



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

**Relaciones y tensiones entre investigación y política en el Ministerio de Educación de la
Nación Argentina (1992-2015)**

TESISTA: Inés Cappellacci

DIRECTORA: Silvia Llomovatte

CO-DIRECTORA: Mónica de la Fare

Marzo 2020

RESUMEN

Esta tesis indaga las principales características y evolución del desarrollo de los diversos ámbitos específicos de producción de conocimiento a través de investigaciones educativas en el Ministerio de Educación de la Nación durante el período 1992 a 2015 y su relación con las políticas educativas, considerando una serie de interrogantes: ¿En qué espacios institucionales especializados se produjo conocimiento a través de investigaciones en el marco del Ministerio de Educación nacional? ¿Qué sentidos se les atribuía a lo largo del período 1992-2015 a los mismos? ¿Qué papel desempeñan las investigaciones en la definición de políticas educativas (inicio, desarrollo, evaluación, impacto)? ¿Cuáles fueron las herramientas o repertorio de acciones desplegadas para la producción de conocimiento a través de investigaciones? ¿Cuáles fueron las agendas de investigación desplegadas y de qué forma fueron articulándose con las políticas educativas en las sucesivas etapas analizadas? Es una tesis de corte cualitativo, que recoge los sentidos construidos por diversos actores y marcos normativos, considerando tres dimensiones de análisis: la normativa (cambios y continuidades de responsabilidades y acciones signadas), el repertorio de acciones (los lineamientos de trabajo) y la conformación de la agenda de investigación dando cuenta de la relación compleja entre investigación educativa y políticas educativas.

Palabras clave: ministerio de educación, políticas educativas, investigación educativa, toma de decisiones

ABSTRACT

This thesis indagates about knowledge production space' s specific and various arenas, particularly about its principal characteristics and development through National Education Ministry's educational researches between 1992-2015, and its relationship with educational policies, considering a group of questions. In the context of the National Education Ministry: In which specialized institutional spaces the knowledge was produced trough the investigations? What sense given to those researches trough between 1992-2015? What role have those researches in the educational policies definition (start, development, evaluation, impact)? Which were the tools or action repertory developed for the knowledge production trough researches? Which were the research agendas developed? How they were articulate with educational policies in the different moments analyzed? It is a qualitative thesis, which gathers the meanings constructed by various actors and regulatory frameworks, considering three dimensions of analysis: the normative (responsibilities and assigned action' s changes and continuities), the repertory of actions (work guidelines) and the construction of research agenda, putting on evidence the complex relationship between educational research and educational policies.

Keywords: Education' s Ministry, educational policies, educational research, decision making.

Agradecimientos

Son demasiados, por el apoyo, por la confianza, por el aliento y por el aguante que tuvieron conmigo. A mis directoras, a mi familia, a Isa por su alegría, a los distintos espacios de trabajo en el Ministerio. Sobre todo, al área de Investigación de la DiNIECE, al área de Investigación Educativa del INFD (alias “la 307”) y a la carrera de Ciencias de la Educación de Filo que me permitieron aprender, experimentar y construir tantos hermosos grupos de trabajo. Y muy especialmente a la mesa de almuerzos apasionados, generosos y picantes de la 401.

Índice	
Introducción	5
Capítulo 1 – Qué se investigó sobre la investigación educativa en el ámbito estatal	9
1.1 Lo que antecedió	9
1.2. Investigaciones sobre cómo investigó el Ministerio de Educación.....	29
Capítulo 2 Marco teórico - metodológico	42
2.1. Algunas discusiones Los marcos de referencia	42
2.2. Marco metodológico	48
Capítulo 3 - La Dirección General de Investigación y Desarrollo (1992-1999).....	58
Capítulo 4 - La Unidad de Investigaciones Educativas (1999-2001).....	74
Capítulo 5 – La Dirección Nacional de Información y Evaluación la de Calidad Educativa - Primera parte 2002-2006.....	93
Capítulo 6 – La Dirección Nacional de Información y Evaluación la de Calidad Educativa - Segunda parte 2007-2015.....	123
7. Conclusiones	149
8. Bibliografía.....	161

Introducción

Esta tesis se propone indagar las principales características y evolución de los espacios burocráticos y/o especializados para la producción de conocimiento, a través de la elaboración de estudios e investigaciones educativas en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina en el período 1992 a 2015.

La producción de investigación educativa ha sido una preocupación del Estado nacional argentino y se ha plasmado de diversas maneras en el Ministerio de Educación nacional. En distintos momentos históricos su tratamiento ha tomado diferentes niveles de institucionalización, atendiendo a los debates teóricos sobre la relación entre investigación y política educativa, a los actores y agencias involucrados, a los desafíos planteados por la misma política educativa, incluidos por procesos de reforma educativa y de transformación de la estructura burocrática misma del ministerio, entre otros aspectos. En relación con otras áreas vinculadas a la producción de conocimiento tales como las de producción de estadísticas educativas y las de evaluación de la calidad educativa, el espacio dedicado a la investigación educativa no contó con instancias de institucionalización, regulaciones o políticas específicas, aunque desde la perspectiva de diversos actores siempre presentó un alto interés y consideración.

Por tal motivo surgen una serie de interrogantes que guiarán el trabajo. ¿En qué espacios institucionales especializados se produjo conocimiento a través de investigaciones en el marco del Ministerio de Educación nacional? ¿Qué sentidos se les atribuía a lo largo del período 1992-2015 a los mismos? ¿Qué papel desempeñan las investigaciones en la definición de políticas educativas (inicio, desarrollo, evaluación, impacto)? ¿Cuáles fueron las herramientas o repertorio de acciones desplegadas para la producción de conocimiento a través de investigaciones? ¿Cuáles fueron las agendas de investigación desplegadas y de qué forma fueron articulándose con las políticas educativas en las sucesivas etapas analizadas? En este sentido esta tesis de maestría se propuso como objetivo general caracterizar el desarrollo de los diversos ámbitos específicos de producción de conocimiento a través de investigaciones educativas en el Ministerio de Educación de la Nación durante el período 1992 a 2015 y su relación con las políticas educativas. Los objetivos específicos son: analizar, en perspectiva histórica la relación entre la agenda de la política educativa y las agendas de investigación educativa definidas en estos espacios específicos; identificar los cambios en las regulaciones y en los sentidos que se establecieron para la elaboración de investigaciones educativas, tanto a nivel ministerial como del propio ámbito de producción de investigaciones; caracterizar los instrumentos de gestión o repertorio

de acciones que caracterizaron cada una de las formas institucionales que fue adquiriendo este espacio especializado, identificando cambios y continuidades durante el período 1992 -2015. La propuesta general es poder dar visibilidad, sistematizar y documentar las diversas formas que fueron tomando estos espacios institucionales y las producciones y las acciones que allí se desarrollaron. Por ello, abunda la recopilación y presentación de fuentes y las citas de documentos oficiales, a modo de registro arqueológico, tanto para dar cuenta de las mismas como para hacerlas identificables para otras investigaciones.

Asimismo, se avanza en una formulación de un marco referencial vinculado a la temática abordada. Se han organizado las lecturas en dos aspectos: las redes de producción y sus posibles articulaciones, sobre la base de los aportes de autores de referencia del campo, tanto desde la gestión profesional como del campo académico. Estos aportes brindan algunos elementos para el particular recorrido que realiza el Ministerio de Educación de la Nación en la conformación de una estructura especializada en la producción de conocimiento a través de investigaciones, ya que sus principales reflexiones refieren a la relación entre el Estado y las Universidades. Completa el análisis la reconstrucción del marco normativo-burocrático que determina la estructura institucional en la que esta tarea se desarrolla y la caracterización de la dinámica desplegada que se fue desarrollando a lo largo de los años de estudio en términos de actividades, estrategias, temáticas, metodologías, actores, relaciones. A partir de esas herramientas conceptuales se pretende avanzar en una problematización que permita profundizar la comprensión de las relaciones y tensiones entre investigación educativa, producción de conocimiento y política educativa en los organismos estatales de gobierno de la educación.

Para la realización de esta tesis se consideran inicialmente un conjunto de dimensiones de análisis: la dimensión normativa, para establecer el nivel de institucionalidad de esta función, los cambios producidos en la ubicación del área específica dentro del ministerio, las responsabilidades y acciones signadas y las lógicas de los cambios en relación a los aportes esperados de las acciones del área. Una segunda dimensión es la de repertorio de acciones para caracterizar los lineamientos de trabajo y su articulación con la agenda de la política educativa previstos en las distintas etapas del período analizado. Una tercera dimensión profundiza la conformación de la agenda de investigación dando cuenta de la relación compleja entre investigación y políticas públicas y más específicamente entre investigación educativa y políticas educativas. Da cuenta de los diversos posicionamientos y sentidos que se le asignan a esta relación.

El período seleccionado para la tesis se define por los años 1992 y 2015. Luego de la Ley N° 24.049/92 de Transferencia de los servicios educativos, que deja al Estado nacional sin servicios educativos a su mando, se sanciona la Ley Federal de Educación (N° 24.195) en el año 1993. Estas normativas que inauguran una nueva etapa en el sistema educativo (incluidos la modificación de la estructura académica, el cambio de la orientación de las principales políticas educativas donde predomina el papel evaluador y compensador del estado) y en la estructura del mismo Ministerio de Educación. El Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 506/93 produjo una profunda transformación en el organigrama del Ministerio de Educación. Se transformó de un ministerio organizado por áreas y niveles a uno organizado en programas y proyectos. Este proceso necesita ser comprendido en el marco más general de reformas estatales encuadradas en perspectivas neoliberales que sustentaron la denominada “modernización del Estado”. Esta denominación resulta un eufemismo sobre procesos de transformaciones de las reglas de juego del mismo estado en su relación con la sociedad. Esto supuso, entre otras cuestiones la privatización de empresas, obras y servicios públicos, la descentralización de funciones hacia jurisdicciones locales, la desregulación de la actividad económica y social, la desmonopolización de la producción económica del Estado, la disminución del número de instituciones públicas y la reducción masiva de plantas de puestos y personal (Oszlak, 1996). Por su parte Mabel Thawte Rey y José Castillejos (2008, pp. 25-26) plantean que se trató de hecho de un proceso del ajuste estructural y las políticas de reformas pro-mercado que estigmatizaron al sector público. Este proceso partía de un profundo cuestionamiento al tamaño que el estado había adquirido y a las funciones que había desempeñado durante el predominio de las modalidades interventoras-benefactoras y de la pérdida de centralidad y autonomía de los estados nacionales frente al avance del mercado mundial, ligado al proceso llamado globalización¹.

