

**ESTRATEGIAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EN EL ESTUDIO DE LA
UNIVERSIDAD**

Dra. Sonia ARAUJO

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de
Educación a Distancia

Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación - FLACSO

Profesora Titular Ordinaria - Didáctica y Currículum - Departamento de
Educación - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro
de la Prov. de Buenos Aires

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 43

**ESTRATEGIAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EN EL ESTUDIO DE LA
UNIVERSIDAD**

Dra. Sonia ARAUJO

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de
Educación a Distancia

Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación - FLACSO

Profesora Titular Ordinaria - Didáctica y Currículum - Departamento de
Educación - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro
de la Prov. de Buenos Aires

Conferencia pronunciada el 24 de octubre de 2009 en el ámbito del
SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación
de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 43

Abril de 2013

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Primera edición: Diciembre de 2011

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

Buenos días. En primer lugar quiero agradecer a la Dra. Catalina Wainerman la invitación a participar en el Seminario Permanente de Investigación. En la invitación me plantearon que era importante presentar y priorizar la “trastienda de la investigación” antes que los resultados de algún proyecto de investigación en el que hubiera trabajado. También que podría ejemplificar con más de una investigación las cuestiones específicas que abordara. Así es que consideré importante colocar como título a esta presentación “Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la educación superior universitaria” porque me permitía dar respuesta a la convocatoria realizada. Con este propósito me centraré en un proyecto de investigación que tuvo como producto mi tesis doctoral *Evaluación de la calidad investigadora, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica. Estudio de un caso en Argentina* (2000), artículos publicados en diferentes revistas y el libro *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura* (2003)¹. También haré alusión a otras investigaciones que dan cuenta del título de esta presentación.

En la exposición tendré en cuenta los siguientes ítems:

- Antecedentes, elección del área temática y presupuestos
- El tema y los objetivos de la investigación
- El marco referencial teórico o la perspectiva de análisis
- El abordaje metodológico
- La interpretación de los datos

¹ Araujo, Sonia (2003); *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata, Ediciones Al Margen, Colección Éntasis.

Para los antecedentes, o los motivos de la elección del área temática y de los presupuestos, me basaré en parte de lo que quedó plasmado en la escritura de la tesis y en la posterior publicación del libro, más específicamente en la introducción en la que di cuenta sintéticamente del corto camino recorrido hasta ese momento en los estudios realizados acerca de la educación superior universitaria. La idea era mostrar algo de lo que hoy voy a contar aquí y que no suele quedar expresado en las publicaciones sobre resultados de investigación. En esa oportunidad pude revisar y hacer un somero balance de las motivaciones, los problemas y las perspectivas de investigación vinculadas con la educación superior universitaria. Ideas que fueron sugeridas por quien fue mi director de tesis de maestría, Pedro Krotsch, quien sostenía que debía relatarse el proceso de investigación y las dificultades que se habían tenido en la construcción del objeto, aspectos problemáticos sobre los que siempre discutíamos y él consideraba necesario que debían explicitarse.

Una cuestión inicial es que realicé mi primer trabajo de investigación con una beca de pre-iniciación primero y con otra de perfeccionamiento después, otorgadas hacia fines de 1980 por la UNCPBA, con las cuales pude concretar mi tesis de maestría. Comencé entonces una línea de trabajo que marcó la elección del tema que investigué en la tesis doctoral. Sintéticamente podría decir que estaba presente el interés por estudiar la relación, la articulación entre las políticas universitarias formuladas desde el Estado y los cambios en las universidades. Algunos interrogantes en este sentido eran: ¿qué efectos desencadenan las políticas y los programas gubernamentales en las instituciones en un contexto de alta heterogeneidad? ¿Cómo cambian las instituciones universitarias ante estas políticas? ¿Cuál es el sentido y la orientación del cambio?

En esa ocasión indagué los procesos de cambio curricular en una universidad pública y su relación con los cambios en la política universitaria en la década de 1980. Una de las cuestiones presente era que los cambios curriculares en la universidad no podían explicarse, solamente, con el abordaje de la literatura acerca del currículum. En esa época había estudiado y estaba formada en conocimientos relacionados con la teoría curricular en un contexto en el que el abordaje del currículum como campo de conocimiento también era

nuevo. En la Argentina no se hablaba de currículum todavía, se contaba con una serie de obras actuales sobre la temática, dado que con la apertura democrática había ingresado bibliografía, fundamentalmente de autores anglosajones, españoles y mexicanos en menor medida. Conocía diferentes enfoques curriculares: el enfoque tecnológico, el modelo de proceso, el enfoque crítico sobre el currículum, había reconstruido también las políticas universitarias en el contexto democrático y en el período 1976-1983. Pero lo que faltaba era una mirada de la universidad, una mirada de la institución en la cual anclaban esos procesos de cambio. En este sentido, la incorporación de los enfoques centrados en una visión de las instituciones universitarias como “organizaciones complejas” resultó particularmente relevante para mostrar la articulación entre los aspectos didácticos y organizativos, para entender el cambio curricular anclado en la organización. Y acá hago referencia a la perspectiva de Burton Clark², quien realiza un análisis integral del sistema de educación superior y de la universidad como entrecruzamiento de diferentes culturas, perspectiva que de alguna manera me va a posibilitar, de aquí en más, encarar la universidad pudiendo tomar distancia de ese objeto que, para mí, como auxiliar docente, era un objeto vivido cotidianamente. Quiero decir que quería estudiar un espacio del cual formaba parte por lo cual también constituía una dificultad tomar distancia del mismo. Era necesario poder conceptualizar la universidad con el propósito de caracterizar su especificidad puesto que no es lo mismo que una institución de nivel inicial, que una escuela secundaria o que una escuela primaria. Esta visión fue primordial porque, en principio, ayudaba a comprender mejor el cambio institucional. Asimismo en tanto provengo del campo de las Ciencias de la Educación, dicha comprensión brindaba mejores elementos para intervenir institucionalmente dado que, cuando se posee una comprensión equivocada del ámbito de intervención, también se corre el riesgo de proponer políticas y prácticas que generen efectos contraproducentes, efectos colaterales que poco tienen que ver con los objetivos que se esperan alcanzar. En esta instancia sentí que ingresé al campo de la educación superior. Antes me movía fundamentalmente en el

² Clark, Burton (1983); *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.

campo de la didáctica y el currículum; una vez incorporada la perspectiva institucional centrada en la especificidad de la universidad sentí que indagaba desde otro lugar la institución universitaria. Este sería el primer punto como antecedente: los estudios sobre el currículum y su relación con el cambio y las políticas universitarias.

Así, la inclusión de enfoques centrados en el estudio de las instituciones universitarias como organizaciones complejas resultó relevante para mostrar que los aspectos didácticos y organizativos deben articularse cuando se buscan caracterizar las relaciones entre medidas de política educativa y procesos de cambio curricular pero, también, para tener éxito en propuestas que pretenden transformar los procesos de enseñanza en las instituciones. En otras palabras, esta perspectiva constituyó el ingreso al campo de la educación superior universitaria por cuanto comenzaba a trabajar autores cuyo objeto era este subsistema educativo y las miradas ancladas en la especificidad de la institución.

La segunda cuestión que quiero exponer que hace a la trastienda de la investigación, y constituye el trasfondo de lo que dije anteriormente, es que provengo del campo de las Ciencias de la Educación, un campo que Tony Becher³ -un autor que trabajo bastante en las investigaciones sobre la universidad- caracteriza como una disciplina blanda aplicada, con diferencias respecto de otros campos de conocimiento. Él destaca que está permeada por las influencias externas en la elección de los temas de investigación, tiene bajas tasas de publicaciones, está orientada a la intervención, a la asesoría. Al mismo tiempo, en ese momento -fines de la década de 1980- circulaba un texto escrito por Emilio Tenti Fanfani⁴, que miraba el campo de las Ciencias de la Educación desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Entonces sostenía que era desestructurado, con baja autonomía relativa y que estaba predominantemente constituido o conformado por saberes prescriptivos, normativos, como la didáctica, la tecnología o la pedagogía, con escaso desarrollo de

³ Becher, T. (1993); "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Pensamiento Universitario*, Año 1, Nro. 1, pp. 56-57.

⁴ Tenti Fanfani, E. (1988); "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina", en I. Laredo (comp.); *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*. Rosario, CONICET/IRICE.

investigaciones en el campo. Esta mirada atravesada por el “deber ser” propio del campo de la educación estuvo presente antes de la definición de la tesis de maestría y constituyó un obstáculo en el punto de partida. Más que nada porque mi área de especialización en la docencia universitaria era la didáctica, disciplina cuyo origen se remonta a Juan Amós Comenio que la concibió como “un artificio universal para enseñar todo a todos”. Se trata de disciplinas en las que está presente la necesidad de intervenir, de mejorar, de cambiar que, en ocasiones, se convierte en obstáculo porque en lugar de interrogarnos sobre aspectos de la realidad en torno a los cuales generar conocimientos, nos preguntamos sobre cuestiones relacionadas con ideales, con cómo debería ser la realidad; en otros términos, se formulan planteamientos acerca de cómo debería ser la realidad educativa en lugar de preguntas para comprenderla. Es así que en la investigación sobre problemáticas universitarias fui ampliando las perspectivas de análisis aunque nunca perdí el anclaje de los temas y problemas propios del campo de la didáctica.

