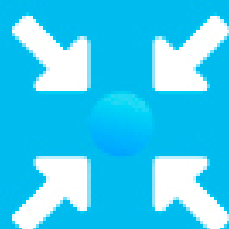




# Experiencias de investigación educativa desde ámbitos gubernamentales



Serie  
**ENCUENTROS DE  
INVESTIGACIÓN**

1

Material producido por el Ministerio de Educación de la Nación

## AUTORIDADES

### **Presidente**

Dr. Alberto Fernández

### **Vicepresidenta**

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

### **Jefe de Gabinete de Ministros**

Dr. Juan Luis Manzur

### **Ministro de Educación**

Lic. Jaime Perczyk

### **Gabinete de Asesores**

Prof. Daniel José Pico

### **Secretario de Evaluación e Información Educativa**

Dr. Germán Lodola

### **Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación**

Mg. Gladys Kochen

## ELABORACIÓN DEL INFORME

**Coordinación de Investigación y Prospectiva**  
Susana Schoo

**Equipo Editorial**  
Juan Ignacio Doberti, Elías Prudent y Juan Rigal

**Equipo Responsable**  
Paula Morello y Alejandra Santos Souza

**Diseño**  
Juan Pablo Rodríguez

**Diagramación**  
Cecilia Agustina Román Ulloa

Coordinación de Investigación y Prospectiva  
Serie Encuentros de Investigación. Experiencias de investigación educativa desde ámbitos  
gubernamentales / 1a ed. Autoras: Ana Padawer y Valeria Dabénigno - Ciudad Autónoma de  
Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2022.

Archivo Digital: descarga y online  
ISSN 2953-4402

# Índice

## Presentación

Pag. 5

## Ana Padawer:

Experiencias e interrogantes del hacer investigación desde la gestión educativa.....

Pag. 7

## Valeria Dabenigno:

Atributos, desafíos y posibilidades situadas de la investigación socioeducativa en ámbitos de gobierno de la educación.....

Pag. 14

## Presentación

En este primer número de la *Serie Encuentros de Investigación* se publican las exposiciones que realizaron Ana Padawer y Valeria Dabenigno en el marco del **XII Encuentro Anual de la Red Federal de Investigación Educativa**, que tuvo lugar el 29 de agosto de 2019 en el Ministerio de Educación de la Nación. Sus intervenciones tuvieron el propósito de presentar las particularidades y desafíos de la investigación en los Ministerios de Educación.

La investigación en educación dentro de organismos gubernamentales asume particularidades que la distinguen de la que se lleva adelante en otros ámbitos institucionales (universidades, organismos internacionales, fundaciones, entre otros) suponiendo, además, una serie de desafíos y, en ocasiones, tensiones propias del contexto y de sus condiciones de producción.

Un aspecto particular de las investigaciones en los ámbitos ministeriales se vincula con el hecho de que surgen, se diseñan, planifican y se llevan adelante en medio de diálogos entre los funcionarios y técnicos que gestionan las políticas y programas, y los investigadores.

A su vez, cuando se realizan investigaciones y estudios desde ámbitos gubernamentales que además tienen como objeto políticas o acciones en curso, suelen producirse diferencias en torno a la demanda de adecuación a los tiempos de la gestión, el tiempo del análisis y la interpretación y el tiempo que requiere revisar aspectos de la puesta en marcha de acciones y proyectos.

Otra complejidad constitutiva de la tarea de investigar en organismos públicos radica en que es necesario responder –aunque no linealmente– a las demandas de las áreas de gestión. Y, por otra parte, es importante y esperable proponer otros temas y problemas para indagar a fin de colaborar en la comprensión de distintas dimensiones que van moldeando a los sistemas educativos, sus escuelas y actores.

De esta manera, se configura una relación singular que podría dar lugar a las siguientes preguntas: ¿Cómo surgen los problemas de investigación? ¿Qué complejidades y tensiones se presentan al convertir una “demanda de la gestión” en un problema de investigación? ¿Qué intercambios/diálogos se dan o se deberían dar entre investigadores y funcionarios en los distintos momentos de la investigación y en función de los resultados de ella? ¿Cómo plasmar, presentar y difundir la investigación y sus resultados?

Para intentar responderlas o, en principio, pensar e intercambiar consideraciones acerca de ellas, presentamos las reflexiones de Ana Padawer y de Valeria Dabenigno a partir de sus trayectorias, que dan cuenta de su doble inserción profesional como investigadoras en ámbitos de gobierno de la educación y en espacios académicos. En sus presentaciones ambas buscan contribuir y aportar desde las ciencias sociales a la construcción y consolidación de espacios de desarrollo para generar y potenciar la investigación en el ámbito de las políticas públicas en educación, a fin de producir conocimientos que nutran y sustenten las decisiones de los gobiernos.

## Experiencias e interrogantes del hacer investigación desde la gestión educativa

En esta oportunidad voy a compartir una reflexión que comencé a desplegar hace unos diez años, como interrogantes en torno a mi propio quehacer. En ese entonces me desempeñaba como investigadora en este Ministerio [de Educación de la Nación], sistematizando las acciones que se desarrollaban en el marco de la Modalidad de Educación Rural, financiadas por el PROMER (Programa de Mejoramiento de la Educación Rural).

Mi tarea se enmarcaba en la tradición del trabajo de campo de la Antropología, que suele ser localizado y extenso: esta forma de reconstruir el mundo social era compleja para la investigación en un contexto de gestión, lo que me llevó a un diálogo permanente con la investigación académica, especialmente en términos metodológicos. Esto se vio facilitado porque mientras me desempeñaba como investigadora en organismos de gestión escribía, lentamente, mi Tesis de Doctorado; tal vez por ello la interlocución con los espacios académicos estuvo siempre presente en mi trabajo. Hace unos diez años dejé la gestión para ingresar como investigadora al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), pero tal vez por mi trayectoria previa siempre he procurado desarrollar proyectos aplicados, ligados a mis investigaciones. Esta trayectoria y experiencias son los insumos con los que trabajé para la reflexión que voy a presentar a continuación.

Seguramente quienes estamos hoy aquí nos hemos preguntado alguna vez cómo influyen el compromiso personal, el tiempo y nuestros interlocutores en el derrotero de nuestras indagaciones. En general, estos temas son evitados cuando investigamos por ciertas comodidades metodológicas y éticas que hacen que pospongamos estas reflexiones en pos de “hacer investigación y punto”. Este encuentro es un espacio donde podemos detenernos un poco en ello.