El período estudiado también comprende las propuestas de política educativa y los momentos críticos del gobierno de La Alianza (1999-2001), con su abrupto final y la etapa iniciada en el año 2002 hasta 2015. Esta última etapa política está constituida por el proceso de interregno (2002-2003) hasta las nuevas elecciones presidenciales del año 2003. Este período incluye la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, entre otras normas fundamentales y los lineamientos de política educativa para su implementación. En este punto

¹ Otros autores plantean que las Reformas del Estado ocurridas en América Latina en los años 90 estuvieron inspiradas por los modelos y técnicas de gestión aplicados en la década del 80 en los países desarrollados. En los diversos planes de reforma, pueden leerse distintas declaraciones de principios que apuntaban a abandonar un viejo modelo burocráticos de orientación legalista para adoptar uno nuevo orientado hacia el cliente y el producto (Estévez y Blutman, 2004).

resulta destacable el acompañamiento para la rearticulación de las estructuras académicas de las jurisdicciones, las políticas en pos de garantizar la obligatoriedad completa del nivel secundario, la inclusión masiva de las nuevas tecnologías para la enseñanza entre otros lineamientos de política educativa. El período analizado finaliza en diciembre del año 2015 con el cambio de gestión y de signo político a nivel nacional². Este extenso período permite caracterizar las diversas etapas del estado nacional, y del ministerio de educación en particular, en las que se observan cambios estructurales y funcionales del sistema educativo.

La tesis supone el desarrollo de una investigación de corte cualitativo, orientada tanto a explorar y describir como a interpretar los distintos sentidos construidos y definiciones establecidas por parte de los actores del ministerio de Educación, de las definiciones de política educativa y de los marcos normativos, sobre el papel de la investigación como actividad de producción de conocimiento en el ámbito de gestión.

A continuación, se presentan los capítulos que componen esta tesis. El primero presenta una reconstrucción de los ámbitos que realizaban investigaciones en el Ministerio de Educación entre los años 60 y los primeros años de los 90. Incluye también el estado del arte sobre este tema. El segundo capítulo aborda una selección de autores que tematizan y problematizan la producción de conocimiento educativo en tensión con el Estado nacional y desarrolla el marco metodológico. En los capítulos 3, 4, 5 y 6 se caracterizan los distintos ámbitos del Ministerio de Educación que tenían como objetivo específico realizar investigaciones. Cada uno remite a un período distinto: la Dirección General de Investigación y Desarrollo - DGIyD (1992-1999), la Unidad de Investigaciones Educativas - UIE (2000-2001), la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad - DINIECE primera parte (2002-2006) y la DINIECE segunda parte (2007-2015). Cada uno de estos capítulos presenta una breve reconstrucción de la política educativa del período y el desarrollo de las dimensiones de análisis (normativa, repertorio de acciones y agenda de investigación). Por último, se presenta un apartado con las conclusiones de este trabajo.

² Luego del cambio de gestión política a fines del año 2015, se plantea otro tipo de cambios a nivel de la política educativa, así como también de la estructura del Ministerio, que no forma parte de este estudio. El Ministerio pasa a ser de Educación y Deportes hasta julio de 2017, fecha en la que se traslada la Secretaría de Deportes a la Secretaría General de la Presidencia, volviendo al nombre de Ministerio de Educación. Estos cambios impactan directamente sobre la DINIECE. Se decide en los primeros meses del año 2016 modificar al hasta entonces DINIECE, para crear la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE), dependiente de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Esta unidad es responsable del desarrollo y la sustentabilidad del Sistema Federal de Información Educativa; el diseño y desarrollo de investigaciones vinculadas con la formulación de las políticas educativas y evaluación de programas. Luego, a principios del año 2017 para a ser una Dirección simple denominada DiEE (Dirección de Información y Estadística Educativa) dependiente de la Dirección Nacional de Política Educativa. A pesar de todos estos cambios estructurales, la Coordinación de Investigación Educativa y Seguimiento de Programas no se disolvió.

Capítulo 1 – Qué se investigó sobre la investigación educativa en el ámbito estatal

En este capítulo se presentan, a modo de estado del arte, un conjunto de producciones en las que se investiga la relación entre la investigación y la política educativa en Argentina. Por las características del objeto de estudio de esta tesis, el análisis se organiza en dos apartados. En el primero se presenta una revisión de producciones del propio Ministerio de Educación Nacional correspondiente al período 1960-1992, que antecede al período delimitado en esta tesis, que abordan el tema de la investigación educativa en ese ámbito y permiten reconstruir las acciones y reflexiones producidas. En el segundo apartado se analizan otras producciones académicas del campo de la investigación educativa, de los que se destacan los apartados específicos vinculados al desempeño del mismo Ministerio de Educación y su rol como demandante y productor de investigaciones. Tales trabajos avanzan sobre una vacancia del campo sobre este particular tema y se constituyen en un programa, que analiza largos períodos de la política educativa argentina. Queda claro en este recorrido que, en Argentina, aun es necesario realizar investigaciones de este tipo que profundicen en la comprensión del aparato estatal y las complejas relaciones entre conocimientos y toma de decisiones.

1.1 Lo que antecedió

Se ha relevado un conjunto de investigaciones y trabajos que abordaron el tema de la investigación en el marco de la gestión de políticas educativas, entre los años '60 y los primeros años de la década de los años '90, que resultan antecedentes relevantes a recuperar. Estos documentos, estudios e investigaciones -bases de datos, relevamientos, diagnósticos, estudios nacionales, desde el ministerio y/o desde otras agencias, que también tomaron en cuenta al ministerio como productor-, posicionan a la investigación como parte del planeamiento educativo fundamentalmente pero también resultan trabajos de reconstrucción o recuperación de acciones del mismo estado.

Los años '60

En la década de los años 60, no son muchos los ámbitos o estudios que dan cuenta del desarrollo de la investigación educativa en Argentina. Desde ámbitos estatales se recuperan dos principalmente. Ocupa un lugar destacado el trabajo realizado por el equipo del Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)³. El informe *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Situación presente y Necesidades futuras* (1966) publicado en su versión final en el año 1968, estructurado en dos tomos. El primer tomo fue uno de los más completos diagnósticos globales sobre la educación argentina. Por su parte, el segundo tomo incluía una proyección autónoma de la oferta educativa estableciendo hipótesis para 1980. Incluía además un conjunto de investigaciones específicas sobre temas vinculados al rendimiento universitario, el origen social de los estudiantes secundarios y una sistematización de los cursos de capacitación no formal ofrecidos en el país. Según Southwell (1997) se trató de un estudio elaborado sobre la base de un modelo de prospectiva funcionalista, que excluye el conflicto del cuadro de variables. Encarnaba, así, el paradigma de la época de la planificación educativa fuertemente vinculada al desarrollo económico con características tecnocráticas. En tal paradigma, la investigación jugaba un papel muy importante. Cabe destacar que este Consejo era un ámbito dependiente del poder ejecutivo externo e independiente del ministerio de educación (aunque articulaban acciones, tal como se presenta más adelante).

El otro ámbito relevante, menos mencionado en trabajos anteriores referidos a la historia de la investigación educativa, es el Centro Nacional de Investigaciones Educativas dependiente de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Este organismo fue creado en junio de 1967⁴ como resultado de recomendaciones y del apoyo técnico y financiero de la UNESCO (que reconoce “la necesidad de considerar la investigación educativa como base de un progreso constante de la educación”, CENIED, 1968: 2). Tenía como objetivos: impulsar, planificar y coordinar la investigación educativa en el país; realizar programas de investigación dando prioridad a las necesidades que demande el planeamiento integral de la educación; formar personal especializado para la investigación educativa y prestar asistencia técnica a otras instituciones que realicen investigaciones educativas (CENIED, 1968a: 3). Las actividades a su cargo son variadas: realizar investigaciones sobre problemas demográficos, económicos y

³ En el momento de la creación del CONADE se designó como responsable a Norberto Fernández Lamarra.

⁴ Se crea por Decreto N° 3838 del Poder Ejecutivo Nacional del 5 de junio de 1967 y se ratifica por el Decreto N° 1867 del 10 de abril de 1968.

sociales de interés directo para la educación y aprovechar las efectuadas por otras instituciones; efectuar estudios, investigaciones y encuestas que permitan la revisión permanente de planes y programas de estudio sobre una base científica; organizar cursos, seminarios y otras actividades para la formación de especialistas en investigación educativa; experimentar nuevos métodos y técnicas de enseñanza; elaborar y adaptar pruebas para la evaluación del rendimiento educativo y para la orientación escolar y vocacional de los alumnos y difundir información sobre los resultados de los trabajo del Centro (CENIED, 1968a: 5).

En el mismo año de su creación, y dando cumplimiento a la Resolución de la XIV Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, el CENIED organizó, en octubre de 1968, la Primera Reunión Regional de Investigación Educativa en América Latina., que tuvo como fin específico “analizar los problemas de la investigación educativa en América Latina en función de las necesidades del desarrollo y de la reforma de la educación a partir de un estudio comparado de dichos problemas” (CENIED, 1968b: 5). En esta reunión participaron representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. El temario estuvo compuesto por los siguientes tópicos: estado de la investigación en América Latina; organización de instituciones de investigación educativa y formación de especialistas; determinación de los problemas prioritarios para la investigación y la cooperación internacional para el desarrollo de la investigación educativa.

Se prepararon varios documentos para su trabajo durante la reunión. Se trata de una serie de estudios e informes solicitados a diversos responsables con temáticas fundamentales para la discusión. Estos responsables eran tanto del ámbito argentino como consultores propuestos por la UNESCO (CENIED-RIED N° 5, 6, 7, 8, 9, 1968). Inclusive, implementaron una encuesta sobre la organización de la investigación educativa (armada sobre la base de un cuestionario propuesto por el Bureau International d'Education de la UNESCO) (CENIED, 1968d) que fue aplicada a todos los países invitados. De la misma surgió un informe sobre la situación de la investigación educativa en América Latina (CENIED-RIED N° 10, 1968; CENIED, 1968c), que aportó insumos comparativos para la discusión conjunta.

Algunas de las conclusiones a las que arribaron en esa reunión destacan el “carácter muy limitado en su contenido y alcance” de las investigaciones encontradas (CENIED, 1968b: 9). Aunque también comprueban “una tendencia a vincular las investigaciones con los problemas y las necesidades generales de la educación en los respectivos países” (p.9), y que esto resulta de los esfuerzos empeñados en formular políticas y trazar planes efectivos de educación “fundamentados en el conocimiento objetivo de la situación y los requerimientos educativos” (p.9). En tal sentido, las recomendaciones a la que arriban se enumeran a

continuación: establecer la necesidad de crear un sistema coordinado de investigación educativa y una política de planeamiento que enmarque la realización de investigaciones basadas en un orden de prioridad y contemplen los problemas y necesidades de la política educativa y del desarrollo, tanto del orden nacional como regional; organizar una red de instituciones necesarias para efectuar las diversas tareas de investigación: elaborar un inventario de instituciones que realizan investigación educativa; coordinar las actividades de investigación (a través de una institución de carácter nacional que efectúe una coordinación paritaria y coordinando acciones con investigaciones económicas y sociales, información estadística y áreas de planeamiento); disponer de financiamiento suficiente, conformar equipos interdisciplinarios (CENIED, 1968b: 12).