Cuando formulo la investigación que voy a desarrollar, el estudio del Programa de Incentivos a los docentes-investigadores, instalado en la década de 1990, lo hago desde una preocupación en torno a la evaluación y los efectos de esos procesos de evaluación en el trabajo académico. Así como se puede hablar del campo del currículum, en la actualidad puede reconocerse la presencia del campo de la evaluación. El estudio de la evaluación en la didáctica siempre -o casi siempre- estuvo circunscripto a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, fundamentalmente en cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, la indagación de la evaluación como un campo de conocimiento, implica el reconocimiento de diferentes teorías, de distintas prácticas de evaluación y de su potencialidad para cambiar la realidad, para producir cambios. En la formulación de la investigación tuve que incluir la problemática de la evaluación desde una mirada más amplia, es decir, no restringida a la evaluación de los alumnos sino en el marco de lo que significó la instalación de las políticas de evaluación de la calidad en la década de 1990 que la convirtieron en la *vedette* del fin del siglo XX. En este contexto la evaluación de la calidad era un tema que atraía porque se entendía como una estrategia fundamental para cambiar positivamente la educación superior.

La ubicuidad de la evaluación referida a planes de estudio de grado y posgrado, a programas específicos, a instituciones, a actividades realizadas por profesores, entre las importantes, ha obligado a ampliar los límites de la reflexión trascendiendo los márgenes del aula con el propósito de reconstruir las finalidades y los sentidos de las prácticas de evaluación. Las lecturas realizadas sobre la evaluación del aprendizaje, de la enseñanza y del currículum muestran que es una herramienta poderosa para inducir cambios, que hay diferentes enfoques de evaluación, que cada uno de ellos implica diferentes modos de entender la relación entre objetivos declarados y resultados o logros. Así, me acerco al estudio del programa de incentivos a la investigación desde un interés particular en los efectos de las prácticas de evaluación en un contexto en el que la evaluación de la calidad se incluyó como una estrategia de gestión de los sistemas de educación superior.

A lo anterior se agrega la adopción de algunos principios para el estudio y la producción académica sobre la universidad planteada por diferentes autores. De alguna manera constituyen presupuestos para el abordaje general de los problemas en este ámbito. Se trata de una línea de investigación que, como expresa García Guadilla⁵, asume la tensión que surge entre pragmatismo -responder a la nueva agenda de transformación y acompañar las decisiones que se vayan tomando- y autoconocimiento, es decir, la capacidad de otorgar visibilidad a los aspectos no contemplados en la agenda de transformación y superar el cortoplacismo de sus objetivos, construyendo conocimientos más autónomos. Sería un intento encaminado a dar respuesta al planteamiento de Neave⁶, quien con la frase “estar advertido es la mejor defensa”, simboliza el papel que asigna a la generación de conocimiento desde y para la propia universidad como una forma necesaria de afrontar las demandas y presiones externas. Ya en una línea de trabajo enmarcada en el campo de la investigación sobre la educación superior en la Argentina, se trataba de poner en práctica dos de los principios planteados por Krotzsch para lograr una verdadera transformación educativa sobre la base de la generación de

⁵ García Guadilla, C. (1997); “Integración y contextualización en el ámbito de la globalización”, en *Perfiles Educativos. Centro de Estudios sobre la Universidad*, Nros. 76-77, pp. 16-30.

⁶ Neave, G. (1999) “Estar advertido es la mejor defensa”, en *La Universidad Ahora*, Nros. 11/12, PESUN, CEA-UBA, pp. 16-27.

conocimientos acerca de la universidad: “la necesidad de construir una fuerte capacidad autorreflexiva a la vez autocrítica, crítica y utópica” y “sostener la verdad sin temor y erradicar toda autocomplacencia”.⁷

Era un contexto en que se había intensificado el interés por los estudios acerca de la educación superior en la Argentina que comienzan a promoverse en el marco de lo que Neave denominó -en un artículo escrito en 1988 que resulta una referencia obligada y necesaria para quienes investigan acerca de la educación superior- el ascenso del Estado Evaluador⁸. Al mismo tiempo que el gobierno nacional creaba nuevos organismos y programas destinados a promover la evaluación y el mejoramiento de la calidad, desde la universidad pública se intentaba recuperar, aglutinar y acrecentar el conocimiento existente acerca de esta institución. En el año 1995 se realizó el Primer Encuentro Nacional *La Universidad como objeto de investigación* organizado por las facultades de Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, y Filosofía y Letras, la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, y el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires. Los objetivos planteados para dicho evento académico fueron los siguientes: “producir nuevos conocimientos tratando de detectar los temas de investigación, los marcos técnico-metodológicos dominantes, las tendencias que se observan y las áreas de vacancias más significativas; promover la formación de redes de investigadores e instituciones con el propósito de crear instancias interinstitucionales abocadas a la investigación sobre la universidad; y la promoción de la investigación sobre la universidad desde la propia universidad con el propósito de provocar una reflexión sistemática sobre el sistema universitario nacional para que su dirección esté en manos de la propia comunidad académica reforzando la autonomía y evitando que las prioridades de investigación así como los procesos investigadores sean controlados en forma heterónoma”. De manera que esta es la perspectiva en la cual se ha

7 Krotsch, P. (1999); *El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina*. Buenos Aires, RUECA, p. 21.

⁸ Neave, G. (1988); “On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988”, en *European Journal of Education, Research, development and policies*, vol. 23, N° 1 y 2, pp. 7-23.

movido mi preocupación sobre los estudios universitarios, y constituye un primer criterio que define y delimita la óptica de análisis adoptada en la tesis.

Los cuatro puntos enunciados me permiten plantear los motivos de la elección del tema y los objetivos de la investigación. El interés por la evaluación nos llevó a indagar la política de incentivos a la investigación desde el papel que juega la evaluación en este tipo de instrumento de política educativa. El proyecto de tesis tenía como propósito abordar el impacto de la política de incentivos a la investigación en el trabajo académico, en general, y en los hábitos como científico, en particular, del profesorado universitario.

Diversas razones motivaron el interés por esta temática. En primer lugar, y parafraseando a Pierre Bourdieu⁹, continuar con la necesidad de objetivar al sujeto objetivante, esto es, de generar y acrecentar los conocimientos sobre una institución que siempre ha sido legitimada como fuente de generación de conocimientos sobre diversos ámbitos de la realidad social y natural. En este sentido, si bien los primeros trabajos vinculados a la educación superior como objeto de estudio datan de la década de 1960, la amplitud y el grado de desarrollo alcanzado presentan diferencias según países, si se toman como indicadores el tipo de recursos disponibles para la producción sistemática del conocimiento en este campo (centros de investigación, revistas, libros, programas de posgrado). Para el caso de América Latina, García Guadilla sostenía que sólo cinco países -Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela- producen el 75% de los estudios registrados¹⁰. En la Argentina comenzaba a reconocerse el aumento de la investigación de los procesos universitarios desde distintas perspectivas disciplinarias y a hablarse de la existencia de un campo propio atendiendo a algunos indicadores: la oferta de posgrados de la especialidad en instituciones públicas y privadas, la realización de eventos académicos específicos o la inclusión del área de educación superior en reuniones científicas sobre educación, y el surgimiento de publicaciones especializadas en esta década.

⁹ Bourdieu, P. (1988); *Cosas dichas*. Madrid, Gedisa.

¹⁰ García Guadilla, C. (1997); "Integración y contextualización en el ámbito de la globalización", en *Perfiles Educativos. Centro de Estudios sobre la Universidad*, Nros. 76-77, pp. 16-30.

Revisados los antecedentes, plantearé el tema que investigué: el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores que se crea en el año 1993. No sé si todos conocen sus características pero haré una breve presentación. Se trata de Programa que supone la obtención de un salario diferencial por parte de los docentes que realizan investigación. Y para que esto pueda darse, tienen que estar previamente categorizados en un sistema que establece estratos o jerarquías en el cuerpo docente. La remuneración es diferente según la Categoría Equivalente de Investigación que se posea como docente investigador -que va de la I (la superior) a la V (la inferior)- y la dedicación docente. El programa se asienta básicamente sobre la evaluación anual de la productividad y la obtención de esa recompensa salarial está sujeta a los resultados de la evaluación. El Programa de Incentivos se aplica exclusivamente en las universidades nacionales y, en este sentido, se conciben como una parte de la investigación las políticas tendientes al mejoramiento de la calidad junto con otros proyectos y acciones que se fueron implementando.