En la investigación académica el compromiso personal se estudia en los cursos metodológicos que siempre problematizan la objetividad científica. A pesar de los consensos actuales acerca de que la subjetividad es constitutiva de todo proceso de investigación, la práctica ordinaria en la academia puede tener algo de “descompromiso” cuando uno se desentiende de las consecuencias de sus investigaciones, o cuando no se pregunta si puede resolver algún problema concreto con sus hallazgos. Por otro lado, la investi-

\* Ana Padawer es Doctora en Antropología de la Universidad de Buenos Aires (2007). Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Profesora Asociada en el Departamento de Ciencias Antropológicas de la UBA. Fue coordinadora de equipos de investigación en el Ministerio de Educación de Nación y de CABA.

gación académica muchas veces se desarrolla por un largo tiempo: se pueden mostrar avances parciales, esperar a que maduren las ideas y se recoja información significativa y contundente. A su vez, como la academia tiene cierta autonomía para definir intereses propios de investigación, los interlocutores son elegidos también: en alguna medida están definidos por los alcances del problema, no están dados de antemano y pueden buscarse otros si el vínculo establecido no es fluido o los hallazgos no son lo suficientemente interesantes en esa interlocución concreta.

En la investigación en la gestión suelen presentarse situaciones casi opuestas. El compromiso personal tiene poca incidencia en la definición del problema e incluso en la estrategia metodológica, ya que los diseños responden a la necesidad de mejorar algún aspecto de las políticas públicas; de ahí que las indagaciones tengan consecuencias evidentes (o sería deseable que las tengan). Los tiempos son acelerados: aunque los estudios a largo plazo proporcionan información muy relevante, para conocer los efectos de las intervenciones políticas y obrar en consecuencia se necesita disponer de resultados en pocos meses. Finalmente, los interlocutores no se eligen, son quienes tienen a su cargo las decisiones políticas y nos proponen ciertas investigaciones, son los actores con los que tenemos que vincularnos para resolver cierto problema que se ha detectado en la gestión. Este panorama general les resultará familiar: quienes investigamos en uno u otro ámbito solemos quedarnos en estas comodidades metodológicas y éticas y no nos hacemos muchas preguntas sobre estas formas dadas de entender nuestro trabajo.

Este panel nos invita a pensar un poco en esas comodidades. Podemos así plantearnos dos preguntas relacionadas; por un lado: ¿quiénes son los interlocutores relevantes en los procesos de indagación?; y por otro: ¿cómo podemos construir consensos con ellos en la definición de problemas y aproximaciones metodológicas, para que los resultados sean mejor recepcionados y efectivos?

Las posibles respuestas a estas preguntas, que me gustaría debatir, consisten en pensar que los interlocutores deben ser múltiples y lo que discutimos con ellos debe ser variado, adecuado a sus intereses y necesidades; esto requiere que las modalidades de comunicación adopten la forma de textos abiertos, otros formatos como los audiovisuales o conversacionales, de acuerdo a las interlocuciones que vamos estableciendo. Asimismo, la comunicación de los resultados de una indagación debería ser un proceso permanente, no acontecer luego de producir el informe de la investigación, cerrado y concluido.

En estas reflexiones subyacen premisas que tienen que ver con el enfoque antropológico contemporáneo: cómo pensamos actualmente la disciplina y la producción de conocimiento sobre el mundo social en general. Dos de ellas me parecen especialmente importantes: por un lado, la premisa que para poder producir conocimiento necesitamos construir un interés compartido con la gente con la que vamos a trabajar, lo que es imprescindible para poder contar con su colaboración permanente en la indagación en profundidad acerca de algo sobre lo que no nos hemos hecho preguntas hasta hoy, que de alguna manera damos por descontado. Es decir, el compromiso y la confianza no es un plus o una forma de acceder a la información, es la forma en la que se construyen las mismas preguntas iniciales, y durante el transcurso de la misma, en sus reformulaciones en función de los hallazgos.



La segunda premisa refiere a que la pluralidad de los puntos de vista es constitutiva de la información que se sistematiza. En otras palabras: nosotros como investigadores tenemos nuestros puntos de vista, la gente con la que hablamos nos va a proporcionar información que siempre está sesgada u orientada por sus propios puntos de vista, por lo que nos compete a nosotros, como investigadores, mostrar esas diversas posiciones en los resultados de las investigaciones y las propuestas de intervención sobre un problema que enfrenta la gestión. La explicitación de esos debates sociales es clave para que nuestros interlocutores, como los sujetos reflexivos, puedan reconsiderar formas de hacer y pensar que se han revelado a la investigación como problemáticas.

## Posturas éticas y metodológicas

A continuación, me referiré a algunos fundamentos metodológicos de estas premisas, para continuar con un plano de reflexión sobre la ética profesional. Estos aportes provienen del campo de la antropología, y creo que pueden ser útiles para pensar la investigación concreta en contextos de gestión.

Graciela Batallán hizo aportes muy interesantes para pensar la correlación entre los planos epistemológicos (cómo podemos abordar un problema), teóricos (bajo qué referencias conceptuales lo pensamos) y metodológicos (con qué herramientas y aproximación empírica lo vamos a considerar) en la Antropología. En un artículo que escribió hace tiempo planteó que la antropología como disciplina de investigación empírica se construyó a partir de una posición epistemológica en tensión entre el compromiso y el distanciamiento, desde pretensiones de objetividad y de involucramiento, que se expresaron en términos metodológicos a partir del abordaje de la observación participante.

La Antropología produce conocimiento mediante la participación en la vida cotidiana de la gente, por lo que necesitamos lograr la suficiente confianza y proximidad, pero a la vez tenemos que poder distanciarnos de esa realidad cotidiana que estamos viendo desde el “punto de vista nativo”. Esta posición de quien investiga incluye simultáneamente los planos epistemológico, metodológico y técnico, y se presenta en la investigación en contextos de gestión cuando recurrimos al enfoque etnográfico porque nos interesa observar con profundidad el diario quehacer de las personas, pero también cuando utilizamos otro tipo de aproximaciones como pueden ser las entrevistas abiertas antropológicas, entendidas como continuidad lógica de las conversaciones cotidianas.

Otra cuestión metodológica importante que se ha planteado en la Antropología Social contemporánea tiene que ver con el reconocimiento de que los procesos de análisis de la información empírica son procesos de interpretación intersubjetivos y permanentes, es decir, analizamos los eventos de un mundo social que está pre-interpretado por nuestros interlocutores, en un contexto histórico determinado y nuestras interpretaciones pueden ir modificándose en la medida en que ese contexto mismo se vaya transformando.

