamente tomando medidas que la población apoyaba. En el primer párrafo se declara que ese pacto es un proceso de concertación y, luego, se crean mecanismos de concertación que funcionaron bien unos 3 ó 4 años. Ahora, están un poco deteriorados pero hay cosas que quedaron. Por ejemplo, los concursos cambiaron: los docentes que llegan a la supervisión y a la dirección de las escuelas no tienen el mismo perfil administrativista que antes. Ahora, el perfil es fundamentalmente pedagógico. Cuando un gobierno acepta este tipo de cosas, y un gremio tiene la capacidad de poder decirlo y no tener miedo de sentarse a plantearlo, está bien. En este sentido, no sólo hubo aportes en Córdoba. Con los compañeros de CTERA, algunos están presentes aquí, relatamos los aportes en el ámbito del Consejo Técnico Pedagógico -las veces que funcionó- o en algunas otras instancias.

Con el último minuto que me queda, concluyo diciendo que todo esto sirvió. Se reconoció una realidad, se empezaron a implementar políticas en torno de estas escuelas. El actor gremial tiene una responsabilidad social que le excede ya sea el caso de UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) o CTERA. Podremos tener mayores o menores aciertos pero tratamos de tener una palabra fundamentada y argumentada. En ese sentido, cuando el Ministro Filmus y algunas otras personas me invitan, yo ya había dejado el ámbito gremial, y acepté. La persona que actualmente es Secretaria General de Córdoba es Carmen Nebreda y es quien estuvo como responsable de este trabajo en la Secretaria de Cultura durante mi gestión. El gremio sigue trabajando.

Cuando vine a trabajar acá, por razones estrictamente políticas, lo primero que dijimos fue *“nadie cree en el Estado y nos van a mentir, ¿por qué nos van a creer?, ¿qué ha hecho el Estado argentino en las últimas décadas para que la gente nos crea alegremente?”*. Entonces, nos propusimos una primer meta que era recuperar la confianza de los docentes y la confianza de los adultos sobre nosotros -los funcionarios-, los adultos que están en las escuelas respecto de los chicos y sus capacidades. Entonces, cuando el PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa) empieza a caminar, pensamos que no puede ser un programa solamente compensatorio. Es una oportunidad para que podamos ir a las escuelas sin el temor a evaluar para fijar la pauta de salario, entre otras cosas. Es necesario alejar ese miedo aunque no es fácil y, por eso, conté lo de hoy.

Los circuitos de capacitación que tenemos responsabilidad de brindar desde el Estado tienen que tener un lugar para los esfuerzos que están fuera del Estado pero que apuntan a afianzar las políticas públicas en beneficio de los sectores más necesitados como muchas organizaciones: profesorados, universidades y sindicatos. Nosotros tenemos que estar abiertos a que cooperen en este esfuerzo.

Inicialmente, nos propusimos la reflexión sobre las propias prácticas porque el PIIE es un programa pedagógico. En algunos lugares, nos conocieron cuando llegaron las computadoras y muchos creían que éste era el programa de las computadoras. Pero cuando tuvieron las computadoras no sabían qué hacer. En realidad, no nos habían escuchado cuando les dijimos que las computadoras eran un medio y que iban a tener capacitación para formarlos en el uso de estas herramientas. A medida que vamos llegando con los procesos de capacitación, los recursos materiales van acompañando el discurso pedagógico y se acrecientan los espacios de reflexión a partir de la iniciativa que los docentes han generado.

El tema de la Iniciativa Pedagógica es importante. La escuela presenta un proyecto para trabajar aunque ese proyecto hay que aprobarlo, pero el financiamiento no depende de esta aprobación. Si hay alguna iniciativa que sea muy débil, un equipo de asistentes va a las escuelas, se sienta con los maestros y piensa de nuevo la iniciativa. En una de éstas tenían razón y los equivocados éramos nosotros o faltaba algún elemento que podemos aportar. Nos parece que eso va construyendo confianza, restituyendo roles y nos da la palabra.

Para cambiar la escuela y mejorar la propuesta educativa, es necesario que esté la palabra del actor cotidiano porque la nuestra sola no alcanza, de esto, esta gestión está convencida. En este sentido, yo les puedo simplemente decir que hay un nexo, por lo menos yo creo representar lo que muchos compañeros representan, entre aquella inquietud de los años 80', ese despertar que tuvimos en algún momento en que dijimos "no, pero esto no alcanza" tenemos que hacer otras cosas, aprender durante ese proceso y reconocer que podemos saber poco, abrir bien nuestros oídos y tener la capacidad de integrar otros actores pero, también, tomar otros compromisos sociales.

Desde esta gestión del Ministerio, tratamos de acompañar a las escuelas o, al menos, empezar a acompañarlas porque, tal vez, va a faltar mucho tiempo hasta que logremos que nos crean mucho, pero la decisión es acompañar a las escuelas y a los ministerios.

En mi caso y en muchos otros, como el de Gladys Kochen que estaba en Z.A.P (Zona de Atención Prioritaria) en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires donde tenían un proceso similar, tratamos que esta gestión se nutriera con el conocimiento. Este conocimiento nos tiene que servir para poder acercarnos a las escuelas de un modo distinto y, también, para que las escuelas puedan acercarse a nosotros. Muchas gracias.

### Capítulo III- “Distintos enfoques de investigación. Aportes teóricos y metodológicos para la comprensión de los sistemas y de las instituciones educativas”.

Panelistas: Roger-Francois-Gauthier, Ministerio de Educación de Francia; Pedro Ravela, Gerencia Evaluación Investigación, Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay; Liliana Sinisi, DINIECE, Universidad de Buenos Aires.

Coordinación: Margarita Poggi.

#### Roger Francois Gauthier

---

Permítanme decirles que estoy muy feliz de estar aquí con ustedes. En los dos paneles anteriores, aprecié la posibilidad de escuchar las reflexiones sobre las relaciones entre investigación y política educativa.

Ahora cambiamos un poco de tema para abordar una cuestión relativa a la evaluación de los establecimientos. Este es un ámbito más reciente de trabajo en mi país y, al respecto, no tengo soluciones ejemplares para aportar sino simplemente quiero hacer algunas reflexiones sobre nuestros problemas y nuestras estrategias.

Nos tenemos que plantear en un sistema educativo sobre el que sabemos muchas cosas - porque el conocimiento está muy desarrollado- qué es deseable conocer. ¿Tenemos la información correcta?, ¿son correctos los elementos de conocimiento?. Esto es algo que nos preguntamos permanentemente y verán cuáles son las reflexiones que tenemos al respecto.

Segunda pregunta: ¿la evaluación contribuye o no a mejorar las políticas educativas?. No hacemos evaluación por el gusto de hacerlo sino con un objetivo de mejora. Cuando hablo de políticas educativas, me refiero no sólo al nivel nacional o provincial sino, también, al plano del aula o del establecimiento. Hay políticas en todos estos ámbitos pero, ¿las evaluaciones contribuyen a mejorar la toma de decisiones?

El nivel que examinaré aquí es el nivel de evaluación de establecimientos. ¿Por qué he elegido este nivel?. Por dos razones: el primer motivo es que en Francia la evaluación de los establecimientos funciona mal y nos estamos ocupando de esto; y el segundo motivo es que en el contexto de fracturas sociales graves que conoce mi país, el establecimiento es un lugar extremadamente sensible porque allí vemos cómo se crean polos de excelencia realmente extraordinarios, pero también, al mismo tiempo, vemos la creación de ghettos inverosímiles.

Durante mi exposición, voy a abordar los siguientes temas. En primer lugar, voy a recordar que estamos hablando de evaluación y no de control; quiero volver sobre este punto, es algo que se sabe pero hay que recordarlo. También voy a decirles que estamos tomando el hábito de ir a ver lo que ocurre en otros países europeos. En segundo lugar, abordaré cuestiones más teóricas como qué es evaluar un establecimiento escolar, el vínculo entre evaluación externa y evaluación interna y cómo hacer para construir una evaluación de establecimiento que sea aceptable en el plano teórico. El último punto, y no por ello más fácil, será la cuestión de la *performance* en la educación -y he mantenido esta palabra *performance* en la traducción al español porque la prefiero a los términos resultado o rendimiento-.

Quiero recordarles que los establecimientos en Francia pertenecen a un sistema educativo centralizado y siempre se han controlado. Como parte de mis tareas, voy a las escuelas secundarias -los Liceos y los College- que son controladas pero con mucha frecuencia estoy en establecimientos que tienen un “encefalograma chato” -son controlados pero no reflexionan sobre lo que están haciendo, no tienen medios para hacerlo y no lo hacen-. Los años se suceden, se hacen cosas pero no se reflexiona sobre lo que se hace, no hay conciencia de lo que se hace.

¿Qué se reprocha a estos controles?, ¿qué se reprocha a la actitud del control?. Esencialmente, se le reprochan tres cosas. En primer lugar, estos controles son individuales, afectan al docente en tanto individuo y hacen como si la educación en un establecimiento fuera algo atomizado, como si el establecimiento no existiera, y esta es la primera falla. La segunda falla en el control consiste en preguntarle a la gente ¿qué hace usted?, pero el control no consiste en realidad en preguntar a la gente cuáles son los efectos de sus actividades. Y el

tercer punto, el control no considera suficientemente el trabajo sobre el contexto y los efectos del contexto. Es indiferente al contexto, es superficial al respecto. Por estos motivos, es necesario pasar de una cultura de control hacia una cultura de la evaluación. En otras palabras, no ir a ver a la gente para pedirle que dé cuenta de lo que hace sino preguntarle si se da cuenta de lo que está haciendo, que es una actitud muy diferente.

En los países europeos observamos que, en general, la evaluación de los establecimientos está más desarrollada que en Francia y funciona junto a la noción de autonomía de los establecimientos. Si hay autonomía, hay evaluación. Esto ha empezado a inquietarnos dentro del marco francés, porque tenemos mucho discurso sobre la autonomía de los establecimientos pero no tenemos evaluación de los establecimientos verdaderamente desarrollada. Me pregunto si no tomamos en serio la autonomía o, tal vez, no haya una realidad de autonomía de establecimientos dentro de nuestra cultura escolar.

A diferencia de la situación francesa, hay una claridad en cuanto a quién es el evaluador. Hay una institución que se ocupa de la evaluación aunque no siempre es la misma en los distintos países. Además, esta institución es, en general, independiente del poder político y es un punto que nos falta y consideramos como algo importante en los otros países.

En la mayoría de los países, las evaluaciones de los establecimientos se llevan a cabo con una cierta periodicidad. Por ejemplo, cada cinco años todo establecimiento debe ser evaluado y se controla. Los protocolos de evaluación son protocolos públicos. Incluso, hay países -como los Países Bajos- donde se ha discutido en el parlamento la forma de evaluar un establecimiento escolar. En general, la evaluación está volcada hacia los resultados y hay un seguimiento tras la evaluación -no solamente decir "te evaluó, me llevo los datos y adiós"- . Por ejemplo, un año después se ve en qué punto se está.

También, hay un interés con respecto a las reacciones de los usuarios. Se interroga a los alumnos y sus padres con cuestionarios. Finalmente, estos informes se hacen públicos y, con frecuencia, se encuentran en Internet. Esto nos dejó pensando por qué en Francia no es así. Como ya les he dicho, tenemos el viejo hábito del control pero se necesita tiempo e imaginación para salir de esto.

Entonces nos hemos visto llevados hacia la reflexión sobre qué es, o debería ser, la evaluación de un establecimiento escolar. Y hemos reflexionado sabiendo que el cuerpo docente mayoritariamente es muy resistente o, incluso, hostil a la idea de evaluación. En Francia, hay una verdadera reticencia fundada sobre el temor a ser juzgado por cuestiones no pertinentes, el temor de que la evaluación sea la antecámara de una mercantilización o privatización de las escuelas y estas son cosas importantes en la mente de la gente. Si queremos que la evaluación de los establecimientos sea exitosa, estamos obligados a considerar lo que la gente tiene en mente para, justamente, proponer algo que se adapte.

¿Qué es evaluar un establecimiento escolar? En primer lugar, es evaluar una acción pública y evaluar una acción pública, según nuestra opinión, no es un control. El control verifica la conformidad a la norma. Tampoco es una auditoría sino que el evaluador es quien adopta, en nuestra opinión, una posición que se parece, en alguna medida, a la del investigador. Se encuentra en un establecimiento y allí trata de comprender lo que ocurre, formula hipótesis y verifica luego si estas hipótesis son válidas. Esta es una actitud que se parece bastante a la actitud de un investigador pero la diferencia es que no se trata de una investigación pura sino que tiene un objetivo directo que es la utilidad social o la modificación del comportamiento de los actores. La evaluación de un establecimiento no es una evaluación como si fuera en una empresa u otro servicio público. Una escuela presupone una post producción entre personas que se encuentran allí: los profesores, los directivos del establecimiento y los alumnos. La coproducción significa dos diferentes voluntades y, en este punto, no olvidamos de ver las dificultades reales.

La mirada evaluadora de un establecimiento tampoco tiene que ser acusadora sino que tiene que ser una mirada que tenga una parte de comprensión, en el sentido filosófico del término -comprensión con respecto a algunas condiciones-. Ustedes se darán cuenta de que estamos hablando de una evaluación interna y, aquí, voy a usar este término en el mismo sentido que "autoevaluación".

La evaluación interna tiene como ventaja que moviliza a los actores en torno de un proyecto de mejoramiento que los implica en forma directa. También, se trata de personas que tienen un

conocimiento íntimo del establecimiento porque trabajan allí, pero hay inconvenientes porque no tienen distancia suficiente del establecimiento en el que trabajan y su conocimiento del resto de los establecimientos es bajo y, en consecuencia, tienen una capacidad limitada de comparación.

Por su parte, la evaluación externa tiene ventajas porque aporta una verdadera experticia interna y permite la comparación, aunque puede sembrar una revolución en un establecimiento si la gente lo percibe como un control. He visto establecimientos en el que auditores externos querían evaluar y la gente de ese establecimiento lo sentía como una acusación e, incluso, puede dejar a los actores fuertemente distanciados de esta temática. No tiene que haber una guerra de religión entre ambos tipos de evaluación. De hecho, la autoevaluación con frecuencia puede ser un buen punto inicial para una evaluación externa. El pasaje puede ser algo muy útil y, también, se puede ir en el sentido contrario, es decir, empezar por una evaluación externa y considerar que es una muy buena invitación a los actores locales para implementar una autoevaluación.

Hay 11.000 establecimientos escolares de segundo nivel en Francia. Si esperamos que los evaluadores externos se ocupen de todas estas evaluaciones se necesitará un siglo. Entonces, sí, proponemos procedimientos de autoevaluación para lograr algo porque, si decimos que los actores del establecimiento se ocupan de una autoevaluación, los actores externos podrán limitarse a hacer un acompañamiento de esta autoevaluación y pueden evaluarla. Así, podremos más fácilmente lograr una evaluación del conjunto de los establecimientos.

Construir una evaluación, en primer lugar, debe hacerse entre la gente del exterior y del interior. En primer lugar, esto quiere decir “ponerse de acuerdo” porque, si no hay un acuerdo previo sobre las condiciones de evaluación, no lograremos nada nuevo. La evaluación de un establecimiento no es una monografía, un *checklist* o un listado de control, sino que es una problemática. Hay que ponerse de acuerdo sobre una problemática. Hay que buscar lo que parece más específico en el establecimiento y, entonces, uno se pone de acuerdo.

Tampoco, hay que llegar al establecimiento por los medios financieros, humanos o resultados. La pregunta “¿qué hacen ustedes?” es un punto muy importante. El control consideraba, incluso, el uso de los medios. En cambio, la evaluación es un juicio sobre los efectos. Para finalizar, no hay evaluación o protocolo hecho de una vez y para siempre. Siempre estamos en una mezcla entre el *pret a porter* y lo que está hecho a medida y, a esto, tenemos que apegarnos justamente. También, hay que considerar un referente y ponerse de acuerdo sobre este referente. En Francia, no tenemos estándares nacionales de competencia como en Gran Bretaña, aunque podría ser un referente si existieran los promedios nacionales. En promedio, el primer nivel secundario en X año debe llevar a sus alumnos a un determinado nivel en el plano nacional; no es una norma, es un promedio; este puede ser un referente. También, puede ser una evolución en el tiempo: ¿qué hacía este establecimiento hace 5 años y qué hace hoy?. Esta puede ser una referencia. También, hay que llegar a un entendimiento sobre criterios e indicadores. No voy a insistir en esto porque es algo que ustedes conocen bien: diferenciar correctamente qué es un criterio y qué es un indicador.

En Francia, se mide la tasa de repitencia de los alumnos. Una escuela nos muestra que mejora porque baja su tasa de repitencia. Este es un indicador en el que estamos de acuerdo pero podríamos no estar de acuerdo en la interpretación de este indicador. Tal vez, la tasa de repitencia desciende porque los alumnos son mejores, el establecimiento está haciendo bien su trabajo o, también, puede deberse a que este establecimiento es más laxo y deja pasar a los alumnos de un año al otro sin un control suficiente.

Hay que poner los indicadores en permanente perspectiva. Por ejemplo, queremos interrogar la calidad de trabajo de un liceo; se puede ver en primer año que entran 100 alumnos –este nivel se llama segundo- es la segunda etapa del nivel secundario. Entonces, ¿cuántos entran en primer año y cuántos llegan hasta el último año? Algunos establecimientos conservan todo el grupo mientras que otros los eliminan o los dejan ir cuando llega el momento del examen final de estudios secundarios -el bachillerato-. Hay Liceos con un nivel de éxito en el bachillerato muy importante pero, en cambio, hay otros cuyo éxito es muy bajo.

Entonces, si hacemos un tipo de entrecruce entre los dos criterios lograremos definir una tipología de establecimientos. Hay establecimientos que se conforman con acompañar a los alumnos, los conservan pero no los hacen tener un logro, mientras que otros establecimientos perdonan, disculpan, conservan estos alumnos pero no hacen que sean alumnos exitosos sino que los acompañan nada más. En cambio, hay otros que los rechazan o practican una política de eliminación y tampoco logran que sus alumnos sean exitosos; estos son los de menos *performance* o los más malos. Ustedes se dan cuenta cuál es el tipo de categorización que les podemos hacer.

Es una palabra difícil de usar en francés porque tiene un aspecto extremadamente utilitarista. Si digo *performance* ante un profesor francés, de inmediato va a protestar porque va a decir “nosotros no somos una empresa industrial” y, por un lado, tienen razón. Sin embargo, lo estoy usando con otro sentido. En primer lugar, veremos cuáles son las *performance* y qué es interesarse en la *performance* de un establecimiento escolar. Para mí, la *performance* no es el resultado de los alumnos en los exámenes de un establecimiento escolar sino que es más complicado.

Hay tres tipos de mediciones: la eficacia, la equidad y la eficiencia. En lo posible, hay que tratar de tomar estas tres medidas en el marco de un establecimiento. La eficacia no es solamente las adquisiciones escolares de los alumnos sino, también, ver cómo se pueden medir sus adquisiciones disciplinarias, sus competencias transversales, interdisciplinarias y, al mismo tiempo, sus competencias sociales. Este es un establecimiento construido con una ambición que abarca todo esto pero no se trata de medir sólo la eficacia sino que, también, hay que medir la equidad. En otras palabras, se trata de medir un establecimiento con respecto a su población inicial de alumnos que recibe en primer año en donde hay disparidades muy grandes de origen social. Unos años después, ¿logra reducir estas disparidades, o por el contrario, las profundiza? En el caso de Francia, hasta el momento no tenemos el hábito de interrogar un establecimiento sobre su actividad equitativa. Hay una cierta cantidad de herramientas que permiten ver la dispersión de los resultados de los alumnos y entrecruzarlos con las categorías sociales para evaluar si un establecimiento tiene un papel equitativo.

La eficiencia es un punto muy importante, o sea, la relación entre los costos y los resultados. Honestamente, es mucho más difícil porque no conocemos los costos completos del establecimiento. Sin embargo, es posible que cuando un establecimiento decide crear una acción nueva, se conozca el costo de la acción y se le puede solicitar verificar, en definitiva, si el dinero público ha sido bien empleado o no y se puede llegar aquí dado que el dinero público es limitado a una medición de la eficiencia que puede ser útil dentro del marco de una evaluación de un establecimiento junto con otros elementos.

Una vez lograda una visión sobre la *performance* del establecimiento a partir de la eficacia, la eficiencia y la equidad, comienza el trabajo del encuestador y del investigador. Es decir, hay que tratar de formular hipótesis detalladas. Por ejemplo, este establecimiento tiene un buen nivel en inglés -no sabemos por qué- aunque no era el caso cuando yo era chico. ¿De dónde viene esto? ¿Cuál es la causa de esto? Entonces, empezamos a hacer distintas correlaciones y llegamos a explicaciones que, más o menos, se acercan a una causalidad.

Un establecimiento es un conjunto de muñecas rusas y, cuando buscamos por qué una cosa funciona o por qué no funciona, hay que investigar en la gestión general o en los equipos disciplinarios. Hay que observar en detalle a los profesores en forma individual para tratar de encontrar cuáles son los elementos explicativos.

El último punto que hay que ver es si el establecimiento tiene *performance*. Formulamos una hipótesis pero, también, hay que evaluar los vínculos entre el establecimiento y su entorno. Los otros establecimientos escolares -se usa una metáfora fluvial-, ellos dicen los que están más arriba y más abajo de este cauce educativo para ver si, frente a su entorno, el establecimiento escolar tiene una actitud de inercia en el sentido de que ignoro o no me preocupa mi entorno. Estoy en posición reactiva y reacciono a mi entorno. No hay que evaluar individualmente a los establecimientos sino que hay que evaluar aquellos que tienen un funcionamiento conjunto en un lugar.

En Francia, está el desafío de implementar una evaluación de los establecimientos y, si no lo hacemos, el sistema educativo desaparecerá hasta tal punto de una fractura social y económica -porque los establecimientos van a distanciarse entre sí-. La evaluación externa de los establecimientos no puede ser implementada porque no tenemos suficiente gente. Entonces, tratamos de proponer a los equipos de los establecimientos -actualmente, en forma experimental- la implementación de una autoevaluación acompañada y podemos decir que, de este modo, la evaluación no entrará en una lógica de mercado porque no se trata de sacar conclusiones para decir "este establecimiento es malo, vamos a suprimirlo" sino, simplemente, la estrategia de la calidad para cada establecimiento pasa por el conocimiento de lo que hace. La pregunta sería: "¿Usted se da cuenta de lo que hace?".

La evaluación se dirige a las capacidades reflexivas más profundas de los actores. No es un trabajo contable sino intelectual. Finalmente, si queremos tener credibilidad con la evaluación, tiene que ser permanentemente evaluada. Creando un círculo virtuoso de la evaluación es como esperamos mejorar el funcionamiento de este sistema que está sometido -como ya dije- a problemas económicos y sociales. Si no lo hacemos, puede haber peligros realmente importantes. Muchas gracias.

### **Beatriz Picaroni**

---

Es realmente un placer compartir estas jornadas con ustedes y agradezco enormemente la invitación que recibiera para participar en este seminario. En este panel, se me pidió que trabajara con los aportes de la información cuantitativa que se producen en las evaluaciones nacionales. Está todo encadenado en la posibilidad de articulación de estudios cualitativos y cuantitativos.

En Uruguay, tenemos un Sistema Nacional de Evaluación de reciente data -comienza en el año 1996. En este momento, se está trabajando con todos los niveles del sistema educativo y tenemos un estudio sobre los resultados en el último año de educación primaria. Contamos con una línea instalada que es la evaluación de los rendimientos académicos de los alumnos al finalizar cada uno de los ciclos educativos que dependen de la Administración Nacional de la Educación Pública -la educación básica y media superior- y no comprende la educación universitaria.

Tenemos tres evaluaciones realizadas en sexto año de educación primaria, que sería escuela básica, una evaluación en tercer año de ciclo básico de educación media y una evaluación en tercer año en los bachilleratos diversificados y tecnológicos, también de educación media. También, hay otras evaluaciones. El sistema se fue construyendo y fue abordando los distintos niveles en forma paulatina. Contamos con larga data en evaluaciones en primaria y menos carga de evaluaciones en el resto del sistema. En educación primaria, además, se han hecho otras evaluaciones que pretenden ir a la comprensión del período porque, también, se debe indagar qué es lo que está pasando a lo largo del ciclo educativo dado que los resultados de la evaluación no son el producto del último año exclusivamente. Entonces, tenemos dos evaluaciones más en primaria aunque desde un enfoque cuantitativo. Se trata de explicar por qué pasa lo que pasa cuando los chicos están próximos a terminar el ciclo. Entonces, está la evaluación en tercer año -el año medio de la escuela básica- y una evaluación en el primer nivel de la escolaridad primaria. En otras palabras, estamos hablando de niños de cinco años, primero y segundo año de escuela.

Otra línea de evaluación del sistema es la participación en evaluaciones internacionales. Hasta el momento, se ha participado en PISA 2003 y estamos proyectando, organizando y realizando todas las tareas para participar en PISA 2006 que vendría a ser una línea con la que se empieza a sustituir las evaluaciones en el ciclo básico de educación media, ahorrando mucho esfuerzo y sacando conclusiones de muestras a nivel nacional. Por primera vez, en el año 2006 vamos a participar en una evaluación regional que es la del Laboratorio Latinoamericano de la UNESCO.

¿Para qué realizamos las evaluaciones nacionales? Retomando lo que decía Roger-Francois Gauthier, concebimos la evaluación como evaluación externa o semi-externa porque, para ser externa, tendría que haber una institución que no dependiera de la administración de la educación pública. Nosotros dependemos de la administración -o sea es semi-externa- pero no es autoevaluación ni evaluación realizada por los actores de cada establecimiento escolar.

El objetivo es tratar de mejorar la situación de la educación antes de comenzar estos trabajos porque había una cantidad de indicadores que marcaban falencias –somos, prácticamente, una gran nación con Uruguay-Argentina en el sentido de que tenemos muchos problemas comunes-. Cuando nosotros hacemos la explicitación de las intenciones de las evaluaciones, de ninguna manera estamos hablando de un control en el sentido que hablaba recién Gauthier sino que estamos hablando de una acción para devolver a los propios actores del sistema educativo, que generan información que se releva para apoyar el mejoramiento del trabajo en las aulas. Pero también aportan información para las definiciones de política educativa. O sea, el término “aportan” no es inocente porque estamos en esa línea de que lo que se hace es lo que se desea o se intenta. Hemos podido llevar a la agenda de los decisores de política educativa, una construcción orientada de la problemática de los rendimientos académicos en el sistema educativo. Entonces no es, como decía Margarita Poggi, una investigación evaluativa para, inmediatamente, implementar políticas educativas. Simplemente, hemos dado especificidad a un problema y lo hemos llevado, como decía Emilio Tenti, a la agenda de los decisores y a la agenda pública que se transforman en demandantes de eso. Al aplicar una batería de instrumentos, la información que producimos nos da un insumo muy rico para, después, aprovecharlos en trabajos de investigación.

Como se me había pedido trabajar los datos de las evaluaciones nacionales, se me ocurrió traer los de mi país. Como ustedes saben, Uruguay es un país con muy pocos habitantes y, entonces, nos podemos dar el lujo de realizar censos y gastar esos dineros que, evidentemente, en otros países no es posible. Se detectó una evidencia empírica que surge de la primera evaluación que se hace en 1996 en sexto de primaria que es la enorme distancia que existe en los resultados en lengua entre los alumnos de los contextos sociales más favorecidos y los alumnos de los contextos más desfavorecidos.