No llegué a la elección del tema rápidamente. Mi preocupación inicial fue la evaluación de la calidad, lo cual llevó a que, en una primera instancia, reconstruyera lo que sucedía en otros países. A partir de la exploración de bibliografía y de fuentes documentales advertí cómo los organismos internacionales tenían una visión homogénea de los sistemas de educación superior en el mundo entero. Después les contaré qué revistas y demás bibliografía indagué. Mi idea, en principio, era realizar un estudio comparado de sistemas de evaluación de la calidad en distintos países. Inicialmente esa había sido mi preocupación. Sin embargo, en las primeras búsquedas, la presencia de una marcada similitud o convergencia entre los distintos sistemas de evaluación llevó a que declinara mi interés en este tipo de búsqueda.

En el contexto de la universidad, en el trabajo cotidiano, el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores del cual formaba parte, constituía una preocupación. Dicha preocupación estaba más vinculada a las prácticas que observaba en el contexto de investigación, el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales al cual pertenezco, donde la mayoría proviene de carreras de Educación. La vida académica en general fue cambiando fuertemente desde la implementación del Programa. Había mucho malestar

sobre todo en el momento en que se llevaba a cabo el proceso de categorización de docentes investigadores, es decir, cuando se hace la convocatoria y los docentes se presentan para que las comisiones evaluadoras les asignen una Categoría Equivalente de Investigación. Fundamentalmente porque la categoría obtenida implica la obtención de un determinado prestigio simbólico -además de una recompensa salarial- en un nuevo estrato que es el conformado por “el/la docente-investigador/a”. Y también había lo que yo llamo una “obsesión por la producción-publicación”, había que hacer ponencias para presentar a congresos y no importaba dónde ni qué se iba a discutir. Se escuchaba: “tengo que presentar la ponencia para incentivos”, pero después nada más.

La reflexión sobre la investigación, sobre qué impacto podía tener la producción difundida o cómo se podía articular con otros que realizaban investigaciones similares no estaba presente. Y por otro lado aparecían otros comentarios: “Fulano tiene tal categoría y no tiene doctorado en comparación con otro que sí lo tiene y obtuvo una categoría menor”, a lo que solía responderse “seguramente mintió en la presentación del CV, en los datos del CV”. Había un conjunto de cuestionamientos en la base del sistema académico que no se relacionaban con los objetivos generales que el gobierno había planteado para el Programa: aumentar la investigación en las universidades nacionales, coordinar la investigación entre distintas universidades o grupos de investigadores pertenecientes a diferentes universidades. Cabe señalar que sí se planteaba que era un modo diferente de asignación salarial, eso sí estaba presente en el decreto de creación del Programa, lo cual después dio lugar a otras discusiones pero todavía, en ese momento, no. Este es el tema. Había un conjunto de objetivos explícitos del Programa que se orientaban en un sentido de mejoramiento de la investigación en las instituciones universitarias y, por otro lado, una realidad que no reflejaba estos objetivos explícitos.

En este momento de cuestionamientos, quien fue mi director de tesis, Juan Manuel Moreno, me mandó un artículo “Con trampa y con cartón: el

fraude en la educación o cómo la corrupción también se aprende”¹¹ en el que trabajaba la cultura del fraude y el fraude en la cultura estudiantil básicamente ligado a la sociedad de mercado y al peso que tenía la evaluación desde el punto de vista simbólico y como desencadenante de determinadas conductas. Clasificaba las formas del fraude en épicas, líricas, trágicas e industriales. Lo que era interesante en eso, lo que a mí me disparó la perspectiva de análisis era que él hablaba del “inflado artificial del curriculum vitae” frente a una sociedad competitiva donde hay que mostrar lo que se hace además de incluir otros ejemplos como las “*chuletas*”¹² de los alumnos cuando se copian en los exámenes o el tráfico de influencias o la sustitución de personas en situación de exámenes. El inflado artificial del curriculum vitae parecía explicar lo que sucedía con la presentación para evaluación del CV en el proceso de categorización.

En un correo electrónico le planteé que me había parecido interesante el artículo y le comenté que en la Argentina reconocía dos situaciones que podrían vincularse. En un curso de capacitación, en plena reforma educativa de la década de 1990, los docentes me contaban que los módulos incluían una propuesta de evaluación y que las respuestas eran vendidas, lo cual les permitía a los docentes que accedían a ellas brindar las respuestas correctas sin demasiado esfuerzo. Por otro lado, el Programa de Incentivos a los docentes investigadores, que había dado lugar a una serie de críticas, de malestar y donde se podían ver algunos de los efectos que él planteaba en el artículo, como el inflado artificial del curriculum vitae así como el plagio y el autoplagio, esta idea de “repetirse a sí mismo” o publicar más de una vez lo mismo. De alguna manera en la definición del proyecto de investigación trato de recuperar estos efectos pero después vamos a ver que no son los únicos. En ese momento tenía esta idea que había surgido pero no había un estímulo para que tomara el programa como objeto de investigación todavía. Otro texto específico para la educación superior, leído primero como borrador, y que luego se publicó como libro *Fraud and Education: the worm in the apple* de

¹¹ Moreno, Juan Manuel, “Con trampa y con cartón. El fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 283, pp. 71-77. Disponible en: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Con_trampa.....PDF

¹² En español argentino, “machete” (n. del ed.).

Harold Noah y Max A. Eckstein¹³, donde se planteaban directamente los programas de incentivos como promotores de conductas poco honestas o fraudulentas porque daban lugar al plagio, a la fabricación de datos ante la necesidad de producir, mostrar resultados para obtener fondos adicionales o una compensación salarial. Ahí fui encontrando los primeros fundamentos y, a partir de estas lecturas, lo propuse como tema-problema. Esta fue una de las primeras iniciativas de institucionalización del Estado Evaluador en 1993 y podía abordarla como un tema de la agenda teniendo en cuenta lo que sostenían Carmen García Guadilla, Guy Neave o Pedro Krotsch, y no sólo porque estaba de moda la evaluación de la calidad o la evaluación. Por esta razón trabajé con relación a las dos caras del Programa.

La tesis tiene dos partes: una referida a la cara explícita, ligada a los objetivos de la política gubernamental y, la otra, la implícita, que recoge la percepción de los implicados en el Programa desde una visión amplia en torno a sus efectos. Se trata de un proceso que se movió desde un interés y preocupación de carácter personal, propios de quien participaba en el sistema como docente-investigadora, hacia una conceptualización que permitió convertir el Programa de Incentivos en un objeto-problema de investigación. Se trata de una indagación que se justifica en la ausencia de investigación en la temática elegida para el caso argentino. Ausencia que no es casual pues obedece, en parte, a las dificultades para captar los efectos de un programa que tenía apenas seis años desde que fuera aplicado.

El propósito de la investigación, como dije, fue abordar el impacto de la política de incentivos a la investigación en el trabajo académico, en general, y en los hábitos como científico, en particular, del profesorado universitario. Más específicamente, se trata del estudio de los efectos esperados y colaterales o implícitos de un programa aplicado en la República Argentina, denominado Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores -creado por el Decreto 2.427/93-, en el caso de una institución universitaria pública, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

¹³ Noah, H. y Eckstein, M. (2001); *Fraud and Education: the worm in the apple*. Maryland, Rowman and Littlefield.

Si bien reconstruir el interés que motivó la indagación es importante en cualquier trabajo de investigación, en este caso particular quizá la significación sea mayor por cuanto indaga sobre las prácticas universitarias y sus vinculaciones con el cambio y las políticas públicas en una temática que aún es controvertida en el campo académico y en el de las políticas públicas para la universidad. Asimismo por cuanto a la hora de elegir el problema a investigar no había, como indiqué, un cúmulo de trabajos que lo abordaran.

En consonancia con el objetivo de carácter general voy a exponer la perspectiva teórica o el marco referencial utilizado. En primer lugar, hay una cuestión fundamental a considerar: en la década de los noventa asistimos a un proceso de transferencia internacional de las políticas de evaluación de la calidad universitaria, lo cual resultó del análisis de una variedad de fuentes primarias y secundarias.