La idea de que el análisis es un proceso continuo es relevante para pensar cómo los resultados de las investigaciones en contextos de gestión pueden ser discutidos con

los interlocutores de manera periódica, presentando hallazgos que son resultados de un cierto momento, advirtiéndole que el conocimiento es siempre provisional y que el propio diálogo generado en este contexto de comunicación de resultados puede tener, en sí mismo, efectos en los procesos educativos bajo estudio.

La antropología se ha caracterizado por presentar debates sobre ética profesional tempranamente, entre otros motivos porque se constituyó a partir de la inmersión en la vida cotidiana de la gente. Algunos de los debates más conocidos se dieron en torno a la generación de códigos de ética profesional de la Asociación Norteamericana de Antropología en la segunda mitad del siglo XX, que surgieron de dilemas éticos concretos vinculados a la protección de los interlocutores en relación a las consecuencias de los hallazgos de las investigaciones, o la protección de los propios investigadores frente a los condicionamientos de los organismos financiadores estatales o privados que los hayan convocado.

El antropólogo español Ángel Díaz de Rada Brun reflexionó sobre la ética profesional en España que, como Argentina, carece de códigos avalados por las asociaciones profesionales de Antropología, lo que le permitió preguntarse si el horizonte deseable era que estos códigos generados en las academias nacionales se articularan en un código que responda a una moral universal. Su respuesta fue que la concreción siempre sería incompleta y polémica, ya que lo universal es la *existencia* de códigos morales, pero estos van cambiando a lo largo del **tiempo**, del espacio, y de las comunidades que los sustentan.

En consecuencia, puede decirse que los alcances de los códigos de ética se vinculan con la moralidad consensual vigente en las comunidades que los han generado, lo que permite considerar críticamente algunas prácticas más extendidas que derivan de los mismos, como la del anonimato. En la Antropología y las Ciencias Sociales en general, y acontece algo similar en los estudios en investigaciones en contextos de gestión, es habitual recurrir a nombres ficticios de lugares e interlocutores para protegerlos de los dichos de quien investiga; para las asociaciones y los profesionales esto ha sido eficaz porque permite protegerlos de las demandas por daños, pero los interlocutores de los investigadores están escasamente protegidos de esta forma porque en esos mundos pequeños (y no tanto) que se retratan, los nombres ficticios no engañan a nadie.

Adicionalmente, el anonimato conduce a que quienes investigan se aventuren en explicaciones poco cuidadosas respecto de sus interlocutores, cuando en el trabajo de campo han tenido prácticas más cautelosas. Esto es relevante para proponer la reciprocidad como fundamento de la idea que planteaba previamente, esto es que podamos establecer diálogos permanentes y multimodales (escritos, visuales, conversaciones) con múltiples interlocutores durante nuestras investigaciones. Las relaciones de reciprocidad que establecemos con la gente en la medida en que construimos confianza para hacer trabajo de campo cualitativo (pero también para recoger datos de tipo estadísticos) está directamente relacionada con la calidad del dato que obtenemos, y sobre esa base de confianza y reciprocidad es que podemos proponer comunicar de manera periódica nuestros hallazgos para que sea bien recibidos.

Estos debates metodológicos y éticos que se dieron en el campo de la Antropología académica pueden ser útiles para una investigación en contextos de gestión educativa,

respondiendo al menos en parte a los interrogantes que he planteado inicialmente para discutir algunas de las comodidades de la práctica de investigación académica y en gestión. El desafío que se plantea en cualquiera de los dos contextos es, en definitiva, ¿cómo llevar a cabo una práctica de investigación reflexiva?. Esto se viene discutiendo hace varios años en las Ciencias Sociales y hay distintas concepciones sobre qué significa, por lo que voy a sintetizar tres cuestiones que considero de especial relevancia en relación a las investigaciones realizadas en ámbitos de gestión.

## Hacia una práctica reflexiva

En primer lugar, una práctica reflexiva implica problematizar la noción de compromiso en sus implicancias epistemológicas, reconociendo que aquello que estamos investigando nos involucra porque somos parte del mundo social. No podemos abstraer los proyectos específicos bajo estudio o la información que estamos relevando de nuestra participación como sujetos sociales en esas instituciones, no estamos separados de ese “objeto”. En segundo lugar, una práctica reflexiva incluye el reconocimiento del compromiso en un plano teórico-metodológico, que implica advertir que siempre producimos conocimiento desde nuestros posicionamientos en diálogo con otros, y eso no tiene necesariamente que ver con dispositivos más participativos (o no) para investigar. En cualquier investigación siempre producimos conocimiento con la ayuda de otros.

En conjunto, los reconocimientos recién mencionados implican entender que los condicionamientos históricos y contextuales personales no son obstáculos sino poderosas herramientas para producir conocimiento. Sin embargo, puede ser un desafío (sino una imposibilidad), que ese reconocimiento sea explicitado en los informes técnicos, ya que los mismos se legitiman por su pretensión de objetividad; la lógica de la práctica de la investigación en gestión necesita de mayores certezas que la propia ciencia, ya que a partir de sus hallazgos se fundamentan las intervenciones del Estado.

En tercer lugar, y como consecuencia lógica de los anteriores, una práctica reflexiva implica reconocer la de la provisionalidad del conocimiento, es decir, la idea de que lo que sabemos hoy puede no ser cierto mañana, porque nuevos hallazgos lo contradicen. Esas circunstancias pueden haber estado allí antes o simplemente haber registrado cambios en lo que estamos investigando. Si el mundo social (y lo que entendemos sobre él) cambia permanentemente, entonces las pretensiones de verdad y de validez de lo que decimos refieren a un momento determinado.

Creo que no hay recetas, pero sí dos presuposiciones comunes en los dispositivos metodológicos que conspiran para esta práctica reflexiva en la investigación en los contextos de gestión. La primera de ellas es la presuposición, de raigambre objetivista o empirista, de que la investigación consiste en “recolectar” datos para luego “devolver” a las instituciones los resultados. Sin embargo, la información no se recoge ni se devuelve como un objeto cerrado: la frase de Ángel Díaz de Rada Brun de que “la información es un regalo y no un botín de guerra”, recoge esta idea subrayando que si los investigadores identificamos los problemas que les interesa resolver a nuestros interlocutores, podemos conectarlos con nuestros intereses y proponerles algún entendimiento que, probablemente, no sea exactamente

lo que ellos esperaban pero seguramente estará conectado con sus preocupaciones.

La segunda presuposición, de origen positivista, sostiene que las técnicas otorgan cientificidad. Es lo que Bourdieu y Wacquant refieren como el “fetichismo de las técnicas”, y consiste en la adopción de herramientas de moda que legitiman los diseños metodológicos y otorgan relevancia a los hallazgos, cuando estos pueden no ser más que una confirmación del sentido común. No es un problema de las técnicas en sí mismas sino de su uso: ha sucedido con los dispositivos de investigación acción, con la evaluación participativa, la etnografía y la estadística.