Voy a tomar solo lengua por una cuestión de acotamiento del tema. El promedio nacional es de 57.1% de suficiencia pero ¿cómo se compone?, ¿a costa de qué? Acá, evidentemente, hay un problema serio de equidad como decía Gauthier. El programa “Escuelas de tiempo completo” no surge a partir de la constatación de ese hecho sino que ya estaba implementado. Como ya se ha dicho, a veces se toman las decisiones y, después, se trata de buscar el fundamento. Las evaluaciones nacionales y la serie histórica de tres evaluaciones nos permitieron monitorear programas que ya estaban implementados como éste. En todas las escuelas públicas, hay cuatro horas de clase -la mayor parte de nuestras escuelas son públicas-. La investigación plantea que es escasísimo tener tan pocas horas de clase. ¿Qué decisión de política se toma allá por el año 1990? Dupliquemos las horas de clase para los alumnos que provienen de sectores más pobres. Pero, ¿qué es lo que pasó? Esa decisión -de más horario pero con la misma propuesta pedagógica- llevó a que se invirtiera un dinero que no producía los resultados esperados. Entonces, en el año 1995 se vuelve a repensar ese programa y se establece una propuesta pedagógica que atiende a las situaciones específicas detectadas en ese tipo de escuelas. Entonces, pudimos trabajar haciendo un seguimiento de las escuelas de tiempo completo.

A través de las evaluaciones nacionales, pudimos hacer estudios comparativos de rendimiento de acuerdo a los orígenes socio-familiares de los alumnos. En la evaluación del año 1999, fijamos un panel de cuarenta y ocho escuelas que habían sido censadas previamente -en el año 1996- y en los años 1999 y 2002 trabajamos con muestras a nivel nacional censando a las escuelas de tiempo completo. Con ese panel, incluso, comparamos cada escuela con respecto a sí misma en el tiempo y a la totalidad de las escuelas de tiempo completo con la finalidad de tener elementos de monitoreo del programa.

Los estudios eran de tipo cuantitativo: análisis de los porcentajes de suficiencia en el tiempo. Tenemos los totales nacionales en las escuelas de contextos desfavorables; los resultados de



las escuelas, el panel de escuelas de tiempo completo fijado en 1999 y los resultados nacionales en todas las escuelas de tiempo completo. Esta información nos permite hacer análisis de corte cuantitativo y sacar conclusiones de las tendencias. Cuando desde mi visión de técnica trato de decir qué ha pasado, cuento siempre esta anécdota: “puedo decir que en nuestro país, a nivel nacional, hay un crecimiento en los rendimientos muy modesto pero sostenido”. Eso lo leen algunas veces algunas autoridades y, continuamente, están sacando el “modesto”. ¿Por qué? Porque quieren el crecimiento sostenido. Ese es el uso de la información espuria pero la realidad es ésta.

Hicimos otro estudio estadístico con este grupo de escuelas de tiempo completo. Para probar una hipótesis, hicimos un estudio de “falsación” de hipótesis que se planteaba del siguiente modo: si realmente las escuelas de tiempo completo demuestran ser mejores que el resto, entonces debería ser cierto que los resultados obtenidos son superiores a los resultados esperados de acuerdo a sus contextos socioculturales. Esto hicimos en el año 2002. Comparamos los resultados obtenidos en ese panel de escuelas, con los resultados esperables de acuerdo a la medición de un indicador socio-cultural que está conformado por el nivel educativo materno y, también, por las “variables de riesgo escolar” como, por ejemplo, antecedentes de repetición y escolarización preescolar muy tardía.

Vuelvo a la evaluación de 1996; ¿qué otro dato nos dio la evaluación?. Las escuelas que tienen entre el 75,1 y 100% de sus alumnos con suficiencia en lenguaje van desde el 120 en el muy favorable a 41 en el muy desfavorable. Entonces, se puede plantear -lo que también planteó Emilio Tenti- que existe una asociación entre rendimiento y factor socio-cultural pero no es determinista porque encontramos 41 escuelas en el censo de 1996 de contextos muy desfavorables que obtenían resultados equivalentes a las escuelas de contexto más favorables.

A partir de allí, trabajamos con una investigación que tiene dos partes: un estudio estadístico y un estudio de caso. En el estudio estadístico, se buscó conformar modelos explicativos que permitieran explicar la variabilidad constatada en ese grupo de escuelas que se disparan. Se trabajó en varias etapas, se analizó la relación que existía entre las características sociales y los resultados. Después, se ajustaron los resultados por una medida que llamamos “efectividad escolar” y, luego, probamos el nivel de asociación desde variables de corte institucional y pedagógicas para determinar qué era lo que podría explicar. Llegamos a ver que son variables o dimensiones clásicas. Había una cantidad de variables para definir las lo que sería la cantidad de casos que nos quedaron en la base filtrada. Para hacer estos estudios, se hace una selección muy clara porque en las evaluaciones nacionales puede haber factores que están atentando contra la equivalencia en la aplicación. El hecho de sacar hizo que bajáramos la cantidad de casos. ¿Qué hicimos? Por un análisis de regresión lineal simple, determinamos cómo se conformaba ese universo de escuelas y tratamos de descubrir cuáles eran los grupos que llamamos efectivos y los grupos que llamamos bloqueados –estos términos fueron tomados de una investigación anterior que había hecho CEPAL-. Nos quedamos con un grupo reducido de casos de escuelas de contextos desfavorables en los que tratamos de ver qué nivel de asociación tenían las variables de carácter institucional y pedagógicas para conformar los modelos. Llegamos a modelos multivariados de aplicación de resultados ajustados en lengua. Tenemos un modelo para las escuelas de contexto socio-cultural desfavorable y el siguiente para las escuelas de contexto muy desfavorable. En el anterior, teníamos la variable - los niveles de asociación son muy bajos en todas las variables- actualización pedagógica de las maestras en las escuelas de contexto desfavorable era la variable que tenía más eficiente correlación. Mientras que, en los contextos muy desfavorables, la investigación muestra que, cuando hablamos de situaciones socio-culturales tan desfavorecidas, lo pedagógico tiene una incidencia menor. Decimos que tiene potencias y limitaciones. Como potencia, nos permitió dar información sobre el sentido y la magnitud con que algunas variables están incidiendo en el rendimiento escolar. Muchas variables no pudieron captarse porque los instrumentos que utilizamos para relevar los datos no permitían captar determinado tipo de variables o, lo que sucede en estos estudios estadísticos de correlación, cuando uno trabaja con variables que se asocian entre sí, no se puede poner en los modelos. Estos modelos construidos determinan tendencias o sea, lo que nosotros decimos, los datos cuantitativos, los estudios cuantitativos son válidos. Son válidos siempre que no se pretenda justificar a través de lo que pueden

explicar o sea explican parte de la situación pero no pueden ir a la complejidad de los procesos que se desarrollan en las escuelas.

El estudio de caso que complementaba este trabajo buscó profundizar el análisis de la escuela como organización compleja. No interesan acá los resultados de la investigación sino cómo sigue la historia. Encontramos variables que ustedes están mencionando pero, en nuestro país, no estaba estudiado. Trabajamos con una muestra intencional de diez casos. Este estudio tiene sus potencias y sus limitaciones porque, como se pudo constatar en las escuelas estudiadas, existía un fuerte liderazgo pedagógico del director, una alta consideración de la escuela en el medio, cosa que toda la investigación muestra, una clara demarcación en el sentido de lo que plantea Bourdieu entre escuela y medio: una fuerte visión de escuela, una confianza grande del docente en las posibilidades de aprendizaje de los niños, una gran preocupación por el desarrollo del lenguaje y la capacidad de establecer límites en los niños. Hubo observación directa en las aulas aunque no pudimos entrar a las prácticas de enseñanza por ser un objetivo de investigación demasiado ambicioso.

Creemos que existe una complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Por razones que exceden este panel, no vamos a ir a las lógicas diferentes del punto de vista epistemológico -aunque no las desconocemos- simplemente decimos que mirar una realidad desde estas dos perspectivas es muy rico y, lo fundamental, es que esa mirada sea complementaria para que las potencias y las limitaciones enriquezcan los estudios.

A partir del estudio de caso sobre las prácticas de enseñanza en lengua de sexto año, se hizo un estudio posterior que toma alumnos que, en la evaluación de tercero de 1998 habían tenido buenos resultados, se les toma cuando están cursando sexto año y entonces ahí se concentra la investigación aunando los dos enfoques en determinar cuáles son las prácticas que permiten explicar la variabilidad de los rendimientos. Por supuesto que se tomaron los controles metodológicos que ustedes se están imaginando. Pasados tres años volvimos a hacer controles de los factores socio-culturales, todos esos controles e incluso tomamos una medida de su rendimiento al comienzo de la investigación y una medida de rendimiento al final de la investigación porque, evidentemente, no podíamos trabajar con resultados tan atrás en el tiempo.

El año pasado se trabajó una investigación que denominamos “Estudio de las mejores prácticas en escuelas de tiempo completo”. Fue un estudio de casos donde se relevaron con criterio etnográfico una cantidad de prácticas que, a la luz de determinada teoría y criterios y consensuados con los propios actores, se consideraron las mejores prácticas.

Con respecto a la evaluación en el primer nivel de la escolaridad primaria, se pretendía determinar cuáles son los verdaderos desempeños de los niños en los primeros años escolares en matemática y lengua, bajo el supuesto de que los docentes, en general, esperamos menos de lo que los niños pueden hacer. Se hicieron pruebas totalmente abiertas, sin techo desde el punto de vista curricular, de manera que se pudiera indagar sobre qué eran capaces de hacer los niños.

En este momento, en el marco de un convenio Codicel-UNICEF, se está llevando a cabo un estudio que comenzó el año pasado donde se había trabajado con una variable de corte psicológico que denominamos “potencial de aprendizaje” de los chiquilines, mediante una batería de tests psicológicos a una muestra muy pequeña. Ahora, un grupo de psicólogos están estudiando todos los casos con potencial de aprendizaje disminuidos y con situación de riesgo social. Estudiaron caso por caso a efectos de poder determinar conclusiones. En este momento, se está tomando esta evaluación a efectos de devolver a los docentes y especialistas en psicopedagogía materiales para trabajar con esos chicos en la medida de las posibilidades que ellos tienen. Muchas gracias.

Me preguntaba qué hace una antropóloga en este lugar. Generalmente, los antropólogos estamos mirando todo y observando todo. Eso me hizo acordar un chiste que me contó una alumna el año pasado en un seminario que dicto de Antropología y Educación. Me dijo: "profesora ¿Usted sabe cómo se distingue un antropólogo en una conferencia?". No- le contesté. "Porque siempre está haciendo "así" cuando habla" (gesto de entre comillas hecho con los dedos). Eso quiere decir que los antropólogos tendemos a relativizar cada palabra o cada situación y esa es nuestra marca.

Haciendo esta salvedad, y aprovechando el pie que me dio Beatriz Picaroni al hablar de una perspectiva etnográfica que introduce en su estudio, quisiera presentar precisamente en este panel un método investigativo que considero que es de gran relevancia para la comprensión y el abordaje de los problemas socio-educativos que tiene que ver con mi formación y el área en que me desempeño desde hace más de 15 años.

Hablar del enfoque de investigación tiene que ver con entender que este abordaje no es sólo un método acompañado de un conjunto de técnicas sino que la propia teoría es la que significa el método. Esto quiere decir que se parte de la premisa de que el enfoque etnográfico y/o socio-antropológico implica siempre, y según autores como Elsie Rockwell, un posicionamiento teórico-metodológico. Este enfoque investigativo es, además, cualitativo-reflexivo pues considera al objeto sujeto del estudio como una conceptualización del propio proceso de indagación y una construcción propia de la particular relación que se establece con el campo. Es por ello que, desde este enfoque, se desprenden ciertas alertas epistemológicas que quisiera dar cuenta en esta presentación.

En primer lugar, desde este enfoque es fundamental explicitar, en el comienzo de la investigación, cuáles son los núcleos teóricos de los que se parte para realizar el proceso investigativo. En segundo lugar, es necesario fundamentar las decisiones y repensar los motivos que subyacen a la investigación. En tercer lugar, es fundamental someter el análisis de nuestras acciones bajo los términos que aplicamos al análisis de los sujetos con los que estamos trabajando en el campo. En cuarto lugar, es necesario reconocer que la relación que establecemos con el otro implica la comunicación entre subjetividades y códigos culturales y aceptar que los significados propios se conforman en relación con el otro, es decir, en una relación intersubjetiva.

La validez de estos enfoques no se sustenta en criterios de representatividad estadística sino en los aportes que puede ofrecer para describir, comprender e interpretar las características y las peculiaridades de los problemas y los sucesos que se desarrollan en el espacio socio-educativo. Además, y esto lo quisiera remarcar por algunas discusiones que se dieron en el primer panel, es necesario no caer en lo que Apple ha denominado una "*fetichización de lo micro*". Esto significa que este enfoque metodológico incluye una perspectiva relacional que reconoce las mediaciones que se establecen entre los diferentes procesos y niveles del sistema educativo pero, también, pueden ser los niveles estatales, políticos y contextuales con las esferas más amplias de la práctica social. Por otro lado, es necesario remarcar que el enfoque etnográfico y/o socio-antropológico no es evaluativo. ¿Qué quiero decir con qué no es evaluativo? Pretende documentar los procesos que el investigador observa y significar aquellos sentidos que los propios sujetos le otorgan a sus prácticas en tanto tienen validez para los sujetos. Es parte de esta práctica respetar esa significatividad.

Otra cuestión que quisiera remarcar es, tal vez, una salvedad metodológica. Cuando digo *enfoque etnográfico* o *enfoque socio antropológico*, estoy usando los términos en el mismo sentido. Es muy común encontrar en la bibliografía especializada en investigación social el uso del término etnografía y no es tan común utilizar el término de enfoque socio-antropológico. ¿Esto a qué obedece?, ¿son dos tipos de enfoque?, ¿son diferentes?. En primer término, diríamos que no y les voy a explicar por qué.

La etnografía se desarrolla como el método clásico que define a la antropología como disciplina científica. Podemos considerar que uno de los primeros etnógrafos Malinovski -antropólogo que en 1920 desarrolla una de sus obras más importantes: "Los Argonautas del Pacífico Occidental"- establece los lineamientos centrales de la etnográfica. Preso en las islas Trobrian

(Melanesia) por el gobierno británico que lo consideraba un espía -a pesar de que estaba haciendo su doctorado en Inglaterra- debe permanecer por las islas más tiempo del que se había propuesto para su investigación. Este hecho va a ser crucial y significativo ya que la permanencia forzada en el terreno le va a permitir conocer de forma íntima la vida de los "salvajes", como él llamaba a los habitantes del lugar. La publicación de sus trabajos va a revolucionar el campo de la investigación antropológica al introducir la comprensión acerca de la mente del nativo conociendo en profundidad los significados que éstos atribuyen a sus creencias, su forma de vida y su organización familiar. Han pasado más de ochenta años de esa publicación durante los cuales el uso de la etnografía se transformó en el quehacer del antropólogo. Hoy por hoy, utilizar enfoques etnográficos se ha vuelto bastante común y frecuente en las investigaciones educativas, aunque muchas veces con desconocimiento de su historia dentro de la disciplina y sus marcas de nacimiento.

Retomo algunas discusiones que planteó Elsie Rockwell - antropóloga e historiadora norteamericana que ha desarrollado toda su actividad en la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE) en México- para comprender y conocer un poco más de qué se trata el enfoque y cómo lo estaríamos definiendo en la actualidad. Las características que estoy planteando del enfoque etnográfico tienen que ver con el replanteo que se hace acerca de la etnografía después de la década del 70' aproximadamente. Es decir, hay una etnografía clásica y hay una etnografía contemporánea que tiene que ver, centralmente, con los presupuestos positivistas que habían marcado a la etnografía y del que no voy a ahondar en este momento.

Para ser etnografía, requiere, en primer lugar, una estancia prolongada en una localidad relativamente pequeña en la que el investigador o el equipo de investigadores puedan construir relaciones de confianza con alguno de sus habitantes y, de esta manera, pueda acceder a los acontecimientos públicos y documentar lo no documentado de su experiencia por vía escrita o gráfica. Esta experiencia de campo es necesaria e ineludible pero no impide o no inhabilita otras formas de permanecer en el campo. En segundo lugar, la etnografía debe ser sensible ante las formas locales de interpretar sucesos, hechos o vivencias propias de lo que llamamos significados culturales y acepciones del mundo. Debe aproximarse a los lenguajes y los saberes locales sin evaluarlos y sin pretender conocerlos del todo. En tercer lugar, es necesario reconocer que la etnografía no termina con el trabajo de campo. Sería un error pensar que la etnografía es exclusivamente lo que se hace en el campo y que, cuando se regresa a la universidad, el instituto o el equipo de investigación se hace otro tipo de análisis. La etnografía implica un trabajo posterior a la estancia en el campo que tiene que ver con el tipo de reflexividad que van a establecer los investigadores en relación con su propia práctica investigativa en ese campo. Además, requiere un tipo de escrito con algunas características particulares que es el texto etnográfico. Por último, el etnógrafo debe salir transformado cuando deja el campo. ¿Qué quiere decir transformado? La experiencia del análisis y el contacto con el otro, la localidad y la escuela deben transformarlo como investigador y ser humano. En este proceso, se produce la transformación de los marcos de análisis e interpretación, la comprensión de la realidad social y la transformación de los supuestos con los que había iniciado su trabajo de campo.

Desde hace varios años, Elena Achilli -antropóloga rosarina e investigadora en el área de Antropología y Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario- ha implementado el trabajo etnográfico entre los educadores a través del Taller de Educadores que establecieron en Rosario. Era una práctica más bien de investigación participativa pero con un conocimiento del tipo de análisis que se hacía a través de la experiencia etnográfica.

En la Argentina, el trabajo referido a la etnografía educativa se instala a partir del año 83-84, post dictadura, en varios países de América Latina. Es decir, aparece como una forma de conocimiento o un método teórico que pretende iniciar una producción investigativa que había estado sesgada durante los gobiernos dictatoriales.

En este sentido, y revalorizando el trabajo de la etnografía y el enfoque socioantropológico -a mi entender es lo mismo, es decir, la etnografía es el trabajo de hacer o implementar el enfoque socioantropológico-, es necesario producir un conocimiento a partir de la implementación de este enfoque que produzca una mejor interpretación de los procesos socioeducativos que, generalmente, se hacen por otros medios. Como sostiene Rockwell, todos los que hemos permanecido bastante tiempo en las escuelas solemos salir más inseguros, más confundidos, nos damos cuenta de que nuestras primeras hipótesis ya no nos servían, sabemos que

debemos enfrentarnos a dilemas que en otras tradiciones de investigación no existen, en este caso, en aquellas tradiciones en las que sólo se trabaja con documentos, estadísticas o encuestas. La etnografía nos coloca en otra dimensión al abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios locales en las que, como investigadores, podemos documentar las vicisitudes de la vida cotidiana y los significados que tienen para los habitantes de la localidad.

Estar ahí, como afirmaba Malinovski, nos ha llevado muchas veces a la pregunta ¿qué estamos haciendo acá? ¿qué es lo extraño que encontramos en una escuela por la que todos hemos pasado gran parte de nuestras vidas? ¿cómo poder desnaturalizar la escuela? ¿cómo extrañarnos de algo tan conocido? ¿cómo poder colocarnos en el lugar no de la experiencia vivida dentro de la escuela sino de quien empieza a mirar la escuela con otros ojos? En este sentido, una de las técnicas más ricas dentro de la antropología y el enfoque etnográfico es la observación y la observación con participación, que nos permite, o nos tendría que permitir lograr, ese proceso de extrañamiento. Recuerdo que en el año 1994, estaba haciendo trabajo de campo para mi tesis en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires -hacía mucho tiempo que no entraba a una escuela primaria porque venía de estar investigando en otras instituciones- y me sorprendía de las cosas que sucedían en la escuela: chicos gritando, maestros gritando a los chicos, directores que se preocupaban ante la lastimadura de un niño -por la responsabilidad civil-. Es decir, implicaba situarme y mirar esas experiencias de la vida cotidiana escolar desde otro lugar. Me acuerdo que me llamó mucho la atención un cartel, en esta cosa de mirar y observarlo todo, que estaba colgado de la puerta y relataba la experiencia de un taller de matemáticas que se estaba implementando en contra turno en la escuela. Al final de la experiencia del taller, decía: “si esta no es la calidad educativa, la calidad educativa... dónde está?”. Esta observación de un ingenuo cartel permite romper esa idea que el estudio etnográfico sólo trabaja lo local. En ese papelito, estaba escrita o explicitada la articulación entre lo local y lo global, la escuela y el sistema educativo, la escuela y las políticas. Me parece que esto es lo que tenemos que rescatar de este tipo de enfoque.

Por otro lado, hay una cuestión que es necesario remarcar. Como decía Clifford Geertz -un antropólogo norteamericano interpretativista, en la década del 70', no estudiamos “aldeas” sino “en aldeas”. Nosotros diríamos “no estudiamos escuelas” sino “en escuelas” y podríamos agregar -junto a Neufeld y Wallace-, conocemos pero no “a otros” sino “con otros” porque los otros sujetos sociales con los que trabajamos también saben. Este saber propio de la vida cotidiana -este saber práctico- da cuenta de las representaciones sociales que estos sujetos construyen del mundo y, por lo tanto, la práctica de este enfoque nos permite desentrañar y confrontar estos saberes diferenciados.

En la tradición etnográfica, existen varios autores que han implementado la metodología con resultados realmente muy interesantes como el trabajo de Paul Willis en “Aprendiendo a Trabajar”. Hoy, se habló del postmodernismo que en la antropología implicó un quiebre -que se pudo superar- pero el trabajo de Paul Willis en “*Aprendiendo a Trabajar*” implicó una revisión de lo que fue la etnografía como método. Es decir, ese trabajo intenso -que plantea en ese barrio que llama “Hamertown”- con la escuela de los chicos que producen contracultura cuando resisten a la cultura escolar, implicó un trabajo posterior acerca de cómo es el trabajo de campo en las escuelas. Pero hay un antecedente que es Jules Henry -un *radical* antropólogo norteamericano- que en la década del '50 escribe un libro maravilloso que se llama “*La cultura contra el hombre*” en el que, desde diferentes ámbitos, empieza a tratar de conocer qué implica la etnografía y de qué manera la cultura norteamericana atenta contra el hombre desde esta perspectiva de lo cotidiano. Tiene dos capítulos referidos a educación. Uno es “*Días de reglas áurea*” sobre la escuela primaria donde se pregunta algo que generalmente está muy naturalizado como es el ruido dentro del aula -el ruido, los gritos o las voces...elementos más naturalizados para un docente y para los chicos no hay-. Jules Henry empieza a preguntarse...¿qué significa el ruido en el aula?, ¿qué se comunica cuando los chicos gritan?, ¿se aprende?, ¿no habrá una producción de algún conocimiento particular que implican esos gritos?. También, hay otros trabajos en investigación educativa como los de Peter Mc Laren, Woods o Jackson que son muy importantes y significativos.

En la Argentina, el abordaje etnográfico tuvo lugar con el inicio de estos talleres de educadores y se profundizó en el Instituto de Ciencias Antropológicas de Filosofía y Letras de la UBA, específicamente en el “Programa de Antropología y Educación”. Hace más de diez años que realizamos una serie de investigaciones con carácter etnográfico que intentan articular la

problemática de la diversidad cultural y la desigualdad social en el marco de la transformación educativa.

Como experiencia personal, el trabajo etnográfico me permitió desnaturalizar lo que sucede en la escuela. Vuelvo a la problemática que se había planteado en el primer panel, la práctica etnográfica o el enfoque socio-antropológico no implican solamente una mirada micro, de impresiones o sumamente subjetiva. Recupera la subjetividad a partir de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus prácticas. En 2003, coordiné una investigación acerca de la implementación de un programa pedagógico de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires tratando de ver de qué manera ese programa producía apropiaciones, resistencia o negociaciones de los sujetos docentes y directivos en relación con el nivel central. La experiencia del trabajo en las escuelas fue muy importante y muy significativa porque el enfoque nos permitió poder dar cuenta de que -siendo una política que intentaba hegemonizar el tipo de fortalecimiento a las escuelas a través de la creación de módulos institucionales y la implementación de tutorías dentro de las escuelas medias sin ser invasora- producía una visión contraria en los sujetos. En este sentido, si bien los sujetos institucionales reconocían que la política favorecía el trabajo entre los profesores con los chicos, sostenían que se había ejercido más control sobre la propia autonomía escolar a partir de esa implementación. Esto no se puede decir en otro tipo de investigación. Pero, ¿qué nos permitió el enfoque? Conocer la forma que esos sujetos o esos equipos de conducción le otorgaban a la implementación de la política que, si bien tenía características particulares en cada escuela, había atravesamientos que nos permitieron lograr generalizaciones. En este caso, vuelvo al marco teórico, la fuerza de las categorías teóricas son las que nos permiten salir de lo micro-micro para poder llegar a una generalización mayor.

Por último, y para ir cerrando, considero que este enfoque debe formar parte y dialogar con otros métodos en concordancia con lo que expuso mi colega hace un rato, sobre todo los métodos que se realizan en los niveles ministeriales, las direcciones educativas para complejizar aquellas categorías abstractas o estadísticas. Los censos que le sirven al Estado para mirar la sociedad también corren el riesgo de eliminar toda la particularidad y la significatividad del saber local. Recuperar el enfoque socio-antropológico permite dar cuenta de aspectos de la vida cotidiana y lo que nos ocupa de esa vida, el conocimiento de esa vida cotidiana que, por tan familiar y tan obvio, muchas veces no se los registra ni se reflexiona. Nos permite conocer de qué formas los sujetos se apropian o resisten las políticas implementadas como en el caso que les conté recién. Permite, en definitiva, recuperar al Sujeto -con mayúscula- y no solamente con nombre y apellido. Es decir, no importa la voz de Juan, Pedro o María, importa el sujeto y la significatividad que ese sujeto como actor social le está otorgando. En este sentido, estoy pensando en el Sujeto -con mayúscula-, que diariamente lleva a cabo su labor en las escuelas: los docentes, las familias, los niños y los jóvenes. Como dice Bourdieu en *"Miserias del Mundo"*, implica comprender lo que los sujetos viven y este comprender es, justamente, la acción metodológica o teórico-metodológica. Recuperar estos conocimientos, que es muy probable que desde otros abordajes se pierdan, nos permite recuperar las dimensiones significativas de la vida social y socioescolar. También, nos puede permitir recuperar lo que había dicho Margarita Poggi a partir de este conocimiento crítico para elaborar propuestas de acción concretas que intenten, en alguna medida, la transformación de la escuela. Muchas gracias.

## Capítulo IV- "La investigación sobre niñez y adolescencia, familias y escuelas en contextos de pobreza".

Panelistas: Patricia Redondo, Universidad de Buenos Aires; Sonia Hirschberg, Área Investigación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Coordinación: Liliana Sinisi

### Patricia Redondo

---

Quisiera agradecer esta invitación a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, en primer lugar a Margarita Poggi, con la que hace muchos años me formé, y a Sonia Hirschberg a cargo del Área de Investigación Educativa. Quisiera agradecer esta invitación para participar de este Seminario y expresar desde mi punto de vista la importancia que adquiere interrogarnos sobre lo que acontece, sobre lo que nos acontece en el terreno de la educación, en términos de posibilitar un encuentro con el pensamiento frente a la urgencia de construcción de otros horizontes históricos de inclusión. Desde mi perspectiva, cuánto más urgencia hay para la definición, tanto en el terreno de las políticas, como definiciones en el campo de la investigación, o transformaciones de las prácticas cotidianas de las escuelas, es más necesario aún hacer una pausa para poder pensar, discutir y debatir hacia dónde se va girando el timón. También, y al mismo tiempo, reconocer la oportunidad que este espacio me brinda para poder hacer yo misma una pequeña pausa para compartir y reflexionar con ustedes sobre mi propio trabajo de investigación.