Atendiendo a estas recomendaciones, en el año 1969 se publica el primer inventario de las instituciones que ya realizan labores de investigación (ministerio nacional y provinciales, universidades nacionales y privadas de todo el país) y de las investigaciones concluidas, proyectadas o en proceso y publicadas (CENIED, 1969). Esta acción da inicio a una tarea que el Ministerio de Educación sostendrá a lo largo del tiempo, desde distintas dependencias, hasta inicios del siglo XXI.

Desde su creación impulsa acciones concertadas con la Oficina Sectorial de Desarrollo – Educación- (tal como se anticipó más arriba). Elaboran en forma conjunta el documento *Proyectos y programas de urgencia de investigación y planeamiento 1968-1969* (CENIED, 1968a). En el mismo se establecen seis programas de trabajo: I – Reforma de la estructura del sistema educativo; II – Reorganización técnica y administrativa de los servicios; III - Rendimiento del sistema educativo; IV – Productividad del sistema educativo; V - Formación del personal y VI - Financiamiento del sistema educativo. Inicialmente se le da prioridad de inicio a los programas I, III y V. El trabajo de cooperación entre estas instancias gubernamentales se enmarcó en la Resolución N° 572/68 de la Secretaria de Estado de Cultura y Educación (1968a)⁵. En la misma queda plasmado el Plan de acción conjunta, que incluye también la participación de la OCDE.

Durante los siguientes años (1970, 1971 y 1973) la CENIED continúa trabajando en la producción de estudios e informes tanto de nivel nacional como de nivel jurisdiccional,

⁵ En el desarrollo de esta resolución puede apreciarse la propuesta de la denominada Reforma Astigueta, que proponía un cambio integral de la estructura académica del sistema educativo en estrecha vinculación con el proyecto de desarrollo del país. Los lineamientos generales de tal reforma pueden verse en el discurso que dio José M. Astigueta a todo el país el 23 de mayo de 1968 (Secretaria de Estado de Cultura y Educación (1968b), correspondiente a un período de dictadura militar.

enmarcados en el Programa Regional de Desarrollo Educativo. Se inicia en este período la relación con la Organización de Estados Americanos – OEA.

Los años ‘70

A inicios de los años 70, la otra área del Ministerio de Cultura y Educación vinculada a la investigación era el Departamento de Información e Investigación Aplicada⁶, de la Dirección Nacional Sectorial de Desarrollo “Educación”⁷. Una de sus líneas de trabajo consistió en la realización de la serie Situación de la Investigación Educativa. Tenía la intención de desarrollar un balance de la producción de investigación educativa en Argentina, así como también confeccionar una nómina de centros u organismos de investigación educativa, directores e investigadores dedicados a esta tarea. Esta tarea dio continuidad a las acciones de la CENIED.

La serie Situación de la investigación educativa, se desarrolló desde el año 1972 hasta 1984, fecha de la última publicación. El objetivo general era dar cuenta de los estudios e investigaciones realizado en Argentina. Contó con 8 publicaciones abarcando los años 1972 (2 publicaciones), 1973, 1974. 1975-1976, 1977-1978, 1979-1980 y 1981-1982. Al recorrer las publicaciones puede observarse el cambio de nombre tanto del ministerio como de la dependencia responsable de su realización. Las dos primeras publicaciones referidas al año 1972 (y publicadas en el año 1973) se realizaron en el Departamento de Información e Investigación Aplicada dependiente de la Dirección Nacional Sectorial de Desarrollo “Educación”. Otras publicaciones se enmarcan en la Dirección Nacional de Políticas y Programación presupuestaria (la referida al año 1978) y las últimas, en la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo. Así pueden verse las fluctuaciones burocráticas a lo largo de las dos últimas dictaduras militares y de los inicios de la vuelta a la democracia.

Estas publicaciones están organizadas en tres apartados. El primero, Introducción, incluye un breve análisis de la información recolectada. A medida que se avanza en la serie, puede observarse que dicho análisis retoma los trabajos anteriores en clave histórica y comparativa. Una segunda parte presenta los organismos que realizan investigación educativa

⁶ Este Departamento estuvo a cargo de Inés Aguerrondo.

⁷ Quedaría por establecer los cambios en la estructura del ministerio de educación para analizar la posible superposición de ambas áreas de investigación o la sucesión de las mismas.

en Argentina, organizados según autoridad (oficial, privado o internacional) y jurisdicción⁸, y tenía como objetivo “ofrecer un panorama del potencial que existe en nuestro país con relación a la investigación educativa, para facilitar de este modo la comunicación entre los analistas y los centros dedicados a tareas afines en las distintas regiones del territorio nacional” (D.I.E.P.E., 1983b: 5). La tercera parte enumera las investigaciones educativas en función de tres criterios de clasificación: el organismo donde se realizaron, el área temática a que hacen referencia y el nivel educativo al que refieren. Plantean que “la utilidad de esta clasificación radica en que permite al investigador conocer los antecedentes nacionales de la materia específica que esté estudiando. Se indica también quién realiza cada trabajo y en qué centro, con la finalidad de facilitar la localización del grupo que se ha dedicado al tema con anterioridad” (D.I.E.P.E., 1983b: 5).

A continuación, pueden observarse las distintas nóminas que se construyeron con la información relevada.

Tabla N° 1: Nóminas publicadas por el estudio “Situación de la Investigación Educativa”

Tipo de nómina	Información relevada
Centros de Investigación	Por Jurisdicción y Autoridad
Directores de cada Centro de Investigación	Por Jurisdicción y Autoridad (director del centro)
Personal	Por Título y Especialidad.
Investigadores	Por Título de formación, Centro de Investigación, Cargo, Investigaciones realizadas
Investigaciones	Por Área temática y Nivel educativo

Fuente: elaboración propia sobre D.I.E.P.E., 1983b

Algunos datos de estos trabajos son interesantes de destacar. Por una parte, puede observarse la variabilidad de centros de investigación educativa localizados por parte de la DIEPE. En el cuadro que se presenta a continuación puede observarse esta característica.

⁸ Se presentan los datos de cada centro y de su director junto con la nómina del personal según su título y especialidad

Tabla N° 2: Períodos y Centros de investigación educativa localizados en los estudios “Situación de la Investigación Educativa”

Período	Centros Localizados
1972	79
1973	73
1974	94
1975-1976	71
1977-1978	72
1979-1980	157

Fuente: D.I.E.P.E., 1983b

Otro dato interesante es que informa que los centros se distribuían en todo el país, aunque, como sigue sucediendo, tal distribución es altamente desigual, concentrándose la presencia de los mismos en la zona central del país. En relación a las temáticas de las investigaciones detectadas, el informe describe que la mayoría ponía el foco en “temas relevantes para el planeamiento educativo, en lo que tiene que ver con diagnósticos de un área o un nivel de la educación, estudios de rendimiento, deserción, desgranamiento, etc.” (D.I.E.P.E., 1983b: 7). Le siguen en cantidad los trabajos referidos a métodos y técnicas pedagógicas y a cuestiones psicopedagógicas. Las áreas que presentaban mayor vacancia son las de economía de la educación y estadística educativa. En lo referido a los niveles, en análisis comparativo marca que el nivel primario es el que concitó mayor interés en todos los estudios sistematizados.

En el marco del área de Planeamiento del Ministerio de Educación, se elaboró el documento *La planificación educativa en América Latina. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región* (Fernández Lamarra y Aguerrondo, 1977), en el que se presenta una versión preliminar de un estudio sobre la evolución de la situación del momento y las perspectivas de la planificación educativa en América Latina y el Caribe, en el marco del Proyecto RLA/74/024 “Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” UNESCO/CEPAL/PNUD. El objetivo principal era caracterizar e interpretar el proceso de planificación educativa en América Latina en vinculación con la planificación general y con el desarrollo y la política educativa de los países de la región⁹. Las reflexiones principales del

⁹ Este estudio desarrolló una encuesta a responsables de las oficinas nacionales de planeamiento de la educación y recopiló información y documentación de las mismas oficinas. Se consideró en dicho cuestionario aspectos referidos a los factores coadyuvantes al surgimiento y expansión de la planificación educativa, las características y etapas de su evolución en cada país, la consideración del nivel de calidad de sus principales productos, su influencia sobre el nivel técnico y científico del sistema educativo, su vinculación con los niveles de decisión

documento hacían foco en las discusiones sobre el planeamiento y su evolución en la región. Partían de la definición que el proceso de gobernar constaba de tres dimensiones: la política, básicamente ideológica, determina el modelo de sociedad que se desea; el planeamiento, fundamentalmente reflexiva, establece cuáles son las acciones que corresponde cumplir para lograr los objetivos y la administrativa, esencialmente operativa, determina cómo se van a ejecutar las acciones diseñadas para alcanzar los objetivos establecidos. Se afirma en el documento que tales dimensiones son aspectos de un solo proceso que adquieren énfasis o importancia relativa diferente según los diversos momentos del proceso mayor que es el intento de transformar la realidad. Y en este sentido, se define que “la efectividad de los logros de la planificación, más que el resultado único de la efectividad de las técnicas usadas, es reflejo de las concepciones de los estilos políticos y administrativos.” (Fernández Lamarra y Aguerro, 1977: 5).

Dedican un capítulo del documento para analizar los aportes de la investigación educativa al planeamiento de la educación. En tal sentido, al desarrollar en puntos anteriores que el paradigma vigente del planeamiento durante los años 70 incorpora la racionalidad como elemento central, esto implica la introducción de la necesidad de orientarlo con criterios científicos devenidos de la investigación. Sin embargo, advierten que la investigación requerida para los distintos momentos del planeamiento generalmente no es la investigación pura de tipo experimental, el modelo más habitual de la época. Y afirman que esto se debe a que la planificación requiere de una gran diversidad de tipos de investigación en relación con cada una de sus funciones, al colaborar con un mejor planteamiento de los problemas y de las prioridades, así como también con la formulación de las acciones más adecuadas para su solución (Fernández Lamarra y Aguerro, 1977). Caracterizan el aporte de la investigación en relación a las funciones de la planificación educativa: a) la concientización y denuncia social sobre la situación educativa y sus problemas, causas y efectos; b) el laboratorio de nuevas ideas y conceptualizaciones sobre la educación y su papel en la sociedad y de propuestas y renovación de alternativas de políticas y estrategias educativas con nuevas formas de planeamiento educativo y c) la elaboración de planes. Se desarrolla a continuación una breve síntesis de lo propuesto por los autores (pp.35-37).

política y de conducción administrativa, la relación con la investigación educativa y, finalmente, apreciaciones sobre la situación actual en cada país y sus perspectivas. Además, se indagó sobre la estructura de las oficinas, sus tareas, los planes y sus procesos de elaboración, documentos sobre la relación con la investigación educativa y las calificaciones y capacitación del personal técnico de las oficinas. (Fernández Lamarra et al., 1977).