## Desafiando la comodidad: tiempo, interlocutores y compromiso

Al comienzo de esta exposición les planteaba que hay ciertos núcleos fuertes de comodidad cuando hacemos investigación: mencioné la cuestión de los tiempos, el compromiso y la selección de interlocutores, con sus particularidades en contextos académicos y de gestión. Volvamos sobre estos aspectos.

Respecto del tiempo, creo que la investigación en la gestión pública puede reconocer las urgencias de los distintos interlocutores para resolver cuestiones de políticas concretas produciendo conocimientos precisos y relevantes, pero a la vez contribuir a identificar su articulación con procesos de tiempos largos susceptibles de ser abordados desde políticas de Estado, que podremos acompañar si es que logramos reconocer esas conexiones.

Respecto de la interlocución, creo que la comunicación de resultados permanente y múltiple, considerando otros formatos diferentes al informe escrito, es una estrategia que permite ligar los procesos de corto y largo plazo. Utilizar las redes sociales, los formatos multimodales, es recurrir a los distintos modos que tenemos de vincularnos con la realidad, son los puntos de partida para conocer y por eso sirven en el momento de comunicar los resultados. Si utilizamos el video como dispositivo de investigación, por ejemplo, seguramente lo podremos usar para comunicar resultados de manera ágil y rápida.

Respecto del compromiso, creo que la investigación en gestión no es incompatible con la construcción de una perspectiva, ya sea personal o de un equipo. No se trata de mimetizar o confrontar con una gestión política, sino que las semejanzas y diferencias con los otros se vuelven un recurso para pensar mejor sobre los problemas. En definitiva, se trata de enfrentar el problema del discurso crítico: hacer investigación implica poder decir algo distinto de lo que otra gente ya dice; y si decimos algo distinto seguramente alguien se va a incomodar, porque piensa ese problema de una forma distinta. Si queremos que nuestras investigaciones sean útiles para los demás tenemos que poder asumir ese desafío: que probablemente a alguna gente no le va a gustar lo que estamos diciendo, y deberemos entonces encontrar la forma de poder conversar sobre ello, utilizando nuestra voz y reconociendo nuestros condicionamientos.

## Referencias Bibliográficas:

- Batallán, G. y García, J. F. (1992). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico, en: *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, No 1, mayo, 1992, pp.79-89.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, en: "La práctica de la antropología reflexiva", pp.159-191. México: Grijalbo.
- Devillard, M. J.; Franze Mundano, A. y Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo; en: *Rev. Política y Sociedad*, Vol. 49, N° 2, Madrid, Universidad Complutense, pp.353-369.
- Díaz de Rada Brun, A. (2010). Bagatelas de la moralidad ordinaria. Los anclajes morales de una experiencia etnográfica. En: del Olmo Pintado, M. (coord.) *Dilemas éticos en Antropología: las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. España: Editorial Trotta.
- Padawer, A. (2008). Contra la devolución: aportes de los conceptos de implicación y diálogo para las investigaciones antropológicas en contextos de gestión educativa. [Disponible aquí](#)
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

## Atributos, desafíos y posibilidades situadas de la investigación socioeducativa en ámbitos de gobierno de la educación

Desde fines de los años '90 he venido participando como integrante y coordinadora de equipos del área de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que actualmente es una de las áreas de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE); mientras que a inicios de 1990 comencé en la Universidad de Buenos Aires a formar parte de proyectos de investigación acreditados y financiados por organismos de Ciencia y Técnica. Todos esos espacios aportaron a las ideas expuestas en esta presentación, las cuales retoman planteos propios y ajenos sobre los desafíos y posibilidades de hacer investigación en áreas de gobierno, desarrollados principalmente junto al equipo de Estudios sobre Nivel Secundario del área de Investigación de la UEICEE (Dabenigno, Austral, Goldenstein Jalif y Larripa, 2014) y reelaborados en base a mi propia experiencia como coordinadora general de esa misma área entre 2016 y 2017 (Vinacur y Dabenigno, 2018).

De aquí en más, voy a ir abordando una serie de preguntas organizadoras que permiten precisar fronteras y especificidades de la investigación socioeducativa en los ámbitos de gobierno de la educación (ISEAGE): ¿Qué es y qué no es? ¿Para quién se realiza? ¿Desde dónde? y ¿Con quiénes? En el último tramo de la presentación me centraré en una serie de desafíos de la ISEAGE, preguntas relacionadas y propuestas para su abordaje.

Para responder a la primera pregunta acerca de qué es y qué no es la ISEAGE vale la pena detenernos en la Figura 1 que contrasta con las finalidades, fundamentaciones y audiencias de la investigación académica universitaria.




*Valeria Dabenigno es Magíster UBA en Ciencias Sociales del Trabajo. Licenciada en Sociología (UBA). Es Profesora Adjunta de Metodología de la Investigación I, II y III en la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Dirige y dirigió proyectos de investigación en la UBA y en el Ministerio de Educación de CABA. Se desempeñó como Coordinadora General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de CABA.*

## ¿QUÉ ES y QUÉ NO ES la Investigación Socioeducativa en Ámbitos de Gobierno?

A continuación, me referiré a algunos fundamentos metodológicos de estas premisas, para continuar con un plano de reflexión sobre la ética profesional. Estos aportes provienen del campo de la antropología, y creo que pueden ser útiles para pensar la investigación concreta en contextos de gestión.

Figura 1.

|   |  |
|---|--|
| Es un tipo de investigación pensada para o por la toma de decisiones de políticas educativas (pasadas, presentes o futuras).                                      | NO ES: investigación principalmente traccionada por vacancias en un área de conocimiento, como en la academia.                       |
| Genera “conocimiento para las políticas” ( <i>Dumas y Anderson 2004</i> ) en todos sus ciclos de vida: de ideación a resultados                                   | NO ES: entonces “el arte por el arte” de conocer para comprender ( <i>Lahire, 2006</i> ) que es norte de la investigación académica. |
| Usabilidad del conocimiento ( <i>Fischman 2016</i> ) en diferentes niveles de gestión del SE: cambiar de rumbo y contribuir a idear nuevas acciones.              | NO ES: su finalidad central identificar patrones o estudiar singularidades de casos/ comunidades/poblaciones.                        |
| Incluye investigación anticipatoria o prospectiva, exploratoria y descriptiva, con + mediaciones frente a toma de decisión que monitoreos (pero útil para idear). | NO ES: un conocimiento cuya audiencia prioritaria sea la comunidad científica.   |





En su relación con las políticas educativas, la ISEAGE puede ser evaluativa de las políticas (tales como estudios de factibilidad, de impacto, monitoreos y estudios desde la perspectiva de los beneficiarios), o bien anticipatoria o prospectiva de aquellas. En este último caso, la ISEAGE se asemeja en algunos puntos a los diseños exploratorios, descriptivos y diagnósticos de la investigación académica en su interés por iluminar nuevos problemas (emergentes del trabajo de campo), describir un escenario, situación, oferta educativa o estudiar sus cambios en el tiempo.

