

## INTRODUCCIÓN

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

Catalina Wainerman

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

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

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

Afirmar la inexistencia de un campo constituido significa en la perspectiva de Tenti, tras las huellas de Bourdieu: 1) la inexistencia de un conjunto de reglas de juego

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

Resulta destacable que las dificultades para configurar prácticas sistemáticas y sostenidas de producción de conocimiento científico descritas hace dos décadas subsistan hoy, a pesar de la reforma que transitó la educación superior en la Argentina en la década de 1990<sup>1</sup>. Ésta procuró transformar las universidades del modelo napoleónico que habían adoptado desde su origen postcolonial -uno que privilegia la transmisión de conocimientos- a universidades que siguen el modelo humboldtiano -que le adjudica un papel central a la investigación y la producción de conocimiento en el proceso de formación de alto nivel-. La transformación vino enmarcada en un paquete de nuevas políticas públicas de promoción de la investigación hacia las universidades, que representó un cambio de relación entre el Estado y las universidades en la que el Estado adquirió el papel de “evaluador” y de orientador de la investigación mediante el establecimiento de criterios de evaluación y acreditación de las carreras (de grado y de posgrado) y de la promoción de, y premio a, las tareas de investigación de los docentes a través de programas de incentivos, subsidios para proyectos de investigación, categorización de docentes y otorgamientos de salarios diferenciales sobre la base de su producción de investigación, de publicaciones, de asistencia a congresos, etc.

Vale la pena reconocer que la transformación aludida no fue el primer intento de este tipo en la historia de la universidad argentina. Tras la transición del período postcolonial al de la universidad “moderna” de comienzos del siglo XX (Córdoba en 1809; Buenos Aires en 1821) primaron las tendencias que asignaban a la institución la función de entrenar profesionales para su desempeño práctico y para la obtención de un título que otorgara legitimidad social. Era concebida como un ámbito de recepción,

---

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

acumulación y puesta en circulación de conocimientos. Según Myers (1992), esta función, que no daba espacio para la producción de conocimiento -hecho que tuvo enorme significación para el posterior desarrollo de la investigación científica en el país- primó hasta la Reforma Universitaria de 1918. Ésta, que a juicio de Barsky (1997, pág. 61), “apuntaba a modernizar los planes de estudio, impulsar el desarrollo científico y abrir los claustros a los avances del conocimiento en el país y en el mundo, terminó reduciendo su acción a los medios con los que aspiraba a concretarlos”, a saber, el cogobierno con participación de docentes, estudiantes y graduados y los procesos de selección periódica de los profesores mediante concursos, sin alterar su carácter profesionalista y aislado de los problemas sociales, como en la época postcolonial. Hay que destacar que aún antes de la Reforma de 1918, y a contracorriente de la tendencia profesionalista dominante, en 1905 se concretó en La Plata una universidad concebida como centro de actividad científica y de formación sistemática de investigadores, según el modelo anglosajón<sup>2</sup>. Su primer presidente, Joaquín V. González, definió sus ideas sobre la labor de la universidad como “de investigación, en primer término; de enseñanza, o sea de extensión, en segundo término. [Y abundaba en que] esa investigación no ha de ser aislada o egoísta, para el solitario regocijo del sabio en su taller inviolable, sino para toda la nación, para la humanidad entera” (Barsky, 1997, pág. 59).

Pero volvamos al presente. Quizás la persistencia del escaso desarrollo del campo académico en educación encuentre parte de su explicación en el hecho de que la transformación puesta en marcha en los 90, como en otros ámbitos de las políticas públicas, privilegió el logro de las metas (y de manera bastante inmediata), con escasa preocupación por el diseño de los procesos o caminos para llegar a dichas metas (léase, formación en investigación), y de dar el tiempo necesario para lograr una transformación de pautas establecidas por muchas décadas. En otras palabras, “se puso el carro delante del caballo”, comenzando por el otorgamiento de subsidios y por la evaluación antes que por la formación en investigación y en el *ethos* científico que viene de la mano de la socialización académica<sup>3</sup>.