En relación a la primera función -la de concientización y denuncia social- la investigación colabora en un mejor planteamiento de los problemas, su jerarquización para fijar las correspondientes prioridades, la formulación de las acciones más adecuadas para su solución, por lo que enriquecerán el proceso técnico de la planificación (la elaboración de planes). Para el desarrollo de la segunda función -laboratorio de ideas-, se requiere de un esfuerzo considerable y diversificado en materia de investigación educativa, abarcando estudios de base, tanto en el área de la educación como en las otras disciplinas de las ciencias sociales que se vinculan con ella. Dichos estudios deben realizarse tanto a nivel de las instituciones dedicadas a la investigación educativa -ministeriales, universitarias, privadas, etc.- como en todo el sistema educativo con la participación de su personal y de los distintos sectores de la población interesados en la educación (p.35).

La función de elaboración de planes en sus diversas etapas requiere un aporte permanente de la investigación. Tanto el diagnóstico, como la fijación de objetivos, la programación y la evaluación, deben utilizar los criterios lógicos de la tarea científica y enriquecerse con los aportes de las actividades de investigación en cuanto al conocimiento de la realidad social y educativa. En relación al diagnóstico debe primar no solo la lógica sino la metodología de la investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, para buscar medir y también comprender problemas y establecer sus principales causas., considerando las tres fases en el diagnóstico - descripción-evaluación-ordenamiento y jerarquización de problemas. La tarea de formulación de objetivos, políticas y metas también exige un aporte de la investigación tanto para el planteamiento de diversas alternativas y su fundamentación como para la evaluación de sus posibles efectos y resultados y la obtención de conclusiones sobre las mejores condiciones para su viabilidad (p.36).

Otra etapa del proceso de planificación es la programación, la que tiene como objetivo establecer específicamente las acciones que se realizarán, indicando también los recursos humanos, físicos y financieros que se requerirán. Esta etapa de la planificación también necesita del conocimiento racional para poder establecer la necesidad y disponibilidad de dichos recursos. Los modelos de investigación descriptiva son útiles para realizar esta tarea; esto no significa que la programación sea esencialmente una etapa de investigación, sino sólo que, si el planificador organiza ciertas fases de la programación en términos de un esquema de investigación descriptiva, se pueden lograr resultados más positivos. Luego de la ejecución, el proceso de planificación debe encarar una última etapa: la evaluación. Como en el diagnóstico, esta etapa se define más por la necesidad de conocer que por la acción; en estos casos es cuando la investigación se entrelaza en mayor medida con el planeamiento. La evaluación puede ser

planteada como una investigación que intenta comprender lo ocurrido durante la ejecución y contrastarlo con los objetivos, a fin de conocer las posibles desviaciones y sus causas. En esta etapa del planeamiento un enfoque metodológico útil es el estudio de caso; en general la literatura que señale modos operativos de encarar la evaluación, es limitada, aunque es frecuente que se indique la necesidad de realizarla (pp.36-37).

Como resultado de la consulta que realizaron explicitan que “las opiniones recibidas señalan por lo general que en Latinoamérica la investigación ha tenido muy poca relación con el planeamiento” (p. 37). Una de las causas de esa situación deriva de las características del propio personal de investigación se relacionan en gran medida con la importación acrítica de temas y de enfoques metodológicos que no se adaptan a la realidad latinoamericana. Habitualmente el personal se ha formado en metodología de la investigación fuera de la región y es portador de un modelo de investigación académica que responde, a su vez, a un determinado modelo de ciencia y de conocimiento, una de cuyas notas principales es su no compromiso.

Otro aspecto que destacan es que los intentos por concentrar las tareas de investigación en un solo organismo ministerial no han sido exitosos ya que estos organismos no han podido asumirlas eficientemente, ante la imposibilidad de abarcar la compleja y diversa gama de requerimientos de investigación que el planeamiento plantea. Por otra parte, afirman que las estructuras organizativas de los ministerios de educación no poseen las características que exige la labor de investigación: tiempo para el desarrollo de las tareas, equipos interdisciplinarios de investigadores seleccionados en mérito a sus capacidades científicas, independencia con respecto a la coyuntura política, etc.

En el cierre del documento, los autores plantean, entre otras cuestiones, la particular relación de mutua influencia entre el planeamiento y el campo de la ciencia. Por un lado, se destaca la inclusión de criterios racionales de carácter científico –rigurosidad y sistematicidad- a los procesos del planeamiento en una nueva etapa de esta actividad. Por otro, y como consecuencia del anterior, surge como un estímulo importante hacia el desarrollo de la ciencia las necesidades planteadas por el planeamiento. “Se debe tener en cuenta que la planificación significa en sí misma un aporte a un enfoque más científico de la problemática educativa, ya que se encuentra basada en la premisa del enfoque racional de la realidad con vistas a su modificación, del mismo modo que la ciencia constituye en sí misma un enfoque racional con vistas a la profundización del conocimiento. Por esto la aparición y expansión de la planificación en Latinoamérica significó necesariamente un aporte en orden a la elevación del

nivel científico con que se encaraban los problemas educativos” (Fernández Lamarra et al., 1977: 39).

Los años ‘80

Con la vuelta a la democracia en el año 1983, resulta insoslayable citar el trabajo *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* realizado por Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi (1985). Se trata de unos de los informes de la investigación “Educación y sociedad en Argentina. 1976-1982” llevada a cabo en el Programa Buenos Aires de FLACSO durante el año 1982. En tal trabajo se propusieron elaborar los datos existentes sobre el estado del sistema educativo argentino atendiendo a las consecuencias de las políticas educativas resultantes de la dictadura militar de los años 1976-1982. Los autores manifiestan significativa la carencia de estudios sobre el tema. Por ello una de las principales conclusiones del trabajo es que la política aplicada en esos años resultó en un gran “deterioro de la infraestructura de investigación educativa (estadísticas, centros de investigación) y de la formación de recursos humanos para esta área” (p.11).

Juan Carlos Tedesco, en el capítulo bajo su responsabilidad *-Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina-*, además de realizar un profundo análisis desde la sociología del curriculum escolar en Argentina, plantea entre las consideraciones finales el lugar que la investigación educativa debe cumplir para pensar las políticas educativas. Y afirma que “si bien el conocimiento no es la única fuente de la dinámica política, no hay duda que los diagnósticos precisos constituyen una condición *necesaria* de cualquier planteo político-racional. Para ello, sin embargo, la investigación debe incluir en su propia dinámica interna y en los supuestos teóricos de los que parte, la posibilidad de inspirar la definición de alternativas políticas. Deberán superarse tanto las limitaciones de los esquemas tecnocráticos, que desconocen la importancia de lo político o lo colocan fuera de la acción educativa, como las limitaciones de los esquemas reproductivistas, que niegan la especificidad de lo pedagógico y la posibilidad de romper el círculo de las determinaciones lineales” (p. 70).

Por su parte, Cecilia Braslavsky, en el Capítulo *Estado, burocracia y políticas educativas*, al proponerse describir los procesos y contenidos de las políticas educativas del período estudiado y su impacto en la evolución cuantitativa del sistema educativo, manifiesta fundamentalmente “la pobreza de la investigación educativa, la dispersión de los informes respectivos y la obsolescencia de los datos elaborados” (p. 75). Por tal motivo, y dando cuenta

de la precaria situación resultante de los años previos, debe utilizar informes de investigación de organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, PNUD, OEA) y centros privados (CFI entre otros). De las dependencias oficiales destaca la producción del Consejo Nacional de Desarrollo (que ya no funcionaba) y los documentos producidos por la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo (DIEPE) –referidos más arriba en este trabajo-. Entre las conclusiones a las que arriba, en relación al desafío de las políticas educativas con miras hacia el retorno a la democracia y el futuro plantea que, en gran parte dependerá, entre otros elementos, del conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo, y afirma que “serán particularmente significativos los aportes que, desde la investigación educativa, puedan realizarse sobre el comportamiento de los agentes sociales en el sistema educativo” (p. 168).

En esta misma década el, entonces, Ministerio de Educación y Justicia (MEJ) desarrollo el proyecto “Fortalecimiento de los procesos de planificación y toma de decisiones”. El punto de partida del proyecto era la constatación de la necesidad de analizar en profundidad las características asumidas por la administración educativa argentina durante los últimos años¹⁰, para propiciar y proceso de fortalecimiento de la capacidad de la administración central para la toma de decisiones. Como parte del diagnóstico inicial que fundamentó este proyecto, se destacan las siguientes características: 1) la descentralización de la administración educativa¹¹, efectuada sin un proceso paralelo de re-definición de roles de los distintos agentes ni de mecanismos efectivos de coordinación entre ellos; 2) el deterioro visible, a nivel nacional, de algunos servicios fundamentales para la toma de decisiones, tales como las unidades de estadística, de información y de investigación y las unidades de programación y planeamiento educacional; 3) la conciencia creciente acerca de la necesidad de resolver no solo los problemas planteados por los procesos iniciados en el pasado sino aquellos que se derivan de una gestión educativa moderna que responda a objetivos democráticos: articulación entre investigación y toma de decisiones, estímulo a la innovación educativa, racionalización y aprovechamiento óptimo de los recursos, etc. En función de este estado de situación, el Proyecto se propuso efectuar un diagnóstico tanto de la administración educativa nacional como de la situación

¹⁰ Aquí se hace referencia a las acciones desarrolladas en el sistema educativo a partir de la última dictadura militar (1976-1982) y el complejo proceso de la vuelta a la democracia en el país iniciada en el año 1983.

¹¹ En este punto se hace referencia a los procesos de transferencia y descentralización de los servicios educativos de los niveles pre-primario y primario hacia las provincias, iniciado en el año 1978. Ver Kisilevsky, M. (1998) Federalismo y Educación: un espacio histórico de pugnas distributivas. Tesis de Maestría en Educación y Sociedad. FLACSO. Buenos Aires.

referida a dos componentes básicas de dicha administración: la calidad de la educación y los servicios de información educativa.

Tal como lo describe Juan Carlos Tedesco en la presentación de esta serie de estudios, en su rol de director de OREALC-UNESCO (Paviglianiti, 1988: 14), el proyecto contó con diversos apoyos institucionales. Por un lado, se destaca el sostén de organismos de cooperación técnica internacional: el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)¹², desde sus actividades de desarrollo institucional; la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que brindó un importante apoyo financiero y colaboró en el aporte de especialistas extranjeros y la UNESCO, a través de su Oficina Regional de Educación (OREALC), quien coordinó el conjunto de actividades y supervisó la ejecución técnica del Proyecto. Por otro, colaboraron diversos organismos del Ministerio de Educación de la Nación y de los Ministerios de Educación de las provincias. Las tres principales producciones que resultaron de este proyecto se constituyeron en una serie denominada Estudios y Documentos fechada en el año 1988. Estos estudios fueron publicados por la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.