En cuanto a la “contribución” o transferencia inherente a la ISEAGE como motor, retomaremos al final de la presentación la idea de “usabilidad” del conocimiento que propone Gustavo Fischman (2016), apuntando a cómo puede ser reutilizado por diferentes audiencias y niveles de gestión del sistema educativo. Pensar en el uso de los resultados de un determinado estudio para cambiar de rumbo, pensar nuevas iniciativas o proyectos, seguramente es tema de sumo interés de decisores del nivel central, pero también interesa e interpela --o pretende interpelar-- a actores escolares, a supervisores, a equipos técnicos de los programas educativos y socioeducativos que trabajan en el terreno de las instituciones. Desde este punto de vista, la ISEAGE alcanza a diferentes tipos de audiencias y actores, muchos de estos coproductores de nuestras investigaciones.

**Figura 2.**

## Ubicación de la ISEAGE en la investigación socioeducativa local



Fuente: Buraway 205, Meo 2018

Para situar la ISEAGE en un campo mayor, para la Figura 2 retomo esta tipología de Burawoy (2005) que Meo (2018) usa para el análisis de las mismas categorías para ver el campo de conocimiento de la investigación socioeducativa local en el nivel secundario, viendo temáticas y enfoques, donde están concentradas las producciones y donde hay vacancias. Me pareció que era interesante traer esta tipología porque el último de sus cuadrantes es el de la “Investigación práctica o de las políticas”, que es el que vengo denominando aquí como ISEAGE. En este tipo de conocimiento queda en claro desde su inicio que se espera una especie de solución: ante un problema, se piensa una intervención y, en caso de tratarse de una política que ya esté en curso, analizar si funciona según lo planificado en su concreción en el nivel de las instituciones y de los actores que las constituyen. Después vamos a tener que reflexionar, lógicamente, hasta dónde llega el alcance de la investigación para responder a esas demandas de soluciones y cuáles son las mediaciones entre los planos de la investigación y del diseño de las políticas.

En lo planteado hasta acá, ya hemos identificado puntos de similitudes y diferencias con el cuadrante 1 (que correspondería a la Sociología Experimental de Lahire). Pero también hay que distinguir la ISEAGE de la investigación crítica (cuadrante 2) que está particularmente preocupada y ocupada en las bases epistemológicas de la producción del conocimiento (Burawoy 2005, Meo 2018). Hecha esta distinción, tampoco se trata de desentenderse de promover prácticas de reflexividad y de pensar que es un tema de la academia, ajeno a la ISEAGE. Finalmente, el cuadrante 3 corresponde a la investigación socioeducativa pública cuyo propósito central es co-producir las agendas de investigación con los actores y las instituciones que estudiamos, recuperando agenda de los problemas que resultan significativos para esas comunidades donde hacemos trabajo de campo. He aquí una de las tensiones que tenemos quienes hacemos ISEAGE: ¿la agenda de investigación se produce desde la gestión central o también desde las comunidades educativas? Sería deseable que ambas sean fuentes de generación de nuevos estudios de las ISEAGE.

Figura 3.

## ¿Para qué hacer ISEAGE?

1. Para acompañar críticamente diferentes momentos del ciclo de la vida de las políticas: no solo ex-post (para ver cómo se van implementando - monitoreos - y cuáles son sus efectos-investigaciones evaluativas), sino para diseñar nuevas políticas (investigaciones prospectivas).
2. Para indagar modos de “concreción” de una política en instituciones y de la mano de actores situados (más allá de la lógica del monitoreo)
3. Para analizar la progresividad del cumplimiento del derecho a la educación
4. Para iluminar y comprender nuevos problemas emergentes que podrían dar lugar a decisiones futuras
5. Para describir un escenario, oferta, propuesta educativa
6. Para estudiar cambios en el tiempo de las problemáticas educativas en estudio.

Nexos directos  
entre  
Investigación  
y políticas  
educativas  
vigentes

Nexos  
mediados

La Figura 3 resume gran parte de lo dicho hasta acá respecto de para qué hacer ISEAGE. Las tres primeras finalidades de la Figura 3 la vinculan directamente a las políticas educativas, mientras que las otras tres identifican mayores mediaciones con el plano de las políticas. La primera, refiere al acompañamiento del ciclo de vida de las políticas educativas. Acompañamiento cuyo carácter crítico no está exento de desafíos y limitaciones, tal cual sucede en situaciones donde la investigación tiene cosas para decir (hallazgos) que no quieren ser escuchadas. En ocasiones, los resultados de investigación generan incomodidad, los estudios no se hacen para justificar decisiones sino para examinar si se alcanzan sus objetivos y para mejorarlas cuando haga falta. Para eso la investigación tiene que tener distancia analítica, algo que será posible siempre que haya autonomía profesional con áreas de investigación con equipos estables, formados y consolidados.

La segunda finalidad de la ISEAGE presente en la Figura 3 se vincula a los “modos de concreción” de una política en el nivel institucional, esta idea de que no hay un concepto de implementación que venga al caso sino más bien que es la puesta en práctica a partir de ciertas configuraciones institucionales y de ciertos actores o actrices que decodifican de manera diferencial cada política que llega a sus escuelas (Beech y Meo, 2016; Landau, Morello y Santos Souza, 2019; Ball, Maguire y Braun, 2012). Desde este enfoque, hay mucho espacio para producir conocimiento. También hay un tercero “para qué”, que articula

muy de cerca investigación y políticas, que tiene que ver con el análisis de la progresividad del cumplimiento del derecho a la educación en consonancia con los compromisos asumidos a nivel nacional (sean los Objetivos de Desarrollo Sustentable, las Metas 2030, los informes para el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, entre otros). Los “para qué” 4 a 6 de la Figura 3 son más semejantes a los de la investigación académica: iluminar nuevos problemas, describir un territorio, problemática o una oferta educativa (tal cual hacen informes diagnósticos, muchos de ellos con diseños cuantitativos) o, finalmente, estudiar cambios y persistencias de estas problemáticas

**Figura 4.**

## ¿Para quién se hace la ISEAGE?



La Figura 4 alude a los destinatarios de la ISEAGE. Frente al interrogante del “para quién” propongo pensar en variados interlocutores. En gran parte de los ejemplos que tenemos a mano quienes hacemos ISEAGE, la respuesta es que hacemos estudios a demanda para el funcionariado de áreas de gestión de los Ministerios de Educación. De hecho, en la mayoría de las jurisdicciones, las direcciones de investigación educativa están dentro de áreas de Planeamiento. De allí que quede claro que los destinatarios centrales son los decisores de las políticas.