---

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

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

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

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

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

---

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

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

A partir de una investigación empírica reciente sobre los agentes, las instituciones y los órganos de publicación en educación, Palamidessi, Suasnábar y Galarza (op. cit.) concluyen, sólo en relación con los primeros, que a fines de los 90, contando a los docentes universitarios categorizados con las más altas calificaciones y mayor dedicación de tiempo (exclusiva), sumados a los profesionales de otras instituciones no universitarias -centros de investigación del sector privado y del internacional-, el núcleo de productores de investigación en todo el país alcanzaba una cifra tan pequeña que podía estimarse entre un mínimo de 40 y un máximo de 100 a 120 (de entre los más de 1000 que figuraban como docentes investigadores universitarios que cobraban incentivos por su labor de investigación). Los autores añaden que, a pesar de las políticas de estímulo a la producción de conocimiento, las condiciones de trabajo -salarios, subsidios, bibliotecas, disponibilidad de tiempo para investigar, etc.-siguen siendo muy poco propicias.

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

De acuerdo a De la Fare, si bien a partir de los años 90 la expansión de programas de posgrado en Educación acreditados por la CONEAU alcanzó una magnitud de las mayores en el universo de los posgrados, lo fue a través de los programas de especialización, en primer lugar, y de los de maestría en segundo. Los de doctorado, en cambio, prácticamente no crecieron. Según datos de Barsky (1995), con anterioridad al proceso de acreditación que se inició en 1997, en todo el país existían 22 programas de posgrado en educación de los cuales 7 eran especializaciones, 7 maestrías y 8 doctorados. En 2008, los 22 llegaron a 111, de los cuales 56 son de especialización, 46 de maestría y 9 de doctorado. Esta composición es indicativa del carácter profesional antes que académico de la población reclutada por el campo.

En la misma dirección, otro indicador es que, a pesar de que muy tempranamente se creó un doctorado -en 1920 en la Universidad de La Plata, institución con una fuerte impronta favorable a la investigación científica y a la formación de investigadores-, seguido por un segundo -en la década del 60 en la Universidad de Córdoba-, la tasa de graduación ha sido extremadamente baja. Según datos de De la Fare, entre 1926 y 2005 en La Plata sólo se registran dos tesis

defendidas en 1926, tres en la década del 40, tres en la del 70, una en la del 90, y una en 2005 en el Doctorado en Ciencias de la Educación. En la Universidad de Córdoba (que no posee datos confiables anteriores), desde 1996 hasta ahora sólo se registran seis tesis defendidas.

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

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

---

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

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

por agentes con conocimientos técnicos pedagógicos, formados en el ámbito de una universidad que, por entonces, comienza a desarrollar cátedras y carreras de educación.<sup>7</sup>

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

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

La apertura democrática de los 80, y luego más acentuadamente en los 90, reiteró una demanda comparable a la de la época de la constitución del Estado, 80 a 100 años atrás.<sup>8</sup> Como entonces, o más que entonces quizás, la diferencia salarial, de prestigio y visibilidad social del desempeño del rol de experto nacional (y cuánto más aún, si internacional), respecto del rol académico local, es a mi juicio uno de los factores cruciales del escaso desarrollo del campo académico en educación. Si a esto se agrega la presencia de agentes sin formación y experiencia adecuadas en investigación -que, sin embargo, no se inhiben de evaluar el número exponencialmente creciente de maestrandos, doctorandos y docentes-investigadores postulantes a subsidios, becas, ingreso a/y promoción de categoría dentro de la