En este punto importa destacar los estudios *Nº 1 Diagnóstico de la Administración Central de la Educación* llevado adelante por Norma Paviglianiti y *Nº 3 Pre-diagnóstico del Sistema de Información Educativa* elaborado por Alicia Bertoni¹³. Toman como objeto de estudio al mismo ministerio y dan cuenta y reconstruyen las transformaciones sufridas durante el período de la última dictadura militar y el advenimiento a la democracia. Hacen uso y analizan la información disponible en el mismo ministerio, tanto vinculada a la estadística educativa como a la investigación. Pero en todos los casos destacan que el trabajo propuesto para estos estudios solo será una aproximación dada la considerable carencia de “un sistema que provea de información significativa y de investigaciones que aporten para la toma de decisiones” (Paviglianiti, 1988: 24). Destacan también la falta de recopilación sistemática de redes y/o circuitos de intercambio de información, de espacios de divulgación y de publicaciones especializadas. Por esta situación el proyecto se propone también realizar esta actividad de recolección tanto en el ámbito nacional como en el de las provincias¹⁴.

¹² Se trata del Proyecto PNUD/87/011 Fortalecimiento de los procesos de planificación y toma de decisiones.

¹³ Completa la serie el Estudio Nº 2: Calidad de la Educación, que estuvo a cargo de Pedro Lafourcade.

¹⁴ En su estudio, Norma Paviglianiti realiza un estado del arte en materia de gobierno y administración de la educación centrado en el análisis del cuerpo legal de la estructura de gobierno del sistema educativo y en el análisis de la estructura administrativa interna de los organismos centrales y de las unidades escolares. Este relevamiento se circunscribió a la investigación producida en el país en veinte años anteriores. Afirma la autora que, a pesar de lo extenso del período analizado, la producción nacional en esta área es extremadamente insuficiente.

En la presentación del estudio coordinado por Alicia Bertoni, Juan Carlos Tedesco da cuenta de las consecuencias de las políticas de los gobiernos autoritarios, que impactaron, entre otras cuestiones, en las dificultades para generar diagnósticos sobre el sistema educativa derivado del deterioro en la capacidad para generar y distribuir información pertinente. Y plantea también como reflexión que tal deterioro “es congruente con la teoría de la subsidiariedad del estado en materia educativa y con la creencia en los mecanismos reguladores del mercado como factor decisivo en las decisiones de los actores del proceso pedagógico social” (Tedesco en Bertoni, 1988: IV). Por esto Tedesco destaca que este estudio permite apreciar la magnitud del deterioro producido en la capacidad de procesar y distribuir información pertinente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Alicia Bertoni (1988) desarrolla un apartado específico donde fundamenta la necesidad de incorporar las investigaciones educativas a los servicios de información sectorial. Propone combinar en los servicios de información socio-educativa, donde predominan los datos cuantitativos, investigaciones que capten información cualitativa. Y plantea que “se hace progresivamente evidente que los problemas que conciernen a la eficiencia interna y externa del sistema educativo, así como la fundamentación de importantes decisiones que se toman en el nivel político del gobierno de la educación, tienen relación con los resultados de la investigación científica en el campo educativo. El desarrollo de la investigación científica en educación no sólo tiene que ser promovida y apoyada con las previsiones del caso, sino que sus hallazgos tienen que ser utilizados. Según la autora, esto será más fácil si contamos con un buen sistema de difusión que haga accesible este tipo de conocimiento. El impacto de la investigación en la realidad educativa podría traducirse en el mejoramiento de la calidad de la educación” (Bertoni, 1988: 77).

En este trabajo resulta interesante destacar el Anexo II, elaborado por Ricardo Baquero, que releva la información existente sobre innovaciones e investigaciones educativas producidas en dos períodos (1977-1982 y 1983-1987). En dicho anexo, se recopilan, sistematizan y analizan diversas fuentes sobre investigaciones educativas y su relación con los niveles de decisión política, la elaboración del planeamiento educativo y los diversos niveles de ejecución en Argentina, teniendo en cuenta los organismos de producción, el nivel educativo estudiado y las temáticas predominantes (definen 30 códigos o categorías de temas). Computa un total de 600 investigaciones.

Este conjunto de estudios concluye en la necesidad de generar espacios institucionales que permitieran “proveer estos servicios de información a formuladores de políticas, planificadores y administradores, actores involucrados en la gestión educativa, a investigadores

y otros profesionales de las ciencias sociales” (Bertoni, 1988: 81). Además, plantea la importancia de reconocer el valor de la información para la toma de decisiones, entendiendo que no sólo el Estado toma decisiones, sino que lo hacen diversos actores (estado central, provincial, municipal, familiar, estudiantes, organizaciones sociales, etc.). También, continúa, varía el tipo de información en según el momento del proceso de toma de decisiones, por lo cual de esto se desprende una necesidad, la de generar una cultura de la información. Finalmente afirma que “la obligación de informar, que caracteriza toda gestión democrática, sólo es posible si se diseñan los instrumentos y se capacita para su utilización” (Bertoni, 1988: V-VI).

Casi en simultáneo, en el año 1989, en el marco de un proyecto de inversión financiado por el BIRF denominado *Mejoramiento y evaluación de la educación en el nivel medio de enseñanza*, coordinado por Inés Aguerrondo, se llevan adelante un conjunto de líneas de trabajo, entre las que se destaca el *Sub-Proyecto N° 13 Investigación para la transformación de la institución educativa* a cargo de Silvia Llomovatte, con la colaboración de Andrea Berenblum y Marcelo Krichesky. Este proyecto tuvo como objetivo general contribuir a la transformación de las instituciones educativas de todo el país mediante la formulación e implementación de políticas que tengan fundamento en los nuevos conocimientos generados en el sector educacional (Krichesky et al., 1990: 6).

En este marco asumen que la investigación educativa tiene como finalidad la producción de nuevos conocimientos y saberes a partir del análisis crítico-reflexivo y sistemático de la realidad educativa. Pero plantean que uno de los rasgos más notorios del desarrollo de la investigación educativa en el país ha sido su aislamiento de los actores del sistema educativo y de la sociedad. Los nuevos conocimientos circulan y son debatidos en los reducidos círculos académicos de investigadores. Por lo cual proponen un acercamiento entre la investigación y las prácticas educativas promoviendo una relación dinámica y en constante interacción orientando al mejoramiento de la propuesta pedagógica en el ámbito de las instituciones educativas. En este sentido enfatizan que la investigación educativa tiene fuertes potencialidades transformadoras, pero deben cumplirse ciertas condiciones para que ellas se realicen, principalmente considerando a la investigación como parte integrante del proceso educativo (Llomovatte, 1992: 92). Y se plantean un conjunto de preguntas para dar inicio a un debate acerca de la relación entre investigación y planeamiento: “¿Qué modelo de investigación sería necesario diseñar y desarrollar acorde a los requerimientos del Planeamiento Educativo? ¿Cuáles serían las problemáticas prioritarias a investigar? ¿Con qué metodologías y niveles de transferencia a la comunidad educativa (alumnos, padres, docentes, supervisores, Directores de Planeamiento, etc.)

se llevarían a cabo dichas investigaciones? ¿Cuál sería su nivel de especificidad en cuanto a los alcances nacional, provincial, regional y local? ¿Qué mecanismos técnico-administrativos y políticos el Planeamiento Educativo efectivizaría para articular los resultados de la investigación con sus acciones de gobierno?” (Krichesky et al., 1990: 5)

La actividad central del proyecto fue la elaboración y desarrollo de un Banco de Datos de investigación educativa para la transformación de la institución escolar, cuyo objetivo era “relevar, organizar y sistematizar la producción en el campo de la investigación educativa a nivel nacional, a fin de fortalecer la articulación entre las prácticas de investigación y las políticas educativas” (Krichesky et al., 1990: 3) a partir del relevamiento de producciones tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Esto implicó contar con un registro de los nuevos conocimientos producidos en todas las jurisdicciones del país sobre la transformación de la institución educativa; elaborar alternativas para que, en forma permanente, las decisiones políticas y técnicas del orden Nacional y Provincial, cuenten con aportes relevantes para dar contenido a las políticas transformadoras; sugerir la organización de mecanismos o instancias que apoyen y optimicen la investigación y la innovación en las bases del sistema para lograr, de esta manera, que los establecimientos de las diversas jurisdicciones, y los gobiernos provinciales sean protagonistas de las innovaciones que se produzcan en los distintos niveles educativos y, finalmente, procesar un corpus de información básica sobre la transformación de la escuela para que circule masivamente, a través de una red conformada por las jurisdicciones provinciales y el MEJ (Krichesky et al., 1990: 7).

El resultado de este trabajo implicó el desarrollo de una base de 600 investigaciones de todo el país organizadas en siete áreas temáticas. Tales áreas se definieron en función de dos criterios: a) las prioridades técnico-políticas de la gestión educativa y b) el análisis de la realidad.

Tabla N° 3: Distribución de las investigaciones según tema

Área temática	Investigaciones relevadas	%
Institución escolar	155	25,8
Aprendizaje y sistema educativo	130	21,8
Políticas educativas, burocracia y Estado	80	13,3
Educación y trabajo	80	13,3
Docentes	55	9,2
Educación no formal	50	8,3
Conocimiento escolar	50	8,3
Total de investigaciones	600	100,0

Fuente: Llomovatte, 1992: 96

El análisis realizado por los investigadores a cargo de este proyecto de las investigaciones relevadas considera que la cobertura temática era adecuada dado que se presenta un equilibrio entre lo endógeno y lo exógeno de la institución escolar, así como entre los diferentes componentes de lo endógeno. Pero también les permitió identificar los “espacios vacíos”. Para el momento de finalizado el relevamiento se destaca que el nivel secundario era el menos investigado. Además, se destaca que también están ausentes las dimensiones del ámbito de gestión (lo público y lo privado); de género (lo masculino y lo femenino) y el sector social. Plantean que esto responde a las modalidades concretas de decisión acerca de los temas de investigación. “La elección del problema a investigar suele ser en nuestro medio una práctica individual, de individuos o de grupos aislados. Cada equipo elige su tema según motivaciones arbitrariamente definidas. Es decir, que los criterios de pertinencia y utilidad en uso para la toma de decisión acerca del tema a investigar no necesariamente se compadecen con las necesidades concretas del sistema educativo” (Llomovatte, 1992: 98)¹⁵.