También están los destinatarios, que en la figura aparecen en segundo lugar, que son “mediadores de la política”, los referentes de las políticas educativas en las escuelas, los que transmiten las orientaciones, prescripciones de las políticas, los que materializan la política en el territorio (por poner algún ejemplo, los supervisores o inspectores de cada nivel educativo, los equipos técnicos y referentes de los programas de mejora y fortalecimiento institucional, de planes de educación digital, de ESI, etc.).

Asimismo, los actores a quienes se dirigen las políticas (alumnos/as, docentes, directivos, supervisores, entre otros) también son partes de nuestros destinatarios. También podemos concebir como destinatarios a los integrantes de las comunidades educativas en un sentido más amplio, no solo aquellos interpelados directamente por las políticas. Finalmente, se plantea la necesidad de rendir cuentas de lo que hacemos desde las áreas de investigación educativa frente a la sociedad en sentido amplio, pensando en actores de la sociedad civil y no solo en los y las especialistas en educación.

Estas audiencias diferentes interpelan a formatos clásicos para comunicar hallazgos de estudios. Ampliar audiencias exige pensar en cada lector: no le vamos a escribir igual a todos estos destinatarios. Por disponibilidad variable de tiempo de lectura, por distinto

interés en profundizar en ciertos aspectos específicos al diseño teórico o metodológico de los estudios, por sus diferentes recorridos y formaciones, varios de los destinatarios de los estudios hechos en la ISEAGE nos interpelan a generar otros productos más allá de los informes de investigación clásicos, que permitan difundir el conocimiento público retomando la categoría de Burawoy.

Pensamos que la ISEAGE no debiera ser solo un conocimiento experto para un público especializado, sino que un conocimiento público que debe pensar en lectores no tradicionales y que exige una escucha atenta a lo que tienen para decirnos los sujetos con los que nos topamos en nuestras investigaciones. Cuando vamos a las escuelas a hacer nuestras investigaciones no llevamos anteojeras para ‘responder lo que me pregunto’, sino que durante el trabajo de campo –fundamentalmente, cuando se hace investigación cualitativa– se escuchan muchas otras experiencias y problemáticas que desbordan las preguntas originales de cada investigación, las cuales en ocasiones se incorporan y otras veces serán el germen de nuevos estudios. En este sentido, las ISEAGE pueden involucrar las mejores prácticas de la investigación académica, en relación con esta idea de avanzar de forma concatenada en una línea de investigación. Por supuesto hay mayores desafíos y compromisos éticos y políticos al expandir los destinatarios de nuestra tarea.

En cuanto a las últimas preguntas (¿Desde dónde y con quiénes se desarrolla la ISEAGE?), digamos que la investigación socioeducativa puede hacerse desde dentro pero también más allá de las áreas de gestión. Las políticas, el sistema, los procesos y las comunidades educativas se estudian desde las universidades, institutos de investigación, organizaciones sindicales, empresas, ONGs, organismos internacionales, y también desde áreas ministeriales. Esta presentación se ha centrado en la investigación “desde adentro” que se hace en las áreas de gestión, pero no desconoce las articulaciones posibles con el campo académico. Sería deseable pensar en tender puentes entre la ISEAGE y la investigación realizada en otras instituciones productoras de investigaciones socioeducativas, puentes cuya forma se definirá de manera situada, nunca en abstracto, pero que sería deseable potencien diálogos y aportes recíprocos, más que posicionar de modo subsidiario a un tipo de ámbito sobre el otro.

La última pregunta acerca de con “quiénes” contamos para su desarrollo, nos lleva a la necesidad de contar con planteles de investigadores en las agencias estatales, tarea sin duda desafiante. Los sujetos concretos que hacemos las investigaciones en ámbitos gubernamentales somos muy distintos entre nosotros. Tenemos diferentes disciplinas de origen, grados y tipos de formación en investigación, experiencias y recorridos por el sistema educativo, áreas de especialización y distintas inclinaciones teóricas y metodológicas. Esta variada configuración promueve discusiones intensas, pero a la vez enriquecedoras entre enfoques teóricos y metodológicos diversos.

Entre los retos que afrontamos quienes hacemos investigación en áreas de gobierno, está la necesidad de una práctica de mayor reflexividad. A veces hay poco tiempo en las investigaciones que hacemos para la reflexión sobre la identidad profesional sostenida y atribuida cuando se llega a las instituciones del sistema educativo a hacer campo desde la órbita ministerial. Percibo que a veces no reflexionamos lo suficiente sobre cuánto abre y cuánto obtura el conocimiento de la situación y la confianza de los actores el