Un primer punto que me interesa enfatizar es que, si bien cuando uno nombra la investigación, nombra algo como propio, toda investigación se construye colectivamente y que el recorrido que uno realiza en tanto investigador/ investigadora es parte de itinerarios y búsquedas compartidas, en las cuales se aprende de otros en el intercambio y la discusión en equipos de trabajo. Por lo tanto, hallarme aquí sentada frente a ustedes y los colegas que me acompañan en esta mesa, es posible gracias a quienes, en otros momentos, me donaron su conocimiento y experiencia en esta cadena que representa la formación inacabada y en permanente movimiento de la construcción del conocimiento. Es decir, que investigar representa en sí mismo también, un acto de reconocimiento, de reconocimiento por otros que nos forman y nos posibilitan, nos suscitan el deseo de interrogar la realidad y poner bajo sospecha aquello que lo explica de modo mecánico y determinista. También quiero reconocer a quienes me acompañaron y acompañan en mi trabajo, en particular a los maestros y profesores con los que continúo trabajando hoy y que llevan adelante su oficio en escuelas profundamente afectadas por la situación de pobreza de familias y comunidades, en simultaneidad con fenómenos de transformación de los espacios urbanos y suburbanos en los cuales trabajan y que hoy avanzan aceleradamente a configurarse como guetos poblacionales empobrecidos. Donde antes existían barrios populares habitados por familias obreras, organizados alrededor de un frigorífico, una fábrica textil u otras industrias, en la actualidad, quienes habitan allí se encuentran fuera del mundo del trabajo y de la condición salarial, con la que ella prescribe en términos de afiliación social, y disputan en el día a día no caer aún más de lo que han caído. Creo que vivimos en sociedades latinoamericanas donde las desigualdades sociales, económicas y políticas por momentos sobrepasan los límites de la imaginación y, parafraseando a Claudia Fonseca, antropóloga brasilera, la indignación frente a la injusticia social y la buena voluntad no bastan, con todo, para poder viabilizar transformaciones, y el riesgo es construir una mirada estereotipada de la realidad que obture la percepción de formas singulares de la vida social en estos contextos. Es por eso que los investigadores, hasta con las mejores intenciones y las mejores posiciones, si las hubiere, podemos reforzar la negatividad de los sujetos con los cuales trabajamos, enfatizando carencias, faltas, problemas, y anulando su capacidad constructora de otras realidades por fuera de los discursos del *empowerment*.

Las escuelas en las cuales investigo y he trabajado desde la década del 80, son expresión clara de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que marcaron la década de los 90, en las cuales se atraviesa, en los contextos en los cuales se trabaja, una mayor

estratificación social, el fenómeno de desindustrialización y cierre de las empresas que dieron nombre, en este caso, en el conurbano bonaerense, a los cordones que rodeaban la ciudad, como cordones industriales y que hoy, vaciados de este sentido vinculado al trabajo y con muchísimas fuentes de trabajo cerradas, han aumentado en términos demográficos y se han cristalizados barrios que son verdaderos bolsones de pobreza. Quisiera invitarlos a que, junto conmigo, desde aquí, hagamos un ejercicio de entrar allí donde habita en muchas ocasiones la desigualdad más abismal, quisiera que nos aproximemos juntos a los barrios populares, en los cuales parece, cuando uno llega, que nada quedó en pie, sin embargo, y tal vez ustedes en este entrar, ya lo tomaron como primer nota de trabajo. Luego de caminar por calles de tierra, luego de haber bajado del colectivo trucho o de un remis compartido, con lo que con certeza nos encontraremos, es con una escuela. Allí donde no están señalizadas las calles, donde no existen cloacas, donde no entran los colectivos, donde no hay en muchas ocasiones centros de salud y están muy lejos los registros civiles, allí hay una escuela. Este dato parece del orden de lo obvio pero no lo es al referirnos al tema que pretendo presentar, que es el de la educación y la pobreza, porque quizá, y en esto me gustaría que después podamos hacer una reflexión conjunta, este dato nos permita pensar que éste es el punto o uno de los puntos en el que radique aún, la oportunidad de que algo se modifique, se altere, frente a lo crudamente real, como es aún y con riesgo de cristalizarse, el profundo desamparo en que crecen las jóvenes generaciones. En los barrios desheredados, como los nombra Bourdieu en su libro "La Miseria del mundo", las escuelas son un dato de referencia, una carta de orientación, un modo de localizar hasta el propio barrio que, en muchas ocasiones, no figura ni siquiera en la Filcar. Y si, además, uno en tanto investigador, en tanto la posición que ocupa, se acerca y conoce el sobrenombre que lleva la escuela, la escuela de la "Bichi", la escuela de Luis y la escuela de tantos otros, es muy fácil orientarse. Ustedes sabrán que es muy habitual que en las escuelas de estos barrios, en estas escuelas que tienen número para el sistema educativo formal, en los barrios no se las conozca por el número sino por el nombre de su director o su directora, si ésta es reconocida y legitimada por la comunidad. Es allí, principalmente en las escuelas públicas o parroquiales que permanecen en estos barrios o que han sido construidas en los últimos años como respuesta a fenómenos de explosión de matrícula, como lo llamamos en jerga del sistema educativo, que nos encontramos con un territorio social ocupado por un espacio escolar. Es allí donde es posible, si logramos complejizar la temática, que se construya una temporalidad ligando la educación, no con el puro presente, que delimita la vida cotidiana y marca la supervivencia cotidiana, sino por una temporalidad que incluya el futuro o los futuros o quizás, desde mi perspectiva, el porvenir.

Dedicarme al tema de la educación y la pobreza desde hace años implica, en términos de construir saberes y conocimientos, no perder la capacidad de asombro, no considerar porque uno recorre las escuelas que eso significa conocer las realidades en las cuales trabajan, es decir, recuperar desde los aportes de la antropología, la posibilidad del extrañamiento frente a las explicaciones posibles. Ello representa, desde la posición del investigador, un aprendizaje constante, así como también considerar, que sobre este tema referido a la educación y la pobreza, no hay resquicio alguno para la neutralidad ya que no existe neutralidad al trabajar sobre la temática de la desigualdad, lo que requiere desde mi perspectiva, en términos de la investigación, poder sostener una mirada sensible, entre otras cosas, frente al cómo y qué se observa, sensible ante el dolor de los demás, sensible en términos éticos, políticos, respecto del lugar que ocupa la investigación social y, en este caso, la educativa.

"El día está soleado delante de la casilla, los alambres cargados de ropa tendida ocuparon el único espacio al aire libre. A un costado frente a un piletón una niña pequeña asomada al borde, acompaña, casi como jugando, a su madre en la tarea de lavar. Una vecina desde el tejido de alambre le conversa apasionadamente, la mujer la escucha con distancia, atiende pero sin detenerse en su tarea, continua lavando. Es muy temprano y el frío es muy intenso".

La investigación sobre la que voy a dar cuenta la realicé en una villa de emergencia del conurbano bonaerense y me interesa señalar que si bien mi propia experiencia laboral incluía trabajos, incluso como directora, etc, etc, en escuelas en barrios similares, el barrio que elegí tenía características similares y diferentes a aquellos en los cuales había trabajado. Es decir, por un lado me permitía no ser una extranjera en el territorio pero al mismo tiempo construir una mirada con cierta distancia sobre el mismo, distancia más que necesaria para toda tarea de investigación. El trabajo de campo lo realicé en el distrito de la Matanza, que si bien no releí los últimos datos, pero aquí hay quienes tienen amplia información, es casi equivalente a la población de la tercer provincia del país, en términos sociodemográficos expresa de modo



condensado una serie de procesos que pueden hacerse extensibles a otros tantos distritos del primer cordón que rodea la ciudad de Buenos Aires.

Los primeros momentos de la investigación, la inquietud que me llevó a investigar la amasadura durante años, uso la palabra amasar porque no es que se me ocurrió en un momento de inspiración determinada sino que fue producto de una búsqueda de recorridos que no son lineales. Durante años, este primer amasado que realicé, y tampoco era consciente en muchas ocasiones, fue el que me permitió delinear los primeros pasos de la investigación, los años de experiencia laboral en escuelas conocidas como de alto riesgo en su momento, me permitieron constatar que frente a situaciones, realidades semejantes, el lugar de la escuela variaba sustancialmente, tanto en barriadas diferentes como en la misma barriada e incluso entre los mismos turnos de la propia escuela. Es probable que a ello en conjunto le podamos encontrar múltiples explicaciones, es decir respuestas vinculadas a la gestión de los equipos directivos, a la estabilidad del equipo docente, a los recursos con que cuentan o contaban las escuelas, sin embargo no siempre la suma de esos factores da el mismo resultado. El nombre de alto riesgo que en su momento se utilizaba, década de los 80, se fue modificando y desplazando pero quiero señalar que ya no significaba lo mismo como el modo de nombrar a aquellas escuelas pobres, que se nombraban así décadas atrás. Alcanza con recordar y seguramente por un corte generacional de los que estamos acá lo habrán leído, la literatura de Álvaro Yunque y sus referencias y cuentos sobre los muchachos pobres, para poder diferenciar los desplazamientos discursivos que sitúan hoy a los niños, adolescentes y jóvenes de esos barrios como peligrosos sociales. Quiero decir, hoy hay consideradas muchas escuelas como escuelas que trabajan en condiciones desfavorables; las mismas engordan en ocasiones expedientes de exposiciones civiles realizadas en las comisarías de denuncias, de robos y agresiones, y al mismo tiempo este trámite es el que justifica un pedido de reconocimiento salarial. Este mecanismo en el cual yo no individualizo voluntades sino que estoy intentando describirlo, es un mecanismo que yo califico como perverso porque elude la necesidad de encarar la discusión sobre la complejidad de trabajar en, lo que nombraríamos provisoriamente como contextos de pobreza, en los cuales en muchas ocasiones como parte de los procesos de penalización de la misma, que no es un rasgo exclusivamente de la Argentina, se asocia discursivamente al pobre como marginal, al marginal como excluido y por lo tanto peligroso social.

Tomando el punto anterior con cierta reticencia desde mi posición a encontrar, elaborar explicaciones que explicasen las diferencias entre lo que sucedía en estas escuelas en los mismos barrios sólo a partir de la gestión del director, intentaba pensar y conocer los significados de enseñar en comunidades donde las familias pierden el trabajo o un ingreso fijo que les permitiese vivir dignamente, en comunidades donde el espacio público se va ocupando como parte de estrategia de supervivencia de ese mismo barrio, en comunidades en que funciona un aparato clientelar aceitadamente para controlar toda acción insubordinada, en comunidades en donde deben certificar su condición de pobre o indigente para recibir atención gratuita en los hospitales. Y pensé y trabajé fuertemente sobre una hipótesis que planteaba que en las escuelas que lograban ampliar las oportunidades educativas de sus alumnos y vincularse de otra manera con sus comunidades, o por lo menos no reproducir aún más la condición de desigualdad en los mismos, se debía a que los maestros y maestras otorgaban a su tarea de educar un sentido utópico, es decir que algo del orden de las utopías era lo que permitía sostener el día a día en las villas, asentamientos, monoblocks, etc.

Deseo compartir con ustedes que casi en una actitud ingenua ingresé a la villa un día muy temprano en búsqueda de utopías docentes, luego lo hice por muchísimos meses a la misma hora todos los días. Pueden imaginarme casi como una cazadora de utopías, que al hallarlas cerraría perfecto su propio discurso y su propio modo de comprender la realidad en estas escuelas, sólo me bastaba encontrar, desde el campo de la investigación los maestros utópicos. Afortunadamente no los encontré, quizás encontré ciertos restos de sentido utópicos dispersos, así los llamé después, pero entrelazados con lo que denominé enunciados pastorales, y al mismo tiempo entre estos sentidos utópicos dispersos de un tipo, no un tipo, digamos en parte en un sector de los docentes investigados y estos enunciados pastorales que planteaban, que se podían leer o construir claves de lectura a partir de entrevistas realizadas a docentes, tenían algo que para mí fue muy significativo pensarlo y discutirlo, se enlazaban en una concepción de trascendencia. Es decir, la tarea que ellos realizaban en términos pastorales o en términos más políticos de generaciones de docentes que venían de una experiencia política de la década de los 70 en comunidades de base, que es muy común encontrarlos en estas escuelas. En el caso de provincia de Buenos Aires es parte de la

generación que se está jubilando en estos momentos, porque no lo puedo detallar acá pero hay algo muy interesante para investigar que es el cruce generacional de los maestros que están trabajando hoy; hay maestros aún que pertenecen o tienen rasgos identitarios de la década del 70' y hay maestros que han ingresado en la lógica de formación de la década de los 90', esto daría para otra investigación. Pero sí cuando uno piensa en términos de política tiene que considerar que cuando nombra a los docentes está nombrado a un grupo altamente heterogéneo tanto en términos de subjetividad como en términos de sus condiciones de trabajo, experiencia, etc., etc. Quiere decir que cuando digo que afortunadamente no los encontré es que pude en discusiones nocturnas, señalo esto de lo nocturno después voy a decir por qué, en un equipo de investigación al que pertenecía que conducía en esos momentos Adriana Puiggrós, y que estaba Sofía Thisted, que acá está, y que fuimos por muchos años compañeras de investigación, recuperar una perspectiva más antropológica y parafraseando a Fonseca fue la investigación de campo la que inspiró mi insatisfacción con la óptica que había construido por lo cual redefiní mi objeto de trabajo, mi universo de trabajo y está redefinición amplió de tal manera las posibilidades de la investigación que me situó en llevarla a cabo al interior de la escuela. Pero, quizás lo más importante, los hallazgos para mí más significativos, los obtuve fuera de la escuela, es decir en la ruta, en los pasillos, en las casillas de las familias, en las parroquias, en los comedores escolares, en las veredas ínfimas que a veces se construyen en las villas, etc. Es así que otros tiempos y espacios fueron incluidos en mi recorrido cotidiano, que incluso abarcaron hasta el cementerio más próximo, lugar en el cual ya en ese momento se había encontrado el dengue que era una enfermedad que ya no existía más en nuestro país. Y ¿cómo llegué al cementerio?, es porque a ese cementerio iban los niños, casi púberes, adolescentes, más grandes de la escuela donde yo investigaba, rateándose de la escuela, iban con el guardapolvo puesto, sin que sus maestros lo supiesen, para encontrarse allí, frente a la tumba de sus compañeros que ya no estaban, y dejarles flores silvestres. Dos señalamientos, ese recorrido lo hacían con guardapolvos, no es habitual que los chicos estén con guardapolvos al interior de las villas, cuando uno entra en una escuela de villa lo que primero encuentra es una modificación de la vestimenta, tanto de los docentes como de los niños, se empiezan a dejar ciertas marcas de los formatos de escolarización por carencia pero también porque hay una dilución de una trama que era la que sujetaba un ritual tan caracterizado de la escuela pública Argentina.

Señalo la muerte de niños y adolescentes, alumnos y ex alumnos de la escuela como parte de la cotidianeidad de escuelas que trabajan en villas, asentamientos incluso hasta el día de hoy. Tengo que decirles que en el distrito La Matanza hay 33 chicos muertos en Cromañón y también docentes que estuvieron ahí pero que no fallecieron. Este dato de la muerte, aunque pueda parecer que lo presento aquí como un golpe bajo, no lo es, porque esto está incluido en la vida cotidiana de las escuelas como también en la cotidianeidad de las familias. En general, son muertes evitables, en general son muertes sobre las cuales las generaciones adultas podríamos tener otro tipo de intervención. A mí también me ha sucedido, que habiendo sido Directora, hoy ya parte de los chicos que nosotros educamos, no están. Es imposible al trabajar, investigar en contextos de pobreza intentar conocer sin que el que investiga no sea rozado por la experiencia de las escuelas que están instaladas en estos enclaves de pobreza extrema. Para nombrar con mayor detalle me refiero a barrios en los cuales aún existe un 70, 80 % de desocupación y que a partir de las 7 de la tarde, y para mí esto es más novedoso, no sucedió en los momentos que yo investigaba pero sí está sucediendo hoy, y les podría dar información puntual, a partir de las 7 de la tarde ya no entran, ni salen los colectivos ni los medios de transporte y las familias dependen para su ingreso sólo del plan jefe de hogar. Conocer el lugar significa reconocer a otros, penetrar por los pasillos de la villa cada día hacia la escuela me permitió observar que la ruta, así lo escribo, representaba un espacio donde investigar sobre la escuela sin siquiera pisar la escuela, ya que allí cotidianamente muchos niños y niñas, alumnos de la escuela, ex alumnos, o alumnos regulares estaban instalados limpiando vidrios, vendiendo chipá, etc, etc. Pero al mismo tiempo también en la ruta muchos niños o niñas cruzaban con uniformes de escuelas privadas o guardapolvos impecablemente blancos, cruzaban de la mano de algún adulto que se hiciese cargo, a otras escuelas. Si ustedes se imaginan ese cruce, ese cruce en rutas que son bastante peligrosas, se realiza como un entrelazamiento de sábanas, y donde los chicos van sujetados y van con un adulto, lo que sería conocido como un pool de las familias de los sectores medios. El cruce es para mí uno de los resultados de investigación más significativo, en muchas oportunidades me encontré tomando notas de campo, mentalmente y luego reconstruyéndolas en esos itinerarios, y me permitió capturar otros sentidos que le otorgaban a la escuela en tanto institución, las familias,

para luego tejer más en las entrevistas con madres, padres, abuelos y bisabuelos que enviaban a sus hijos, nietos o bisnietos a otra escuela, también del sistema de educación pública o del sistema privado pero de cuota más accesible, con un enorme esfuerzo. Porque como ellos eran estigmatizados por pertenecer a la villa, cruzar cada día representaba borrar los indicios que den cuenta del lugar donde habitaban y hacía que se construyesen una variedad de estrategias que pudiesen ocultar lo más posible la proveniencia de la villa. Todos los que somos maestros sabemos que hay algo de lo cual no se ha escrito mucho que es el olor de las escuelas, estos chicos por más esfuerzo que realizaban sus familias eran distinguidos en la otra escuela, entre otras cosas por el olor que traían, lo que daba como resultado -esto no es absoluto yo no estoy presentando verdades-, lo cual lo que daba como resultado es que los que salían de la escuela de la villa para cruzar del otro lado eran más estigmatizados que en la escuela del propio barrio. Este llevar a los chicos fuera del barrio nos ubica nuevamente en este acto de cruce, en ese pasaje de un lugar de un lado a otro, y este cruzar, en términos de políticas, es muy importante considerarlo, condensa múltiples sentidos, connotados por contradicciones, deseos, imposibilidades y búsquedas de otro territorio dónde se pueda inscribir a los chicos en un lugar de mayores oportunidades. Sería para mí difícil transmitirles, pero desearía hacerlo, lo que significó como investigadora bucear en el terreno de las representaciones imaginarias de padres, madres, abuelos u otros adultos a cargo de sus hogares, sobre el futuro de sus hijos, por momentos sentada en el fondo de la villa, sobre una sábana en el único espacio libre que había, aunque altamente contaminada, haciendo una entrevista a una mamá joven que trasladaba a todos los niños del otro lado, dudaba sobre mi propia temporalidad, sobre la propia temporalidad en la que transcurría mi investigación. Esta combinación entre pasado, presente y, permítanme hablar de porvenir más que de futuro, dibujaba en ese espacio reducido, empobrecido y contaminado, en este diálogo con estas madres, ellas me anunciaban otros horizontes para sus hijos, no exentos de dificultades, pero que al mismo tiempo que expresaban que ellas creían que la escuela ya no era como antes, que no se exigía, que no les pedía cumplir con lo que llevaban, que daba lo mismo llevar o no llevar, les otorgaba un lugar pocas veces conocido y reconocido por los maestros y por quienes actuamos en educación. Esta apuesta, quizá es un superlativo nombrarlo como apuesta, pero aún este deseo de mandar a sus hijos a la escuela y esa conjugación de estrategias para poder enviarlos, porque es muy costoso hoy enviar a un niño a una escuela aunque sea gratuita, no es para mí una carta en blanco ya en la sociedad Argentina, porque señalo, lo de la carta en blanco no lo es para quienes gobiernan, no lo es tampoco para los sindicatos docentes, no lo es tampoco desde mi punto de vista, para quienes hemos trabajado por años en comunidades de estas características. Suponer que siempre vamos a tener a las familias del lado de la escuela creo que es no advertir nuevos procesos que se están dando hoy en nuestra sociedad altamente fragmentada. Les diría ya que si uno mira el tercer ciclo, ya los adolescentes no se inscriben del mismo modo, no digo porque se inscriban, sino en una cadena cultural e histórica.

Voy a intentar ir abreviando, no sé cómo. Bueno, el reconocimiento de otros sentidos y significados que se producen en la vida cotidiana de los grupos familiares que habitan en villas, asentamientos o barriadas, desplazan las visiones negativas acerca de los grupos populares; por lo demás ello no supone que invoquemos una visión romántica, ni muchísimo menos, de la pobreza, ni que desconozcamos los niveles de desigualdad profunda y brutal en la que viven, pero quiero traerles que en ocasiones me encontré con la necesidad por parte de las familias de igualar el barrio en el cual vivían con otros barrios y esto aparece de modo distintivo en el discurso de todos aquellos que hasta en ocasiones eligen vivir en la villa, enfatizando que de tener la oportunidad no se irían de allí. Lo refuerzo, no se irían de allí, se trata de una valoración positiva del lugar donde se habita que no elude, sin embargo el señalamiento de las dificultades. Una madre de siete hijos que era sostén de hogar porque su esposo había fallecido en el atentado de la AMIA, era obrero, albañil, decía: *“Yo no me iría de este barrio, yo no creo que este barrio sea mejor o peor que otro, el otro día me decían que harías si te sacás el Telekino, y no sé le digo, compraría las hectáreas más grandes del plan arraigo para vender y construir ahí un lugar y trataría de ayudar a los que lo necesitan, pero me quedaría acá, lo tengo clarísimo”*.

En oposición a la estigmatización y discriminación que circula comúnmente en el imaginario social de nuestra sociedad sobre las villas y quienes las habitan, en los relatos obtenidos ésta es asimilada en ocasiones a otros barrios y valorada como tal. Para algunos docentes entrevistados las familias con las que trabajan eran familias, niños y adolescentes villeros, y esa clasificación altamente productiva funcionaba clausurando toda posibilidad de

transformación de la tarea y toda proyección del sentido de educar. Sin haber hecho una investigación me encontré hace poco tiempo, ya que uno de mis temas es la primera infancia, que a docentes de nivel inicial también hoy les cuesta imaginar un futuro para sus alumnos pequeños cuando son habitantes de villas. Con mucha frecuencia me pregunto cómo se construye esa certeza tan fatalmente determinada que hasta un bebé que prácticamente acaba de nacer y que recibe atención y escolaridad temprana no es posible correrlo del destino o biografía anticipada. Claramente la escuela, los modos en que se organiza, producen vínculos con los barrios y con la escuela o reproduce jerarquías y procesos de diferenciación, o puede al mismo tiempo encontrar una mirada que reconozca las problemáticas de las condiciones de vida de los grupos familiares, pero sin asociarla a la inferioridad social o a rasgos culturales propios de la pobreza. Es decir que allí cuando se produce esa problematización se abre la posibilidad de ampliar la trama vincular inscrita en un terreno de derecho que pueda ubicar a la escuela como un espacio público significativo y potente, en lo que Rancier nombraría la verificación de la igualdad. La familia, sus estrategias de supervivencia y el lugar que otorgan a la escolaridad de los chicos fue para mí un motivo de trabajo exhaustivo que hoy ya no alcanzo a presentar. Los patios en las escuelas en contextos de pobreza, son un lugar privilegiado para el investigador, así como la puerta de la escuela tanto del lado de adentro o del lado de afuera, en ese lugar, es un lugar donde están los chicos en el momento de recreo o en otros momentos porque en estas escuelas hay muchísima circulación, no están los tiempos y los ritmos escolares no son tan estrictos sino que los chicos circulan y los maestros también de otras maneras, pero eso merecería un punto y aparte. En los patios es donde los chicos se encontraban con sus compañeros de diferentes géneros y también se encontraban con aquellos, como el caso de la escuela que investigué ese día, quienes no habían ido a la escuela pero iban al techo de la escuela y desde ahí en el momento del recreo llamaban, gritaban, tiraban piedras para dar a conocer su presencia. Esa escena de los maestros tratando de bajar a sus alumnos de los techos, de otros alumnos que estaban en la ruta y que llegaban al momento del mediodía, era una escena que distaba absolutamente de esas imágenes, de las representaciones que tenemos nosotros de una organización de la escena escolar. Es para señalar que el patio es un lugar para mirar de manera compleja porque no sólo marca los tiempos escolares, sino que facilita en estos barrios el encuentro de niños y niñas, de púberes y adolescentes de diferentes sexos que son estigmatizados fuertemente en su barrio, como me lo decía una de las nenas: *“ a mí me encanta venir a la escuela porque acá puedo hablar con los varones y no soy una puta como lo dicen en mi pasillo si te parás a hablar con un amigo de tu edad”*. Esta condición de género, pocas veces abordada como una posibilidad de entrada de la tarea de la escuela, es una posibilidad que yo creo que tendríamos que tener, un compromiso por lo menos del campo de la investigación, de seguirla trabajando, indagando porque la escuela así como está y con todo su deterioro abre puertas y ventanas a otras posibilidades de inclusión sólo si lográsemos producir algunos desplazamientos.

Tengo que ir cerrando ¿no?. La asistencia a la escuela, en general, es discontinua, esto no es un dato nuevo, los chicos figuran en las lista pero no asisten con la regularidad necesaria. Todo maestro que trabaja en estas escuelas se obstina en ocasiones, en otras ocasiones no, por sostener la continuidad. En el caso de los chicos con los cuales trabajé, la escuela aparecía significada de un modo diferente al que nombraban los docentes; no me refiero a plantear acá visiones románticas como que la escuela todo lo puede, no planteo esta cuestión. Sino que sin asumir posiciones optimistas tengo que reconocer que todavía tenemos oportunidades de leer esta búsqueda de los niños por un espacio, y diría más conceptualmente por un tiempo de infancia, que en palabras de Freire podríamos decir de una infancia robada en otros lugares. En la escuela se nombra a los niños, ustedes dirán que valor tiene esto, tener nombre en una villa, tener nombre, que un maestro nombre si Juan vino, que pregunte si saben qué le pasó que no vino hoy, que ese maestro conozca que la madre está operada en el hospital y entonces colabore en armar alguna estrategia para que venga. Esta nominación de los sujetos que construye la escuela, y sobre lo que hemos indagado poco y sobre el terreno de las políticas, las macro y las micro, las mayúsculas y las minúsculas, tenemos que reconocer que la escuela produce una serie de procesos que no están directamente ligados a la enseñanza de los contenidos pero sí a la inscripción en una línea más larga de filiación que en espacios de pura desafiliación, y hoy adquieren un lugar relevante. Para los chicos, la escuela era un lugar dónde ir, era un lugar donde siempre estaba la puerta abierta en esta escuela, y esa puerta abierta al interior de la escuela generaba muchísimos conflictos y sólo se sostuvo por la posición del equipo directivo y por el acuerdo construido al interior de la escuela. Quienes investigan en la escuela en contextos de pobreza saben que hay un objeto que casi representa

un analizador de la vida cotidiana que son los picaportes, los maestros, los asistentes sociales están con los picaportes de las puertas en los bolsillos, quien abre y cierra las puertas, faltan picaportes, quien lleva el picaporte, quien abre la puerta de adelante y la de atrás es quien delimita muchas veces los modos de circular de la escuela.