Los primeros años ‘90

En el año 1990 se realizó en el Ministerio de Educación nacional (en ese momento también de Justicia) junto con el Consejo Federal de Inversiones, un Seminario Nacional de Planeamiento de la Educación dirigido a los responsables de las administraciones provinciales. En ese marco, Inés Aguerrondo, en ese momento Coordinadora del Proyecto de Inversión en Educación MCE/BIRF, presentó un trabajo denominado *Investigación para el planeamiento en el campo de la educación*. En dicho documento reflexiona sobre los requerimientos que el rol técnico actual (por “actual” la autora refiere a fines de la década de los 80 e inicios de la del 90) del planificador y su función de aportar elementos para la racionalidad para la toma de decisiones. Tal función requiere de generar información oportuna y relevante para la toma de decisiones políticas y administrativas. Plantea que la información necesaria no solo debe ser de tipo descriptivo y cuantitativo, sino que también debería poder explicar y predecir causas y

¹⁵ De este proyecto solo quedaron dos documentos oficiales disponibles en el Centro de Documentación del Ministerio de Educación: Krichesky, M. y Berenblum, A. (1990) Banco de datos sobre investigación educativa. Una modalidad de articulación entre la investigación y la política educativa. Ministerio de Educación y Justicia – UNESCO. Buenos Aires y Llomovatte, S. (1990) Base para el banco de datos sobre investigaciones educativas para la transformación de la institución escolar (primera etapa: enero-agosto 1990). Subproyecto N° 13 Investigación para la transformación de la institución educativa. Ministerio de Educación y Justicia. Y un artículo en una revista especializada: Llomovatte, S. (1992) La investigación educativa en Argentina. Propuesta Educativa. Año 4 N° 6. Buenos Aires. El producto de este proyecto, la base de investigaciones, lamentablemente no quedó resguardada en el ministerio.

consecuencias de los problemas que se deben resolver. En este sentido problematiza el papel de la investigación académica como uno de los insumos fundamentales, tanto en relación a los aportes de la teoría como a la metodología de producción de conocimiento (rigurosa y sistemática). Pero tal tipo de investigación, por sus propias características plantea una serie de problemas prácticos cuando los planificadores deben tomar decisiones en su accionar diario. Por ello surge la siguiente pregunta. “¿Cómo es posible contestar las urgencias de información de los políticos o de los funcionarios de la educación si tenemos que tomar indefectiblemente todos los recaudos que son propios de la recolección de información en el marco de una investigación académica? Pero, por otro lado, si no lo hacemos, ¿cómo es posible presentar información ‘seria’, es decir ‘científicamente fundada’?” (Aguerrondo, 1990: 3).

Para resolver esta paradoja propone realizar una distinción entre la investigación para el planeamiento y la investigación académica. Y plantea que tal distinción se origina fundamentalmente en los diferentes contextos en que se enmarca la tarea de investigación. Así, identifica que la investigación académica es la que se realiza en los centros oficiales o privados y tiene como objetivo fundamental profundizar o aumentar el conocimiento básico en educación. Por su parte, la investigación para el planeamiento (entendida como herramienta de gobierno para la transformación) la define como una de las metodologías que colaboran para dar racionalidad a la toma de decisiones, y por lo tanto su objetivo es generar información oportuna y relevante para el decisor político o administrativo. “La urgencia de la toma de decisiones, aunque sea relativa, fija un tope máximo más allá del cual no se cumple con la condición de oportunidad. La especificidad de la decisión a tomar recorta el campo de posibilidades para cumplir con la condición de relevancia” (Aguerrondo, 1990: 4). Si bien estos tipos de investigación son distintos, plantea que se trata de una situación de complementariedad ya que ambas responden a un esquema lógico similares, desde la rigurosidad de la investigación en su sentido más amplio.

En la caracterización que la autora realiza, especifica que la investigación para el planeamiento se diferencia en, al menos, cuatro aspectos, de la investigación académica. Estos aspectos son el ámbito de su problemática, la amplitud de las unidades de análisis que pueden involucrarse, su duración y las características del informe. En relación al ámbito del problema a estudiar, el marco de la decisión que se debe tomar en el marco del planeamiento permite restringir y especificar el problema a indagar. Es decir que, a diferencia de la investigación académica, “en este tipo de investigaciones se puede seleccionar un grupo pequeño de variables suficientes para contestar la pregunta de lo que se debe decidir específicamente” (Aguerrondo, 1990: 6). Respecto al tamaño de la muestra a indagar, según la autora, la investigación para el

planeamiento discute con la investigación académica de corte experimental que requiere una selección representativa en términos estadísticos para considerarse “seria”. Y recupera propuestas de investigación aplicada, similares a los estudios de opinión o las encuestas de marketing (Aguerrondo, 1990). Acerca de la duración de la investigación, propone que la investigación para el planeamiento debiera extenderse en función de la urgencia de la decisión a tomar (entre dos y seis meses). También se asocia a esta dimensión de análisis la cuestión de la oportunidad, es decir, que es probable que la investigación se extienda más allá del tiempo de la definición necesaria de tomar y por lo tanto la información elaborada queda invalidada. En último lugar, plantea que el modelo de investigación para el planeamiento requiere de un tipo de informe de resultados dinámico, “que pueda ser procesado en las condiciones de urgencia del político o del funcionario y que se atenga principalmente a la presentación de aquellos resultados que contesten las preguntas originales para las que se investigó” (Aguerrondo, 1990: 7). Para ello son necesarios informes breves, sucintos y claros.

Finalmente propone desarrollar una metodología de la investigación para el planeamiento que permita utilizar la lógica de la investigación académica, pero con esquemas de investigación aplicada para la toma de decisiones generando información oportuna y relevante. Cierra el documento planteando que “las particularidades de este tipo de investigación que se han explicitado acá no son del todos nuevas. Forman parte de las necesarias adaptaciones que hemos tenido que ir generando para subsistir en nuestra tarea diaria como planificadores. Quizá lo nuevo es que podemos hablar abiertamente de ello sin desvalorizarlo y, por el contrario, encontrándole un nuevo valor para la práctica que nos empuje a seguir intentándolo” (Aguerrondo, 1990: 7).

A modo de balance de este apartado, puede afirmarse que estos trabajos darían cuenta de un conjunto de etapas históricas de la investigación educativa en el Ministerio de Educación, que tiene como principal marca el haber transitado épocas de alta inestabilidad política. La alternancia entre gobiernos democráticos y gobiernos de facto en períodos muy cortos de tiempo, hacen pensar en grandes dificultades para desarrollar políticas de mediano y largo plazo, así como también revertir los procesos de desmantelamiento llevados a cabo en las etapas dictatoriales. En este sentido puede entenderse la necesidad de emprender en cada década la elaboración de estados de situación de la investigación educativa en el país. Tal es el caso de los estudios llevados adelante en 1968 (CENIED), 1972 hasta 1980 (Fernández Lamarra y Aguerrondo), en 1988 (Bertoni y Baquero) y en 1989 (Llomovatte, Krichesky y Beremblum). Los mismos relevan, en términos generales, similares cuestiones: investigaciones educativas realizadas en Argentina según temáticas predominantes y nivel educativo estudiado,

investigadores y centros de investigación; tipos de institución u organismo y jurisdicción. De estas bases de investigaciones solo han quedado los estudios que sistematizan y analizan la información dando cuenta de la distribución temática y geográfica de las investigaciones educativas y de los “espacios vacíos”. Se destacan los estudios publicados en el año 1988 realizados por Norma Paviglianiti y Alicia Bertoni. Ambos son diagnósticos amplios y generales de la administración pública educativa que permiten dar cuenta de las graves y serias consecuencias de la aplicación de las políticas del último gobierno de facto (76-82) respecto al resguardo y disponibilidad de información tanto estadística como de investigaciones educativas. También hay que considerar las limitaciones tecnológicas de este período (la mayoría de los informes son mecanografiados) y las escasas políticas de resguardo documental de esta época. En general también se observa que las acciones previstas para los ámbitos estatales de producción de conocimiento incluían también las tareas de asistencia técnica (dentro del ministerio y a las jurisdicciones), de establecer espacios de intercambio y de formación de recursos humanos. Esto último queda expresado en los seminarios realizados y en los materiales preparados para tal fin.

Otro aspecto a destacar es el interés por el planeamiento educativo y el papel que la investigación educativa juega en ese marco. Tanto el sector “Educación” de la CONADE como el CENIED tuvieron como metas producir información y proveer de investigaciones para el planeamiento tanto para la educación como para el desarrollo del país. En el estudio del año 1977, además de establecer el posicionamiento de los autores acerca de la investigación dentro del planeamiento, se implementó un estudio a nivel latinoamericano para indagar tal problemática y la capacidad de las estructuras organizativas de los ministerios para coordinar o realizar investigaciones. En un sentido similar, y también recuperando la compleja relación entre planeamiento e investigación educativa, los aportes conceptuales planteados en el documento del año 1990 resultan relevantes. Allí se propone una distinción entre investigación académica e investigación para el planeamiento, estableciendo diferencias sustantivas, aunque remarcando la necesidad de la complementariedad. No resulta sorprendente que sean las mismas personas, Norberto Fernández Lamarra e Inés Aguerro, largamente vinculadas al ministerio, que en sucesivas etapas recuperan posicionamientos respecto a esta relación, aunque de forma aggiornada en cada nuevo período ministerial.

Un aspecto interesante de recuperar es la presencia del mismo ministerio llevando adelante estos estudios, ya sea con personal del mismo ministerio o de académicos contratados para tal fin. En los casos reseñados en este apartado, todos son reconocidos académicos universitarios y/o funcionarios del ministerio con larga experiencia en consultorías. Se destaca

la participación de otros organismos que colaboran, realizan asistencia técnica y/o financian completamente estos estudios: UNESCO, CEPAL, PNUD, OREALC, OEA, OEI, CFI y el BIRF. En su mayoría son organismos de cooperación nacional e internacional. Se trata, en general, de un estado nacional fuertemente condicionado por procesos de ajuste estructural y con poca capacidad de gestión financiera con recursos propios.

1.2. Investigaciones sobre cómo investigó el Ministerio de Educación

No son muchas las investigaciones que han abordado la problemática del desarrollo de la investigación educativa en el ámbito público, especialmente en el Ministerio de Educación. A continuación, se presentan un conjunto de trabajos, documentos, investigaciones y estudios que profundizan este tema para el caso argentino, a modo de antecedentes o catálogo, de diverso origen, tanto del mismo ministerio nacional como de otros organismos acerca de la producción de investigación educativa en el marco de la gestión estatal de políticas educativas. Estos estudios toman en cuenta al ministerio como productor de conocimientos a partir de investigaciones. Por un lado, se encuentran los trabajos que realizan una reconstrucción histórico-institucional que indagan en los procesos de institucionalización y profesionalización del campo y sus agentes. Por otro, investigaciones más recientes abordan la conformación y las especificidades del campo de la producción de conocimientos educativos en Argentina y en América Latina, en clave macro-estructural. A su vez, este conjunto de trabajos da inicio a otra serie de producciones de investigaciones que consideran a la producción de investigaciones en el Ministerio de Educación.

El primer trabajo identificado que analiza el papel de la investigación en el marco del Ministerio de Educación es el producto de un proyecto de investigación realizado en la FLACSO-Argentina¹⁶. Así, entre los años 2003 a 2006 se implementó un programa de estudios desde FLACSO que se propuso trazar una caracterización general del campo de producción especializada de conocimientos sobre educación en la Argentina entre los años 1983 y 2003. De este trabajo se produjeron un conjunto importante de producciones, entre la que se destaca el libro *Educación, Conocimiento y Política – Argentina, 1983-2003* (Palamidessi, Suasnábar y

¹⁶ Resulta interesante comentar aquí que este trabajo tuvo su origen incipiente en las tareas desarrolladas por parte de algunos miembros de la Unidad de Investigación Educativa correspondiente al período 2000-2001 estudiado en esta tesis.