En la transferencia de esta nueva agenda jugaron un papel central diversos organismos de financiamiento y cooperación técnica y cultural como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, la CEPAL, la OEI en la promoción de políticas de evaluación que estuvieron articuladas y ligadas a la búsqueda o al mejoramiento de la calidad de este sector educativo. Este concepto de “transferencia internacional” lo usan Burton Clark y José Joaquín Brunner en América Latina. Lo que se veía era, como dije al principio, una alta homogeneidad en la estructuración de los sistemas de Educación Superior. Se expresó en un cambio importante en la relación entre la Universidad, el Estado y la sociedad. Como les decía, Neave es el primero que habla del ascenso del Estado Evaluador. Asimismo abordé otros textos como el de Nicolás Betancur que se refiere al “nuevo gerenciamiento público”. No había incluido su tratamiento en la tesis pero sí se sostenía la idea del nuevo gerenciamiento público como modo diferente de gestionar desde el Estado las instituciones universitarias. Y también José Joaquín Brunner que, en su libro de la década de los noventa *La educación superior en América Latina: cambios y desafíos*¹⁴ - seguramente fue uno de los textos más leídos en ese momento-, señalaba que el ascenso del Estado Evaluador se había dado en América Latina luego de un

¹⁴ Brunner, J. J. (1990); *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile, FCE.

pasaje, luego de una relación -decía él- en la que se pasó de un “Estado policial” a un “Estado benevolente”: de un Estado que controlaba desde el punto de vista ideológico y político las instituciones a un Estado que las financiaba sin que las universidades tuvieran que dar cuenta de cómo hacían uso de sus recursos. Estos serán conceptos significativos dentro de los cuales se inscribía el Programa de Incentivos a los docentes investigadores.

Otra perspectiva de análisis importante es la de Burton Clark (1983) tanto en su visión sistémica de la educación superior como en la “mirada internalista” que, al considerar la vida interna de la universidad, ayuda a comprender mejor los procesos de cambio. Posee una teoría interesante sobre la innovación y el cambio en la universidad. Además el reconocimiento de culturas que se entrecruzan entre las que cuentan la cultura del profesorado en general y la cultura del campo de conocimiento en particular fue fundamental para comprender las demandas que propone el Programa de Incentivos a los docentes investigadores y las mediaciones en el marco de las distintas culturas disciplinares en el interior de la universidad. Otra perspectiva fundamental para el estudio del problema fue la de Tony Becher quien, a través de un estudio empírico, caracteriza las culturas disciplinarias a partir de la naturaleza del conocimiento. Sintéticamente puedo decir que tanto Clark como Becher fueron autores nodales en la investigación.

Por otro lado Cristián Cox y Hernán Courard señalaban la necesidad de articular la “mirada organizacional” con la mirada “histórico social”, es decir, considerar la perspectiva interna y la histórico-social. El *análisis organizacional* de los sistemas de educación superior (Burton Clark y el complemento de los estudios sobre las culturas disciplinares de Tony Becher) se caracteriza por su énfasis internalista, otorgando prioridad a las funciones de producción y reproducción de conocimientos, y el *histórico-social*, cuyo foco es el afuera de los sistemas y los actores, se centra más en los roles políticos que en los de productores o comunicadores de saber. Es preciso recrear y ampliar esta óptica en los estudios particulares, siempre con una visión que tenga en cuenta la vida interna de la universidad en sus interacciones y transacciones con otras esferas de la sociedad, considerando la multiplicidad de dimensiones que

atraviesan y configuran un campo complejo: política, económica, histórica, cultural, educativa, interaccional, subjetiva.

El Programa de Incentivos a los docentes investigadores fue considerado como un instrumento de política educativa, destinado a construir nuevos patrones de comportamiento y de institucionalizar una nueva cultura, sobre la base de la financiación selectiva y competitiva de la investigación, y articulado sobre el trípode evaluación del desempeño, rendición de cuentas y remuneración diferenciada. Se trata de un dispositivo de recompensa material y simbólica que distribuye prestigio según criterios que rigen la profesión académica y que, al mismo tiempo, se instala en un contexto de congelamiento salarial.

Cabe señalar que cuando fue iniciada esta investigación no había demasiados antecedentes sobre el tema. En la Argentina eran escasos y sólo en México había más desarrollos, fundamentalmente de carácter crítico. En España, en un caso también incluido en la tesis, habían iniciado un programa con estas características pero tampoco se encontraban indagaciones específicas. Se destacaba la producción académica, fundamentalmente crítica en revistas y autores del Reino Unido, sobre lo que había significado el cambio en la gestión de las tareas de investigación en las universidades inglesas. La visión crítica en el Reino Unido y en otros países europeos, como dice Enders, se asentaba en algunos pilares en los cuales se sostenían políticas y programas de este tipo: la desconfianza en el autogobierno de los académicos, la caricaturización del *homo academicus* como el profesor perezoso a quien hay que mantener en el trabajo mediante la gestión de incentivos a breves plazos y sanciones visibles y del académico como un *homo economicus* que puede ser controlado por gestores centrados en costos que establezcan normas, reglamentaciones e instrumentos para un trabajo y una producción eficaces. Se trata de una mirada “individualizada, focalizada, fina y detallada” que cala profundamente el trabajo académico y con mayor potencialidad para suscitar cambios -ligados al objetivo de la política gubernamental pero también de aquellos que erosionan los objetivos más higiénicos de ella- que otras formas de evaluación universitaria. Quizá tenga una similitud en la promoción de cambios con la acreditación de carreras en la actualidad.

La metodología elegida se vincula con el objetivo principal de la investigación relacionado con la reconstrucción de los efectos del Programa de Incentivos a los docentes investigadores. Primeramente pensaba en efectos, sin más, y luego los categoricé como efectos “esperados”, “colaterales”, “implícitos”, “no esperados”. Esta clasificación llevó a que más de una vez me preguntaran si verdaderamente eran efectos no esperados, situación que llevó a que preferentemente fueran denominados “colaterales e implícitos”

Asimismo se relaciona directamente con la hipótesis formulada para luego construir los instrumentos que utilizamos para la recolección de datos. Sintéticamente fue expresada en los siguientes términos: la presencia de criterios comunes y de instrumentos específicos para la regulación de las actividades de investigación individual y grupal -evaluación del desempeño = rendición de cuentas = incentivos- ha dado lugar a la aparición y al ulterior aprendizaje por parte del profesorado universitario de mecanismos de acomodación y de resistencia, que llegan a ocupar una parte importante de su trabajo profesional. Estos mecanismos parecen configurarse independientemente del área disciplinar a la que pertenezca el profesorado, y serían comunes a las distintas tradiciones político-administrativas de la Educación Superior.

Esta hipótesis tenía un carácter general pero también se sostenían otras ideas que orientaron el análisis que se fue haciendo de los datos. Y ahí siempre digo que primeramente concebía a la universidad como un conjunto de profesores que portaban diferentes culturas disciplinarias, nada más. Entonces, ¿qué había pensado? Que la naturaleza del conocimiento y las culturas de las disciplinas explicarían en parte las diferencias encontradas en los patrones de comportamiento del profesorado universitario. Y efectivamente fue así. Hallé efectos generales y comunes y efectos diferenciales según el área disciplinar. Algunos efectos no se observaban en las Ciencias Exactas y Naturales y sí en las Ciencias Sociales y Humanas, lo cual no hacía más que dar cuenta de lo que la literatura señalaba, esto es, que los criterios de evaluación de la producción científica se asentaban en estas disciplinas más duras cuyo tipo de conocimiento difería del propio de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Otras hipótesis se relacionaban con la posibilidad de asociar los efectos a otras

variables como la edad, el sexo, la jerarquía docente, la dedicación docente al trabajo universitario, o al éxito y al fracaso en programas de incentivos a la investigación.

Los datos sacaron a la luz una serie de cuestiones que no tenía presente como hipótesis. Esta fue la parte más interesante porque, en principio, la idea fuerte, como señalé, era que los efectos del programa variarían según la cultura disciplinar de pertenencia de los docentes investigadores, eran ideas muy trabajadas en la literatura sobre el tema. Pero que el sexo, que el ser varón o mujer, pudiera implicar una diferenciación relevante en términos de efectos no lo había tenido en cuenta como una cuestión central y, sin embargo, surgió a partir del análisis y de la interpretación de los datos que ahora vamos a ver cómo se realizó.

Abordé el caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En la investigación pueden distinguirse dos niveles de análisis. Uno que permitió reconstruir las políticas de evaluación de la calidad universitaria y también las particularidades de los programas de incentivos a la investigación en diferentes países, cuya indagación se realizó con fuentes primarias y bibliografía específica sobre el tema. En el caso de la Argentina y España la reconstrucción fue realizada a partir de fuentes primarias. Y, en el caso del Reino Unido, de México y de Venezuela con fuentes secundarias porque tuve dificultades para el acceso a fuentes primarias. Más tarde, en la publicación de la tesis bajo el formato de libro, fue incorporado Brasil que no había sido tratado en la tesis. Tuve acceso a una serie de revistas especializadas en Educación Superior y esto fue muy interesante: *European Journal of Education*, *Gestion de l'enseignement supérieur*, *Higher Education*, la *Revista de Educación Superior* de la ANUIES de México, *Pensamiento Universitario* de Argentina, *La Universidad Ahora* -revista de la Secretaría de Políticas Universitarias, "PESUM" que es Programas de Estudio Sobre la Universidad del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires, *Avaliação* de Brasil.