Quiere decir, con esto, prometo, cierro, que para quien investiga es necesario un proceso de desmontar la propia visión moralizante sobre los grupos populares que organizan la mirada y construir y desandar, y estrujar las categorías de análisis mirando nuestra propia caja de herramientas conceptuales. En el caso de este trabajo de investigación para mí fue necesario historizar de qué se hablaba cuando se hablaba de pobreza, de qué se hablaba cuando se hablaba de marginalidad y qué se nombraba cuando se nombraba como inclusión, para poder comprender qué era aquello que se repetía, como también qué era aquello que se diferenciaba. En esta construcción teórica, la construcción teórica y este recorrido sobre tradiciones teóricas en el pensamiento social de estas tres categorías no me eximió de la responsabilidad de descubrir la realidad compleja, heterogénea y cambiante. El énfasis antropológico que sostuvo mi trabajo de carácter cualitativo me permitió construir nuevos análisis desde el campo, durante el mismo desarrollo del campo. Es así que este trabajo me alejó lo suficiente de una visión dicotómica sobre el enseñar y el aprender en escuelas en contextos de pobreza y me aproximó a un conjunto de procesos y posiciones de los diferentes sujetos que la transitan, y a una comprensión profunda de profundizar el análisis sobre dos categorías que yo creo que son necesarias e imprescindibles para ser más investigadas, que son la del tiempo y el espacio. Tiempo y espacio no demarcado allí por la experiencia escolar sino también connotado por una experiencia social que imprime la propia pobreza. *“Espero que la muerte no me llegué antes de tiempo”* me dijo una bisabuela, obrera, jubilada que se había trasladado a la villa a atender a sus bisnietos abandonados por su nieta, ella estaba como una figura pequeña, inadvertida, los maestros prácticamente no la conocían, todos los días en el horario de entrada y de salida de la escuela en la puerta. Hablaba poco, después de muchos días pude poder acercarme y conversar con ella, me insistió *“espero que la muerte no me llegue antes de tiempo”*. Develar las representaciones sobre el tiempo evidencian otros sentidos de la escuela. Le repregunté que significaba y decía: *“que no llegue antes, antes que mis bisnietos terminen la escuela”*, cuando terminó su frase, tomó a sus dos bisnietos de la mano apretó con sus manos modosas las más pequeñas. Para que el tiempo llegué a la cita a tiempo será necesario que nos quedemos con ésta última imagen. Quizás nosotros, desde cada uno de nosotros, desde nuestra responsabilidad podamos llegar a tiempo, no demasiado tarde para que millones de niños que hoy habitan los barrios populares, adolescentes, jóvenes que asisten a las escuelas aunque sea de un modo discontinuo, quizás podamos asumir el cuidado del crecimiento de los que vienen atrás nuestro. Cuidar en el sentido de la necesaria condición humanizante de la enseñanza, enseñar haciendo lugar, transmitir herencias dando espacio a lo nuevo, quizás estamos todavía a tiempo de no conformarnos con lo fatalmente determinado, con las cifras que cuantifican las subidas y las bajas de los pobres de acuerdo a la línea de la pobreza, les propongo una oportunidad, quizás sea un desafío para la investigación y una responsabilidad compartida para la política. Muchas gracias.

## **Sonia Hirschberg**

---

Voy a hablar desde el espacio complejo de realizar investigación educativa en el marco de un Ministerio. Voy a presentar la investigación “Las dificultades en las trayectorias de los alumnos”, a mostrar los resultados del estudio y a conversar con ustedes sobre ellos. También, voy a retomar algunas discusiones que se dieron ayer en relación con el papel que juega la investigación en el marco de la toma de decisiones de políticas educativas o, como decía María Rosa, en relación con los programas que se implementan a partir de determinadas políticas educativas.

En primer lugar, esta investigación es una producción de un grupo que viene trabajando hace bastante tiempo en investigación en este Ministerio. Está integrado por Daniel Galarza, Dora González, Mariana Landau, Juan Carlos Serra, Mariano Gruschetsky, Inés Cappellacci y

Beatriz Fernández. Todos están compartiendo el encuentro con nosotros y supongo que, en algún momento del intercambio, también participarán de esta charla.

Las condiciones en las que surge esta investigación le dan una connotación especial. Está en el marco de correr detrás de decisiones de política educativa para corregir aspectos y de estar delante de la toma de decisiones para tratar de construir insumos que sirvan para mejorarlas.

En 2003, y en el marco del diseño del Programa Integral para la Igualdad Educativa del que les hablaba Wálter Grahovac y de otros programas que estaba implementando la UNICEF, nos planteamos acercarnos a las escuelas que estaban en situación de mayor vulnerabilidad en relación con la población que atendían.

Para seleccionar las escuelas, usamos dos fuentes de información: los resultados de los operativos de evaluación y los datos de la Red Federal de Información. Tomamos instituciones que tenían bajo rendimiento y entre el 70 y 80 % de su matrícula en situación de pobreza. Combinamos ambas variables y elegimos escuelas en provincias con alto nivel de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). El objetivo era detectar algunas de las dimensiones que nos resultaban de interés para que los programas que se estaban diseñando en el Ministerio pudieran responder más adecuadamente a las necesidades de las escuelas. En síntesis, nuestra muestra estuvo conformada por 30 escuelas de Nivel Inicial y Educación General Básica (EGB) con bajo rendimiento en los operativos de evaluación y un altísimo porcentaje de población en situación de pobreza.

El estudio estuvo pensando, entonces, en el marco de acompañamiento de las decisiones de política educativa. Teníamos mucha preocupación en ese momento porque habíamos sido testigos en este Ministerio de otros programas que se habían implementado -que podríamos llamar, en términos generales, programas compensatorios- que, cuando fueron evaluados, se objetó que las escuelas no habían sido seleccionadas de la mejor manera dado que no se había utilizado la información disponible en este Ministerio o en otros organismos.

En este sentido, el objetivo de la investigación fue procurar describir las estrategias que las escuelas estaban desarrollando para atender a los alumnos con dificultades en sus trayectorias escolares, es decir, un recorte especial que implicaba situaciones de ausentismo, repitencia y abandono. También estudiamos la forma en que las familias y los propios alumnos enfrentaban estas situaciones.

Relevamos las investigaciones que habían trabajado con escuelas en situación de pobreza y descubrimos que, a pesar de la gran cantidad de estudios sobre esta temática, muchos son estudios de casos en muy pocas escuelas. Todavía falta información para ver qué ocurre en la interacción entre escuela, familia y alumnos que incluya un análisis de las políticas educativas cuando comienzan las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Nos propusimos analizar tres aspectos: las características sociales y económicas de las familias, las representaciones que los actores involucrados -directivos, docentes, alumnos y familias - tenían sobre su propia situación y las acciones que se llevaban a cabo a nivel institucional.

Centramos el análisis en las acciones que llevaba adelante la escuela para la detección o atención de las situaciones de ausentismo, repitencia y abandono. Usamos una batería de instrumentos entre los que resultaron de mayor utilidad e impacto las entrevistas con los alumnos que asistían a las escuelas y las entrevistas con alumnos que estaban fuera de ella – es decir, que la habían dejado-. Fuimos a entrevistar a estos alumnos que los directivos decían que habían dejado la escuela pero nos encontramos que, en realidad, en ningún momento la habían dejado completamente. Entrevistamos a alumnos que estaban dentro de la escuela pero que ya, según la evaluación de maestros y directivos, tenían dificultades de aprendizaje, ausentismo y repitencia en la escuela.

Entrevistamos a los adultos a cargo de estos chicos (padres, madres, abuelas y tutores, entre otros) que se encuentran en situación de riesgo para continuar con su escolaridad obligatoria.

Aplicamos encuestas a las familias de 3°, 6° y 9° año de estas escuelas. Se relevaba la situación laboral, la situación educativa y las representaciones que las familias construían con respecto a la trayectoria escolar de sus hijos.

Otra estrategia metodológica que nos resultó muy importante fue el trabajo con grupos focales de docentes. Trabajamos con grupos de docentes de cada una de las escuelas o articulando a docentes de distintas escuelas, agrupando a los de Nivel Inicial con los de EGB para tratar la problemática del ausentismo, la repitencia y el abandono o, en general, las dificultades de estos alumnos que, junto con estos maestros y directivos, habíamos detectado como problemáticas en la escuela.

Hemos tomado a Susana Torrado para definir la importancia de contar con información sobre las familias cuando afirma: “los hogares y más precisamente las familias son unidades de análisis privilegiadas ya que en ellas se entrecruzan las conductas de los individuos con los condicionamientos macrosociales. La familia constituye una guía para la interacción humana que reduce la incertidumbre en las decisiones cotidianas, al encuadrar la vida diaria dentro de una estructura que, a la vez que otorga significación a los comportamientos individuales, también los determina”. Nosotros llevamos el tema de la familia a la escuela dado que, en investigaciones anteriores, aparecía como una temática relevante el divorcio entre las familias y las escuelas en situación de pobreza. Estas escuelas atienden matrícula en situación de pobreza y reproducen la situación de las familias en cuanto al equipamiento, la infraestructura y las condiciones laborales de los docentes.

El 100% de las familias de los alumnos que concurren a estas 30 escuelas estaban afectadas por situaciones de desocupación, subocupación y trabajo precario – más del 80% que habíamos detectado a través de los datos de la Red Federal de Información-. En aquel momento, la mayoría sobrevivía con planes sociales, especialmente Jefes y Jefas de Hogar. Los casos más graves se encontraron en los hogares monoparentales -con un solo jefe de familia- y, especialmente, en aquellos en que el jefe de familia era la madre. También encontramos que frente al bajo nivel educativo de estos padres -tenían la primaria completa como el mayor nivel educativo- la ayuda que podían brindar a sus hijos en la tarea de la escuela era escasa. Esta era una de las principales dificultades que manifestaron en las entrevistas.

Hemos constatado que los datos sobre ocupación, nivel educativo y cantidad de personas por vivienda de las familias de los alumnos de las escuelas seleccionadas eran inferiores a la media nacional en muchos puntos. Por ejemplo, en las 5 provincias estudiadas había un 22,5% de los hogares con solo madre a cargo -monoparentales con madres a cargo-. En estas situaciones la madre se ocupaba de traer el dinero para el sustento del hogar, realizaba las tareas del hogar y se ocupaba de la escolaridad de los niños. También, encontramos un 4 % de hogares –aunque parece pequeño es muy importante porque hemos visto cómo juega esto en las escuelas- que tienen sólo al padre, es decir, chicos que están sólo a cargo de los padres. Algunas directoras nos dijeron que estaban acostumbradas a ver a las madres llorar en la escuela sobre la situación de no poder mantener a sus hijos, pero estaban necesitando ayuda para aprender a escuchar el llanto de padres. Hasta hace pocos años, esta circunstancia no era común en las escuelas, sin embargo los hombres cada vez más, se están acercando a las escuelas a pedir la ayuda de directivos y maestros.

El tamaño de los hogares también superaba la media nacional. Mientras que en el censo de 1991 era de alrededor de 4 personas por vivienda, en las provincias estudiadas el promedio ascendía a 7 personas por vivienda. Se trata de familias ampliadas o compuestas, con gran cantidad de hijos, en las que la mayor parte de los integrantes son menores de 18 años.

Con respecto al nivel de instrucción del padre, si sumamos los porcentajes de los que nunca asistieron a la escuela, los que tenían primaria incompleta y los que tenían primaria completa, la cifra se acercaba al 60%. Esto implica que más de la mitad de los padres ni ingresó a la escuela media. Esta situación, desde el punto de vista de los padres, los inhabilita en dos sentidos para trabajar en la escuela. Por un lado, se sienten inhabilitados para ir a la escuela por los escasos conocimientos que poseen, porque si bien la mayoría tenía primaria completa, muchos no sabían leer y escribir. Pasan a la situación de analfabetismo funcional porque, al haber estado en la escuela pocos años o al haber terminado una primaria completa en escuelas pobres, la situación de analfabetismo funcional pasa a ser la situación de los integrantes de estas familias. Por otro lado, los bajos niveles educativos inciden en las

ocupaciones de baja calificación a la que accedían y por lo tanto, en la situación socio-económica. Para el sostenimiento del hogar trabajan muchas horas y no les queda tiempo para interactuar con la escuela. Esto les genera una situación de mucho malestar y culpa. Muchos padres delegaban en sus hijos mayores -que habían terminado la escuela primaria y eran los primeros en ingresar en el marco de estas familias a las escuelas medias- la responsabilidad del contacto con las escuelas. Sucede lo mismo con la madre. Si volvemos a las tres primeras categorías que son: nunca asistió, primaria incompleta y primaria completa, vemos un altísimo porcentaje de madres que está en este lugar.

La condición de actividad del padre y la madre también nos indica la extrema vulnerabilidad de estos hogares. Un 36% de madres estaban desocupadas y casi un 50 % de madres que estaban ocupadas. Aclaro que usamos la categoría de ocupación del INDEC que considera ocupadas a aquellas personas que tienen alguna actividad productiva, por eso incluye en esta categoría a las personas que reciben subsidios como los del Plan de Jefas y Jefes de Hogar. Si no tuviéramos esta categoría dentro de ocupación, el índice de desocupación sería más alto. Sucede lo mismo con los padres: había casi un 18% de desocupados y un 80% ocupados, pero esa ocupación era extremadamente precaria. Un 41% de los padres ocupados recibía el subsidio por el Plan de Jefas y Jefes de Hogar; un 35% hacía "changas" – actividad sumamente inestable -; un 23% eran empleados en relación de dependencia, se trataba en su mayoría de empleos municipales o de algún otro tipo de organismos de gobierno. Sin embargo, más allá de figurar en relación de dependencia el sueldo no se alejaba demasiado de los montos que se distribuían por el Plan de Jefes y Jefas. Más del 16% de las mujeres trabaja como empleadas domésticas con bajísimos ingresos y con traslados larguísimo. Entrevistamos a mujeres que viajaban hasta 4 ó 5 horas para llegar a los lugares en donde, a lo mejor, trabajaban las mismas 4 ó 5 horas que les llevaba el traslado entre ida y vuelta a su lugar de trabajo. Cuando hablamos específicamente del tipo de ocupación de las mujeres, el primer lugar lo ocupaban los planes Jefas y Jefes y, en el segundo lugar, figuraban las empleadas domésticas. El empleo en relación de dependencia de la mujer, aunque fuera muy bajo el ingreso, no llegaba al 10%.

En los padres aparece la categoría de cuentapropista con oficio que hace changas especializadas en alguna tarea, especialmente la construcción y los trabajos de servicio – jardinero o plomero-. Predominaba la changa común que no era especializada en aquello que se requería en cualquier lugar y momento.

Comparto con ustedes un párrafo del informe con respecto a la situación de niños y jóvenes: *“A pesar de las limitaciones que tienen sus familias, algunos de sus miembros especialmente sus hermanos mayores, quizás un tío o un abuelo, contribuyen a sostener de algún modo su escolaridad, sobre todo a través del control de las tareas escolares. En cada familia esto depende los niveles de escolarización alcanzados por sus integrantes: muchas veces el nivel alcanzado por los hermanos mayores es mayor al de los padres, y por lo tanto, se encuentran en mejores condiciones de ayudar a los menores ya que conservan un cierto conocimiento sobre la forma de resolución de las tareas escolares. Los hermanos mayores también están muy preocupados porque ven peligrar su continuidad en el Polimodal o en la Escuela Media. En general, los hermanos que entrevistamos estaban en 1° y 2° año y explicitaban expectativas que eran muy negativas en relación con su permanencia en la escuela. Decían que hasta ese momento ellos pueden ayudar a sus hermanos, pero tenían miedo que si ellos tenían que dejar la escuela para salir a trabajar, también iban a perder la posibilidad de ayudarlos. No obstante, la mayoría de los niños señalaba que no recibían ayuda en sus casas y a esto parecían concurrir cuestiones de distinto orden asociadas a la organización familiar, las carencias materiales y la corta trayectoria escolar de los integrantes del grupo familiar. Los niños y los jóvenes, aún los de 12 años que hemos entrevistado, tenían conciencia que esta falta de apoyo de las familias tiene que ver con la situación socio-económica en la que se encontraban y no en la falta de interés que sus padres tenían en la escolarización; por otro lado, marcaban que permanentemente sus padres y madres les decían: “no queremos que te quedes como nosotros, queremos que vos puedas tener una escolaridad completa y puedas seguir en la escuela media y puedas seguir en la universidad”.*

Patricia Redondo comentaba la apuesta de las familias a continuar con la escolaridad. Esto presiona a los chicos que, con mucho esfuerzo, tratan de permanecer en las escuelas. Podemos decir que los niños y los jóvenes de estas escuelas transitan su niñez y adolescencia



a un ritmo acelerado y en tiempos acotados. Patricia abundó sobre esto. Un chico de 10 años nos dijo: *“yo creo que ya el año que viene voy a tener que dejar la escuela porque mi mamá ya me dijo que va a tener que seguir mi hermana y que yo voy a tener que salir a trabajar”*. Esta decisión que toman las familias en función de la situación de los distintos hermanos - sobre quiénes siguen o quiénes van- es una estrategia en la que participan los miembros adultos de la familia y los jóvenes y los niños. La toma de decisiones sobre quién sigue o no sigue en la escuela es conjunta y absolutamente pensada. No es que un día va uno y otro día va otro porque es una casualidad. Son estrategias absolutamente pensadas que los padres, las madres, los hermanos mayores o los abuelos toman, en algunos casos, con muchísimo dolor. En muchos casos, ellos dicen: *“optamos por el más fuerte, por el que tiene mejor cabeza, por el que sabemos que le va a ir mejor”*. También este era un discurso de los propios chicos: *“a mi hermano le da más la cabeza, así que va a seguir él, yo me voy a ocupar de las tareas del hogar”*. Aquí es importante la diferencia de género. Como dijo Patricia Redondo, es necesario abordar el tema de género porque las jóvenes son las más desvalorizadas en cuanto a “si les da o no la cabeza”. Además, son las que mejor realizan y las que más preparadas están para realizar las tareas hogareñas, por lo que son las primeras en quedar fuera de la escuela en estos niveles y estas familias -sabemos que las estadísticas en otros sectores sociales son distintas-.

Los niños y los jóvenes encuentran en la escuela un espacio que los contiene. Ningún chico o joven quiere abandonar la escuela. Ninguno decidió abandonar la escuela sino que son excluidos por esta diversa complejidad de variables relacionadas con la situación de las familias y las escuelas, la composición de los equipos directivos, los equipos docentes, las voluntades de las escuelas y, desde el lugar de la toma de decisiones de política educativa, las políticas nacionales y provinciales. Decimos que no abandonan las escuelas en términos literales, porque están dando vueltas alrededor de las mismas. No tuvimos ningún problema en encontrar a los chicos que los directores habían dicho que *“se fueron de la escuela”* e incluso, en muchos casos, los directores tuvieron que ir a los registros a ver si estaban o no estaban viniendo en ese momento. El discurso de directores y maestros era: *“este chico se me fue de vuelta, pero la semana pasada estaba, o el mes pasado estaba, y puede ser que el mes que viene vuelva”*. Entonces, los chicos están alrededor de la escuela y los maestros y los directivos, en mayor o menor medida según la situación en la que la escuela se encuentre, están pendientes de dónde están los chicos y que vuelvan o no. En el caso que no vuelvan, están pendientes de tratar que vuelvan a través de sus hermanos o sus amigos.

Más allá de los trabajos que hacen, no tienen ningún tipo de espacio para la recreación que no sea el de las escuelas. No disponen de canchas de fútbol o cualquier otro tipo de deportes y espacios para la recreación. Por lo tanto, el único lugar para jugar al fútbol o para realizar algún tipo de actividad con sus compañeros es la escuela. Sucede lo mismo con las chicas. Los grupos de pares que han conformado siguen permaneciendo en la escuela. Entre la calle, la casa y la escuela, el lugar más valorado es la escuela. Si tenemos en cuenta que en las casas están hacinados y la calle es el lugar para el esfuerzo cotidiano, entenderemos por qué la escuela es el lugar que sienten como más seguro a pesar de que, en algunos casos, no se los trate bien.

Todos los niños y los jóvenes quieren volver a la escuela y, en muchos casos, esperan encontrar otro tipo de escuela: *“yo voy a volver pero voy a volver cuando la escuela haya cambiado, esa escuela que dejé no la quiero más”*. Esto es claro en algunos, sobre todo en los mayores. En otros casos quieren volver a la misma escuela *“porque aunque sea encontré una maestra que me entendió o una maestra que me enseñó”*. Algunos alumnos hacen referencia a los maestros y directivos que, en algún momento, les dieron una “mano” para que permanecieran en la escuela y les brindaron algún tipo de atención especial.

Las culpabilizaciones de la escuela a la familia es algo que hemos trabajado mucho. Quiero aclarar que hicimos una devolución a las instituciones sobre lo que encontramos. Volvimos a cada una de ellas y trabajamos con directores y maestros con el informe en la mano; en algunos casos, logramos enviarles el informe antes. Trabajamos las representaciones negativas que los docentes tienen sobre las familias en función de los datos que describen la situación socio-económica de las familias.

Las representaciones de algunos actores de las escuelas eran muy duras con respecto a lo que consideraban "*descuido de las familias*". Para directivos y docentes, las situaciones se relacionan con la situación de pobreza de las familias que, muchas veces, no es vista como una problemática social sino como "déficits de las familias". Muy pocos docentes y directivos mencionan problemas del sistema educativo. Sólo muy pocos se refieren al turno intermedio, las desarticulaciones entre maestros y profesores en EGB3; la falta de capacitación específica que directivos y docentes reconocen para la atención de estos chicos, estas familias y estas problemáticas y la falta de oferta de Nivel Inicial.

Las expectativas de directivos y docentes aparecen matizadas con respecto al futuro de sus alumnos. Algunos creen y apuestan a que estos alumnos continúen la escolaridad. Otros saben que ese es el único momento en que estos chicos van a pasar por las escuelas y que no van a tener otro tipo de instancia de educación formal. El funcionamiento de las expectativas en la trayectoria escolar de los alumnos es un tema muy importante para seguir trabajando con maestros y directivos.

Como ha sostenido Patricia, los padres valorizan positivamente la escuela y tienen fuertes expectativas sobre el rol de ella en el futuro de sus hijos. Los padres consideran que los maestros se esfuerzan mucho y se auto-culpabilizan porque no pueden hacer lo necesario para trabajar con sus chicos. Sin embargo, a la falta de asistencia a la escuela por parte de las familias, la escuela la evalúa como una falta de apoyo a la institución y a la tarea que allí se desarrolla.

Todos los actores coinciden en que las políticas de asistencia social son centrales para garantizar la escolaridad de los alumnos. Nos referimos a políticas sociales articuladas en las escuelas en las que los maestros se ocupan de la salud de los chicos porque no hay centros de salud y de recurrir a los jueces cuando hay situaciones relacionadas con abuso. Estas escuelas que están en las periferias de las ciudades, reciben muy poca atención de las supervisiones y de los organismos provinciales.

Las estrategias de las escuelas para retener a los alumnos implican un gran esfuerzo. La elaboración de un proyecto institucional, la selección de un currículum o el armado de grupos son tareas difíciles en estas escuelas sobrecargadas de tareas asistenciales. Los maestros y los directivos están muy preocupados por la falta de tiempo para el trabajo pedagógico "*porque el comedor o la asistencia a la salud ocupan muchísimo tiempo*". Al mismo tiempo, señalan que de ninguna manera podrían dejar de brindar la ayuda asistencial. Las acciones, por lo tanto, tienen un fuerte carácter informal. Los maestros atienden las problemáticas y se toman decisiones en forma urgente, lo que hace muy complejo realizar tareas de evaluación y seguimiento. Se observan fuertes limitaciones para sostener las actividades en el tiempo porque los chicos y sus familias se trasladan con mucha frecuencia y los directivos y docentes rotan en forma permanente excepto en algunas donde el directivo ha logrado armar equipos que se mantienen en el tiempo.

Tuvimos algunos logros en relación con la articulación entre investigación e implementación de programas dado que el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y los gobiernos provinciales acordaron que los criterios para seleccionar las escuelas fueran tomados en función de la información con la que cuenta la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). También se acordó que todas las escuelas estudiadas fueran incluidas en el programa PIIE.

Vamos a seguir trabajando con estas escuelas porque la DINIECE tiene a su cargo la evaluación del impacto que el programa PIIE tiene en las escuelas. Específicamente, trabajaremos en un recorte con estas escuelas que nos va a permitir ver cuánto del diseño de la política educativa sirvió o no aunque el tiempo sea corto –esto se tiene en cuenta para evaluar los impactos de una política en una escuela-. Algunos indicadores vamos a tener porque los maestros y los directores están muy atentos a las mejoras -por más pequeñas que sean-. Muchas gracias.

**Panel IV-** “Los aportes de la investigación en relación con la Educación Secundaria”.

Panelistas: Hywel Thomas, Universidad de Birmingham; Guillermina Tiramonti, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; María Antonia Gallart, Centro de Estudios de Población.

Coordinación: Daniel Galarza

**Hywel Thomas**

---

Me gustaría comenzar agradeciendo al Ministerio por haberme hecho esta invitación. Es un privilegio para mí poder contribuir con este seminario. También es una delicia poder volver a Buenos Aires otra vez, es mi tercera visita y realmente me gusta mucho esta ciudad y este país, es un privilegio poder volver.

La estructura de mi presentación es la siguiente: primero quiero hacer algunas observaciones iniciales sobre las presentaciones que tuvimos ayer y las presentaciones de esta mañana. Después, me gustaría pasar a hablar sobre algunos temas, en particular, sobre el cambio educativo en la educación secundaria en Inglaterra. También, me gustaría ver la manera en que la investigación ha ayudado a algunos de esos cambios y la manera en que no ha ayudado a algunos de esos cambios, pero de todas maneras la forma en que la investigación nos está hablando o ayudando en los impactos que ha logrado en educación en los últimos años, ocho años más o menos, sobre investigación y evaluación de la educación

Utilizo los dos términos –investigación y evaluación- porque la investigación tiende a relacionarse con actividades donde tenemos palabras abiertas y se definen las áreas de interés. La evaluación está más relacionada con buscar los programas de estudio, en particular, y evaluar el funcionamiento de estos programas.

Me presentaron como especialista en economía de la educación. Yo puedo decir algo que algunos de mis colegas en Gran Bretaña y en otros lados no estarían demasiado de acuerdo y es que a veces se puede pensar en la educación como una industria. Es una actividad económica donde la gente y los materiales están unidos dentro de una clase y, dentro de esa actividad que se realiza en esa aula, surgen aprendizajes de diferentes materias. La educación es una industria al igual que la automotriz. Es una analogía interesante para mostrar los pocos recursos que, en realidad, se dedican a la evaluación y la investigación en educación.

Hace 3 ó 4 años, encontré algunas estimaciones bastantes aproximadas sobre cuánto dinero público se gasta en investigación educativa en el Reino Unido. Mi estimación es que del presupuesto total educativo -un 1%, como mucho- se gasta en actividades de investigación y desarrollo. La industria automotriz no sobreviviría si se gastara solamente el 1% de todos sus recursos para hacer investigación y desarrollo. Ellos gastan el 10 ó 12% de sus recursos en este ámbito. A veces pienso que, si fuéramos una industria real, nos hubiésemos ido a la quiebra hace rato porque es insuficiente la cantidad de recursos que le dedicamos a la investigación y al desarrollo en educación. Tenemos una pequeña cantidad en relación con los esfuerzos humanos que se comprometen con la educación. Sólo una pequeña cantidad se compromete con la investigación y eso hace que sea una posición mala aunque es una posición real no sólo en el Reino Unido sino en otros países del mundo. Eso nos hace pensar en la manera en que vamos a gastar ese dinero en estos aspectos.

Entre las presentaciones de ayer por la mañana, hubo una muy interesante sobre las tensiones entre los diferentes grupos de interés y las diferentes demandas entre los grupos. Esta mañana, hubo una ilustración muy interesante y fascinante de los diferentes tipos de perspectivas en investigación. En Gran Bretaña, tenemos diferentes tipos de perspectivas pero probablemente -es una opinión muy personal- tenemos demasiados estudios a pequeña escala que iluminan algunas cosas importantes como las que trató Patricia Redondo en su presentación de esta mañana. Quizás, hay demasiados estudios en comparación con el número de estudios a gran escala que se realizan o utilizan diseños experimentales.

Me gustaría decirles que, hace siete años, el gobierno actual en Gran Bretaña introdujo lo que se llamaba una ley, un programa de analfabetismo o “la hora de alfabetismo en las escuelas”.

En cada clase de los colegios primarios de Inglaterra, una hora del día tenía que ser dedicada a actividades de alfabetización utilizando los materiales que eran distribuidos por el gobierno para que los maestros los utilizaran en esa hora. La ley no requería que los maestros emplearan estos materiales y el gobierno dijo que, cuando se realizara una inspección en esa escuela, si no se estaban haciendo uso de esos materiales, debían demostrar que los métodos que eligieron utilizar daban mejores resultados que si hubiesen estado utilizando los materiales distribuidos por el gobierno.

Pero, ¿cómo se prueba eso?. Es casi imposible de probar si uno está haciendo algo diferente; ¿cómo probamos que estamos haciendo algo diferente que es mejor que la alternativa?. Aunque no había un requerimiento legal para que los maestros utilizaran este material –tenían que usarlo ante el riesgo de recibir una inspección y no poder presentar los resultados esperados-. Este material era el producto principalmente, y no quiero exagerar, de un profesor distinguido que había visitado algunos países en la lejana Asia y había encontrado algunos métodos de enseñanza de alfabetización. Llegó a la conclusión que “eso deberíamos estar haciendo en Inglaterra” y se volvió una política nacional.