Galarza, comps., 2007), en el que participaron, además de los compiladores Ana Encabo, Carlos Torrendell, Alicia Merodo, Javier Simón, Leandro Stagno y Roald Devetac. Dicho estudio se propuso realizar un mapa institucional de la producción y circulación de conocimiento sobre educación abarcando un conjunto muy importante de agencias (organismos estatales de gobierno y planificación, universidades públicas, universidades privadas, organismos internacionales e intergubernamentales, centros de investigación privados y fundaciones financiadas por el empresariado) de todo el país.

En el capítulo destinado al análisis de los organismos estatales de gobierno y planificación (pp. 81-98), a cargo de Daniel Galarza, se destina un apartado al Ministerio de Educación. Este autor organiza el estudio en dos etapas. La primera abarca los años 1983 a 1993 y focaliza la descripción en la reconstrucción del Ministerio, entre el regreso a la democracia y la Transformación Educativa. La segunda, 1993-2003, hace hincapié en la sanción de la Ley Federal de Educación, la Transformación Educativa y la agenda de la década de 1990. En ambas analizan sintéticamente las diversas instancias institucionales de producción de información tanto propias del ministerio como las que recibieron aportes de organismos internacionales en función de la producción de información estadística, las evaluaciones de la calidad educativa del sistema y la producción de investigaciones en forma directa o a través de la contratación de agencias específicas. Una de las conclusiones a las que arriba es que no hubo, para el período analizado, definiciones claras acerca de las formas en que el Estado se posiciona como productor, demandante y/o usuario de conocimientos especializados sobre educación. Plantea que el Estado, en tanto productor de conocimiento, presenta dificultades sobre la institucionalización y la profesionalización de estos espacios especializados y en tanto demandante de conocimiento, alternó períodos de gran demanda con otros de escasa demanda. Concluye finalmente afirmando que “no parece haber definido otra política en relación con su papel de usuario de conocimiento que no sea la de la contratación de expertos (...) y recientemente ha iniciado algunas actividades más sistemáticas de relevamiento de investigaciones y la construcción de espacios de diálogo” (p. 95).

Como uno de los productos de este programa se publicaron una serie de artículos, de gran parte del equipo de trabajo responsable, que tematizan el campo de la producción de conocimiento en educación en Argentina. Y más tarde, en 2007, se conformó el Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento y Política en Educativa (NICPE). Se trata de una red académica conformada por equipos de investigación del país de diversas instituciones (Universidad de San Andrés, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de San

Martín, Universidad Nacional de Tres de Febrero, FLACSO-Argentina) y que tiene como finalidad promover estudios sobre la producción de conocimiento en educación y su vinculación con la definición o implementación de políticas educativas.

Parte de este grupo realizó otra investigación, esta vez de carácter comparativo, de la relación entre investigación educativa y política en América Latina. A partir de un análisis de las tendencias históricas y recientes para la región, se proponen un conjunto de capítulos que abarcan la situación específica de México, Brasil, Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay (Gorostiaga, Palamidessi y Suasnábar, comps., 2012). El capítulo correspondiente a la Argentina, a cargo de Mariano Palamidessi, Daniel Galarza y Alejandra Cardini (2012: 113-140), retoman lo trabajado uno años antes (desarrollado en el párrafo anterior) y revisan la relación entre diversas agencias especializadas de producción de conocimiento educativo y los organismos estatales de gobierno. Como balance plantean que desde los años 80 se ha producido una expansión cuantitativa de la investigación educativa con importantes déficits estructurales y de calidad; han aumentado las fortalezas pero también las debilidades en la producción universitaria; el accionar estatal y la producción, circulación y uso de conocimientos están siempre amenazados; un difícil y contradictorio proceso de profesionalización y especialización y la aparición de agencias productoras de conocimiento orientado a la política.

Respecto al accionar estatal y la producción, circulación y uso de conocimientos, manifiestan una alternancia entre momentos de intenso activismo con momentos de fuerte debilidad o inactividad desde inicios de 1983. Advierten que se fue incrementando la incorporación de profesionales universitarios, académicos e investigadores, en distintos niveles de gobierno y gestión y se produjeron avances en la generación de información estadística y de estudios e investigaciones. Y plantean que “la sustentabilidad de la producción, circulación y uso de datos y conocimiento en, desde y hacia los organismos estatales está siempre amenazada. (...) la actividad de los organismos técnicos –nacionales y provinciales- no ha logrado superar las limitaciones impuestas por las lógicas particularistas y de corto plazo que la sociedad política ha tendido a imponer en el accionar político” (p. 134). Por lo cual, se trata de un balance que deja aún muchos desafíos para la consolidación de esta relación.

Relacionados con este programa, también se produjeron dos tesis, una de maestría y otra de doctorado, ambas de la Universidad de San Andrés, sobre la relación entre investigación y

política educativa¹⁷. Una tesis de maestría titulada *Investigación educativa y políticas educativas. Tendencias, políticas y debates* (Galarza, 2007), que aborda la ‘problemática de las relaciones entre investigación educativa y políticas educativas a partir de la construcción de un estado del arte sobre la historia y los debates contemporáneos de esta cuestión en Argentina. Pone en tensión el corpus documental que discute la relación entre investigadores expertos y tomadores de decisiones en el contexto de las transformaciones recientes en el campo de las políticas educativas. En un capítulo retoma lo trabajado en el libro arriba citado *Educación, Conocimiento y Política – Argentina, 1983-2003*.

En su capítulo “¿Conocimiento para la toma de decisiones? La producción de conocimiento sobre educación en los organismos de gobierno y planificación de la Argentina (1983-2003)” de su tesis, realiza una reconstrucción de las capacidades de producción de conocimiento para la definición e implementación de políticas educativas para ese largo y complejo período. Dado que el punto de encuentro entre expertos y políticos ha sido en Argentina tradicionalmente el Estado, el autor analiza las diversas acciones y líneas de política desarrolladas en pos del reposicionamiento en las iniciativas de promoción de la producción de conocimiento científico y de producción de conocimiento para la gestión pública. Plantea que tal reposicionamiento es parcial a lo largo de todo el período analizado en función de diversas y fuertes limitaciones: en el inicio del período, los complejos procesos de redemocratización social y durante los años 90, los procesos de reforma y reducción del estado y las políticas de ajuste estructural. Para el análisis de las formas en que el Ministerio de Educación¹⁸ encaró la producción de conocimiento desde el regreso a la democracia, el autor definió dos etapas: a) *1983-1993. La reconstrucción del Ministerio de Educación, entre el regreso a la democracia y la Transformación Educativa* y b) *1993-2003: La Ley Federal de Educación, la Transformación Educativa y la agenda de la década de 1990*.

Para el primer período analizado (1983-1993), el autor destaca que la agenda en materia de prioridades para el desarrollo de sistemas de producción de conocimiento para la toma de decisiones seguía aquella definida por los movimientos de modernización de la década de 1960. Pero resultó fuertemente condicionada en función de la crisis económica que afectó a toda la región de América Latina. Algunos efectos de las políticas de la Dictadura Militar (1976-1983) fueron el desarmado y destrucción de los sistemas de información y de investigación. Por ello,

¹⁷ En los tres casos la dirección estuvo a cargo de Mariano Palamidessi.

¹⁸ Galarza recorta para su trabajo lo realizado por el Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Inversiones y algunas provincias en materia de producción de conocimiento en educación, considerando en el análisis tanto a los organismos encargados de esas tareas como de las características de su producción.

se plantearon enormes dificultades para realizar diagnósticos para administrar, transformar y democratizar el sistema educativo. Durante este período analizado, se priorizó la relevancia de la producción de información vinculadas a las actividades del planeamiento educativo y la necesidad de apoyar y reforzar el funcionamiento de las unidades de gestión técnico-pedagógicas. Se destacan los diagnósticos elaborados en el marco del proyecto financiado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) destinado al fortalecimiento de los procesos de planificación y toma de decisiones educativas (Bertoni, 1988; Lafourcade, 1988 y Paviglianiti, 1988).

El cambio de gobierno en 1989 implicó, plantea el autor, una transformación de la matriz política de cuño neoliberal que supuso considerables cambios que incidirían profundamente en las décadas siguientes y supuso una redefinición profunda de las políticas destinadas al sistema educativo a partir de 1992-1993. El ministerio produjo una reorganización parcial de las áreas (en términos de programas y proyectos) y un recambio de funcionarios y técnicos. Se destaca la construcción de una base de datos de investigaciones de todo el país construida a partir de 1990 en el marco del Sub-Proyecto 13 (BID/Ministerio de Educación y Justicia). “Este estudio señalaba, además, que la investigación que se realizaba desde los ministerios o secretarías de estado parecía restringirse a cuestiones relacionadas con lo curricular o ciertos temas específicos del planeamiento educativo como la regionalización” (Galarza, 2007: 96). Así, predomina una impronta que focalizaba las tareas de la producción de conocimiento a la administración directa del sistema educativo por parte del Ministerio de Educación nacional. Esta situación se modifica drásticamente en el período analizado a continuación.

La segunda etapa analizada (1993-2003) está marcada por dos leyes y un decreto: la Ley N° 24.049/02 de transferencia servicios educativos y la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y el decreto 506/93, que reestructuró el organigrama del Ministerio de Cultura y Educación (MCyE). Esto supuso la transferencia de todos los servicios educativos que aun dependían del ministerio nacional a las jurisdicciones y una fuerte redefinición de las funciones de esta entidad, redireccionada hacia la de la regulación del sistema, la evaluación de la calidad y la compensación de las diferencias regionales a través de políticas concertadas. Este cambio de funciones se reflejó en su reestructuración burocrática planteada en programas y proyectos. Galarza plantea que, en el marco de estos cambios, “las actividades de producción de información, evaluación e investigación tendrían un lugar relevante en la medida en que, se sostenía, debían proveer el conocimiento necesario sobre el estado del sistema para orientar su coordinación” (Galarza, 2007: 98).

En este punto, Galarza (2007) analiza las transformaciones en relación a la producción de conocimiento que implica estos cambios de funciones. Y focaliza en análisis en tres ámbitos en los que se estructuró esta tarea: “a) la producción de información estadística, b) la producción de información sobre el sistema educativo a partir de la implementación de mecanismos de evaluación de la calidad, y c) la producción de estudios e investigaciones de diverso tipo en forma directa o a través de la contratación de agencias externas al ministerio” (Galarza, 2007: 99).