Asimismo consulté sitios de internet de organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO que en ese momento tenían una fuerte incidencia en la

definición de las políticas de Educación Superior y, particularmente, en la importancia de la evaluación de la calidad como una estrategia de mejoramiento educativo. ¿Cómo son concebidos estos organismos en la tesis? Como organismos que diseminaron la necesidad de implantar una nueva cultura, la cultura de la calidad, en las instituciones de educación superior. El Banco Mundial a través del financiamiento y la OCDE y la UNESCO a través de otras vías. Recuerdo haberme sorprendido con la cantidad de eventos, de actos, de actividades que se llevaban a cabo para instalar la “cultura de la calidad”. Este es el primer nivel de análisis.

También fue caracterizado el nivel del sistema en la Argentina y el nivel institucional reconstruyendo, en el primer caso, la “cara explícita” del Programa de Incentivos a los docentes investigadores y, en el segundo, las políticas de investigación y algunos datos cuantitativos sobre el Programa en la UNCPBA (cantidad de docentes categorizados y proyectos de investigación acreditados), fundamentalmente a través de fuentes primarias.

El segundo nivel de análisis se refiere a las opiniones y a las valoraciones de los docentes investigadores a través de la utilización de un cuestionario y de entrevistas a algunos de ellos.

En esta instancia una cuestión problemática era determinar los docentes investigadores en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Era un momento de transición porque se había implementado un proceso de categorización recientemente, en el año 1998, altamente cuestionado y con la presencia de “recursos de reconsideración” por parte de quienes no habían logrado la CEI solicitada, situación que no permitía conocer fehacientemente la CEI de los docentes investigadores porque aún no estaba firme su adjudicación. Según los datos brindados en la Universidad había 536 docentes que poseían una Categoría Equivalente de Investigación y sólo 415 percibían el incentivo. Una cuestión que había que decidir era a quiénes se les aplicaba el cuestionario y se les hacía la entrevista. Se optó por aplicarlo a los docentes investigadores que percibían el incentivo porque eran quienes verdaderamente podían dar cuenta de los efectos del programa en su trabajo como docente e investigador. En este sentido, no fueron incorporados quienes

no percibían la recompensa salarial a partir del cumplimiento de los requisitos del programa y quienes habían sido expulsados porque previmos una visión extremadamente negativa que no nos ayudaría demasiado a entender la relación entre este tipo de dispositivo y el comportamiento de los docentes investigadores.

Fueron encuestados 156 docentes investigadores que se agruparon en las siguientes áreas disciplinarias: Ciencias Sociales y Humanidades, Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Veterinarias y Agropecuarias, y Ciencias Económicas y de la Administración. Esto significó haber recogido las opiniones y valoraciones del 37,6% de los docentes investigadores de la institución.

En algunos casos resultó sencilla la aplicación del cuestionario y en otros no tanto. El cuestionario relevó datos básicos de esos docentes investigadores en un cuestionario estructurado excepto por una última pregunta que se dejó abierta, “Agregue cualquier comentario que considere importante”, que fue valioso porque ahí expresaron una serie de cuestiones relacionadas con el programa, casi fue como si hubiera entrevistado a muchos de ellos.

Así, los primeros doce ítems del cuestionario pretenden obtener información acerca de cuestiones que corresponderían al tipo de preguntas que están orientadas a la determinación de hechos -en este caso, acerca de la identidad de los sujetos-. Recogen información básica para caracterizar e identificar a los integrantes de la muestra: edad, sexo, título de grado, título de posgrado, facultad, categoría como docente, dedicación docente, C.E.I., centro y área de investigación, y año de ingreso al programa.

Una serie de preguntas están dirigidas a conocer qué creen los docentes investigadores acerca de los efectos del programa o, dicho en otros términos, cuál es su percepción acerca de ellos. Desde el punto de vista temático, las preguntas intentan escudriñar sobre lo que ha ocurrido en el área de trabajo y espacio de investigación desde la implantación del programa de incentivos en relación con:

- Una perspectiva general de los efectos en el trabajo como docente, en general, y como científico, en particular.
- Los patrones de publicación y difusión del trabajo de los docentes.
- El proceso de asignación de C.E.I., también denominado proceso de categorización de los docentes.

Otras preguntas, nuevamente, están orientadas a indagar acerca de hechos relacionados con los individuos. A través de ellas se intenta obtener información respecto del modo en que ha sido afectado el trabajo individual del docente investigador desde su incorporación al programa de incentivos, en relación con:

- Las modificaciones introducidas en el trabajo universitario desde un punto de vista general y el grado en que fue modificado.
- Las modificaciones introducidas en el trabajo de investigación y el grado en que fueron modificadas las pautas de trabajo en esta actividad.
- La participación de los docentes investigadores en proyectos de investigación con anterioridad a la incorporación al programa.
- El cambio en la cantidad de publicaciones desde la incorporación al programa.
- La exigencia de publicaciones en los procesos de evaluación, y la reiteración y repetición de los resultados de investigación.
- La selección y orientación de las actividades en la universidad para mejorar su categoría como investigador.
- La percepción de los docentes investigadores acerca de los factores que afectan la justicia y equidad del sistema.

El cuestionario fue probado con algunos docentes investigadores. A quien formaba parte del programa le costaba tomar distancia porque me decían, en el caso de las preguntas, “te conviene poner primero los efectos positivos y después los negativos”. Pero, ¿para quién eran esos efectos positivos y negativos? En este sentido, no se trataba de clasificarlos y cualificarlos previamente. Como el propósito era tratar de reconocer lo inesperado y lo colateral, lo implícito, aquello que no estaba dicho o explícitamente planteado, fueron formulados una serie de efectos que tenían que ser elegidos por los docentes investigadores.

También fueron realizadas entrevistas a docentes investigadores de diferentes disciplinas y autoridades responsables de la gestión del área de Ciencia y Técnica de la Universidad. Asimismo una fuente valiosa a la que se accedió, también resguardando el anonimato, fueron los recursos de reconsideración presentados por los docentes investigadores que no habían obtenido la Categoría Equivalente de Investigación solicitada. Era una posibilidad de complementar la visión o la mirada que se tenía del Programa y, particularmente, del proceso de categorización.

Creo que también acá vale la pena relatar qué pasaba cuando llevaba el cuestionario a los núcleos de investigación. El cuestionario fue entregado en los Núcleos de Actividades Científicos Tecnológicos en los que se concentra la actividad de investigación en las distintas facultades de la Universidad. Hubo algunas dificultades en su aplicación. En ocasiones se observaba cierta desconfianza que se traducía en la búsqueda de asociación del investigador con alguien que resultara familiar, o bien, en la búsqueda del lugar de inserción del proyecto de investigación al cual se adscribía. Me preguntaban qué hacía, dónde trabajaba. En otros casos, los docentes planteaban no poder responder porque aducían no contar con datos suficientes. Asimismo cabe destacar que el trabajo de campo fue realizado durante los meses de noviembre y diciembre de 1999, en coincidencia con el período de llenado del *diskette* (winzip) entregado por la Secretaría de Políticas Universitarias para la evaluación de la productividad anual. La entrega de los cuestionarios en los centros de investigación posibilitó el relevamiento de los sentimientos de las personas a través de gestos o de frases expresadas en el momento, algunas de las cuales evidenciaban disconformidad con el programa: los más críticos señalaban, por ejemplo: “espero que paguen”, “¿los datos los conocerá el Ministerio?”, entre otros. Algunos docentes investigadores también mostraban indiferencia, otros evidenciaron un elevado grado de aceptación pues consideraban que se trataba de un tema relevante de investigación. Ocurría, además, que realizaban comentarios sobre sus respuestas en el momento de retirar el cuestionario: aclaraban que “publicar el mismo artículo en dos lugares no, pero un mismo artículo dividirlo en dos partes para que te rinda, sí.” Como señalé, en este caso, fue valioso haber dejado un ítem abierto porque fue utilizado en el

cuestionario. No sé si en otros sucede lo mismo. He tomado cuestionarios a alumnos y ellos, en general, no utilizan ese apartado. Así el tratamiento cuantitativo de los datos del cuestionario, con este agregado permitió enriquecer el significado, la interpretación de los “números”. Los recursos de reconsideración de los docentes investigadores más la entrevista que había hecho a uno de los gestores del Programa que tenía una visión autónoma y crítica del Programa de Incentivos en términos de los efectos institucionales en general, también ayudó a lograr una visión amplia.