El día que se enunció esta medida, mi mujer -que es profesora de epidemiología- entró en el cuarto de la casa donde tenemos la televisión. Como epidemióloga se sorprendió, porque dijo “esto es una locura, ¿dónde está la base de investigación para esta actividad?. Si estuviéramos hablando del sector de salud, si estuviéramos hablando de un tema epidemiológico, lo que haríamos es hacer un experimento, una randomización o elegiríamos aleatoriamente a un grupo de personas. En alfabetización, no hay una manera definitiva o acordada para enseñar a los niños pequeños a leer sino que hay opiniones en competencia. Me dijo que sería mucho mejor hacer un experimento donde se eligiera a alguna escuela para que utilice un método y a otra escuela para que utilice otro método. Elegimos aleatoriamente algunas escuelas, la gente y los chicos que participan y, al final de un año, vemos cuáles son las conclusiones del experimento y cuál es el mejor de los métodos, las debilidades y las fortalezas de los métodos. Pero no es la manera cómo se hacen las cosas con frecuencia en educación.

Los expertos nos dicen “hay que hacerlo así” y así lo hacemos e implementamos el cambio, ya sea que sea el mejor método o el único que hay. Después, sugiero a algunos de mis colegas en el Departamento de Educación de mi universidad que debíamos hacer más experimentos o diseños experimentales. No solamente piensan que estoy equivocado sino que, además, soy malvado por la idea de hacer una randomización o una división aleatoria de los chicos para hacer experimentos. A veces, no entiendo demasiado esas opiniones que reflejan las divisiones ideológicas más importantes que se dan dentro de la comunidad investigadora en educación. Hay muchas teorías sobre cómo funcionan las cosas pero, también, sobre las diferentes metodologías y qué tan adecuadas son. Estos dos días son un muy buen ejemplo de lo que deberíamos estar haciendo. Lo que tenemos que hacer, y no lo estamos haciendo, es traer a personas de diferentes perspectivas de la investigación y compartir ideas y, quizás, reconocer que las diferentes perspectivas pueden contribuir a un mejor entendimiento de esta área tan compleja de la actividad humana que se llama educación.

Otro problema que tenemos en educación e investigación educativa es que hay muy pocos datos recolectados en forma rutinaria, información sobre los logros obtenidos de los niños en el tiempo que son registrados en algún lado para que estén disponibles en una base de datos para su análisis. Empiezo a pensar en comparaciones con el sector de salud: si el sector de salud no recolectara datos en forma rutinaria de los que hacen que la gente muera, o de las historias clínicas de esta gente, nunca sabríamos que fumar causa cáncer de pulmón. Estos estudios en Estados Unidos y el Reino Unido han demostrado que hay un vínculo muy convincente entre fumar y el cáncer de pulmón y eso fue el resultado de recabar y recolectar datos en forma rutinaria. Bueno, no es un buen tema hablar de la muerte y la educación pero es importante resaltar el valor de recabar datos en forma rutinaria por parte de las investigaciones. Esos son puntos generales sobre los diferentes enfoques de la investigación y nos hemos enfocado en estas dos cosas durante estos días de seminario.

Otro de las cosas que se trató ayer a la mañana es la tensión entre la comunidad investigativa y los legisladores y los hacedores de política, de uno y otro lado, aunque ninguno pueda lograr el entendimiento de las presiones. Los legisladores, los hacedores de política y los políticos están en el dominio público y tienen que cumplir con las múltiples expectativas del público en la sociedad donde se manejan y tienen que resolver algunas de las prioridades en conflicto de los diferentes grupos sociales. Tratar de ordenar diferentes prioridades sociales es una de las

tareas más difíciles de hacer. Con frecuencia, nos lleva a que los gobiernos utilicen cierta cantidad de políticas para alcanzar algún objetivo, aunque hay otro grupo de políticas que, quizás, están en contraposición porque no se utilizan y, a veces, los investigadores no pueden entender por qué hacen eso, por qué se eligen unas políticas y no otras. Creen que los legisladores no son personas sensatas y no pueden tener una visión consistente de las cosas. Pero, en realidad, el trabajo implica tratar de resolver esas demandas en conflicto.

Otra de las cosas que les pasa a los políticos es la necesidad de producir resultados rápidos porque la inminente próxima elección crea presiones sobre estos políticos para poder mostrar resultados rápidos, cuando en educación los resultados rápidos son raros y no son cosas de todos los días. Ciertas medidas llevan años dar frutos, mucho después de que el Ministerio de Educación que implementó ese cambio haya dejado el gobierno. En Gran Bretaña, en los últimos 50 años, el tiempo promedio de un Ministerio de Educación es de dos años y medio más o menos. Muy pocas políticas de educación han tenido o pueden tener un impacto en ese corto período de tiempo.

También hablé de la necesidad de tener mejores datos o mejor información. En Inglaterra, no hay datos especialmente buenos sobre el logro de los estudiantes. No tenemos información suficiente a nivel de estudiante, alumno o de cada uno de los niños en Inglaterra. Desde el momento que entran a la escuela, a los 4 ó 5 años más o menos, los datos de los resultados de los tests o pruebas nacionales se registran hasta que dejan el colegio a los 16 años, 11 años después.

Aparte de esos datos, tenemos el código postal. Se pueden dar una idea de dónde pueden vivir estos chicos. En realidad, se utiliza para datos del censo que les da a la gente de investigación una base de datos muy rica sobre la comunidad donde vive ese niño. Probablemente, somos los únicos en ese nivel de datos y este hecho fue posible por la centralización que ha ocurrido en la educación en los últimos veinte años en Gran Bretaña pero, también, gracias a las tecnologías que permiten recabar esa información.

Un tema muy importante de la educación secundaria en Inglaterra en los últimos años, más precisamente desde 1988, ha sido la continuidad. Grandes reformas fueron introducidas. Por primera vez se estableció un programa de estudios nacional, se introdujeron exámenes, pruebas para determinar cómo les está yendo a los niños en ese programa nacional; las escuelas recibieron financiación o fondos, los padres recibieron mayores opciones de la escuela a que deberían mandar a sus niños y el desempeño de las escuelas en estos exámenes fueron publicados para hacer una evaluación.

Algunos de estos cambios fueron muy controvertidos. Se implementó un proceso de inspección regular en las escuelas. Cada 4 años hay que inspeccionar las escuelas y los resultados de esa inspección tienen que ser publicados para que los padres y las comunidades locales puedan tener una evaluación de lo que está haciendo la escuela. Esos cambios, de hecho, han continuado en los últimos 15 años. El nuevo gobierno Laborista que asumió en 1997 mantuvo esos cambios y crearon una comisión donde la idea era darle a los padres información sobre qué estaban haciendo buenas y malas escuelas para que las escuelas compitieran para que los padres enviaran a sus niños. También, la idea era que la competencia de alguna manera iba a elevar la barra. Una de las cosas que la hizo controvertida es que muchas personas, investigadores y gente de la izquierda de la sociedad, en términos políticos, estaban preocupados porque la competencia es muy buena en los mercados y anda bien pero algunas personas se iban a quedar perdidas en ese mercado, como los más débiles o aquellos que venían de familias o contextos pobres.

Entonces, el nuevo gobierno decidió que íbamos a mantener esta competencia pero, también, introducir nuevas políticas para tratar de mejorar las normas de logros o los estándares de logros totales dentro las escuelas y la *performance* o el rendimiento de las peores escuelas. Tomaron un gran compromiso para lograr una igualdad de oportunidades mientras que mantenían la condición del mercado en que las escuelas competían entre ellas.

El nuevo gobierno también realizó un compromiso con ciertos objetivos y dijo: –“bueno, vamos a establecer objetivos de mejora, vamos a esperar que las escuelas lleguen a esos objetivos”- que fueron establecidos para la educación secundaria en 2001. Esos objetivos se establecieron para chicos de 14 años, especialmente en la lengua inglesa y matemáticas. Una vez que se establecieron, se les dijo que se suponía que el 75% de los niños de 14 años tenían que llegar a esos estándares para 2004 y el 85% para 2007. Esto es un objetivo muy alto. Decir que el

75% debe lograr el promedio del pasado es algo muy significativo, es tratar de subir el rendimiento. De hecho, el rendimiento ha mejorado en estos exámenes aunque en inglés en 2001 el 65% logró el objetivo y recientemente, en el 2003, el 69%; en matemáticas en 2001 el 66% logró el objetivo y el 71% recientemente. Es un fracaso de la política porque no llegaron a los objetivos que se había planteado el gobierno pero, de otra manera, podemos decir que era muy ambicioso ese objetivo. El gobierno se creó problemas al poner un objetivo tan ambicioso. Los riesgos de los objetivos es que los maestros se basan o se enfocan en estos objetivos y se olvidaban de otras cosas. Si ponemos un objetivo en inglés y matemática, podríamos decir qué va a pasar en ciencias, historia o en el estudio de las artes. La evidencia nos sugiere que no parece haber tenido ese efecto tan negativo cuando vemos los resultados estadísticos. Cuando los niños salen de la escuela, la cohorte o el grupo de niños que estamos midiendo parece que le va tan bien como le ha ido a cohortes previas de niños.

Tenemos muchos objetivos en Inglaterra en educación en este momento. El examen que dan cuando salen del colegio está conformado por una combinación de 10 materias en el que hay diferentes notas de "A" a "G". Para este examen, el gobierno estableció un objetivo que cada año el número aceptable es obtener 5 notas de "A" a "C", es decir, conseguir un número importante de las notas más altas. Obviamente, las escuelas han tenido problemas para lograrlo y el gobierno dijo que en 2002 querían una mejora del 2% por año en estos resultados, aunque no se ha logrado. Sin embargo, la mejora está continuando ya que un 53% es un nivel bastante respetable de logro. El problema es que las escuelas se concentran en los niños que están en el margen que empiezan a obtener "D". Las escuelas secundarias empiezan a poner mucho esfuerzo para que lleguen a obtener "C" y la consecuencia de esto es que dejan de lado o ignoran a los niños que obtienen "E", "F" o "G". Lejos de haber mejorado la igualdad de oportunidades, en algunos casos, se ha convertido en una desventaja para ese grupo de niños que no tienen la *performance* adecuada.

Se han identificado algunas iniciativas. Un cuarto de los niños son transferidos de primaria a secundaria y han tenido grandes logros en matemática. El gobierno estableció lo que llamó un "programa de captura" para tratar de llevar a los niños a un nivel aceptable aunque no ha funcionado. Especialmente, han mejorado los que se han aplicado en escuelas primarias porque han tenido más impacto en la edad de 11 años. Esa sensación de fracaso está dentro del niño y es más difícil lograr una mejora de los estándares y las normas. No siempre se lograron los objetivos pero hemos mejorado.

Hablemos de un par de temas que quizás hayan contribuido con estos objetivos. En primer lugar, la financiación, ha habido un gran aumento en el gasto en las escuelas en Inglaterra en los últimos cinco años. Ahora los maestros reciben un sueldo bastante más alto de lo que recibían en el 2000. El sistema de financiación se ha vuelto más complejo porque lo que está haciendo el gobierno es establecer objetivos diferentes de financiación en las áreas. Quizás no está funcionando tan bien en la escuela secundaria como en la primaria. En lo que se refiere a la financiación, el dinero es importante pero, también, hay un trabajo bastante interesante. Tenemos una base de datos nacional sobre el gasto en las escuelas con la *performance* de los estudiantes y la comunidad local, y esto ha empezado a mostrar que hay algún tipo de relación entre el logro y el gasto. Hasta ahora, hemos encontrado un vínculo entre el gasto en la ciencia y el logro, aunque todavía no lo hemos encontrado en los gastos y el logro en inglés, pero estamos continuando con ello. En Birmingham, estamos haciendo una comisión para hacer este trabajo y ver si podemos seguir avanzando en encontrar estas relaciones.

La segunda área que ha recibido gran atención del gobierno es el liderazgo en las escuelas. El maestro, desde el punto de vista del gobierno, es quizá la persona más importante en la escuela. Por lo tanto, hay que pagarle mucho más a esos maestros o al director para llevar adelante esa escuela. Algunas escuelas fracasaron y, por lo tanto, trajeron al súper director o súper jefe con súper sueldo para tratar de ayudar a esas escuelas. También, se ha establecido una comisión para poder capacitar a estos directores prestando bastante atención a esa área.

En términos de la evidencia de la investigación, podría decir que se ha hecho una revisión sobre la relación entre liderazgo en la escuela y logro del alumno en la literatura. Sin embargo, no se encontró ningún estudio que mostrara convincentemente esta relación. Hay algunos estudios de efectividad de escuelas que muestran que un buen liderazgo ayuda pero esos estudios no muestran qué es lo que hace el director solo, sino sobre el liderazgo de la escuela

en general y esos estudios de efectividad de escuelas dicen que un buen liderazgo mejora la *performance*. El rendimiento de los estudiantes en un 7% es una cifra importante pero no es abrumadora, considerando la atención que se le ha prestado y el compromiso que el gobierno ha puesto en el liderazgo educativo.

La tercera área comprometida por el gobierno, a la que le ha dado mucha atención y recursos, son los maestros. En las escuelas, tenemos muchos más maestros ahora que en el año 1997. Los salarios han aumentado y los maestros han recibido más apoyo y asistencia para la enseñanza, entre otros. Han recibido más capacitación en el área de matemática e inglés pero, particularmente, en matemática donde están preocupados por la calidad de la enseñanza y la calidad del rendimiento de los alumnos. Se han establecido cursos específicos de capacitación para profesores de secundaria para mejorar la enseñanza. Puede ser que el establecer estos objetivos y estos programas adicionales haya llevado a la mejora en el rendimiento en matemáticas.

Para resumir, la evidencia nos sugiere que los maestros están planificando mejor las clases de lo que estaban haciéndolo hace 8 años o una década atrás. Una de las maneras en que se asiste a estos maestros es que hay un portal basado en la web, específico para maestros, donde hay muchos recursos para ayudarlos a preparar sus clases en diferentes materias. Es decir, es posible entrar en algunas áreas, en algunas materias y encontrar ayuda para armar un plan de como enseñar un tema particular. Los maestros también se han beneficiado con el personal de apoyo, asistentes que se han introducido en las escuelas. Los sindicatos docentes se quejaban de que los maestros trabajaban muchas horas así que esta iniciativa de darles ayudantes o personal de asistencia ha mejorado la situación. El estudio piloto, que evalúa este experimento, indicó que las horas de trabajo de los maestros se redujeron con esta asistencia introducida y algunas encuestas dicen que la docencia se ha vuelto una profesión un poco más respetada de lo que era hace 10 años atrás. La moral de los maestros no ha aumentado. Hay una encuesta de opinión de los jóvenes que se graduaban sobre los mejores empleos en la sociedad entre los que el maestro era el 4° en términos de un buen trabajo desde el punto de vista de los niños. Los maestros no creen eso. La mitad de la gente que entra a un curso de magisterio después de unos años abandona, así que, todavía, esos cambios no se han visto. Todos estos cambios tienen la finalidad de mejorar la igualdad de oportunidades pero, también, existe la idea de seguir con esta competencia dentro de las escuelas.

Aquí, tenemos una tensión bastante molesta: cambios estructurales que mantienen este cuasi mercado de escuelas que siguen compitiendo entre ellas. El Primer Ministro ha tratado de alentar la diversidad y algo de competencia entre las escuelas. Las escuelas regulares están llevadas a ser escuelas especializadas, por ejemplo, en arte, matemática o idioma. Entonces si se vuelven una escuela especializada y el 60% de las escuelas secundarias ahora son escuelas especializadas, el objetivo del gobierno es que todas, para cuando deje el gobierno, sean especializadas. Van a poder seleccionar el ingreso aunque, de hecho, casi ninguna escuela ha implementado ese tipo de selección sino que son admitidos cualquiera de los niños que quieran entrar. El gobierno también estableció algo que se llama Academias; el sector privado contribuye con dinero a las escuelas estatales. Se le ha dado control a los Municipios y no han podido mantener las escuelas demasiado bien así que se ha terciarizado su manejo en algunos lugares.

Muchas veces, tenemos ansiedad en el laborismo y es que si no mejoramos estas escuelas y las hacemos más atractivas para los padres de clase media, se van a ir al sector privado. Entre 1972 y 2004 el porcentaje de alumnos que iba a la educación privada en Inglaterra cambió muy poco, un 6 o 7 %, así que no es un gran número. Un estudio municipal está estudiando los datos sobre rendimiento de los estudiantes que ha mostrado que la gente se está alejando de esas escuelas, para elegir las escuelas que aceptan a niños con cualquier tendencia o con cualquier especialización. Aunque algunos miembros del gobierno todavía quieren impulsar esta selección, el resultado es que los niños de las zonas o los entornos en desventaja han sufrido, así que por eso, en oposición al gobierno se ha tratado de aumentar el rendimiento de esos niños.

Para cerrar, me gustaría dar algunas alarmas ante la dificultad de asegurar estos cambios en el área específicamente de igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades está aumentando. De hecho, en Gran Bretaña hay más estudiantes que ahora van a la universidad que antes pero, de hecho, también vemos la proporción de niños de la clase media que van a la universidad. Esa proporción está creciendo más rápido que la proporción de niños de contextos más pobres que acceden a la universidad. Así que a ese nivel, en la educación superior, la brecha está aumentando. Sabemos que el cambio educativo lleva mucho tiempo para poder tener un efecto; entonces quizás lo que pase es que hay una brecha cada vez más grande en la educación superior en este momento, pero tal vez los niños que se han beneficiado en la escuela primaria desde 1997, ahora están en el secundario, todavía faltan 6 años para que lleguen a la universidad. Entonces, deberíamos ver si en ese momento puedan tener un buen resultado. Quizás, tendríamos que observar aquellas políticas que se implementaron en el 97' para los niños de pre-escolar, para los niños de primaria, los fondos o los programas para ayudar a las familias de los barrios pobres en la parte del pre-escolar antes que entren al colegio primario. Si siguiéramos a ese grupo de niños hasta el año 2013, quizás podamos ver si estas políticas diseñadas para mejorar la igualdad de oportunidades han tenido un efecto en ese momento y que no han sido afectadas por la competencia entre las escuelas y la diversidad. Muchas veces, los cambios educativos llevan mucho tiempo y las políticas ministeriales muestran resultados muchos años después de haber sido implementadas en realidad, y a lo mejor no las muestran, este es un tema muy controvertido, y ya hablé mucho así que acá termino mi presentación y si hay alguna pregunta la contestaré después. Muchas gracias.

## **Guillermina Tiramonti**

---

Quiero compartir con ustedes los resultados de una investigación que hemos desarrollado en la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales -FLACSO-. He seleccionado esta investigación en la que he participado activamente y, por esto mismo, no estoy dando cuenta de toda la investigación que se hace en el área de educación.

La investigación se inicia en el año 2000 y surge de los siguientes interrogantes: ¿cómo se configura hoy la desigualdad educativa en la escuela media? y ¿cuáles son los modelos de reproducción social de la desigualdad? Esta investigación forma parte del paquete de investigaciones que se hicieron en el campo de la educación, y en las ciencias sociales en general, que trata de caracterizar qué era esta sociedad que se nos presentaba como extraña a fin del siglo XX y principios del XXI cuando empezamos a darnos cuenta que esa identidad que habíamos construido durante todo el siglo XX, en que éramos una sociedad de iguales, no era tan así. Para nuestra sorpresa, habíamos empezado a ser más latinoamericanos y teníamos un grupo de población marginal.

Esta investigación se inicia en función de estas preguntas, retomando una tradición del área de FLACSO de preguntarse sobre el tema de la desigualdad educativa. Nos parecía que las condiciones sobre las que se estaba desarrollando el sistema educativo, básicamente la escuela media, era bastante diferente al panorama que se presentaba en los 80'. Como muchos de ustedes recordarán, en los 80' FLACSO hizo una investigación en la que Cecilia Braslavsky conceptualizó la desigualdad desde la idea de segmentación. De acuerdo a esta investigación -o la serie de investigaciones que se hacen bajo la dirección de Cecilia- el sistema estaba segmentado, es decir, había circuitos educativos diferenciados que podían jerarquizarse en términos de calidad educativa y se correspondían con distintos sectores sociales.

Nosotros queríamos ver si ese concepto todavía funcionaba para caracterizar la desigualdad en la escuela media en la Argentina y nos parecía que las condiciones eran un poco distintas. En primer lugar, la Argentina de fines del siglo XX había sufrido una modificación fuerte de la



estructura social que había polarizado la sociedad. Se había invertido la dinámica de la sociedad y, por lo tanto, habíamos pasado de tener una dinámica ascendente para algunos grupos a una descendente. En definitiva, como dice Gabriel Kessler, se había desorganizado el mundo social. Muchos sectores de las clases medias ahora eran pobres o nuevos pobres, como fueron conceptualizados por la sociología, y muchos que eran pobres estaban en la categoría de marginales. En general, en toda la sociedad, había una sensación de inestabilidad de los lugares que se ocupaban socialmente.

Otro elemento que consideramos *a priori* como importante o influyente en la configuración del sistema era el debilitamiento de la presencia del Estado nacional y no solamente hacíamos alusión al hecho de que el sistema ya estaba descentralizado -que el Estado Nacional no gestionaba directamente ninguna escuela- sino a la caída simbólica del Estado, la falta de constitución de un centro o un órgano que construyera o propusiera un lazo de articulación en el conjunto de la sociedad. Uno veía que la sociedad estaba pasando por un proceso de guetización, quiebre, fragmentación y no había nadie que estableciera esa articulación.

Por último, hay otro elemento que no teníamos presente en el momento que iniciamos la investigación aunque, como se hacen las introducciones al final de las investigaciones, se pudo mencionar como condicionante, y es la profundización de los procesos de individualización que atraviesan a casi todos los sectores sociales de distinta manera y que, en algunos casos, puede plantearse como desinstitucionalización. Con el término individualización, estamos haciendo referencia a una apertura de las opciones individuales -como una ampliación de la libertad individual o un abandono en el individuo de las opciones sobre su futuro-. En algunos casos se trata de más libertad, en otros casos se trata de ninguna seguridad o pauta para ver cómo articularse con el futuro y un proyecto.

En función de este contexto, y dada la inseguridad sobre el instrumental conceptual adecuado para la investigación, el desorden que se veía en la sociedad también lo sentíamos como un desorden dentro de nuestro marco conceptual. Pensábamos que era necesario redefinir conceptos y reevaluar muchos de los que estábamos utilizando y discutir la pertinencia de la forma en que nos estábamos acercando al campo. Desde el instrumental metodológico y teórico, nos preguntábamos si teníamos que hacer entrevistas, encuestas, observación participante u optar por la etnografía. Esto era una gran discusión como, también, el diseño de la muestra de escuelas. Es habitual que se construya la muestra con escuelas del sector más bajo, escuelas del sector medio y escuelas del sector alto. En este último estrato, queríamos que estuvieran las escuelas elite que generalmente están ausentes en la investigación nacional. Entonces, había que definir cuáles eran las escuelas de elite. Construir esa muestra era difícil porque en esa división de clases -baja, media y alta- hay un supuesto de que la estructura está más o menos cristalizada.

Teníamos que ir al campo en un momento donde la gente se estaba moviendo de lugar y, además, había mucha heterogeneidad en las propuestas educativas. Debo decir que el equipo se mostró totalmente impotente para definir otra forma y tratamos de capturar alguna heterogeneidad dentro de las escuelas que, tradicionalmente, han atendido a la clase media y alguna heterogeneidad en los dos extremos, arriba y abajo.

¿Qué resultados podemos presentar? Hay muchos. Es necesario seguir discutiendo el concepto de segmentación que fue muy útil y muy rico para caracterizar la desigualdad a mediados o fines de los 80'. Hoy, hablamos que no hay segmentación sino fragmentación. Ahora, la situación exigía otra conceptualización y tratamos de abordar el concepto de fragmentación educativa que es un concepto o un lugar común cuando se habla que la sociedad argentina está fragmentada. El tema era qué significa que la sociedad esté fragmentada y cómo se caracteriza esta fragmentación. Para poder caracterizar los fragmentos, habría que trabajar mucho más.

Un fragmento se diferencia de un segmento porque hay pocas continuidades. Hay pocos elementos de continuidad en lo que pasa entre un fragmento y otro y, por lo tanto, es difícil hacer comparaciones. Se puede comparar qué aprenden en Lengua los chicos de una escuela y otra y hacer un ranking de las escuelas. Sin embargo, nos parece que no da cuenta de las

diferencias entre un grupo de escuelas y otro. Las distintas instituciones escolares se están organizando en fragmentos diametralmente diferentes o muy distintos de los que organiza al conjunto de las instituciones en otro fragmento. Estos fragmentos aparecen como espacios más o menos cerrados y, también, construyen fronteras para los alumnos y los agentes. En algunos casos, la frontera es una protección de las situaciones de desorden externo y, también, genera un horizonte muy cercano y un cierre. En otras palabras, protege pero también limita. Tampoco tienen un centro con el cual dialogar. El Estado ha dejado de ser un organismo con el que se dialoga, define o participa activamente en la definición del eje que organiza las escuelas. Para otras escuelas, el Estado está ausente. Más bien, el diálogo y la articulación para la construcción de un eje que organiza las instituciones tiene que ver con las familias y las comunidades. Por eso, las familias aparecen cada vez más importantes en la definición de las trayectorias de los chicos.

Por otro lado, aparece una dinámica de fragmentación y sería muy interesante poder estudiarla más. El campo está fragmentado y tiene una dinámica de permanente fragmentación -del cual hablaba Weber- que es el de "cierre social". Hay una búsqueda de homogeneidad socio-cultural al interior de los fragmentos y genera expulsión de aquellos que no son homogéneos, diferentes o distintos. Por ejemplo, están apareciendo instituciones que tienen como finalidad atender específicamente a los jóvenes básicamente del nivel medio que son expulsados de las instituciones que fueron creadas hace 10 años para contenerlos. Esas escuelas se crearon para atender a un determinado sector de la población de la escuela media y hoy están expulsando a un grupo, que son los grupos más marginales, y están apareciendo otras instituciones que se construyen para contener esos grupos. En este sentido, hay una permanente dinámica.

Corroboramos importantes fragmentaciones en el campo del cuerpo docente: los requisitos y las formas de reclutamiento -formales e informales-. Las escuelas públicas tienen una forma de reclutamiento formal y, también, otra serie de mecanismos informales para seleccionar el grupo docente y las habilidades que se le exigen a los docentes que hacen imposible hablar de un cuerpo docente. También, hay una fuerte fragmentación normativa. Con esto quiero decir que no hay acuerdo en el conjunto de las instituciones de la muestra respecto del poder, la autoridad, el deber ser social y la ciudadanía, entre otros.

Por último, quería plantear la competencia entre las escuelas. Tenemos una serie de investigaciones que están planteando qué es lo que eligen los padres cuando eligen una escuela, cómo la seleccionan y la importancia de que los padres accedan a determinada información para poder decir si van a ésta o aquella escuela.

En general, la tendencia de las familias es buscar una institución donde haya continuidad cultural con la familia. En el caso de los padres, hay una elección de las escuelas más sujeta a valores que a un cálculo racional. Hay la búsqueda de una institución con la que haya empatía cultural y valores. Además, hay algunas familias que privilegian el conocimiento, el saber intelectual y otras más el arte. Forma parte de esa búsqueda que el chico participe de un ambiente institucional donde no haya fuertes rupturas con la familia y se articula con el movimiento que marcó Maristella Svampa en el texto "Los que ganaron", de tendencia al cierre social y la búsqueda de la homogeneidad, que se contraponen con la tendencia histórica del sistema argentino de heterogeneidad social dentro de las instituciones mientras que el sistema intentaba ser homogéneo. Las escuelas intentaban parecerse entre sí pero, en su interior, había heterogeneidad social en el amplio espectro de las clases medias porque siempre hubo homogeneidad en los dos extremos.