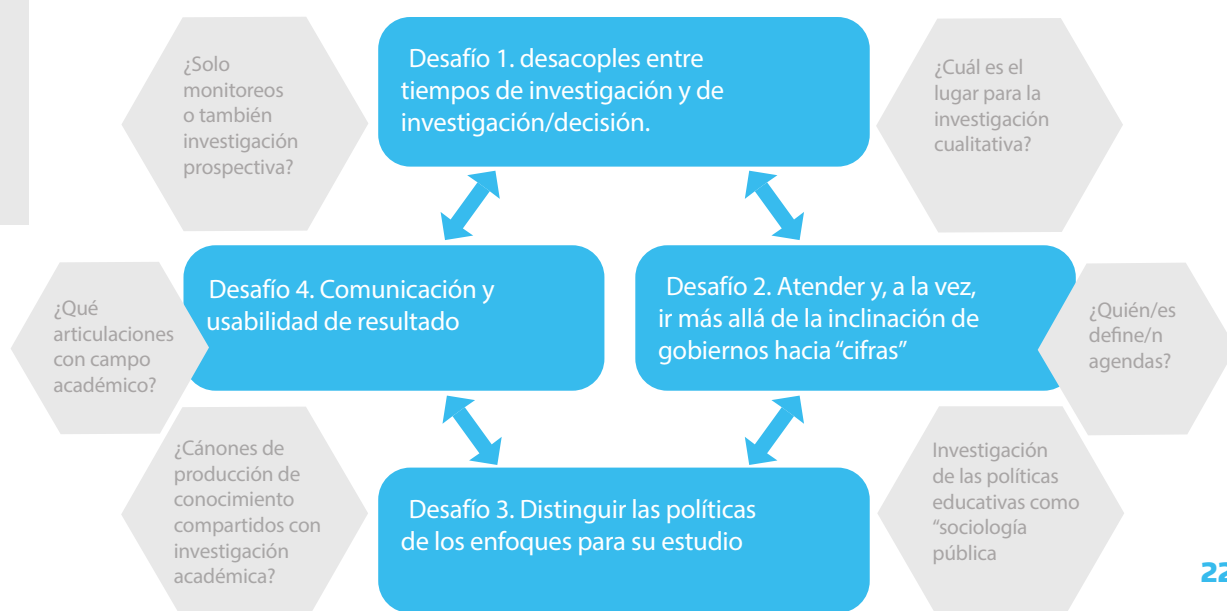
hecho de ir a hacer investigación desde áreas de gobierno. Para quienes hacemos investigación dentro y fuera de las áreas de gobierno esto es absolutamente claro al ir a las mismas escuelas en calidad de investigadora de un ministerio y desde la universidad, porque pasan cosas diferentes durante el trabajo de campo. Esto tiene que ser objeto de análisis y de reflexión, la gente nos dice cosas diferentes porque son relaciones sociales diferentes. No estoy hablando en términos de verdad sino en términos de confianza y de relaciones sociales que son, además, relaciones de poder. Por supuesto que tiene sus ventajas hacer trabajo de campo desde un ministerio, principalmente en relación al acceso a instituciones, trabajo de campo y difusión de resultados en el sistema (aunque haya excepciones a la regla, se tiene abierto el juego para consultar a supervisores sobre los proyectos de las escuelas en estudio o a elegir, o acceder a asistentes técnicos de programas o políticas en estudio como informantes claves, entre otros ejemplos). Pero también tiene desventajas ir a entrevistar, observar o evaluar desde un ministerio, en cuanto a la clausura de ciertos temas por parte de entrevistados, a la confianza que se nos brinda, a sus expectativas respecto de las consecuencias que tendría posicionarse críticamente con una gestión (o por el contrario, a favor), etc. Por eso es importante tener presente las responsabilidades éticas que tenemos de poder preservar el anonimato de entrevistados e instituciones.

## Desafíos de la ISEAGE y modos de abordaje

El último tramo de esta presentación trabaja cuatro desafíos centrales de la ISEAGE con algunas preguntas asociadas y formas de afrontarlos.

Figura 5.

### Desafíos, tensiones e interrogantes asociados a la ISEAGE



## Desafío 1. Desacoples entre tiempos de investigación y de intervención/decisión

El primer desafío da cuenta de las contradictorias demandas entre la inmediatez requerida por decisores/as y los ritmos, tiempos y profundizaciones necesarias para generar investigaciones de calidad. La consecuencia es, en muchos casos, la tendencia a exigir resultados rápidos para la intervención, lo cual atenta contra diseños de largo alcance (longitudinales) y contra diseños cualitativos que requieren largos tiempos de trabajo de campo (como las etnografías).

Ubiqué primero este tema porque considero que es el mayor desafío: producir “a tiempo” conocimiento riguroso y relevante para el diseño y mejora de las políticas educativas, para fortalecer el trabajo de variados actores escolares y para mejorar la desigualdad y las cuentas pendientes de la inclusión y la calidad educativas. Los restantes desafíos y preguntas dependen de cómo resolvamos y afrontemos esta cuestión.

Una de las maneras posibles de afrontarlo sería combinar dentro de las áreas estudios con temporalidades cortas y otros con temporalidades más largas. Otra manera de enfrentar ese desafío es promover la escritura de informes parciales, documentos cortos-focalizados y un plan de publicaciones secuenciales dirigidos específicamente al público de decisores para no llegar a destiempo con los resultados. Hay información sensible sobre los aspectos que no vienen funcionando acorde a lo esperado en una política que tiene que ser transmitida rápidamente a los funcionarios a cargo, en clave de alertas y recomendaciones para la gestión.

Esta escritura diferencial trae nuevamente a cuenta la importancia de pensar en distintas líneas editoriales para audiencias diferentes. Un informe final más extenso que estos documentos anteriores podrá lograr mayor profundidad e integralidad en los análisis y reflexividad sobre la propia práctica, pero no es la herramienta de comunicación más apropiada para la intervención y mejora de las políticas educativas.

## Desafío 2. Atender y, a la vez, ir más allá de la inclinación de gobiernos hacia “cifras”

El segundo desafío tiene que ver con los paradigmas de rendición de cuentas como marco de regulación estatal más general, el cual exige resultados para analizar el grado de cumplimiento de los propósitos de las políticas. En relación con ese tema, retomo un artículo que escribimos en 2014 (Dabenigno et al., 2014) y el texto de Dumas y Anderson (2014), que argumentan acerca de la tracción de este paradigma hacia el uso de metodologías cuantitativas (con primacía de encuestas que producen rápidos resultados). Esto puede dejar en lugar subsidiario a la investigación cualitativa y anticipatoria (Vinacur y Dabenigno, 2018).

Ustedes recordarán programas, como fueron los planes de mejora, a los cuales se les

pide un set de cuánto mueve cada intervención la aguja de los indicadores más duros en un cierto lapso de tiempo (habitualmente, en el transcurso de un año). Se espera que las intervenciones tengan efectos rápidos, algo que no siempre resulta así. Esta expectativa puede dejar en un lugar secundario a la investigación cualitativa.

Por eso, hay que mostrar el aporte de cada tipo de investigación. Está clara la potencia de lo cuantitativo en mapear una situación, en ofrecer una mirada abarcativa basada en tendencias y grandes números, en la representatividad de los resultados fundados en muestreos probabilísticos. Pero resta sopesar y valorar el aporte de la investigación cualitativa –y aquí hay que hacer más esfuerzo– porque creo que las áreas de gestión de la educación cada vez están más condicionadas a hacer investigación cuantitativa. Por lo tanto, hay que mostrar la potencia de lo cualitativo para generar nuevas preguntas y conocer aspectos que inevitablemente una encuesta o cuestionario es incapaz de relevar. Los estudios cualitativos son flexibles para ir detectando temas emergentes, así como son irremplazables en mostrar la concreción curricular, las configuraciones institucionales, la puesta en práctica de las políticas, puesto que con un diseño evaluativo de impacto (máxime cuando se usan diseños experimentales) nada se ve de esas cuestiones y cuando las políticas fracasan no se llega a comprender por qué. Ahí hay un desafío que podemos afrontar.