Entonces ahora llega el momento de la interpretación. En la interpretación de los datos básicamente tuve en cuenta los distintos momentos de la hipótesis. Aquí recuperé mi área de trabajo en la docencia al considerar los efectos del Programa de Incentivos en términos de aprendizajes de los docentes investigadores y utilicé la metáfora de la presencia de dos currículos, el currículum explícito y el currículum oculto o paralelo que transcurre mientras se participa en el Programa de Incentivos a los docentes investigadores. Esto contribuyó a visualizar cómo algunos de esos aprendizajes se orientaban en relación con lo esperado, a los objetivos explícitos, y cómo algunos de esos aprendizajes eran contradictorios, paralelos, no deseados, respecto de esos objetivos declarados. Y en este caso se trata de una interpretación de carácter general que, en ocasiones, considera las diferencias entre áreas disciplinarias. Se recuperan con bastante fuerza las diferencias observadas entre los varones y las mujeres porque fue lo más interesante y novedoso de los datos obtenidos.

Finalmente, resta decir que siguen quedando en pie cuestiones relativas al impacto de programas de incentivos a la investigación en los sistemas de Educación Superior que han tenido, históricamente, distinta tradición político-administrativa. Sin embargo, como el Estado Evaluador, parafraseando a Neave, rompe con la tradición maniqueísta entre países centralizados y descentralizados, es probable que las diferencias encontradas sean de forma antes que de fondo. Algunas de las referencias realizadas en la tesis respecto del Reino Unido constituirían una evidencia en este sentido así como el reconocimiento de la crisis de la profesión académica, extendida al sistema estadounidense.

El cierre de la tesis plantea los Programas de Incentivos en el marco de la crisis de la profesión académica. La implantación y la generalización de la política de incentivos a la investigación podría ser vista como la expresión de la crisis de la profesión académica o del profesorado universitario, en el marco de las restricciones en la financiación estatal de las universidades públicas como consecuencia del desmantelamiento del Estado de Bienestar. Si esta situación dio lugar a que los diferentes estados incorporen el mercado como estrategia de regulación de la Educación Superior, emulando y adaptando el patrón estadounidense, no puede obviarse que en aquel contexto también la profesión académica está en crisis debido, según Finkelstein¹⁵, a los siguientes factores: las restricciones financieras en el nivel institucional; el cambio en las expectativas de los estudiantes y en las decisiones que toman; la cantidad de docentes inamovibles en sus cargos, por un lado, y con estudios de doctorado que pretenden acceder a puestos de trabajo con plazas limitadas, por el otro; y el avance de la tecnología y el uso de Internet que modifican el papel tradicional de los docentes. Allí sostenía que la incorporación de modelos de gestión orientados al mercado en países con una mayor presencia del Estado en la regulación de la Educación Superior, podría estar arrastrando y potenciando los problemas presentes en el sistema estadounidense que desde su origen se asentó en la utilización de estrategias de autorregulación.

Sin embargo, en otro ámbito de discusión académica me plantearon que el Programa de Incentivos podría ser considerado como una estrategia de profesionalización en la Argentina. Esto llevó a que luego de finalizada la tesis intentara dar respuesta a esta idea porque es cierto que el Programa de Incentivos a los docentes investigadores intenta articularse alrededor de criterios que rigen la profesión académica: la posesión de un título de posgrado, producir y publicar en revistas reconocidas, la evaluación por pares en comparación con un sistema no profesionalizado donde vale la evaluación que hace el alumno del docente y no esta evaluación de pares. En ese sentido

¹⁵ FINKELSTEIN, M. (2000); "Situación del profesorado universitario en EEUU", en J. Ginés Mora; *El profesorado universitario: Situación en España y tendencias internacionales*. Madrid, Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 19-41.

se orientaría a la profesionalización. Pero también tener una alta dedicación al trabajo universitario es esencial. Empecé a considerar esta hipótesis y, en función de la dedicación docente era difícil concebir el programa en este sentido porque también estaba reconocido que se había implantado en un momento de congelamiento salarial en el que se pretendía romper con una estrategia gremial. Además cuando se observaba el número de dedicaciones exclusivas en las universidades públicas seguía siendo igual o casi igual lo cual indicaba que, en líneas generales, el Programa de Incentivos no reestructuró las plantas docentes. Sí provocó el aumento o incremento salarial de los docentes investigadores, principalmente, de quienes poseían las Categorías Equivalentes de Investigación más altas y las mayores dedicaciones. Hoy ya estaríamos en otro contexto. Entiendo que hay que abordar la cara de la profesionalización y la contracara, la desprofesionalización o hasta la proletarización del trabajo académico, para dar cuenta de una visión más amplia y compleja. En todos los países se trata de un cambio en la asignación de los salarios docentes, no sólo en promover el aumento de la investigación, es un nuevo modo de regular el trabajo académico. En un contexto en el que se busca la eficiencia se trata de un nuevo modo de financiar las instituciones universitarias públicas en el que las universidades presentan programas y como contraparte se obtiene un financiamiento específico. Es una estrategia específica de regulación de la universidad en la Argentina de la década de 1990.

PREGUNTAS

Pregunta: Me generó mucha curiosidad lo que comentaste acerca de la diferencia entre hombres y mujeres y quería ver un poco más en qué consiste la diferencia, por dónde pasó la diferencia en los efectos entre hombres y mujeres y si se mantenía en las distintas disciplinas o si esa diferencia era mayor en determinadas áreas. Y de la parte metodológica: en el momento de los cuestionarios cuánto explicitabas los objetivos de la investigación o si eso pensabas que podría atentar contra, o sea si podía generar que las respuestas fueran más tendenciosas sabiendo a qué apuntaba la investigación. Si consideraste eso y cómo lo encaraste.

Respuesta: La cuestión de las mujeres y de los varones la trabajé en general porque la cantidad de datos que tenía no me permitía analizar las distintas disciplinas. Cuando hicimos el análisis y buscamos correlaciones y asociaciones, pensando en el género, pudimos ver los efectos diferenciales que también a nivel nacional había en ese momento. Después pude revisar algunos datos que estaban publicados, y vi que había más mujeres en el Programa de Incentivos para los docentes investigadores pero tenían peores categorías y dedicaban menos tiempo a la investigación que los varones. Y en el estudio de caso surgió que las mujeres dicen estar más sobrecargadas respecto del trabajo, que cambió su actividad como docentes, que en ellas aumentó la cantidad de publicaciones que tuvieron que hacer. Y también en la universidad estudiada las mujeres tienen categorías más bajas que los varones.

Pregunta: Respecto de las prácticas de repetir las diferencias, ¿había también una tendencia más generalizada en uno u otro sexo?

Respuesta: No. Más que nada aparecía en la sobrecarga del trabajo cuando ellas responden el cuestionario. Uno podría pensar entonces que son las que más docencia han tenido que hacer o han continuado realizando y que tuvieron que publicar más a partir del Programa de Incentivos a los docentes investigadores. Y con respecto al cuestionario lo que se planteó -aunque no explícitamente- fue que se estaba en el marco de una tesis y que el objetivo era indagar los efectos del Programa en el trabajo académico general y científico en particular.

Pregunta: Lo que me llamó muchísimo la atención del sistema es que es como trasladar algo del mundo privado y de incentivos monetarios al mundo académico. Por definición el perfil del profesional académico es totalmente distinto al del profesional que está en la vida privada y en la actividad empresaria. Si voy al punto medio me voy a lo que es la firma profesional: estás en la mitad, pueden verse los avisos profesionales pero no es el mundo académico. Ahí hay dos sistemas de redistribución básicos: uno es por categoría y el otro es categoría más bono o incentivo monetario. Y no hay una posición tomada sobre eso. Depende de la cultura, de la firma, hay algunas que tienden a no usar bono y otras que tienden a usar bono y de eso depende también el tipo de servicios profesionales que brindan. Eso se traslada al mundo académico. ¿Se pudo investigar cuáles eran los criterios de decisión para implantar un sistema de incentivos monetarios de forma homogénea a la universidad cuando hay efectos tremendamente previsibles y que seguramente van a ocurrir? Porque las firmas que implantan esto enseguida ponen todos los controles para que no haya trampa. Porque se sabe que sucede de todo: hay mentiras, se inventan datos y en el mundo académico se parten en investigaciones, tienden a disminuir el tiempo de carga en docencia porque como en la docencia no pagan bien se van a investigar más. Hay montones de efectos que son hiper previsibles, que no son inciertos y que se sabe que van a ocurrir. Y sobre todo por disciplinas: hay disciplinas que se prestan más a una medición por resultados y otras menos. O que son más factibles de inventarse la investigación para que te la aprueben.

Otra cuestión que quería preguntar es si el sistema preveía investigaciones de largo plazo porque la pregunta es cómo van a pagar hoy una investigación que data de cinco años y que es valiosísima. Eso obliga a partirla en capítulos. Estas son las cuestiones que me surgen a partir de cómo se implanta este tema sin hacer ni siquiera una prueba prototipo que siempre se hace cuando se pone en funcionamiento un sistema, sobre todo dinerario, hay que probarlo y no implantarlo de ese modo. Estas son las cosas que me llamaron la atención, y apunté otras tantas: cambios culturales, implantaciones, etcétera. ¿Cuál es la percepción del sistema en sí que surge de la investigación?