Para finalizar, quiero referirme al presente en las escuelas. La escuela fue pensada como una institución que articula pasado y futuro a manera de eslabón y, mucho más aún, la escuela media que prometía un futuro. Ahora, registramos que hay una demanda muy importante a la escuela para que construya un determinado presente para los chicos y, en esto, nos parece que confluyen muchos elementos: la sociedad de consumo, que genera una primacía del presente sobre el futuro, el deseo y la gratificación personal, la pérdida de algunas promesas que ha hecho la escuela media sobre el futuro, la escuela media ya no sirve necesariamente

para entrar o tener mejores lugares en el mundo del trabajo y la idea de que la escuela media no siempre sirve para articularse adecuadamente con la cultura de época.

Los padres, los docentes, los alumnos y el presente aparecen como un espacio que debe ser construido por la escuela y justificado por sí mismo en lugar de la relación con un futuro posible. Por supuesto, todo presente tiene una hipótesis sobre futuro. Entonces, los presentes que se demandan y los presentes que se construyen incluyen una hipótesis sobre futuro. En un extremo, podemos decir que hay muchas escuelas que construyen un presente para los chicos sobre la hipótesis, por ejemplo, de que en el futuro no estarán integrados a la sociedad. En ese caso, el presente aparece como un lugar que retarda la incorporación a un mundo donde van a estar en el margen. También, hay escuelas que construyen un presente pensando en un futuro cosmopolita para los chicos pero importa que la escuela fabrique un espacio para que los chicos, como dicen los padres, “se sientan bien, comprendidos y gratificados en la escuela”. Hay padres que hacen opciones pensadas de las escuelas y dicen: - “yo lo cambié de esta escuela a esta otra porque en esta escuela el chico no estaba contenido debidamente y sufría y yo no quiero que sufra”-; entonces plantean otro tipo de escuela para los hijos. Quiero decir que esto que, también, está asociado a la pérdida de la idea del progreso y la valoración de la gratificación, es decir, no vale la pena sacrificar el presente por un futuro incierto sino que es importante estar bien en este presente. Habría muchas otras cosas más para decir de la investigación. Muchas gracias.

### **María Antonia Gallart**

---

Agradezco mucho la invitación. Voy a presentarles algunas notas de un informe de investigación que se editará a la brevedad. Nos llevó dos años y terminó el año pasado (2004). Es una investigación cualitativa de quince escuelas dirigidas a la formación para el trabajo -comerciales o economía y gestión de las organizaciones y actuales o ex escuelas técnicas -privadas y públicas- del área metropolitana de Buenos Aires y la Capital Federal.

El objetivo central era indagar el grado de autonomía de las escuelas con respecto a la reforma que cambió las funciones, la estructura, los contenidos, la organización de las materias, entre otros aspectos. Tomamos escuelas que estaban en la Capital -donde supuestamente no habían cambiado- y en la provincia de Buenos Aires -donde habían cambiado-. Las escuelas no eran de elite -entendiendo por éstas al Colegio Nacional “Buenos Aires” o la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”- ni escuelas que están en zonas muy marginales.

El trabajo de campo nos llevó un año y se hizo en el 2003. Estuvimos un mes en cada escuela para la realización de entrevistas, observaciones en todos los niveles -desde los alumnos hasta los directivos- y la triangulación del enorme material que se obtiene en un mes por estar en cada escuela. Habíamos hecho lo mismo en 1975 y 1985 con escuelas técnicas y tomamos 4 escuelas de las 15 que habíamos tomando en otras ocasiones -inclusive tenía guardado los informes-. Esto nos permitió una visión bastante amplia de la realidad.

Las preguntas eran: ¿cómo han procesado los niveles escolares y provinciales la descentralización y las innovaciones? y ¿cómo influyen los sectores institucionales -directivos, docentes, alumnos- en la traducción de la reforma?. Hay un capítulo del informe dedicado a los distintos puntos de vista de los protagonistas con relación a cómo veían la escuela los directivos, los docentes y los alumnos. Al final del trabajo, solemos hacer entrevistas grupales y, así, a uno le cierra todo lo que ha estado viendo.

El impacto de la reforma -lo que nos llevó a hacer este trabajo- empezó a desaparecer. Había mucha menos variación entre las escuelas reformadas y las no reformadas y empezaban a

aparecer otras cosas como innovaciones que atravesaban esa realidad. Esto quiere decir que en las escuelas de la provincia veíamos que había un esfuerzo enorme para rearmar y redistribuir profesores. En las escuelas de Capital, donde pensábamos que no se habían producido cambios, había habido cualquier cantidad de programas que permitían que las escuelas fueran evolucionando.

Aparecieron algunos temas como los efectos perversos de las decisiones políticas. Lo que pasa en la práctica tiene poco que ver con lo que se pretendió hacer como, por ejemplo, con los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP). No he encontrado un lugar en esta investigación o en otras donde se hayan aplicado como están escritos y aprobados por el Consejo Federal. Hay un acomodo -en el buen sentido de la palabra-, es decir, una articulación que han tenido que hacer los directores con el currículum común tratando de que tenga incumbencias.

Nos han llamado la atención varias cosas como, en primer lugar, la memoria institucional. Las escuelas no nacen hoy sino que vienen de antes, es decir, no es lo mismo una escuela que tiene que trabajar con una población heterogénea con altas proporciones de marginales que una prestigiosa escuela Normal "tal" o Comercial "tal" de hace 20 años. Por ejemplo, una escuela parroquial que nació para servir a la población le da una dinámica distinta que hay que contemplar.

En segundo lugar, la gramática escolar y los espacios. Las escuelas están divididas en determinados tiempos, hay profesores formados de una determinada manera, hay un medio tiempo o la posibilidad de tener más horas de escuelas en las privadas.

La cuestión institucional es muy autónoma. Las inspecciones vienen muy poco y lo importante de estos casos es la conexión con el supervisor y su visto bueno, a veces, por teléfono. Ahí aparece la articulación aunque, por otro lado, la jurisdicción controla cada vez más los gastos, los nombramientos y otras cosas que, antes, la Nación no podía llegar a saber qué pasaba en el interior.

También, están los protagonistas de la escuela y su supervivencia, es decir, que sobreviva la escuela, que se relaciona con la fragmentación que recién se comentaba. Entonces, me decía un director jurisdiccional "son como corridas bancarias, de repente empieza a hablar un profesor, un padre con otro y de repente..." la escuela -sea pública o privada- que no puede presentar un proyecto o una oferta educativa corre el peligro de quedarse sin alumnos. Esto es sabido por los alumnos, los profesores y los directivos. Esta situación produce efectos de adaptación muy difíciles. Hay momentos en que se empieza a decir "si queremos sobrevivir, tenemos que bajar el nivel", "si queremos sobrevivir, tenemos que hacer contención y nada más que contención para que los chicos no estén en la calle".

Los cambios aparecen en este contexto. Incluso, en estos últimos 15 años hay cambios muy importantes que tienen que ver con la reforma curricular y la organización en las escuelas de la provincia. Esto ha producido un corte entre la Educación General Básica (EGB), el Tercer ciclo que funciona en la escuela y los 3 años en que se ha reducido el secundario donde tiene concentrado el currículum de 5 años: "antes, había un año para que se ubicaran en tener muchas materias. Después, tenías 2 ó 3 años y el último que ya están en otra, están en el viaje de fin de curso. Ahora, tenemos 3 años en que hay que darle todo lo que se daba en 5. Además, vienen primarizados porque lo que ha hecho la EGB3 es prolongar la primaria". La mayoría de las escuelas privadas va armando una EGB3 que quieren tener. En cambio, la escuela pública ha debido reubicar a sus profesores y reciben el alumnado que proviene de distintas escuelas.

El incremento de la cobertura y la heterogeneidad se relaciona con el mantenimiento de un nivel de aprendizaje de calidad. Ahora, se está exigiendo que los chicos tienen que saber. Estas demandas son difíciles de articular en una escuela y, más aún, cuando hay una gran heterogeneidad de la población. En ese sentido, es difícil agrupar a los chicos para conformar grupos que sean lo suficientemente homogéneos para darles clases y, al mismo tiempo, no segmentar, al turno tarde van los malos mientras que al turno de la mañana van los buenos, a los mejores alumnos los ponemos en la escuela técnica y a los restantes los mandamos al comercial. Al final, pierden todos y, sobre todo, los que tienen menos.

Hay otro problema importante y que va a llegar, aunque sólo sea porque el mercado de trabajo no demanda más jóvenes y no tienen otra opción que seguir en la escuela, lo que significa que va a llegar a tener el 100% de cobertura en cualquier momento. Ahora, qué representa para un docente o un directivo que los chicos no tengan el más mínimo interés de estar en clase o que vienen porque le dan una beca y, apenas le lleguen a bajar la plata de la beca, se van. Este es un tema al que se enfrentan los profesores.

Otro tema es el cambio de las familias y los alumnos. La familia actual no es la familia de hace 20 años sino que ha habido cambios estructurales. Por ejemplo, siempre preguntaba en las investigaciones la profesión del padre para tener una idea del nivel socio-económico. En una escuela parroquial me dijeron: "¿qué profesión del padre pongo? Porque hay 4 padres, con 2 padres y 2 madres en la lista". Los chicos están una semana en la casa de cada uno de los padres. Este tipo de cosas no son fáciles de manejar desde la escuela.

Con respecto al nivel de motivación, cuando le preguntás a los chicos qué es lo que más le dio la escuela -coincide con lo que decía Guillermina Tiramonti- "los amigos, el tiempo que pasamos acá" y, recién después, aparece el aprendizaje. Hay un problema cuando se le pregunta al docente que es lo que más cambió. Cuando pensé esto, supuse que me iban a decir la reforma, me cambiaron la escuela, la escuela no es la de antes. No: los chicos, los chicos son otros chicos, porque los docentes tienen memoria, vienen en general de años de trabajo.

Finalmente, la crisis económica y cultural. Ha habido un empobrecimiento enorme y la escuela empieza a tener un rol más asistencial antes que de aprendizaje o socialización como, históricamente, han sido las funciones de la educación. Se reparten sandwiches al mediodía a manera de contención entendida como ayuda para que el chico esté dentro de la escuela. Esto no apareció en la investigación del 75' ni del 85' mientras que, ahora, aparece en todos lados y especialmente en determinadas escuelas que reconocen que sólo hacen contención.

Los tres objetivos de la educación -aprendizaje, socialización y contención- se van definiendo en cada escuela en forma distinta en función de su proyecto o no. Por proyecto no me estoy refiriendo al proyecto educativo institucional que está guardado en el placard y tengo que llamar a alguien para que me lo actualice, sino el proyecto real adonde van los esfuerzos de esa escuela. En algunas escuelas, los profesores faltan mucho menos, los alumnos nunca están solos en clase y los horarios funcionan. Si bien éstas son cuestiones muy básicas, hay escuelas en que no pasa nada de eso. Entonces, es ahí que aparece el compromiso de los profesores que es mucho más que la profesionalización e incluye el compromiso del directivo, quien tiene una idea de adónde quiere llevar a esa escuela y que los chicos y los padres estén mínimamente motivados. Cuando uno pregunta por un "buen" alumno, antes se decía que estudiara, sea crítico e inteligente pero, hoy en día, te dicen que no moleste, que se quede tranquilo, que cumpla las cosas que se le dicen, porque uno ve aulas donde se dan clases a las 2 primeras filas y, en las filas de atrás, se comen sandwiches de milanesas.

Ahí empieza a haber una primera segmentación para distribuir los grupos y una segunda segmentación donde "esos chicos los ves en los primeros años, y ya no los ves en el último año". Me acuerdo de una clase de matemáticas en una escuela técnica. Nos preguntábamos cómo podían ser tan buenos los del último año si en tercer año habíamos visto que tenían dificultades. Sucede que los que estaban en el último año no tenían las mismas características que los chicos de tercer año. Aparece un mecanismo de segmentación que es la deserción.

Las escuelas que tienen proyectos sobreviven y el sentido es mucho más visible para los que están adentro. En cambio, aquellas escuelas que no tienen proyecto, corren peligro de implosionar. Encontramos varias escuelas que antes habían sido excelentes y están atomizadas. Cada sector camina solo: el taller, el laboratorio y los turnos tienen su autonomía. De alguna manera, son "muchas" escuelas y los chicos lo ven. No tienen un objetivo común que compartir. Hay profesores que se "rompen" en su aula porque este nivel tiene una independencia pero no se ve ese trabajo en conjunto y los chicos lo dicen: "es una lástima...podría ser una buena escuela, los profesores son buenos pero...". Hay algo que está faltando. Entonces ¿qué cosas aparecen?. Un director que sepa adónde va, un grupo de profesores minoritarios -en general- que apoya y va dejando horas de otros colegios para acumularlas en ese colegio que ve que tiene sentido, alumnos y familias que acompañan o que, por lo menos, le encuentran un significado a la secundaria que no sólo es conseguir el título.

Hay muchos incidentes -uno en cada escuela relevada- de padres que van a increpar o, inclusive, a agredir a los docentes porque no aprobaron a su hijo. Esto sucede, sobre todo, en escuelas de clase media y no en las escuelas parroquiales de villa. Entonces, aparece una memoria institucional en ese proyecto donde hay un grupo de alumnos, padres y familias que están de acuerdo con lo que está pidiendo el colegio aunque pueda llegar a ser exigente. En los casos en que el colegio tiene un nivel de exigencia, no se echa a los alumnos sino que se les concede pases y ahí es cuando empieza a haber un fluir. En otra investigación que estamos haciendo, aparece cómo los alumnos van cayendo, encuentran otro colegio y, después, abandonan o terminan pero el grado de adquisición de conocimientos, el compromiso de los docentes y la motivación de los alumnos es bajo. Entonces, el proyecto no es una cosa voluntarista sino que es un esfuerzo colectivo.

En general, las escuelas son de ayer. Los edificios son viejos, la más nueva era del 85'. No se crean escuelas todos los días, la mayor parte de las escuelas tiene muchos años y la secundaria es muy característica en esto.

Las innovaciones reales son transversales a la reforma y a las dos jurisdicciones. Por ejemplo: en la actualización del currículum comercial habían aparecido una serie de materias nuevas relacionadas con gestión, administración y microemprendimientos que son dadas por profesionales de bachilleratos y comerciales de Capital y Provincia. Estos profesionales deciden dedicarse a la docencia. La integración teoría y práctica en los talleres -los que funcionan- están cambiando muchísimo en las escuelas técnicas. Aparece la incorporación de la electrónica que cruza todas las especialidades y obliga a integrar lo teórico y lo práctico superando una gran fractura del pasado aunque no se ve en todas las escuelas, pero sí en las que funcionan, como la vieja escuela técnica de la Capital y la nueva Polimodal de la Provincia.

Un dato interesante es la búsqueda de matrícula a través de la ampliación de la población. Se crean especialidades femeninas en las escuelas técnicas de la Provincia y la Capital que va contra el modelo viejo de escuela técnica. Si se quiere revivir la escuela técnica, hay que admitir que va a ser un sector técnico dentro de una escuela polisecondaria antes que politécnica.

Para terminar, querría plantearles algunos obstáculos. La derivación de alumnos lleva a que el sistema va a terminar teniendo un pozo de escuelas malísimas, unas cuantas arriba y después estas que hacen lo que pueden y las escuelas privadas tienen muchas mejores posibilidades que la escuela pública. La pública tiene muchas dificultades.

En el otro proyecto vimos que después de los concursos del año pasado se fue gente que era valiosa y apareció gente que no lo es y, además, no tiene ni idea de lo que pasa en la escuela. Nos encontramos con directores de 30 años, algunos que andan muy bien y otros que han implosionado la escuela.

Con respecto a las competencias, motivaciones e incentivos de directivos y docentes cabe destacar que no se premia la participación en proyectos, como sí lo tenía el proyecto 13. Para los que lo conocieron, no existe. Además, la formación se da por materia y se dificulta la implementación de proyectos transversales. Se dificulta cuando un profesor sólo tiene experiencia escolar. Los profesionales y los técnicos muchas veces tienen una riqueza de aprendizaje de competencias que es muy difícil que lo tenga un docente que sólo estuvo en el sistema educativo y que, entonces, está pensando en contenidos.

Hay una tesis que dirigí que decía que se sigue enseñando por contenidos, no hay otra cosa que se sepa enseñar. En cambio, cuando aparece este personaje que tiene alguna experiencia y tiene una idea por ejemplo de la conexión de la física que enseña con lo que está pasando en el mundo externo, ahí aparecen otras cosas. Entonces yo creo que hay que replantearse la formación docente.

Creo que se evidencia carencia de la cultura, de la exigencia y de la calidad; no hay una cultura, no se aprecia más una escuela. Una vez oí a una señora decir: "no hay buenas y malas escuelas, hay escuelas para este hijo mío, para este hijo mío y para este". Entonces, hay determinados niveles que no aparecen y ahí habría una demanda populista de los padres que quieren que terminen y tengan el título. Creo que los alumnos del último año se están dando cuenta que no van a poder seguir en la universidad. Ahora, sin el título secundario no se puede hacer nada pero, tampoco, con el título secundario se tiene garantizado nada. Ahí aparece una preocupación que hay que trabajar con padres.

Finalmente, otro tema es la heterogeneidad de los alumnos en las inmediaciones de las políticas. Respecto a la organización escolar, trabajar objetivos a partir de las distintas instituciones y entonces el rol central del supervisor es trabajar con cada escuela lo que realmente están haciendo, fomentar la integración de equipos institucionales directivos y docentes. La concentración de horas también es interesante en las escuelas con proyectos. No sé cuánto se facilita porque en cada provincia hay una reglamentación distinta. Como decíamos, los roles centrales implican revisar los mecanismos de concursos y permanencia, la formación docente, el rol del supervisor que no es el último eslabón de un escalafón. Finalmente, es grave que los padres sepan que los chicos no están aprendiendo. Tendría que haber una verdadera campaña de mostrar los problemas que hay y que aparezcan los circuitos porque un chico se puede recibir en la Argentina y obtener un título de bachiller y no dice nada.

Para terminar, dejo una iniciativa que es un examen final de educación secundaria voluntario, externo a las escuelas y financiado por el Estado. Eso se hace en muchos países del mundo pero es un escándalo para Argentina; esto permitiría una muestra real a los padres porque se darían cuenta qué título sirve. Hay un mecanismo a romper, porque lo que pasa es que la escuela con proyectos acaba consiguiendo los mejores padres, los mejores profesores y un directivo que sabe lo que quiere. En cambio, ¿qué pasa con los que se van cayendo al otro lado? Hay que pensar en mecanismos de homogeneización porque, si no, cada vez va a ser peor. Muchas gracias.

**Capítulo IV** - “Los aportes de la investigación en relación con la construcción social de la profesionalidad docente”.

Panelistas: Andrea Alliaud, Universidad de Buenos Aires; Estanislao Antelo, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente; Gloria Edelstein, Universidad Nacional de Córdoba.

Coordinación: Juan Carlos Serra

### **Andrea Alliaud**

---

La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles.

Proceso y resultados de un trabajo de investigación<sup>4</sup>

Introducción

El trabajo que, a continuación, se presenta constituye la síntesis de una investigación desarrollada en los últimos años cuyo producto final fue la elaboración de una tesis de doctorado<sup>5</sup>. La investigación abordó el pasado escolar de quienes son maestros en el presente. Incurrió, por lo tanto, en la historia vivida en las escuelas por un colectivo particular cuyos integrantes son hoy maestros. ¿Por qué estudiar la biografía escolar? ¿Qué vinculación puede existir entre la biografía y el desempeño profesional?, tal como lo plantea su título. ¿Qué motivó focalizar en los noveles? Estos interrogantes se irán respondiendo en el desarrollo que responde a la estructura que adoptó la tesis.

El problema de investigación: la biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles.

Así se denominó el *Capítulo 1* en el que *se encuadra y desarrolla el problema de investigación*. La primera parte, recopila trabajos producidos que alertan sobre la importancia que representan las experiencias vividas y las situaciones prácticas en el ejercicio profesional de los docentes. A partir de tales estudios, se ha aceptado la formación como un trayecto con distintas fases que se inicia durante la propia biografía escolar y continúa en las escuelas donde los docentes “vuelven” para trabajar. Asimismo, los estudios reconocen el impacto que representa la biografía escolar en los primeros desempeños, sobre todo cuando la formación profesional la desconoce, cuando obvia su orientación hacia las situaciones y problemas reales que los docentes deben enfrentar en la práctica y, más aún, cuando se desarrolla con formatos institucionales y prácticas pedagógicas que mantienen o reproducen la lógica escolar.

La segunda parte del capítulo se destina a caracterizar el proceso formativo acontecido durante el prolongado período que los docentes fueron alumnos. La docencia presenta la particularidad de concretarse en un espacio transitado por muchos años, un espacio conocido. Según los distintos autores, a lo largo del trayecto escolar recorrido, los maestros han interiorizado *modelos de enseñanza* que sus profesores llevaron a cabo con ellos; han adquirido *saberes y reglas de acción, pautas de comportamiento*; han ido construyendo *esquemas sobre la vida escolar*; han formado *creencias firmes y perdurables* sobre los docentes y su trabajo, *imágenes* del trabajo del maestro, *teorías, creencias supuestos y valores* sobre la naturaleza del quehacer educativo.

---

<sup>4</sup> Una versión más desarrollada de este trabajo, se encuentra publicada en la *Revista del IICE*. Nro 23. Año 2004. Fac. de Filosofía y Letras UBA/ Miño y Dávila Editores.

<sup>5</sup> Se trata de “*La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*”. Tesis del Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), presentada y aprobada en julio de 2003.



Los conceptos de “*aprendizajes implícitos*” y “*enseñanzas implícitas*” (Quiroga, 1985 y Jackson, 2000, respectivamente) fueron de suma utilidad para precisar la impronta formativa que producen las experiencias vividas. El concepto de “*experiencia formativa*” (Larrosa, 2000), por su parte, remite a lo aprendido en la experiencia, mientras se vivió; es lo aprendido en tanto “nos pasa”, dice el autor, por oposición a lo que simplemente pasa.

En la tercera parte de este capítulo, se avanza en la definición de los principales conceptos (y sus relaciones) que sustentan la investigación. Se presentan los interrogantes centrales sobre los que se desarrolló el trabajo y se precisan sus propósitos.

El tema la investigación, tal como quedó formulado: “*La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*”, remite a dos conceptos principales: práctica y formación. La *práctica* fue concebida en su dimensión histórica y social. Desde esta perspectiva, resulta importante contemplar las condiciones en que las prácticas se produjeron y se producen para tratar de comprenderlas, más allá de las apariencias. El concepto de “*habitus*” explica este proceso.

El abordaje del pasado compromete, para el autor, dos dimensiones: la *trayectoria biográfica de los sujetos* y la historia social del colectivo que el sujeto comparte con otros. En este estudio, se aborda específicamente la primera dimensión, es decir, la experiencia que los maestros fueron acumulando en el curso de una trayectoria determinada, aquella que los condujo desde la escuela nuevamente hacia ella. Siguiendo a Bourdieu (1995a), cabría hacer referencia a la “*ontogénesis*” que da cuenta del proceso de construcción de los esquemas que organizan las prácticas (*habitus*) en la trayectoria vivida por los sujetos, a través de procesos de socialización específicos. De todos modos, ambas instancias no están divorciadas. La historia colectiva (“*filogénesis*”) se produce, reproduce y transmite en determinadas condiciones de existencia. La escuela representa el lugar por el que los maestros transitaron y a él vuelven ocupando otra posición. Serán esas condiciones “*homólogas*” las que favorecerán la actualización de aquello que se aprendió en la experiencia (práctica e implícitamente), que se interiorizó en tanto se protagonizó, interviniendo en este mecanismo tanto las condiciones objetivas del presente como las características que haya asumido la trayectoria recorrida por sujetos concretos.

Por su parte, la *formación* fue entendida como un proceso de largo plazo cuyo origen puede remontarse a la experiencia escolar que los docentes han tenido como alumnos, pasando por la preparación profesional y continuándose en el aprendizaje o socialización que se da en las escuelas, a las que “*retornan*” para enseñar. En este estudio, por lo tanto, la formación de los docentes es entendida desde una *perspectiva genealógica* (Elías, 1993) que comprende las distintas fases que los sujetos fueron atravesando, en las que se formaron y aprendieron a ser docentes a través de modos de socialización específicos.

La relación entre formación – y práctica docente, tal como fue concebida en este trabajo, es equivalente a la de indagación – comprensión; de manera que, se indaga la biografía escolar como una instancia en la formación docente y, como consecuencia de esa indagación, se espera producir conocimiento acerca de la práctica en vistas a su comprensión.

Preservar la relación entre las dimensiones social e individual resultó, asimismo, fundamental en la concreción de este trabajo. Por ello, se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones y se han creado las condiciones propicias para su indagación:

- Los docentes han transitado un recorrido escolar “común” que parte de la escuela y vuelve a ella. Han pasado por una institución que presenta cierta constancia estructural. Los conceptos de “*cultura escolar*” (Anderson y Blase, 1987), “*gramática escolar*” (Tyack y Cuban, 2001) y “*formato escolar*” (Vincent, Lahire y Thin, 2001) se utilizaron para caracterizar este recorrido escolar común transitado por todos.
- Los docentes han transitado una trayectoria o recorrido escolar por caminos o trayectorias diversas (distintas escuelas, distintas experiencias formativas). Se trata de un mismo recorrido formativo transitado por diversos caminos. Los conceptos de “*contexto*” y “*escenario*” (Coulon, 1995) se utilizaron para definir las condiciones de existencia sociales y escolares y entender, desde allí, las significaciones otorgadas por los actuales maestros.

- Los docentes conforman un colectivo profesional integrado por sujetos que recorrieron distintos caminos para llegar a la escuela y ocupan en él distintas posiciones (lugares de trabajo). El concepto de “*configuración social*” (Elías, 1996) fue de utilidad para caracterizar al colectivo docente en tanto contempla la diversidad de recorridos y posiciones en un grupo aparentemente homogéneo en el seno de una estructura mayor que también constituyen.

Los interrogantes planteados se fueron re-definiendo u orientando con el desarrollo de la investigación. Inicialmente, la preocupación principal (a falta de estudios empíricos que aborden la biografía escolar) fue conocer qué pasó durante esa etapa formativa considerada potente en el desempeño profesional. Luego y, a partir de conceptualizar ese recorrido, la pregunta principal de la investigación pasó a ser qué “les” pasó a los docentes en su trayectoria escolar como alumnos. Al profundizar en la estrategia metodológica que parecía propicia para abordar la problemática planteada, la pregunta se formuló en los términos siguientes: cómo los maestros recuperan o relatan aquello que vivieron y experimentaron en la institución a la que vuelven para enseñar. Desde esta perspectiva, no es tanto el contenido lo que importa como el sentido o la significación atribuida a la biografía escolar. *¿De qué hablan los maestros cuando hablan de su historia o recorrido escolar<sup>6</sup>, aquel que transitaron para llegar de nuevo a la escuela?*

Una vez precisados los conceptos y los interrogantes principales, el propósito de la investigación quedó formulado del modo siguiente:

- 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.

La biografía escolar de los docentes. Una propuesta de abordaje.

Esta fue la denominación del *Capítulo 2* de la tesis. Éste es el “famoso” (o temido) capítulo metodológico, es decir, aquel que *da cuenta de cómo se realizó el trabajo*. Asimismo, en este capítulo se presenta un recorrido por las distintas disciplinas (historia oral, antropología, literatura) que han trabajado la experiencia de los sujetos (a partir de sus propios relatos) bajo perspectivas que permiten su interpretación, alejándose de los esquemas clásicos de verificación. Dentro de la denominada “*tradición narrativa*”, se recopilan investigaciones producidas en el campo de la enseñanza considerando el aporte que estos enfoques representan en los procesos de formación y transformación de la docencia.

La metodología cualitativa (o el enfoque interpretativo, en términos de Erikson) resulta acorde con el problema de esta investigación en tanto permite comprender un fenómeno social (la práctica profesional de los maestros) considerando los procesos de significación atribuidos por los sujetos (a la experiencia escolar vivida) y sus relaciones con los contextos (escolares, sociales) en que se producen.