### Desafío 3. Distinguir las Políticas de los enfoques para su estudio

El tercer desafío es asumir una posición teórica al hacer investigación de las políticas. Existe cierta tendencia en la ISEAGE de desarrollo insuficiente del marco conceptual, analizando en cambio las políticas con su nombre propio; no se trata de decir ‘yo estudio jornada extendida’, ‘Conectar igualdad’ o lo que fuere, no estudiamos algo tan genérico, hay que definir cuáles son las preguntas y con qué enfoques se va a iniciar el estudio; después puede suceder que se cambie durante la investigación, en lo cualitativo especialmente, en lo cuantitativo es más difícil esa flexibilidad. Pero no construyo ni concluyo lo mismo con cualquier enfoque conceptual.

Un modo de afrontarlo consiste en promover más y mejores articulaciones con el campo académico para la producción de estudios en colaboración y para el fortalecimiento teórico-metodológico de los equipos ministeriales. Cuando se hace investigación en áreas de gestión sin intercambiar con los actores de los otros cuadrantes de la Figura 2 (academia y comunidades) hay cierto riesgo de aislamiento que limita la capacidad de superar estos desafíos.



## Desafío 4. Definir usabilidad y usuarios

El último de los desafíos es el de promover la “usabilidad” del conocimiento producido en todos los momentos del proyecto y no solo al final y a posteriori de la escritura de un informe final. Tal cual plantea Fischman (2016: 18):

*“La usabilidad del conocimiento requiere fundamentalmente que pensemos desde el inicio de un proyecto –y no solo al final– en los múltiples usuarios del conocimiento. (...) Pensar en la usabilidad requiere pensar en acceso a la investigación desde la concepción del problema y no solo como un problema de divulgación”.*

Este desafío puede afrontarse enriqueciendo la ISEAGE con la agenda “pública” de las comunidades educativas. Eso significa seguir atendiendo a la demanda de las gestiones que es razón de ser de las áreas de investigación ministeriales, pero a la vez sostener procesos de escucha atenta en torno a las preocupaciones de los que hacen su trabajo diario en las escuelas. Y recordemos, llegar a nuevos lectores exige diversificar los formatos de difusión.

## A modo de cierre

En primer lugar, los cuadrantes que tomamos prestados de Burawoy (2005) (Figura 2) nos invitan a pensar cómo desbordar las fronteras de la investigación para o de las políticas hacia la investigación pública (lo cual exige, según afirmamos en el párrafo anterior, expandir la “agenda”), a la vez que fortalecer la tarea investigativa en las áreas de gestión con las mejores prácticas de la investigación académica (fundamentalmente en el plano conceptual y en la actualización permanente con los avances metodológicos del campo). Sin duda que los tiempos de la gestión juegan en contra. Por eso es necesario trazar puentes con otros actores, tal como planteamos anteriormente.

En segundo término, estas ideas y desafíos tienen consecuencias en la tarea. Para llevarlas a la práctica puede ser interesante pensar en variar los tipos y temporalidades de las investigaciones realizadas: combinar estudios “a demanda” y en tiempos cortos con investigaciones anticipatorias o prospectivas, de tiempos más largos, orientadas a abordar nuevos problemas, con mayor cercanía a las problemáticas de actores del sistema educativo.

Todos estos propósitos, tienen como supuesto la necesaria autonomía profesional de los equipos que hacen ISEAGE, sabiendo que sus márgenes son más estrechos que los de un investigador académico. La existencia de planteles de investigadores estables y formados garantiza la sustentabilidad del estudio de políticas de Estado que trasciendan las acciones de un gobierno, así como hacen sustentable los diseños longitudinales y el análisis de la progresividad de los derechos educativos en tiempos largos. Es una posibilidad que invito a que pensemos.

En todas las experiencias atravesadas en la ISEAGE, resulta central trabajar con otros

profesionales que nos ayuden a mejorar la comunicación de los resultados a públicos no expertos. Frases tan escuchadas a lo largo de años haciendo ISEAGE como: 'No nos leen', 'Escriben muy difícil' o 'Decime los resultados', nos preocupan, nos interpelan y nos plantean demandas de diversificar las formas de comunicar.

Finalmente, una última invitación es la necesidad de promover prácticas reflexivas, empezar a pensar un poco más en cómo somos vistos y cuáles son los grados de libertad que tenemos en la producción de conocimiento y en la comunicación de ese conocimiento cuando trabajamos en áreas ministeriales. Creo que hay una responsabilidad que tiene que ver con la ética en la transferencia, pero no en un sentido lineal sino en un sentido de intercambios dialógicos, habilitando el derecho a réplica sobre los análisis que hacemos. Eso implica hacerse cargo como investigador/a, como equipo de investigación, de los análisis producidos y que sea parte de las reglas de juego compartir el conocimiento o análisis generado con aquellos que nos contaron la historia que nosotros quisimos producir. Nos invito a pensar todas esas preguntas de manera situada en cada área de investigación de nuestros ministerios.

## Referencias Bibliográficas:

- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Abingdon, UK: Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 24.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70 (Feb), pp. 4-28.
- Dabenigno, V.; Austral, R.; Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. (2014). La investigación sobre educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: recorridos y reflexiones de un equipo en el ámbito estatal local, II Reunión de Investigación en Educación Secundaria en Argentina en la última década (FLACSO), 7 y 8 de abril de 2014, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2015). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Dumas, M. y Anderson, G. (2014). Qualitative Research as Policy Knowledge: Framing Policy Problems and Transforming Education from the Ground Up. *Education Policy Analysis Archives*, (22), N° 11, pp. 1-24.
- Fischman, G. (2016). *¿Para qué y para quién investigamos? Estrategias de producción y Movilización del Conocimiento de las facultades de educación en Norteamérica*, Documento de Trabajo Nro. 55, Seminario Permanente de Educación de la Escuela de Educación de Universidad de San Andrés.
- Lahire, B. (2006). *¿Para qué sirve la Sociología?* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- Landau, M., Morello, P. y Santos Souza, A. (Coord.) (2019). Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas (2017-2018), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. [Disponible aquí](#)
- Meo, A. (2018). Una aproximación a la “mirada sociológica” en Argentina sobre la educación: características, límites y oportunidades. En: Vinacur, T.; Dabenigno, V. y Krichesky, M. (comp.), *Educación Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa*. Buenos Aires: EUDEBA-OEI, Colección Educación y Sociedad.
- Sverdllick, I. (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio, en I. Sverdllick (comp.), *La Investigación educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vinacur, T. y Dabenigno, V. (2018). Introducción, en: Vinacur, T.; Dabenigno, V. y Krichesky, M. (comp.) *Educación Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa*. Buenos Aires: EUDEBA-OEI.
- Wainerman, C. (2001). Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. (Comp.) *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.