Respuesta: En la década de 1990 se planteó una americanización de los sistemas de Educación Superior. Los propios europeos trasladaron estas ideas a su contexto. El sistema que surge allá ya había sido cuestionado en el ámbito educativo hacía mucho tiempo y se implanta en la Educación Superior. Es cierto que no hay una prueba de que esto iba a suceder. Los efectos estaban sistematizados, estaban analizados y se implantaron de todas formas. Me parece a mí que tiene que ver con la fuerte visión empresarial que no permitió pensar esto en el sistema universitario y, por otro lado, pensar o presuponer que un sistema de control así podía ayudar a la investigación. Creo que nadie hoy podría verlo en esos términos o en ese momento tampoco porque la investigación a largo plazo queda supeditada a que evalúen positivamente un trabajo. Yo creo que el problema es buscar resultados rápidos, sobre todo en nuestras disciplinas -las Ciencias Sociales y las Humanidades- es muy complicado y es por eso que se produce la repetición de trabajos. Hay una compulsión a eso. Ronald Barnett en el libro *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*¹⁶ incluye un párrafo muy interesante donde da a entender que Wittgenstein, por ejemplo, hoy no podría permanecer en un Programa como el de incentivos a los docentes investigadores porque escribió sólo una obra póstuma. Me parece que es una concepción de la eficiencia y de la eficacia muy particular, es muy particular que poco tiene que ver con lo que es el trabajo de investigación. Y no tuvo en cuenta la distancia entre determinados contextos y lo que se pretendía promover porque en la Argentina, cuando esto se lanza, tampoco había un desarrollo de los postgrados. Fue un sistema que siempre valorizó mucho el grado, entonces también proliferaron los postgrados, y por eso creo que la evaluación es un instrumento poderosísimo de cambios porque para estar y permanecer en la vida académica, hay que pertenecer a estos sistemas que están regulados sobre determinados criterios de evaluación que definen aquello que permite ingresar, permanecer o ascender. Pero bueno, esa es una pregunta. Yo no sé si alguien tendrá una respuesta respecto de por qué se implantó aun sabiendo los efectos negativos que desencadena.

¹⁶ Barnett, R. (2001); *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa, Barcelona.

Pregunta: Me parece interesante pensar en qué medida este modelo de nueva gestión pública que mencionás modificó las estructuras burocráticas del Estado Nacional que considero a simple vista que se complejizaron. El modelo cambió y se complejizó el sistema burocrático y me pregunto si los docentes investigadores que recibían este incentivo o que de alguna manera vieron que había un nuevo modelo de eficiencia se cuestionaron si este modelo era legítimo, si tenía posibilidades de modificaciones, si tenía posibilidades de incluir a otros docentes que no entraban en esas categorías importantes. Me parece que hay un nuevo modelo de eficiencia pero que desde que se implanta en otros programas en la década de 1990 no llega ni siquiera a pensarse si ese modelo está funcionando o si está logrando el impacto que deseaba tener. O si estaba realmente siendo eficaz. ¿Los mismos actores que recibían este programa no se lo cuestionaban, pensaron si eso efectivamente correspondía porque en países como Inglaterra, Estados Unidos quizás sí tuvo otros resultados ese modelo de calidad o ese modelo de eficiencia? En Latinoamérica estuvo siempre más cuestionado por la forma de implementación.

Respuesta: Yo al hablar me retrotraigo a ese momento. Tomé cuestionarios en el año 1999 y voy a tratar de responder desde ahí. En 1998 se había planteado un nuevo manual de procedimientos, era una segunda fase que se diferenciaba de la primera que llamé en la tesis "la fase optimista". Esta segunda etapa implicó una serie de requisitos mayores para ingresar y permanecer en el Programa. Uno podía ver que para quienes tenían las categorías superiores estaba todo bien. También lo que se planteó es que el Programa de Incentivos en ese contexto fue legitimado porque legitimaba a los investigadores en la universidad que no formaban parte del CONICET -que es el organismo que legitima los investigadores en la Argentina-. También es el momento de la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Considero que parte de lo que sucedió tiene que ver con este contexto. Lo que uno escucha hoy en general son fuertes críticas pero el Programa sigue sin grandes modificaciones ni siquiera salariales porque además hoy también la situación es diferente porque si uno ligaba el Programa de Incentivos a un modo diferente de asignación salarial hoy la actividad

gremial ha hecho que se incrementen los salarios. El Programa de Incentivos en cuanto a la asignación salarial no se ha modificado -o apenas unos puntitos- desde el año 1993... Entonces desde la lógica intrínseca -que es cómo se dieron en ese contexto- también hoy es otra la realidad. En España, por ejemplo, reconocen sexenios: tienen que presentar las tres publicaciones más importantes y les reconocen el sexenio pero este incentivo no está sujeto a la evaluación anual de la investigación y el dinero que se paga queda incorporado al salario. Es otro sistema. Les llama la atención el nuestro.

Pregunta: Yo tengo una pregunta muy puntual pero antes una observación. Respecto de la evaluación de la política, yo me pregunto: ¿tanto era el interés del Estado en introducir un mecanismo de pago al mérito o era la forma que tenía en ese momento el Estado para dar un plus al grupo de docentes que quizás tenía más peso político en las demandas? Porque si uno observa el proceder del Estado después en las universidades y en todos los posteriores aumentos docentes que hubo, todas las paritarias, los aumentos docentes vinieron con el peso del salario a la antigüedad y no a los méritos y el peso que tiene la antigüedad en el salario docente en los docentes universitarios en la Argentina no lo tiene ningún país del mundo y habla de la centralización de la escala de salarios y de la burocratización... O sea no fue una política en el sentido de pago al mérito que se mantuvo. La única universidad que centralizó su escala de salarios fue la Universidad de Quilmes porque tuvo una recomendación de CINDA (Centro Universitario de Desarrollo) y tuvo que dar marcha atrás a las políticas de centralización porque no podía dar aumentos a los docentes porque habían quitado el monto del salario a la antigüedad. ¿Se quería esa política o esa fue la lectura que se hizo respecto de una forma que tuvo el Estado de proceder a una demanda más puntual? Y otra decisión que me inquietó de tu presentación es por qué tomaste la decisión metodológica de sacar a los docentes que no participaban del Programa de Incentivos. Quizás esos mismos habían tratado de participar y no lo habían logrado, no habían categorizado. ¿Considerás tomar a aquellos que habían categorizado y que perdieron la categorización? ¿Por qué no tomaste a esos docentes también en la encuesta? Algo al respecto adelantaste, ¿podrías especificar un poco más?

Respuesta: Sí. Con respecto a la primera parte: para discutir la profesionalización dije que en realidad los Programas de Incentivos fueron un modo de actualizar salarios y romper con la homologación salarial. Eso está escrito en la literatura. Sería el contrapeso de pensarlo como una estrategia de profesionalización. Y no tomé a los que no perciben el incentivo porque no estaban obligados a vivir el llenado del soporte informático...

Pregunta: Te pregunto por aquellos que quisieron y no pudieron tenerlo y aquellos que lo tuvieron y lo perdieron.

Respuesta: Eso me resultaba más difícil de pensar. Insisto: yo quería verlos dentro del sistema. En algún momento sería importante trabajar con los expulsados del sistema. Pero hubiera sido otra la investigación. O trabajar con los evaluadores... Un veterinario me dijo “yo, de profesión evaluador” porque estaba asistiendo a tantas evaluaciones que era la actividad que más realizaba y aparecían todas estas cuestiones: algunos decían “publica o perece”. Me parece que la visión de los expulsados iba a ser extremadamente negativa. Y en el trabajo logré tener una visión bastante más compleja porque están las voces de los que no se oponen y dicen que el Programa es bueno y que no los afectó y los que tienen una visión más negativa. Un profesor comentó que se alteró el trabajo en el aula y también la actividad de extensión: quien hacía actividades de extensión estaba muy comprometido con esa actividad y en los recursos de reconsideración presentados se planteaba la posibilidad de seguir haciendo esas tareas que se venían haciendo, sobre todo los docentes de categorías más bajas, ¿no?