El método biográfico-narrativo pareció propicio para estudiar la experiencia (escolar) de los maestros al considerar los relatos producidos por los noveles no solamente como una descripción o inventario de situaciones y sucesos vividos sino como relatos “creados” “interpretados” o “significados” en los que se reconstruyen y re-piensen con imágenes de hoy las experiencias vividas en el curso de un recorrido (escolar) determinado.

En este estudio, se ha trabajado con historias o relatos autobiográficos producidos por maestros noveles acerca de su pasado escolar y se han realizado entrevistas posteriores con el fin de completarlos y contextualizarlos.

Las narraciones “interpretadas” que realizaron los maestros novatos fueron, a su vez, analizadas e interpretadas. Sobre la base de teorías que trabajan con los relatos de los sujetos, se entendió que esta tarea no consiste en develar lo que está oculto sino en trabajar con los

---

<sup>6</sup> Parfraseando la obra de Raymond Carver. 1987. *¿De qué hablamos cuando hablamos de amor?*. Barcelona, Anagrama.

significados producidos (como síntesis entre los temas que se enuncian y su predicación, los que se dice acerca de ellos)<sup>7</sup>, poniéndolos en relación con el/los contextos en el que se produjeron y producen.

Asimismo, los relatos autobiográficos elaborados por cada maestro fueron puestos a “dialogar entre sí a fin de producir una nueva trama” (Arfuch, 2002) en la que se reponen las distintas voces y narrativas capaces de aportar a la comprensión de un fenómeno social: el magisterio su formación y su práctica. Se asumió, sin embargo, el desafío de lograr lo que Bolívar Botía (2002) denomina “un equilibrio” entre una interpretación que no se limite a los discursos únicos y singulares de cada sujeto ni prescindiera de las regularidades y pautas explicables socio-históricamente. La tarea interpretativa se desarrolló, entonces, mediante un análisis “relacional” o “dialógico” que tensiona la heterogeneidad con lo semejante, la diferencia con la repetición, la singularidad con la regularidad y lo individual con lo social.

Por lo anterior, la presentación de los resultados es producto de una “visión binocular”. Se llevó a cabo lo que Bolívar Botía denomina un “análisis narrativo propiamente dicho” basado en casos particulares mediante los cuales se abordan en profundidad los aspectos constitutivos de historias singulares y un “análisis paradigmático” que, sin perder los matices individuales ni las diferenciaciones sociales, contempla los aspectos o núcleos comunes que unen las distintas historias relatadas.

En síntesis, en la tarea analítica se intentaron “sacar” los temas comunes que aparecían en las autobiografías a costa de sacrificar la sucesión de unidades de sentido de cada relato. Pero, también, se ha recuperado la totalidad del relato autobiográfico y aún los casos para interpretar aspectos o temas puntuales que tenían sentido sólo si se contemplaba la totalidad de la historia contada por cada sujeto.

#### Las afinidades electivas

Así se denominó el *Capítulo 3* de la investigación<sup>8</sup>. Consta de dos partes a las que remiten sus subtítulos: “*la elección de los maestros*” y “*ahora eligen los maestros*”. Se presentan los primeros resultados producto del análisis. Luego de explicitar los criterios tenidos en cuenta para seleccionar a los doce maestros con los que se trabajó (considerando distintas trayectorias formativas), la propia trama del relato nos fue conduciendo a la historia de cada maestro. Puntualmente, se reparó en los motivos que los impulsaron a seguir la docencia.

La carrera docente se presenta para los jóvenes maestros como: corta, posible, accesible, factible y compatible, que permite salida laboral. Estas apreciaciones conviven en los relatos con características, preferencias e inclinaciones personales: ayudar o hacer cosas por los demás, el gusto por los chicos, la vocación, la feminización. Es más, los motivos altruistas y vocacionales parecen amparar o justificar los móviles pragmáticos relacionados con la necesidad (más o menos inmediata) de obtener empleo. A partir de este núcleo temático, se nota que el modelo vocacional, asociado con los orígenes de la profesión, se re-edita por los actuales maestros en las condiciones presentes trascendiendo la posición social así como los recorridos que han transitado para llegar de nuevo a la escuela.

Si bien la vigencia del modelo vocacional (con sus diversos elementos y matices) se presenta como un elemento común en los relatos de los docentes, que podría interpretarse a partir del recorrido escolar (común) que todos transitaron, se ha encontrado que distintas trayectorias educativas han conducido a la elección de la carrera. De este modo, y en función de las elecciones, algunos maestros fueron a “escuelas elegidas” (por sus padres y por la sociedad) y son ellos los que actualmente trabajan en escuelas que eligen y/o los eligen. Mientras eso es así para algunos, los otros maestros fueron y se encuentran en las escuelas que pueden, las

---

<sup>7</sup> Ricoeur, 1999 “Teoría de la interpretación”.

<sup>8</sup> En alusión a un film de los hermanos Taviani el que a su vez se inspiró en una obra de Nietzsche que lleva el mismo nombre.

que les quedan a mano o simplemente en las que los llamaron/los mandaron sin que medie un criterio de elección o decisión explícita.

El análisis previo confirma que el magisterio no puede caracterizarse como un colectivo uniforme, de allí que para nombrarlo se ha recurrido al concepto de “configuración” que permite dar cuenta de las diferencias sociales de los individuos que lo integran. Ahora bien, aún no siendo un colectivo uniforme, sí es portador de algunos elementos de la “cultura escolar” uniformante y homogeneizadora que fueron adquiriendo los sujetos que transitaron un mismo camino que parte y culmina en la escuela.

La experiencia escolar de los maestros inexpertos

El Capítulo 4 de la investigación presenta el análisis de dos casos en profundidad. Dos historias divergentes (en cuanto a las trayectorias y la valoración otorgada al proceso de formación profesional, fundamentalmente) irrumpen en la estructura que fue adquiriendo nuestro propio relato. Se trata de “*El magisterio: una experiencia de conversión*” y “*La práctica como ámbito de formación*”.

En el análisis por caso, se detectaron organizadores de los relatos correspondientes con los niveles escolares y temas tratados en cada una de las etapas mencionadas (docentes, alumnos, situaciones de clase, recreos, rituales, etc.) que se consideraron constitutivos del “*guión escolar*”<sup>9</sup>. Recuperando la experiencia acumulada en su paso por los distintos niveles de enseñanza, los maestros construyeron “*guiones escolares*” en los que aparecen, además de temas comunes, categorías referidas a grupos de personas, acontecimientos o situaciones a partir de una cualidad; por ejemplo al hablar de los docentes, en el nivel primario, se mencionan maestros buenos y maestros malos como se verá a continuación.

¿De qué hablan los maestros cuando hablan de su historia escolar?

El Capítulo 5 de la tesis hace eco de la irrupción anterior y *se organiza en función de los temas surgidos en el análisis por caso*. Si bien en este movimiento analítico se prestó especial atención a los aspectos centrales y recurrentes de los relatos, se ha contemplado la variedad de sentidos o significados que los constituyen. Los elementos de la “cultura escolar” y la historia de la profesión que se transmiten en el seno de la escuela permiten comprender la vigencia de ciertos modos de ver, percibir y valorar “comunes” 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”.

Luego de rastrear dónde están (escuelas en las que trabajan) y de dónde vienen (escuelas que recorrieron como alumnos y referencias al contexto familiar), se analizó lo que dicen acerca de los distintos niveles de enseñanza (etapas organizadoras de los relatos). A continuación, se ofrece un punteo de lo dicho acerca de cada uno de ellos:

Escuela primaria: Un lugar para ser feliz

Maestra buena vs la maestra mala, según su forma de ser y de tratar(los).

Las escenas de familiaridad, buen trato, cercanía, cuidado, afecto e individualización cobran protagonismo frente a las situaciones de enseñanza y aprendizaje que, en este nivel, son sólo flashes.

Nivel medio: Un lugar para aprender

El buen profesor: aquel que sabe y sabe enseñar.

Se ubican en esta etapa las escenas de enseñanza y aprendizaje especialmente valoradas que son, por lo general, situaciones en las que cobra importancia el protagonismo y la actividad de los alumnos.

---

<sup>9</sup> Son los temas que se tratan, las situaciones o los elementos que aparecen cuando se hace alusión a un fenómeno determinado (Cf. Pérez Gómez, A. 1998. *La cultura escolar en el contexto neoliberal*. Madrid, Morata).

## PROFESORADO

“No recuerdo nada interesante que haya aprendido” y “Mi único recuerdo del profesorado es todo lo que aprendí”. Son dos frases que sintetizan las apreciaciones que tienen, respectivamente, los maestros que no salieron del “circuito escolarizado” (escuela primaria, media y profesorado) y los que sí lo hicieron; siendo estos últimos quienes confrontan la formación recibida en los distintos ámbitos del nivel superior.

PRIMEROS DESEMPEÑOS: UN ÁMBITO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL, VALORADO POR TODOS POR EL SÓLO HECHO DE ENCARNAR EL PERSONAJE PRINCIPAL Y PONERSE EN ACCIÓN.

Se notan en esta etapa (que comprende desde las prácticas y residencias hasta los primeros puestos de trabajo, tal como aparecen en los relatos autobiográficos de los maestros) diferentes experiencias de formación y desarrollo profesional asociadas sobre todo con las características de los lugares de trabajo.

En las narraciones de los maestros encontramos que hay ciertas instituciones “elegidas” (que son a su vez las que “eligen” a sus maestros) en las que trabajan aquellos que tienen titulaciones o estudios universitarios avanzados y que han concurrido siendo alumnos a escuelas “elegidas”. En tales espacios laborales se producen procesos de formación colectivos y “guiados” que cuentan con propósitos delimitados y dispositivos que conducen su desarrollo. Estas experiencias suponen el análisis, la problematización de las prácticas y la retroalimentación con la teoría, entre algunos de sus componentes.

A partir de este núcleo, cabe reparar en la existencia de condiciones formativas / laborales muy diferentes entre los distintos maestros que hallan correspondencia con las trayectorias (escolares, sociales) también diferenciadas que recorrieron. Mientras unas pocas escuelas favorecen los procesos de profesionalización, éstos están ausentes en la mayoría. Unos pocos maestros, los mejor posicionados, se insertan en las primeras y el resto lo hace en “las otras”, aquellas que constituyen la base cada vez más ensanchadas que presenta nuestro sistema escolar.

Los maestros a través del espejo<sup>10</sup>

En el *Sexto capítulo continúa y culmina el análisis*. El foco se centra en sí mismos como maestros. La denominación se debe a que el personaje que cada maestro construye sobre sí resulta del entrecruzamiento de distintos dichos y miradas que se remontan a sus docentes y alcanzan a sus alumnos. A la hora de armar su propio personaje, los maestros aparecen como productos y productores de otros.

La imagen que cada uno de estos maestros novatos ha ido produciendo y es reflejo de este juego especular, denota nuevamente algunos rasgos comunes y ciertas diferencias. Las variaciones en estas maneras de concebirse, mirar y mirarse nos coloca nuevamente ante sujetos con diferentes experiencias formativas producidas en el curso de trayectorias diversas. De todos modos, se notan preocupaciones y percepciones compartidas:

Los maestros se sienten marcados, influenciados, por su recorrido escolar y, especialmente, por lo que vivieron con ciertos maestros y profesores. Se producen identificaciones y diferenciaciones; aparecen modelos y contra-modelos (“vivos”) que marcan formas de ser y hacer las cosas.

Los noveles se refieren al proceso de aprendizaje y formación que están protagonizando. Si bien las condiciones de formación varían, como vimos, todos se muestran “activos” y quieren ser “buenos maestros” (¿o maestros buenos?).

En tanto sujetos “en formación”,

- perciben que sus fallas (incompetencias, en lo más específico de la tarea) puede dañar a los alumnos

---

<sup>10</sup> En alusión a la obra de Lewis Carroll. 1987. *Alicia a través del espejo*. Madrid. Alianza Editorial.

- ❑ se sienten incompetentes, impotentes pero felices, apasionados y satisfechos con lo que hacen.
- ❑ se ocupan, comprometen e involucran con cada alumno individualmente.

En todas las caracterizaciones producidas, la relación interpersonal, el vínculo y el afecto con los alumnos aparecen como ingredientes que definen la tarea docente. Son sus proporciones las que varían tanto como su “utilidad”. Mientras que para algunos querer y mimar (como una mamá o papá) o llevarse bien (como una amiga/o) constituye el componente principal de la tarea que los convoca, para otros es sólo uno más.

Absolutamente relacionado con el tema de la afectividad, y en ciertos casos con las vivencias personales, aparece en algunos relatos la ayuda que el maestro brinda a los alumnos como otro ingrediente propio de la tarea de enseñar. Nuevamente, en este caso puede aparecer como un aspecto central o como complementario, generalmente del afecto. En estas escenas, el maestro se muestra ayudando a los alumnos en los problemas familiares, sociales o escolares que presentan.

El personaje que va surgiendo a partir de estos rasgos recuerda a la “*maestra buena*” que los maestros evocaron de la propia escolaridad que es dulce, cariñosa, atenta, se involucra con los problemas de los alumnos (contiene y comprende), los trata bien, los quiere, los individualiza y hasta pasado el tiempo los reconoce o identifica. Sin embargo, varios de estos noveles evocan nuevamente aquella cualidad que valoraron de sus antiguas maestras: la *exigencia*. Aún los más amigos, paternalistas o altruistas, *no quieren ser “demasiado” buenos* y representar al maestro/a carente de “dominio”, “manejo” de grupo. Estos maestros noveles quieren ser buenos pero no están dispuestos a perder el control de los que tienen a su cargo. En algunos casos, y para lograr este cometido, suelen recurrir a los gritos, las sanciones disciplinarias o al exceso de actividad aún asumiendo el riesgo de convertirse en la maestra mala (figura negativa de la propia escolaridad). En estos relatos, el dominio o manejo del grupo de alumnos suele aparecer como una condición necesaria para poder enseñar.

Este maestro que principalmente quiere y ayuda a sus alumnos suele referirse a ellos como “sujetos a” (querer, ayudar, escuchar, incentivar, motivar o disciplinar) “para que” (se superen, respondan, tengan ganas de estar en la escuela, aprendan, o al menos permitan al maestro desplegar su actividad).

Privilegiar la dimensión afectiva o altruista de la profesión, constituyen versiones de un mismo discurso, “moralizador – normalizador”, asociado con los orígenes del magisterio y re-editado por estos nuevos maestros en contextos educativos, políticos, sociales y culturales bien diferentes al de los comienzos del sistema educativo moderno. No fue la intención de este trabajo deslegitimar ese discurso y tampoco poner en duda la dimensión afectiva/altruista que comporta la tarea de enseñar. De ningún modo pretendimos cuestionar los rasgos predominantes de la “cultura escolar”. Ocurre que lo que suele aparecer como predominante puede abordarse de diferentes maneras y puede aún relativizarse o problematizarse y hasta re-significarse conforme a las distintas realidades a enfrentar.

Para otros maestros, la tarea es algo más que ayuda y afectividad (o no es principalmente ayuda y afectividad) y los alumnos no son sólo seres a acallar o reanimar. El afecto y la ternura aparecen conjugados con otros componentes. El saber y la autoridad se presentan como competencias profesionales de los que enseñan, quizá, se podría agregar, retroalimentándose mutuamente. Ello no significa la anulación o sumisión del otro (frente a uno que sabe todo y administra unilateralmente el poder que deviene de su posición) ya que, en las escenas escolares que estos maestros construyen, los alumnos suelen aparecer como protagonistas desde su alteridad. Los alumnos se presentan como “sujetos que” (piensan, resuelven, inventan, construyen), antes que como “sujetos a”. Aparecen en su diferencia o heterogeneidad dentro de la masa escolar que, además de querer, ayudar e individualizar hay que enseñar y respetar. Los alumnos se presentan como “otros” que co-protagonizan las escenas que estos maestros producen.

A pesar de lo anterior, es importante aclarar que, como resultado de esta investigación, se ha descartado la presencia de modelos puros. De este modo, las visiones y representaciones que portan hoy estos maestros principiantes y que puede vincularse con sus propias trayectorias escolares (también sociales y culturales), así como con los núcleos originarios de la profesión que los convoca, tienen aspectos sobresalientes pero no exclusivos ni excluyentes. Quizá, sea

sobre la base de estos componentes menos manifiestos o de menor evidencia, desde donde podamos imaginar el trabajo en los procesos de formación profesional, tanto inicial como permanente.

#### Conclusiones: Aportes de la investigación

Llegando al final es preciso recordar que esta investigación se desarrolló con el propósito de abordar la biografía escolar de los maestros para producir un conocimiento tendiente a comprender la práctica profesional y brindar insumos que orienten los procesos de formación. En ambas direcciones, se presentan las conclusiones y se esbozan dos hipótesis que se han elaborado a partir del trabajo realizado:

- 1) “Hipótesis de grandeza”: esta afirmación intenta poner en evidencia la desproporción entre la “grandeza” otorgada por los noveles maestros a su tarea y el “empequeñecimiento” o la desvalorización que sienten a la hora de concretarla.

Con el ropaje de la “maestra buena”, los noveles parecen encarnar el “gran” proyecto educativo originario aunque, en los nuevos escenarios donde les toca actuar, se sienten desamparados, desautorizados, desconfiados. De este modo, asumen responsablemente la educación de los alumnos aunque confían bastante poco en sí mismos cuando se trata de enseñar/les. Es dentro del micro-territorio del aula, y mediante prácticas que tienden a la individualización, la modalidad bajo la cual pretenden desarrollarlo. En estas escenas, las cualidades afectivas y relacionales que le otorgan a la tarea docente, parecen “estratégicas” (a falta de otras) para crear las condiciones “propicias” que les permita enseñar y/o para reparar los males o daños que, perciben, causan a los otros y, por lo tanto, a sí mismos.

La desproporción de la grandeza asumida en condiciones que no favorecen su despliegue o concreción puede acarrear, pasado el entusiasmo inicial (aquel que proporciona gusto, satisfacción y felicidad) desgano, decepción, frustración, características todas que los principiantes suelen atribuir a sus colegas más experimentados.

- 2) Hipótesis de transparencia: esta afirmación incumbe a los ámbitos de formación profesional en tanto espacios que antes de “homogeneizar” (igualar, función que históricamente han desempeñado) actúan como un barniz que deja transparentar las diferencias escolares/sociales entre los futuros maestros quienes, una vez recibidos, las perpetúan en sus colocaciones laborales.

De este modo, llegan a los profesorados públicos y privados individuos que han transitado trayectorias muy diferentes, aunque no todos representados en la misma proporción. Teniendo como referencia la distribución de los maestros en las escuelas, pareciera que el pasaje por las instancias de formación profesional es inocua. En términos sociales, los profesorados ya no homogeneizan sino, por el contrario, legitiman simbólicamente para el ejercicio profesional a sujetos que portan trayectorias educativas, sociales y culturales cada vez más diferenciadas.

Mediante esta investigación, y a través del rastreo empírico realizado, cobra fuerza y precisión lo dicho “teóricamente” acerca de la influencia formativa de la biografía escolar en la práctica profesional de quienes enseñan. De este estudio se desprende que prevalecen, en versiones re-editadas por los nuevos maestros, ciertas cualidades “naturalizadas” asociadas con la cultura escolar y transmitidas entre las distintas generaciones, cuyas variaciones parecen vincularse con las diferentes trayectorias recorridas por ellos. La re-edición parece imponerse frente a la re-significación, en los relatos de sujetos “escolarizados”, “formateados” que retornan (o nunca se han ido) de la institución escolar.

Finalmente, el trabajo con la experiencia vivida en la escuela por estos sujetos, que vuelven a ella o se están formando para hacerlo, constituye el motor principal para llevar a cabo la preparación profesional. Trabajar con la trama que se ha ido entretejiendo a lo largo del prolongado tiempo vivido como alumno; revisarla, problematizarla, socializarla y teorizar a partir de ella puede ser una vía para interpelar las condiciones escolares considerándolas no como algo estático, dado, natural, sino en tanto susceptibles de otras lecturas e intervenciones. Es probable que lo vivido y aprendido en la propia escolaridad fuera re-significado si esta

institución (la misma) se tratase como un lugar menos familiar (no tan natural) y, a la vez, no tan ajeno cuando se la concibe como un ámbito para enseñar.

## **Gloria Edelstein**

---

Teniendo en cuenta el eje de este Panel, y en tanto fui invitada para compartir aspectos inherentes a la labor investigativa que desarrollo como parte de un Equipo, decidí organizar mi exposición dando cuenta de dos Proyectos por entender que el propio movimiento (teórico-metodológico y a la vez político) realizado -al circunscribir el objeto de estudio, sus propósitos y posibles aportes en dos períodos sucesivos en los últimos años-, expresa la opción de vincular la investigación con las problemáticas centrales que tensionan las prácticas de sujetos e instituciones en el campo de la formación de docentes, ámbito específico de actuación profesional de integrantes de una cátedra universitaria.

El primer Proyecto, en el Tema: "Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba" ya concluido y con resultados publicados del que, por consiguiente, priorizaré algunas de sus conclusiones. El segundo, sobre el Tema: "Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego Didáctica General-Didácticas Específicas" está en una etapa inicial de desarrollo, siendo posible enunciar respecto del mismo algunas consideraciones relativas a la fundamentación y delimitación de la temática.

Por último, algunas reflexiones respecto de las relaciones entre investigación y construcción de la profesionalidad docente.

### Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba.<sup>11</sup>

La formación de maestros fue históricamente un campo de posiciones controvertidas, con respecto al rol que se le hacía jugar a los docentes en el sistema de regulaciones de los aparatos estatales. Como campo controvertido se constituye en un espacio de conflicto a la hora de definir qué competencias, qué perfiles, qué cualificaciones deben reunir maestros y profesores, por tanto qué contenidos hay que tener en cuenta en su formación.

Esto resulta particularmente visible en tiempos de reformas. Los resultados de investigación, que en este caso se presentan condensados como breve resumen, dan cuenta de la labor investigativa desarrollada por el equipo interdisciplinario de la Cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba<sup>12</sup>

El abordaje de la temática focaliza en los cambios que en la jurisdicción Córdoba, tienen emergencia en el marco de las Leyes Federal de Educación (1993) y de Educación Superior (1995), y se expresa en cuatro grandes núcleos de problematización: la reforma en la

---

<sup>11</sup> Las ideas expuestas a manera de síntesis son parte de la publicación de los resultados de investigación: EDELSTEIN, Gloria y AGUIAR, Liliana (compiladoras). (2004) *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Grupo Coordinador de Edición: Gloria Edelstein, Liliana Aguiar, Graciela Herrera de Bett, María Elena Dalmas, Celia Salit, Editorial Brujas, Primera edición ISBN: 987-1142-21-8, Córdoba.

<sup>12</sup> El equipo de investigación que dirijo, acompañada en la Co-dirección por Liliana Aguiar, está conformado multidisciplinariamente por profesionales que orientan la formación de docentes en relación con distintos campos de conocimiento: Ciencias de la Educación, Letras, Historia, Filosofía y Psicología. El Proyecto contó con subsidio y aprobación de los respectivos Informes Académicos, de SECyT desde 1998 a 2002 y de CONICOR en 1998 y 1999. Además, Aval y Aprobación de Informe Académico 1998 y 2000 de la Agencia Córdoba Ciencia. Se puede encontrar mayor información sobre el Proyecto en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) UNC, Área Educación.



formación de maestros a la luz de sus antecedentes históricos; regulaciones y estrategias en torno al cambio curricular; producción editorial, condiciones de accesibilidad y consumo de los textos; la construcción de la identidad docente: supuestos psicológicos en las normativas, propuestas curriculares y de capacitación.

Ciertos interrogantes permiten, desde el punto de partida, delimitar la problemática: ¿Qué procesos histórico-políticos resultan claves para comprender la formación de maestros en Córdoba? ¿Qué continuidades y rupturas se pueden reconocer a partir de la aplicación de la nueva normativa? ¿Cómo dar cuenta de la posición de las instituciones que integran el sistema formador en la Jurisdicción cuando se recepciona el discurso de la Reforma, específicamente, la transformación de la formación docente en la Jurisdicción? ¿Qué formas adoptan en su implementación y cómo impactan en los sujetos las principales regulaciones?

Cabría en principio señalar algunas consideraciones respecto a las condiciones de producción. Cuando la institución desde la que se investiga este tema -y en estas circunstancias- es la Universidad, la tensión entre instituciones lleva a confrontar modelos con respecto a procesos de producción y reproducción de saberes socialmente legitimados, modelos que involucrarían concepciones diferentes sobre las relaciones sociedad / cultura / conocimiento.

La problemática que deriva de la posición de agentes y agencias comprometidos en el marco de esta investigación, detectada en procesos de media duración, se agudiza en la coyuntura histórica actual en que las reformas convulsionan el campo. El sistema educativo y en particular lo relativo a la formación docente -que en períodos prolongados aparecía como de cierta inmovilidad- se caracteriza en los últimos tiempos por cambios acelerados en todos los órdenes, entre los principales, su estructura, la organización de las instituciones, el currículo y la formación inicial y continua de docentes.

Si la confrontación entre universitarios y no universitarios se daba generalmente en un plano de tensión, ésta se hace crítica al aparecer con fuerza de ley, para los institutos de formación docente ciertas pautas del modelo universitario. ¿Qué ocurre cuando representaciones construidas históricamente se objetivan en la norma? En este contexto, directivos y profesores de los Institutos de Formación Docente (IFD) parecen sentir que se pone límites a su libertad de acción y se los coloca en situación de revalidar sus competencias, desde un modelo que amenaza su subsistencia al enfatizar vacancias y no las particularidades que dan cuenta de sus trayectorias en el campo de la formación de docentes. Esto plantea una situación de vulnerabilidad, al menos a nivel de representaciones, que conduce a proteger planos de visibilidad, resguardando información de quienes son vistos en condición de extranjería.

La complejidad que deviene de las relaciones entre profesores universitarios y de institutos terciarios, se profundiza al referir a la Jurisdicción Córdoba desde una cátedra que tiene nexos permanentes con los centros de formación docente a través de sus actividades no sólo de docencia sino de transferencia y asistencia técnica, lo que coloca a investigadores y sujetos investigados en un campo de posiciones claramente diferenciadas y, probablemente, con intereses en pugna.

Cabe advertir, sin embargo, que el trabajo en las instituciones -muchas veces fundado en relaciones establecidas por los docentes/investigadores desde otras funciones o en otros momentos de sus trayectorias profesionales-, permite apresar no sólo cuestiones genéricas sino, simultáneamente, los matices propios que constituyen la expresión de la diversidad. Aspectos que dada la complejidad de instituciones, sujetos y procesos indagados, podrían no ser relevados por investigadores más alejados del objeto de estudio.

A ello se suma como una marca fuerte del proyecto el estar indagando procesos en simultáneo con su desarrollo. Peculiaridad inherente a la temática, que supone prestar especial atención a la contingencia de los sucesivos ajustes que sobre la marcha se van produciendo y las repercusiones que devienen de los mismos. Las notas señaladas se traducen en un juego paradójico entre posibilidades y limitaciones.

Concientes del recorte operado en el proceso de indagación y como consecuencia en sus resultados, el equipo entiende valioso difundirlos, abriendo la posibilidad a un debate público

desde una producción que intenta dar cuenta de las repercusiones en Córdoba de la propuesta para la transformación de la formación docente derivadas de la nueva normativa.

La presentación del caso objeto de estudio, implica necesariamente referir a Córdoba como Jurisdicción que ha tenido históricamente una posición diferenciada en el contexto nacional. En este sentido, no podrían entenderse medidas de política educativa -estrategias que se anticipan o se distancian de las propuestas por las Leyes Federal de Educación y de Educación Superior- si no se las lee desde tradiciones históricamente consolidadas. Tradiciones que tienen que ver con un imaginario colectivo construido a partir de experiencias educativas de resonancia nacional que colocan a la Jurisdicción en posición de reclamar una cierta autonomía con relación a medidas centralizantes.

Para determinar las unidades de estudio se parte de los siguientes interrogantes: ¿qué instituciones permitirían una mejor aproximación a los problemas formulados desde los distintos subproyectos?; ¿qué acontecimientos resultan destacables respecto de la formación de maestros en Córdoba?; ¿cómo dar cuenta de la posición de las instituciones que integran el sistema formador cuando se recepciona el discurso de Reforma, en este caso la transformación de la formación docente en la jurisdicción?