---

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

<sup>8</sup> Gorostiaga, Pini, Donini y Ginsburg (op. cit.), refiriéndose al rediseño organizacional del Ministerio de Educación de la Nación en la década de 1990, mencionan el movimiento de un grupo de investigadores que fueron llamados desde la academia -como de la FLACSO/Argentina (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), UBA (Universidad de Buenos Aires) y otras instituciones públicas- a ocupar posiciones en diversas áreas del Ministerio. El caso paradigmático fue el del ex Director de FLACSO/Argentina - Daniel Filmus- quien, tras ocupar diversos puestos en el gobierno local y nacional, llegó a ocupar el de Ministro de Educación de la Nación, hecho que reiteró en 2007, Juan Carlos Tedesco (ex director del Instituto Internacional de Investigaciones Educativas [IIPE/Argentina] y docente-investigador de la Universidad de San Andrés. Por su lado, Mariano Narodowsky (1997, pág. 54 citado en Gorostiaga et al, op. cit., pág. 125), años después devenido Ministro de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, hablaba del surgimiento en los 90 de los "pedagogos de mercado" que se benefician de oportunidades de trabajo de consultaría en el gobierno y en otros organismos locales e internacionales, y a quienes "solo les preocupa responder a lo que se pone de moda pedagógica y con ser competitivos (confiables) en el mercado" (citado en Gorostiaga et al, op. cit., pág. 130). En la misma dirección, Braslavsky y Cosse (1997, citado en Gorostiaga et al, op. cit.) se referían para la misma época al compromiso más directo de los científicos sociales en la toma de decisiones, alejándose de la separación clásica entre producción de conocimiento y ejecución de políticas.

carrera de investigación del CONICET-, el escasísimo número de investigadores de dedicación completa, la pobreza de infraestructura edilicia y de oficinas adecuadas, de bibliotecas bien surtidas, de subsidios y, sobre todo, del desarrollo del *ethos* de la investigación (que incluye el de la disposición a asumir una vida de austeridad y de “pobreza relativa”); la explicación del estado actual se hace más patente.

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

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

grado y no se avanzó tampoco en la mejora de la alfabetización por cuanto muchos alumnos están en riesgo de repetencia de tercero a cuarto grado”.<sup>9</sup>

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

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

La nota me suscita al menos dos comentarios. Las políticas de ingreso a la universidad y los diversos cambios ensayados tienen una historia de décadas. Los cambios (cursos de ingreso, ingreso irrestricto, etc.) siguen implementándose sin investigación sistemática ni evidencias controladas y, las pocas que hay, no se leen o no se toman en cuenta.<sup>11</sup> Por otra parte, el autor afirma que **no** hay información precisa sobre el tema y uno se pregunta por qué es así y cómo es posible, habiendo transcurrido tantos años para haberla producido. Finalmente, como puede apreciarse, la ausencia de datos no inhibe la producción de aseveraciones sobre el monto de deserción y su estructura según nivel económico social. Quiero dejar claro que mis comentarios no aluden a la capacidad de investigación del autor de la nota, que no está en discusión, sino a señalar la ausencia de conocimientos producto de investigación sólida en cuestiones tan centrales sobre el funcionamiento del sistema

---

<sup>9</sup> *La Nación*, septiembre de 2008.

<sup>10</sup> Fernández Lamarra, (2008, pág. 23).

<sup>11</sup> Cf. Sigal, Víctor (1995), en especial, Capítulo III. “La cuestión de la equidad”.

educativo y a que dicha ausencia se “naturaliza” en lugar de ser problematizada, promoviendo una acción positiva para procurar ponerle remedio.

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

Vuelvo al inicio y a mi mirada de socióloga para hacer explícito que coincido con Durkheim (op. cit.) en que los fenómenos de la educación son susceptibles de ser objeto de la ciencia porque la educación en cualquier sociedad, en cada momento de su historia, es un conjunto de prácticas, maneras de proceder y costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales. La convicción de Durkheim era tal que avanzó lo que casi constituye un programa de investigaciones alrededor de dos conjuntos de problemas, uno relativo a la génesis, otro al funcionamiento de los sistemas educativos. Entre los primeros sugiere la posibilidad de elaborar tipos de educación (como se elaboran tipos de familias, de Estados o de religiones) bajo el supuesto de que, por una parte, las prácticas educacionales no son hechos aislados sino que están ligados dentro de un mismo sistema, propio de cada sociedad y de cada momento, y por otra, que las sociedades semejantes en sus caracteres esenciales deben ser sistemas de educación comparables (tal el caso de los regímenes tribales en los que los agentes educadores son los ancianos, no maestros ni funcionarios especializados, como en el Mundo Antiguo en India y Egipto -sacerdotes-, o en la Antigua Grecia -filósofos laicos-). Tras elaborar tipos, propone explicarlos, es decir, averiguar de qué condiciones dependen las propiedades características de cada cual y cómo se derivan los unos de los otros con vistas a obtener las leyes que rigen la evolución de los sistemas educacionales. A esta altura se estaría en condiciones de indagar el segundo tipo de problemas que incluye cómo funcionan, cuáles son sus resultados y los condicionantes de los diferentes sistemas de educación, Para ello sugiere la necesidad de contar con buenos datos estadísticos producto de observaciones metódicas, no sólo de impresiones acerca del tipo de disciplina, sistema de premios y castigos, etc., empleados en diferentes escuelas de la misma y de diferentes localidades, a lo largo de los meses del año, las horas del día, la edad de los niños, sus respectivos ambientes familiares, entre otros.