Pregunta: Yo quería compartir algunos comentarios que me surgieron de tu presentación y que están vinculados con la cuestión de los efectos del Programa de Incentivos. Más a título personal y como actora del sistema porque soy una docente incentivada, pensaba en la capacidad de regulación del sistema en términos del pago al mérito y de cuán efectivo es. En primer lugar la cuestión que me interesaría resaltar es que creo que la cuestión de los efectos es muy compleja y yo creo que tu investigación fue muy importante en un momento en el que no había prácticamente trabajos sobre el tema pero creo que sería interesante que se profundizara en estudios más locales y profundos

para ver cuáles son los efectos por disciplina según tradiciones porque creo que hay mucha tela para cortar y quizás los resultados no se pueden generalizar porque hay justamente culturas e historias institucionales de larga data que por ahí no están del todo sistematizadas y que mostrarían que esos efectos no son tan generales y que hay mucha riqueza para seguir sondeando. Y pensaba también en que si bien coincido con vos en que el incentivo desde el punto de vista económico ha dejado de serlo porque quinientos dólares -que era lo que me pagaban a mí- no tiene el mismo peso que lo que pagan hoy por cuatrimestre. Nadie puede considerar eso un incentivo económico ni un pago por mérito. Si uno lo mira desde el punto de vista económico pareciera que el efecto es prácticamente insignificante como incentivo. Sin embargo yo creo que, no lo he estudiado pero la impresión que tengo es que el Programa de Incentivos logró articularse con otros programas de política pública tales que la eficacia del incentivo se sigue sosteniendo aunque no haya un incentivo económico porque de hecho los programas de mejoramiento que el Ministerio de Educación ha seguido lanzando incorporan como criterio para, por ejemplo, participar de incrementos de dedicación el estar categorizado. Y para estar categorizado uno tiene que estar dentro del Programa de Incentivos con lo cual creo que sigue siendo un programa muy potente más allá de que desde el punto de vista económico o desde el punto de vista del impacto salarial no tenga ningún peso para una cantidad importante de docentes que no tenemos las categorías más altas ni las mayores dedicaciones. Sigo creyendo que es muy eficiente, muy eficaz para regular el comportamiento de los actores aunque el mérito económico hoy por ahí no tenga tanto peso. Entonces no había una pregunta puntual simplemente comentarios o impresiones fundamentalmente ligados a esto de los efectos.

Respuesta: Eso yo lo planteo en mis otros trabajos. Esto que vos estás planteando sí implicaría la continuidad. El entramado de estas decisiones que se tomaron y cómo una se apoya sobre otra. Un ejemplo que vos estás planteando es éste. Otro puede ser que para poder ser becario o para acceder a una beca doctoral del CONICET, por ejemplo, hay que inscribirse en un postgrado categorizado. Entonces esto internamente, este tipo de relaciones, sí

regula la presencia y la legitimización de las políticas y prácticas de evaluación en general.

Pregunta: Dijiste que estabas implicada en el terreno que estabas investigando que es la universidad y que pudiste tomar distancia a partir de encontrar una teoría que te permitió tomar esa distancia. Te quería preguntar si habías encontrado dificultades en el campo de investigación a pesar de haber encontrado esta teoría que te permitió esta cierta distancia.

Respuesta: Las dificultades son algunas de las que expresé: el hecho de categorizar efectos en positivos o negativos cuando hacía el cuestionario... El armado del cuestionario fue difícil en ese sentido. En el campo sí que el tema era controvertido en ese momento. Y tuve algún comentario en ese sentido: “bueno, si vos pudiste seguir trabajando...”

Pregunta: Quiero volver sobre la pregunta sobre las diferencias entre varones y mujeres. Vos te referiste a que las mujeres decían que tuvieron que hacer muchas más ponencias, ¿no?

Respuesta: Sí, más producción.

Pregunta: ¿Y los varones no lo decían?

Respuesta: Lo dicen. Pero en la búsqueda de asociaciones significativas estaría asociado o tendría más peso en el caso de las mujeres que en el de los varones.

Pregunta: ¿Qué quiere decir que para las mujeres era más importante como efecto que produjo el Programa?

Respuesta: Que tuvieron que publicar más.

Pregunta: La pregunta inmediata es ¿esas mujeres y esos varones que compararon estaban en el mismo nivel de antigüedad, categoría, etcétera? ¿O unos tuvieron que efectivamente hacer un recorrido mayor porque venían de escalones más bajos?

Respuesta: Ahí no están discriminados ni por categoría ni por otra diferencia. Son varones y mujeres de los 156.

Pregunta: Yo tengo una visión muy crítica del Programa de Incentivos aunque estoy de acuerdo con que hay que mirarlo en el entramado de las otras políticas. Y tengo una mirada muy crítica que se basa en que se trata a la universidad como si fuera una organización social que funciona con otro tipo de reglas. Y además soy muy crítica porque se inserta o se ha promovido insertar en una organización como es la universidad reglas que vienen de otro mundo, del mundo del mercado. Yo sí estoy muy de acuerdo con las intenciones de las políticas de los años 1990 de incentivar la investigación y la producción de conocimiento en las universidades. Otra cosa es cómo se ha hecho porque además se ponen incentivos y zanahorias cuando lo que hay que hacer es cambiar la cultura. Buscar promover la investigación tiene que venir de un cambio de cultura y no con, creo yo, la zanahoria y el palo, ¿no? Pero, ahora bien, mi pregunta es, en términos de tu experiencia, de tu apreciación en la Universidad del Centro -un caso que vos conocés bien, aunque los datos no te puedan permitir prolijamente contestarlo-. Vos conociste la Universidad del Centro antes de las políticas de los años 1990 y la conocés ahora. ¿En qué medida creés que ha habido un cambio de cultura en dirección a una apreciación de la investigación y además un aumento de la actividad de investigación en las Ciencias Sociales porque las ciencias duras y las otras venían con tradición como siempre?

Respuesta: Lo veo todos los días. La Universidad del Centro nació como Universidad Nacional en el año 1974. Inmediatamente fue el golpe de Estado. O sea que ingresa a una vida académica universitaria en los ochenta. Pero aun así puedo decir lo que pienso. En este contexto estaba sólo la Facultad de Ciencias Humanas con profesorado y licenciaturas de Historia, Geografía, Ciencias de la Educación, Educación Inicial y Trabajo Social. Esas eran las cinco carreras. Luego a fines de los ochenta se crea otra facultad que es Ciencias Sociales en Olavarría con Comunicación Social y Antropología. En mi facultad, que es la Facultad de Ciencias Humanas también en los ochenta tuvo un fuerte impulso inicial hacia la investigación la carrera de Historia. Ellos iniciaron prontamente esa profesionalización académica independientemente del Programa de Incentivos a los docentes investigadores. Entonces en un punto siguen siendo diferentes hoy. Uno puede ver en disciplinas como la

nuestra -la Educación-, blanda, aplicada, tan orientada a la intervención, a generar cambios y demás, que el tiempo de la investigación se comparte mucho con otra actividad que es la asesoría, el trabajo en otros ámbitos. El Trabajo Social que también es una de las actividades que tenemos no tuvo grandes cambios. Entonces creo que, en parte, en las disciplinas que no tenían incorporados esos criterios comenzó a visualizarse que había que investigar. Pero sigue habiendo diferencias en términos de tradiciones disciplinarias, tradiciones acerca de cuándo empiezan a investigar, dónde, con qué recursos y también del tipo de disciplina del que se trata. Esto lo he hablado con un antropólogo que trabaja en Trabajo Social. El otro día me decía “hay un alumno que es muy bueno haciendo investigación, que hizo un muy buen trabajo de investigación, pero resulta que a él le interesa intervenir, no le interesa investigar y estar en la universidad”. También al que hace el trabajo académico en la universidad en estas disciplinas además le interesa otro tipo de actividad. Y porque también los criterios de producción son diferentes. Yo lo que noto es eso. En la década de 1990 había como un entramado, un entrecruzamiento que se legitimaba. Entonces también es difícil que uno pueda atribuir todo al Programa de Incentivos, ¿por qué? Porque en la universidad en la que estoy, por ejemplo, conjuntamente con el Programa de Incentivos también se financiaba la investigación en los núcleos de investigación con criterios de productividad. Había otras políticas que se orientaban en ese sentido. Mirándolo así en perspectiva podría decir que hoy en todas se creció. En parte tuvo que ver con hacer explícito y plantear una disciplina de trabajo que estaba más que nada articulada a la realización de tesis de posgrado no al Proyecto de Incentivos. El que más ha trabajado e investigado en un principio es el que estaba haciendo su tesis ya que tenía como objetivo final graduarse. Obviamente también el que lograba tener financiamiento externo pero no ligado al programa, es otra cosa, tiene otra finalidad y generalmente se relaciona con investigadores ya formados y con trayectoria académica.

Muchas gracias.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE
“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.

- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.

- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”: investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.

- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
- N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.
- N° 39 BENAVIDES, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.
- N° 40 GLEYSE, Jacques. **Las concepciones del cuerpo en los manuales escolares franceses de Moral e Higiene (1880 - 1975). El verbo y la carne.** Octubre de 2011; 36 páginas.
- N° 41 FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.
- N° 42 FURMAN, Melina. **La formación de los profesores de Ciencias para escuelas de contextos de pobreza: aportes teóricos y metodológicos acerca de una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Nueva York.** Octubre de 2012; 42 páginas.