Se entiende que la formación de maestros estaría atravesada por procesos políticos relacionados con la articulación Nación /Provincia, cruzados con redes sociales y confrontaciones ideológicas lo que hace posible reconocer instituciones en Córdoba que constituyen casos paradigmáticos como centros formativos. Así, por la significación que adquieren en el imaginario social acerca de la formación docente, cuatro instituciones (tres de gestión estatal y una privada confesional) son seleccionadas como unidades de estudio, confirmando la necesidad de limitar la indagación a Córdoba capital.

Definida la documentación a relevar, se realizan entrevistas en profundidad a directivos, docentes y algunos administrativos, informantes claves con relación a algunas cuestiones objeto de indagación. Además, se entrevista a personas de larga trayectoria en el campo de la formación de docentes, por la posibilidad de recuperar aportes de distintos circuitos y sectores más allá de las instituciones seleccionadas. El abordaje desde equipos interdisciplinarios de documentos, encuestas y entrevistas, permite la triangulación permanente, reaseguro en términos de validación que se entiende imprescindible dadas las características del proyecto y la opción metodológica.

El trabajo de campo implica un doble requerimiento: por una parte, lograr consensos básicos teórico/metodológicos en la instrumentación de las acciones previstas y en la generación de síntesis progresivas en la labor de análisis; por otra, construir criterios que den coherencia al abordaje institucional, sobre todo en la relación con los actores convocados como informantes.

Concedores de los cuidados que es necesario atender en el ingreso a las instituciones, se procura unificar los términos del contrato así como los criterios y actitudes ante la negociación, recuperando la experiencia de la cátedra de años de formación de residentes en la compleja tarea de intercambio con instituciones educativas del nivel superior no-universitario. Queda así explícita la perspectiva en la que se inscribe este estudio que el grupo considera propia de la investigación colaborativa. Modalidad que, desde las definiciones del equipo, procura básicamente precisar la relación entre investigadores e informantes -en tanto sujetos involucrados en la producción de conocimiento social- y deslindar autoría sin la pretensión de intervenir más allá de las necesidades de comprensión.

Es posible pues identificar algunas notas que resultan recurrentes en la trayectoria de estos establecimientos. Desde los documentos y las palabras de los actores se remite a una historia de pérdidas, pérdida de notas sustantivas de la identidad institucional, pérdida en la constitución de equipos de trabajo con personas líderes en educación, pérdida de espacios físicos con un alto nivel simbólico, pérdida en las posibilidades de concreción de la propuesta pedagógica, ante las dificultades planteadas por el cambio en los sectores sociales de procedencia.

Como justificación de esta situación, una de las razones que aparece con fuerza, pareciera ser el desplazamiento del lugar de la formación de maestros como núcleo articulador de la institución. Más allá de las diferencias con respecto al proyecto fundante y al grupo de intelectuales que lidera los primeros años de su implementación, en las etapas iniciales de estas instituciones los departamentos (de aplicación, extensión, capacitación, investigación) así como los otros niveles del sistema que se incorporan, se van conformando en coherencia con esta propuesta nuclear y en la idea de fortalecer la matriz originaria.

Hoy se advierte en cambio, que la formación de docentes queda relegada a una suerte de apéndice institucional mientras que el nivel secundario acrecienta su posicionamiento y protagonismo. Esto se expresa tanto en datos cuantitativos como cualitativos. Sin que pueda adjudicarse a este hecho una necesaria relación de causalidad, en paralelo a la terciarización de la formación de maestros, el secundario crece en cada una de las instituciones.

La población de nivel medio aumenta sensiblemente y ocupa espacios (aulas, biblioteca, gabinetes, boxes docentes y de coordinación) inicialmente dedicados al terciario, sin embargo, sus egresados no continúan estudios en el establecimiento por la fuerte descalificación social de estas carreras cortas. La propia comunidad educativa no considera al magisterio como alternativa de estudios superiores que esté en consonancia con sus inquietudes, por lo que direcciona su búsqueda principalmente hacia la universidad o a carreras terciarias de mayor alcance por los planes que desarrollan y las titulaciones que otorgan.

Los IFD tienen que hacer, en consecuencia, un esfuerzo por generar su propia matrícula y la nueva población proviene de sectores de diversidad cultural y con menores expectativas sociales. En consonancia con lo señalado, investigaciones diversas muestran como tendencia que quienes optan por la carrera de magisterio lo hacen, en muchos casos, en virtud de tratarse de una oferta de estudios de horarios acotados y bajo costo y sobretodo de una salida laboral pronta. Este cambio con respecto a los sectores que históricamente accedían a la formación de maestros, se vive por parte de docentes y directivos, como un factor relevante que da cuenta del proceso de pérdidas.

Historia de pérdidas que es también fuerte en la constitución de los equipos directivos. En los orígenes, las instituciones estatales tuvieron en la gestión a personas de diferentes extracciones ideológicas que gozaban de un reconocimiento intelectual importante en el campo educativo de su época lo que se expresaba en proyectos que fueron líderes en los debates sobre formación docente.

Con relación a esta cuestión se plantearía como interrogante, la incidencia que tiene en la conformación del imaginario institucional ante el proceso de reforma la burocratización de la gestión directiva, característica que podría significarse como tendencia en las instituciones educativas. Si bien no es posible afirmar en términos absolutos que ésta aparece como una nota distintiva de las formas de concebir la gestión en todas las instituciones del caso, adquiere niveles significativos en contraste a la realidad histórica ya apuntada de equipos de conducción fundacionales que remitirían a una idea de burocracia creativa. Burocracia por ende no meramente ejecutora, generadora de proyectos que trascienden los límites provinciales, a los que aún se alude desde las propias instituciones como el germen de propuestas de vanguardia en lo que hace a la formación de maestros.

Como datos que reflejan esta realidad, los directivos hacen referencia a la pérdida de cargos, a la acefalía persistente. Los actores no parecen tener dudas, el imaginario remite permanentemente a lo fundacional como una necesidad de reafirmación.

En esta relación pasado / presente, es importante clarificar para la institución de gestión privada, el papel de la congregación y sus vínculos con otras congregaciones e instituciones religiosas, como así también las derivaciones de su pertenencia al Consejo Nacional de Educación Católica. Su inscripción en una orden religiosa de relevancia nacional expresa una línea de continuidad en la gestión, en los proyectos y, fundamentalmente, en un perfil educativo que se nutre del ideario confesional, lo que aportaría especificidad a sus procesos históricos.

Podría hipotetizarse en este sentido, que la congregación opera como núcleo protector que media entre las políticas públicas y cada uno de los institutos que forman parte de la misma, amortiguando el fuerte impacto que producen los avatares de la implementación de la reforma.

Los avances en el estado del arte realizados por los distintos subproyectos que, desde el inicio de la investigación, se orientan a configurar la perspectiva teórico-metodológica por la que se opta, permiten distinguir aportes de mayor fertilidad y pertinencia. Los conceptos cambio, cambio social, cambio educativo, reformas y reforma en educación, poder, relaciones de poder, regulaciones y estrategias, subjetividad, discurso, políticas de mercado, se reconocen como categorías articuladoras de la problemática.

El estudio del cambio en sus múltiples dimensiones, requirió poner en contacto el pasado con el presente a fin de considerar las relaciones de continuidad, repetición y ruptura en las condiciones sociales. El concepto incluye las formas de interacción entre la tradición y las transformaciones que condicionan los procesos más abarcativos de producción y reproducción sociales.

La palabra *Reforma* fue recuperada en el sentido de dar cuenta de la movilización de posiciones en el espacio público; toda Reforma, al modificar las relaciones de poder, se constituye en parte del proceso de regulación social. *Cambio social*, por su parte, hace referencia en el trabajo a los aspectos menos normativos que se configuran en la interacción entre lo público y lo privado, ámbito no totalmente delimitado entre el Estado y la Sociedad Civil.

En el campo educativo una reforma construye líneas de fuerzas, nuevos actores sociales y por ende nuevas relaciones entre sus posiciones. Describir los modos específicos a través de los cuales la reforma afecta las relaciones sociales requiere definir la relación entre la estructura del campo escolar y los cambios sociales más amplios; en suma, identificar las formas en que el saber se imbrica con lo instituido modificando las relaciones de poder. En la década del noventa las reformas en todas las dimensiones, económica, social, administrativa, desdibujan el rol del Estado y desregulan la producción económica y cultural. Estas formas de poder articuladas con políticas neo-liberales, en el marco de la globalización homogeneizan regulaciones, decisiones y acciones estratégicas que acompañan las reformas educativas en el mundo con manifestaciones casi idénticas en diferentes contextos aunque adopten modos de expresión locales.

Sobre la base de la producción de los distintos subproyectos es posible condensar los resultados más significativos de la investigación:

El cambio curricular deviene eje principal a partir del cual se expanden e implantan los marcos de regulación que prescriben y orientan el comportamiento de agencias y agentes del sistema formador. Resulta revelador en el estudio del caso, la impronta de la dinámica presente entre regulaciones y estrategias; movimientos que dan cuenta de la lucha de intereses por definir (preservar, conquistar, modificar) posiciones en el campo, que se expresan tanto en el discurso oficial como en el de directivos y docentes de las instituciones formadoras.

Al respecto, se reconoce un discurso basado en enunciados y definiciones que se inscriben en los nuevos códigos hegemónicos en el debate internacional sobre la cuestión. Así, el tema de la profesionalización; la formación en prácticas reflexivas; la ampliación de contenidos y dispositivos formativos; la apertura a diferentes formatos para la gestión de la enseñanza; la incorporación de nuevas funciones (capacitación-extensión e investigación); la preocupación por la calidad de la oferta educativa tanto en la formación inicial como continua; la autonomía de las instituciones en la generación de proyectos y diseños curriculares específicos; la articulación interinstitucional en el marco del sistema superior, se postulan como notas distintivas para los cambios propuestos.

No obstante, dado el grado de generalidad que expresan tales enunciados y definiciones no revelan las adscripciones teóricas de referencia y desconocen la diversidad de significados atribuibles a los mismos. En el propio discurso oficial -sucesión de documentos que acompañan el proceso de implementación de la Reforma- al plantear prescripciones, orientaciones y sugerencias se identifican sentidos no sólo diferentes sino incluso contrapuestos.

Quizás por esto, al delinear las normativas que operativizan los principios rectores de la política educativa, se observan rupturas y contradicciones en un discurso que en principio es leído como compacto y con cierta cohesión interna.

En este sentido, entre otros efectos de las regulaciones reconocibles en sujetos e instituciones, se advierte un sensible debilitamiento de la autonomía jurisdiccional e institucional, al restringir desde la política oficial los márgenes decisionales respecto de la elaboración de los diseños

curriculares, los proyectos educativos institucionales y las propuestas de capacitación. En consonancia con ello, es posible identificar la emergencia de estrategias de supervivencia en contextos significados como amenazantes para la continuidad institucional y laboral frente a requerimientos y exigencias para la acreditación planteados desde modelos de excelencia, parámetros estandarizados, prototipos que no dejan demasiados resquicios para recuperar historias y trayectorias singulares en el campo de la formación de docentes.

En materia curricular, no se puede soslayar que los contenidos básicos comunes imprimen una marca de identidad al proceso de reforma en todos los niveles y modalidades de la nueva estructura del sistema, impregnan en consecuencia la propuesta global destinada a la formación docente continua. Cabe señalar al respecto, que la característica peculiar que asumen los procesos de mediación, las sucesivas traducciones y adaptaciones de la propuesta oficial, no se corresponde con la complejidad del texto que se presenta como el soporte/referente fundamental para la generación de los diseños curriculares jurisdiccionales. Complejidad que en muchos aspectos requiere una lectura especializada de difícil resolución en algunos casos y que coloca a gestores de la política, expertos, técnicos, directivos y docentes en posiciones diferenciadas, en ocasiones incluso con intereses en pugna.

Este contexto no resulta propiciatorio para abrir a instancias de socialización y debate sobre los modos particulares desde los que instituciones y profesores construyen respuestas a las prescripciones de la reforma. La prioridad otorgada a la carrera individual secundariza la apuesta a proyectos pedagógicos colectivos. Se podría inferir un efecto de borramiento/dilución de la diversidad a la vez que se instalan formas de trabajo balcanizadas a nivel intra e interinstitucional, antitéticas con los enunciados declarativos del discurso oficial acerca de los cambios que se proponen, profundizando la heterogeneidad y segmentación del sistema formador de maestros.

La intensa producción emergente del mercado editorial destinada a la formación docente tiende a cubrir los nuevos imperativos de recualificación del profesorado. En tal sentido, se erigen circuitos de legitimación que distribuyen selectivamente la autoridad enunciativa y orientan la recepción y el consumo de sus productos. Creados a partir del mercado editorial, recontextualizan los conocimientos bajo una lógica similar a la de los estadios primarios de producción en donde se jerarquizan los consumidores en orden a sus competencias.

Como consecuencia, la producción editorial destinada a la formación docente ha desplazado, en algunos aspectos, a las instancias formalizadas de capacitación y desarrollo curricular sobre la base de tomar a los contenidos básicos comunes (CBC) como insumo clave de la transformación. Asimismo, se generan nuevos actores, intereses, circuitos y formas de relación con el conocimiento, en cuyo caso es probable que se desdibujen las mediaciones constitutivas de la formación: institución/docente/ alumno, fomentando, como se ha señalado, la ilusión de un vínculo privado entre el saber y el docente.

La construcción discursiva de la propuesta oficial respecto de lo que se define como "nuevos roles profesionales" configurada en torno a tres elementos claves: carácter, carrera y profesionalización, pone énfasis en esta última y desplaza la noción de sujeto involucrado en los procesos de cambio.

Esta reducción que coloca a los docentes más próximos a posiciones conservadoras y reproductoras, justificaría en el terreno de las políticas la centralización de propuestas, bajo el supuesto que el acto de la implementación producirá -por si mismo- una modificación en las prácticas.

La demanda de profesionalización emanada del discurso oficial sitúa a los docentes en un circuito homogeneizante, de adhesión a la normativa. En simultáneo, les provoca una fuerte tensión en sus prácticas cotidianas por el carácter subjetivante, situacional, que deviene de sus saberes prácticos y biografías personales colocándolos en posición de compromiso con las instituciones de las que en alguna medida se sienten parte.

Las continuidades y las rupturas entre nuevas y viejas identidades no son analizadas en atención a lo que se excluye y determina como formulación identitaria. La identidad no es considerada un espacio de conflicto; pareciera inscribirse en una demanda, una solicitud de apropiación de un listado de categorías (rasgos) exteriores a las que el sujeto docente tendría que identificarse.

Con respecto al caso Córdoba, si bien se reconoce en el análisis de las instituciones seleccionadas el impacto de los procesos más generalizados en contextos de reforma, es necesario señalar que a pesar de la fuerza de la prescripción, la heterogeneidad del sistema formador generó alternativas de acción diversificadas según las trayectorias de cada institución, de los sujetos y de los modos de gestión. Esta situación puede ser interpretada en términos paradójales, ya que por un lado -en algunos casos- creó las condiciones favorables para potenciar a los actores en sus prácticas cotidianas, en otros, profundizó la asimetría en el interior de las instituciones. Efecto que se acentúa cuando el Ministerio de Educación Nacional que en un comienzo acompaña el proceso de implementación de la Reforma con acciones de diverso tipo y alcance, se retrae provocando una mayor segmentación en el sistema formador en su conjunto.

Queda claro durante el período en estudio, la impronta de gestiones políticas de distinto signo partidario materializadas en negociaciones y concertaciones, con acercamientos o distancias, cuyo efecto se tradujo en una relación de permanente tensión autonomía-dependencia entre las jurisdicciones.

Los cinco años que cubre la indagación (1998-2002), entendemos, resultan claves para develar las formas específicas de manifestación de los vínculos entre Reforma y Formación Docente. Como etapa inicial, signada por una abundante producción de documentos, hace explícitas las regulaciones desde la gestión política oficial tanto nacional como jurisdiccional y las estrategias por las que se opta para su implantación. Etapa de confrontación de posiciones, construcción de consensos, expresión de disensos, adaptaciones y resistencias, atravesada además por la complicada mediación desde la Jurisdicción hacia las instituciones, donde las propuestas impactan con las posibilidades de materialización de las mismas, en tiempos de retracción del Estado y de fuerte pauperización. Instancia que muestra en toda su crudeza las tensiones y contradicciones generadas por la Reforma.

En síntesis, las conclusiones más significativas del proyecto marco y de los diferentes subproyectos, vuelven sobre los aspectos políticos de la Reforma para enfatizar el significado especial que adquiere su implementación a la luz de la historicidad de un sistema centralista y en contextos políticos de neo-liberalismo.

A más de diez años de la Ley Federal de Educación, el escenario ha cambiado, las instituciones con sus diferencias -fortalezas y debilidades- han atravesado procesos de construcción social del currículo que sin duda tienen su expresión en textos y prácticas muy diversas respecto de la formación de docentes lo que abre nuevos interrogantes en estudios a distintas escalas (gestión política, institucional y áulica).

En este marco se plantea la apertura al Proyecto de investigación: “Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego didáctica general-didácticas específicas.”

Al circunscribir el nuevo objeto de estudio, se constituyen como referentes de partida, las principales postulaciones construidas en los últimos años por equipos de la referida Cátedra universitaria respecto de la cuestión metodológica y la enseñanza en las diferentes áreas.

Históricamente, con relación a la enseñanza, la separación con que se percibe método de contenido crea la ilusión de la existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos generales y autónomos que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de la diversidad del contenido.

Desde una perspectiva diferente se entiende que la tarea del profesor en el aula consiste, apoyándose no tanto en el dominio de técnicas sino fundamentalmente en el conocimiento del campo específico, en elaborar un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar. Una clara línea divisoria respecto de otros abordajes, deviene de considerar que el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado prioritariamente como un problema de conocimiento. Se entiende así, que es desde el contenido y adoptando una posición interrogativa ante él, que es posible superar una postura instrumentalista sobre la cuestión.

Asumir desde la cátedra (con la participación de las cinco áreas que la integran) una investigación sobre la problemática metodológica en la enseñanza como proyecto interdisciplinario, implica reconocer de partida que las didácticas específicas tienen muy distinto grado de desarrollo en términos de producción teórica, resultados de investigación empírica y reflexiones a partir de prácticas de intervención, por lo que es de interés en este caso, profundizar en lo metodológico desde las articulaciones entre la problematización didáctica en diversos campos de conocimiento –Filosofía, Lengua y Literatura, Historia y Psicología- y los abordajes sobre la temática en el campo de la Didáctica General.

Como parte del proyecto marco se elaboran y tienen su inicio en 2004 cinco subproyectos a cargo de docentes-investigadores que integran el equipo de cada una de las áreas: Sub-Proyecto I. *La problemática metodológica en la enseñanza. Un análisis desde la Didáctica General como disciplina de referencia*; Sub-Proyecto II: *La enseñanza de la filosofía: construcción metodológica y modos de racionalidad*; Sub-Proyecto III: *La enseñanza de la psicología en los niveles medio (C.B.U. y C.E.) y terciario (no universitario). Los destinos de la psicología en la construcción metodológica*; Sub-Proyecto IV: *Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas de actividades en los manuales escolares del C.B.U.*; Sub-Proyecto V: *La relación forma / contenido. La historia del presente y su enseñanza.*

Se sostiene como propósito central para el equipo, realizar desde el Proyecto Marco aportes acerca de “lo metodológico” como constructo en tensión desde el interjuego Didáctica General - Didácticas Específicas, sobre la base de la discusión crítica alrededor de cuestiones teórico-metodológicas generadas por los avances de investigación de cada subproyecto.

Ya desde los primeros intercambios se hace visible que los subproyectos –al menos en los primeros años de indagación- demandan cierta autonomía con el recaudo de no forzar articulaciones ni coartar derivaciones que pudieran surgir de sus búsquedas iniciales. Ello hace posible la delimitación de categorías teóricas que constituyen el referencial pertinente a las diferentes temáticas y su particular modo de abordaje en cuanto a estrategias metodológicas, a la vez que permite avizorar algunas construcciones conceptuales y vías de entrada que pudieran ser compartidas.<sup>13</sup>

Por último y tal como lo anunciara al inicio, algunas reflexiones personales en torno al eje de este Panel: “Los aportes de la investigación en relación con la construcción social de la profesionalidad docente.”

Las transformaciones económicas, sociales y culturales en las últimas décadas plantearon nuevas demandas a la institución escolar, demandas que la sociedad trasladó a los docentes, poniendo en crisis los conocimientos disponibles por el sector. Así, la retórica del cambio en países con procesos de reforma entre los 80 y los 90 se perfiló como reparadora de carencias.

No se nos escapa en este sentido qué está en juego cuando se cuestiona la formación de docentes. Se trata del desarrollo profesional de sujetos e instituciones educativas y sociales. Los procesos políticos que permitieron el desarrollo de las reformas de los 90 y le dieron fundamento, así como aquellos que sucedieron a su implementación, con la variedad de conflictos generados, los aspectos no resueltos, los resultados aún no suficientemente evaluados han puesto en evidencia la necesidad, importancia y oportunidad de una amplia y profunda reflexión acerca de los mismos.

El énfasis que se asignó a la cuestión curricular abrió en gran medida el debate respecto de los contenidos a ser enseñados y como consecuencia de ello los constituyó en eje orientador de las propuestas de formación de docentes. No obstante, esto no se tradujo en lo que podría inferirse como una consecuencia natural de este enfoque sobre la cuestión: problematizar la relación de los docentes con el conocimiento.

Al respecto María Saleme observa “...mucho se trabajó, es verdad, en el análisis de los contenidos curriculares, en el currículo mismo en tanto propuesta ideológica, política o social, en la función real de la institución, en las potencialidades del sujeto de aprendizaje, en la

---

<sup>13</sup> Mayor información sobre el Proyecto marco y cada uno de los subproyectos puede encontrarse en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Área educación.

tensión entre lo público y lo privado. No puede decirse que el docente fuera marginado de la preocupación investigativa; lo certifican profundos análisis sobre las notas constitutivas del rol, las representaciones de sí mismos, sobre la escuela, la tarea cotidiana... Lo que se analizó un poco menos fue su relación con el conocimiento..." Y esto es central a la hora de pensar en el papel de la investigación en relación con la construcción de profesionalidad docente.

Instituciones y profesionales de la enseñanza se encuentran obligados a una constante readaptación a entornos turbulentos. Desplazarse en un mundo segmentado, fragmentado, sin ser atrapado en sus fisuras requiere imperiosamente el acceso a circuitos de producción y distribución del conocimiento socialmente significativo, desde lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura; desde los más diversos escenarios, escenas y actores.

Coincidiendo en esta perspectiva con diversos autores, entendemos que los docentes necesitan acceder a saberes renovados y pluralistas, estar en contacto con instituciones y sujetos productores de conocimientos, de modo de abrirse a la cultura y el conocimiento como mundos complejos. Esto implica que se rejerarquice su papel en la producción y transmisión de la cultura de la que forman parte. Requiere pensar en articulaciones múltiples y diversas; en un adentro y afuera escolar, en el trabajo en red con diferentes organizaciones sociales. Requiere a su vez, que los docentes dispongan de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a los más diversos ámbitos de la cultura (no sólo letrada), de las ciencias, las artes y la tecnología que les permitan abordar los problemas de su tiempo que atraviesan sus prácticas cotidianas.

La formación profesional por ende, tiene básicamente que tener en cuenta la integración de conocimientos científicos y técnicos en situación de acción. El oficio no puede limitarse al dominio de principios o de técnicas que se aplican, tampoco a un ejercicio aleatorio que se inventa en cada momento o a una estrategia para lograr resultados; exige además el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica. Saber pedagógico que necesita ser organizado teóricamente y puesto en circulación para ser estudiado y debatido por quienes se preparan para la vida profesional y buscan significados diversos a sus prácticas. Saber que se construye también desde los docentes. Excluirlos de la generación de nuevos conocimientos y relegarlos tan sólo a la producción del discurso reproductivo, es reducirlos a una función puramente instrumental. Distinto es reconocer que las condiciones actuales no son favorables porque la formación inicial y continua no brinda oportunidades para la preparación de un ejercicio intelectual riguroso, que las instituciones escolares no están pensadas para la investigación, que las sociedades no han incluido a los docentes en la producción de conocimientos como parte sustancial de su profesión, a que sean incapaces por definición para producirlo.

En esta dirección, hoy se apela a la interiorización de prácticas reflexivas como esfuerzo de inmersión consciente en el mundo de la experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, lo social incorporado. De esta manera, es posible para cada sujeto, reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano. Al mismo tiempo, analizar dichas categorías desde una posición de autonomía y someterlas a selección crítica y a una contextualización histórica y social.

Los aportes de la investigación constituyen un instrumento de reflexión en este sentido, cuando se integran no como información fragmentaria sino como herramientas conceptuales potentes para interpretar la realidad; cuando maestros y profesores dejan de ser mediadores pasivos entre la teoría y la práctica, reconstruyen críticamente sus saberes y experiencias y los capitalizan en la construcción de nuevos conocimientos acerca de sus prácticas.

Para ello, es necesario apostar a la formación de comunidades académicas con intelectuales de primera línea que tengan un fuerte vínculo con las realidades educativas más diversas y urdan relaciones de interlocución y cooperación genuinas con los docentes en la tarea de producir y recontextualizar saberes.

Formación, intervención en la actividad profesional e investigación debieran constituir en estrecho vínculo, una base de sustentación en la construcción de profesionalidad docente.



## **Referencias de los Ponentes**

### **Andrea Alliaud**

Doctora en Educación. Docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Directora del Proyecto de Investigación: "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes". UBACYT/Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires).

### **María Rosa Almandoz**

Licenciada en Ciencias de la Educación, investigadora, especialista en temáticas relacionadas con Educación y Trabajo. Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) dependiente del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.

### **Silvia Barco**

Magíster en Política y Gestión de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Actualmente, se desempeña como docente-investigadora del área de Política Educativa de la Universidad Nacional de Comahue.

### **Alejandra Birgin**

Magíster en Educación (FLACSO). Docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente, se desempeña como Directora de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente dependiente del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.

### **Gloria Edelstein**

Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente-investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba.

### **María Antonia Gallart**

Magíster en Educación. Doctora en Educación Comparada (Universidad de Chicago -Estados Unidos). Especialista en Educación para el trabajo y Educación Media. Actualmente, se desempeña como Investigadora titular en el Centro de Estudios de Población (CENEP).

### **Roger- François Gauthier**

Especialista en cuestiones curriculares y evaluación. Ha sido responsable de las Políticas para Educación Secundaria en Francia. Actualmente, se desempeña como director del Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP) del Ministerio de Educación de Francia.

### **Walter Grahovac**

Coordinador del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) dependiente del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.

### **Sonia Hirschberg**

Socióloga. Magíster en Educación (FLACSO). Actualmente, se desempeña como Coordinadora del Área de Investigación Educativa dependiente de la Dirección Nacional de Información y

Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

**Beatriz Picaroni**

Magíster en Políticas Públicas. Actualmente, se desempeña como Gerente de Investigación y Evaluación dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) de la República Oriental del Uruguay.

**Margarita Poggi**

Especialista en Evaluación Educativa. Actualmente, se desempeña como Directora de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) dependiente del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.

**Patricia Redondo**

Magíster en Educación (FLACSO). Especialista en temáticas relacionadas con la educación y la pobreza. Investigadora del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

**Liliana Sinisi**

Antropóloga. Docente-investigadora del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Actualmente, se desempeña como miembro del Área de Investigación Educativa dependiente de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) dependiente del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.

**Emilio Tenti Fanfani**

Licenciado en Ciencias Políticas especializado en temáticas relacionadas con Sociología de la Educación. Docente-investigador de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Actualmente, se desempeña como consultor del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE - sede Buenos Aires).

**Hywel Thomas**

Docente- investigador en Economía de la Educación (Universidad de Birmingham-Inglaterra). Actualmente, se desempeña como Director del Centro de Investigaciones de la Escuela de Educación (Universidad de Birmingham-Inglaterra)

**Guillermina Tiramonti**

Magíster en Educación. Especialista en Política Educativa. Actualmente, se desempeña como Directora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).