La propuesta de Durkheim no deja de seguir siendo pertinente hoy a la luz de los escasos dos ejemplos que expuse. Está en quienes quieran sumarse al interés por reflexionar acerca de la producción de investigación científica en educación, asumir el

desafío. Esto significa reflexionar, además, acerca de políticas de formación de investigadores y la disposición a poner en cuestión el estado actual del campo. El contexto es propicio en cuanto, al menos en el plano del discurso, la investigación y la producción de conocimiento científico es cada vez máspreciada y demandada.

Las y los autores de este libro asumieron este desafío. Ana María García de Fanelli resume esta actitud en las reflexiones que formula sobre la construcción del campo educativo, en esta obra. A su juicio, “para consolidar el campo de estudio de los problemas educativos en la Argentina, se requieren adecuadas condiciones externas, en términos de recursos financieros para formar investigadores y fortalecer la capacidad institucional y estratégica de los grupos e instituciones dedicadas a este campo. Asimismo, se necesita reformas en los planes de estudio de grado y de posgrado y una mayor consolidación de la actividad de investigación, particularmente en el nivel de doctorado. Por ultimo, es importante producir conocimiento sobre las causas de los principales problemas educativos del país, utilizando para ello metodologías cuantitativas y cualitativas apropiadas para acotar la complejidad de estos problemas. Ello facilitará el camino para la acumulación de saberes dentro del campo y la construcción de políticas públicas sobre diagnósticos apropiados”.

## Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (2003): *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Barsky, O. (1997): *Los posgrados universitarios en la Republica Argentina*, Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Bourdieu, P. (1976): "Le champ scientifique", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2ème année, nº 2-5.
- Bourdieu, P. (1981): *Questions de Sociologie*, París, Les Editions de Minuit.
- De la Fare, M. (2008): "La expansión de las carreras de posgrado en Educación en Argentina", *Archivos de ciencias de la educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP.
- Diaz Barriga, A. y Pacheco Mendez, T. (coords.) (1997.): *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM.
- Durkheim, E. (2003): *Educación y Sociología*, Barcelona: Ediciones Península.
- Fernandez Lamarra, N. (2008): "Equidad e inclusión educativa", *La Nación*, 23 de octubre, pág. 23.
- Gandulfo, A. (1991): "La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico", en Puiggrós, A. (comp.): *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Gorostiaga, J.; Pini, M; Donini, A. M. y Ginsburg, M. B. (2006): "The steering of educational policy research in neoliberal times", en Ozga, J.; Seddn, T.; y Popkewitz, T. S. (comps.): *Education Research and Policy: Steering the Knowledge-based Economy*, World Yearbook of Education 2006, Londres y Nueva York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Kennedy, D. (2003): *Academic Duty*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 7a. ed.
- Lahire, B. (2006): *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.
- Myers, J. (1992): "La conformación del campo científico y tecnológico, 1850-1958", en Oteiza, E. et al (eds.): *La política de investigación científica y tecnológica en Argentina. Historia y perspectivas*, Buenos Aires, Centro Editor de America Latina.
- Palamidessi, M.; Suasnabar, C. y Galarza, D. (2007): *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial.
- Serra, J. C. y Landau, M. (2003): "Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas (2000-2001)", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Unidad de Investigaciones Educativas.

Sigal, V. (1995): *El acceso a la educación superior*, Mo. de Cultura y Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.

Tenti Fanfani, E. (1988): "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina", en Laredo, I. (comp.) *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*, Rosario, CONICET/IRICE.