Respecto a la producción de estudios e investigaciones, el autor plantea que tales acciones no estuvieron centralizadas en una única agencia, sino que se encontraban dispersas en diversos programas y unidades. Así, recorta la reconstrucción y el análisis a tres espacios centrales del ministerio: la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo y la Unidad de Investigaciones Educativas, el Programa de Estudios de Costos del Sistema Educativo y la Secretaría de Educación Superior. A continuación, se profundiza en las dos primeras.

Así, el autor avanza en la caracterización del espacio burocrático específico destinado a la producción de investigaciones, tanto propias como las solicitadas a otras agencias. Inicia el periodo analizado con la creación de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo (DGIyDE), dependiente de la Subsecretaría de Programación y Evaluación Educativa en 1993. Esta dirección llevó adelante trabajos de recopilación, sistematización y producción de información (estados del arte, relevamientos de opinión, investigaciones y análisis de tendencias internacionales) para orientar y fundamentar las decisiones vinculadas al proceso de “Transformación Educativa” puesto en marcha a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación. Los trabajos apuntaban a “la organización de los diferentes niveles y ciclos, los contenidos de la educación formal y las definiciones en relación con los denominados regímenes especiales, entre otros aspectos que luego eran debatidos y resueltos por el CFCyE” (pp. 102-103). Relata que esta dirección estaba constituida por un grupo relativamente estable de profesionales dedicado a las actividades de investigación, que fue consolidándose a partir del año 1997 cuando inician la realización de los *Estados de Situación de la Transformación Curricular e Institucional*¹⁹.

Continúa describiendo que a fines del año 1999 asume un nuevo gobierno nacional que reforma el organigrama ministerial y centra las actividades de investigación en la Unidad de Investigaciones Educativas (UIE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica. En este caso, plantea que esa unidad también produce investigaciones en gran medida atendiendo a las

¹⁹ Estos estudios procuraban observar el desarrollo en las jurisdicciones y las escuelas de los procesos de transformación impulsados en el ámbito federal.

prioridades de la política educativa marcada por la nueva gestión. Predominó a atención a las temáticas vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación, así como también el monitoreo de investigaciones contratadas externamente (IIPE, FLACSO, BID). Se destaca en este período el inicio de los relevamientos periódicos de investigaciones educativas para el armado de bases de consulta para la comunidad. En nuevo cambio de gestión nacional, lleva en el año 2002 a la UIE a integrar, junto con las áreas de estadística y evaluación, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad.

Finaliza realizando un balance de las relaciones entre la producción de conocimiento y la toma de decisiones en materia de política educativa en los organismos estatales de gobierno entre 1983 y 2003. Así plantea que no hubo en esos veinte años “definiciones claras acerca de las formas en que el Estado se posiciona como productor, demandante y/o usuario de conocimiento especializado sobre educación. (...) Podemos observar, ante todo, la dificultad para institucionalizar y profesionalizar los espacios especializados dedicados a estas tareas” (p. 112), dados la discontinuidad en la producción y demanda de conocimiento específico, la inestabilidad de los equipos de trabajo y la superposición de funciones entre organismos. Y plantea que el financiamiento, o su falta (por decisión política o por sucesivas crisis fiscales), cierta concepción de corto plazo referida al planeamiento, en términos prácticos no teóricos y la ausencia de políticas para este ámbito estatal. “Todos estos elementos realimentaron (y realimentan) la tradicional debilidad institucional del sector y han erosionado los intentos de fortalecer y ampliar las capacidades de gestión pública en estos organismos” (p. 113).

Destaca además dos cuestiones más. Una referida a la falta de trabajo coordinado entre el Estado y las universidades en relación a la producción de conocimiento. Las diversas políticas del Estado han afectado más que beneficiado las tareas vinculadas a la investigación en las universidades. Se atraviesa también las imposiciones marcadas por procesos neoliberales vinculados a medir la productividad por sobre los temas y prioridades de la política educativa. La otra cuestión, no menor, hace foco en la falta (o intermitencia) de procesos de difusión y validación de conocimientos producidos desde organismos públicos y, asociado a esto, la no participación en circuitos de discusión y valoración académicos (p.115).

Galarza (2007), cierra el capítulo planteando que “la situación actual es muy diferente a la de hace veinte años” (p. 118). Se ha producido mucho, aunque, pero ha sido escaso su utilización por varias causas: “el campo académico de la educación no suele mostrar demasiado interés por trabajar con esa información, por cuestiones que tienen que ver con su adhesión a ciertas tradiciones teóricas, por su relación conflictiva con el Estado y, posiblemente, por la falta

de conocimientos técnicos y por la ausencia de tradiciones de formación en el análisis estadístico/cuantitativo” (p. 118). Y afirma que “cuando en el escenario político y social de la Argentina se instale la convicción de que resulta necesario incrementar los vínculos entre la producción de conocimiento y la construcción de políticas públicas (vínculos siempre conflictivos y nunca lineales), la base institucional construida podrá constituirse en un buen punto de partida” (p. 118).

Por su parte, Alejandra Cardini realiza una tesis de doctorado denominada *Relaciones entre la investigación y la política en Argentina: la producción de conocimiento originada en el Ministerio de Educación Nacional (1999-2009)*, también en la Universidad de San Andrés. Para su realización se plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo fueron los procesos de producción de investigaciones originados en el Ministerio de Educación en la Argentina en la década del 2000? ¿Quiénes, dónde y cómo se desarrolló la producción concreta de estos conocimientos, atravesados desde su origen por una doble implicación con el Estado y la política? Agrega también estas otras preguntas: el conocimiento que se origina en el Ministerio de Educación ¿está vinculado a una red o campo de *expertise* particular? ¿Cuáles serían los espacios institucionales en torno a los cuales se agrupan estas redes? ¿Cuál es el perfil de los profesionales que participan de estos procesos? (Cardini, 2016: 15).

Pone el foco en el análisis de los procesos cotidianos de producción de investigaciones en el marco del funcionamiento cotidiano del Estado, partiendo de un posicionamiento analítico antropológico. Por un lado, realiza un análisis comparado de las trayectorias de los investigadores (origen, ejecución y circulación) y por otro explora en profundidad un proyecto de investigación desde su origen hasta la finalización del informe de investigación. “Esta investigación propone una aproximación que admite pensar en este espacio como una compleja red de relaciones a partir de la cual se entretrejen diversos circuitos de producción y circulación de conocimiento. (...) Busca profundizar la comprensión del funcionamiento cotidiano y concreto (complejo y contradictorio) de la producción de conocimiento orientado a la política, con el objetivo de situarlo en las tramas relacionales y en las interacciones sociales que lo hacen inteligible” (Cardini, 2016: 14). De esta forma, la autora procura analizar de manera empírica y contextualizada la caja negra de la producción de conocimiento educativo demandado y generado por el Ministerio (en este caso, el análisis contempla la producción de investigaciones de todo el ministerio, no solo del área específica).

Un hallazgo de este trabajo destaca que el estudio de la producción de saberes “para el Estado” ha sido poco considerado en el campo educativo y que requiere de marcos de referencia

que permitan comprender la particular naturaleza de estos procesos, marcados por el dinamismo y la fluctuación como parte constitutiva y no como errores o desviaciones. También identifica tres tramas típicas de los procesos de “fabricación del conocimiento”, donde resalta “su carácter socialmente construido y negociado” (Cardini, 2016: 233). En un caso los proyectos nacen en el área cuya función formal y explícita es producir conocimiento: el área de investigación; otro tipo de proyectos son los solicitados por altos funcionarios del Ministerio y ejecutados por agentes o instituciones expertas, terciarizando la producción y más ligados al flujo de la vida política; el último tipo de proyectos son los que realizan las mismas áreas que gestionan las políticas. Estos tipos de tramas también inciden el posicionamiento de los actores, potenciando-limitando sus disposiciones a actuar (Cardini, 2016: 235-236). Por ello, “la producción de conocimiento demandada por el Ministerio puede organizarse a partir de tres trayectorias típicas, que anudan determinadas demandas, con actores típicos, con productos específicos y formas de circulación. Esta organización en tramas relacionales permite ver la heterogeneidad de los actores participantes tanto en relación a su función dentro del proceso de producción (demandantes, ejecutores, financiadores, vehículos de circulación, etc.) como a sus posiciones más o menos jerárquicas en relación al tipo de producción que desarrollan” (Cardini, 2016:239-240).

Otra cuestión de la que da cuenta es la particular manera de desarrollarse que tienen los proyectos de investigación en este escenario. Considera el contexto en el que se producen, tanto en relación a los tiempos como a los cambios en la estructura organizacional del ministerio, las prioridades de la gestión –en transformación permanente-, y las mismas acciones de gobierno lleva a las investigaciones a verse interrumpidas, transformadas o reorientadas. En esos escenarios, “los diferentes actores negocian, hacen concesiones y definen el curso de la acción caso por caso” (Cardini, 2016: 237).

Cardini (2016) se inscribe en la línea de indagación que aborda el estudio del Estado “en acción”, que hace foco en análisis relacionales y situados de las prácticas estatales, en este caso vinculada a la producción de investigaciones y en las burocracias intermedias, mostrando que “lejos de ser lineales, los procesos de producción de conocimientos vinculados a la acción pública están cruzados por contradicciones, marchas y contramarchas, por la participación de múltiples actores y la existencia de zonas indefinidas entre el adentro y el afuera de lo estatal” (p.245).

Este mismo grupo de trabajo – NICPE-, coordinado por M. Palamidessi y J. Gorostiaga, en el año 2018 publica una actualización del estudio realizado en 2007, donde nuevamente reúnen un conjunto de estudios con base empírica sobre el campo de producción de conocimientos educativos en la Argentina post-2000 (Gorostiaga, Palamidessi, Suasnabar, Isola, coords., 2018).

Este nuevo libro se propone “en analizar las condiciones y dinámicas a través de las cuales una multiplicidad de actores (universidades, oficinas estatales, agencias no gubernamentales, etc.) genera investigación en temas educativos” (p- 17) así como también revisar el rol que esos conocimientos juegan en la definición y en la implementación de las políticas públicas, en particular las educativas para construir un balance sobre la situación del campo en los últimos 15 años. En esta oportunidad, además de los coordinadores, se suman al grupo de trabajo Claudia Aberbuj, Alejandra Cardini, Silvina Cimolai, Florencia Cueli, Mariana Funes, Amine Habichayn, Karina Lastra y Gimena Nieto.

El libro está organizado en tres partes, de la que se destaca la primera, “Estado, políticas y conocimiento en educación”. En esta parte se realiza un análisis de las políticas dirigidas a la investigación y de algunos escenarios institucionales en los que se realiza la producción de conocimiento en educación. El foco está puesto en las políticas de promoción de la investigación en los institutos de formación docente, en las políticas de Ciencia y Tecnología y en la producción de conocimiento orientado a la política en centros de política, organismos internacionales y centros académicos. El apartado contiene un capítulo a cargo de Alejandra Cardini desarrollado a partir del trabajo realizado en su tesis doctoral, analizada más arriba (Cardini, 2018). La segunda parte pone el énfasis en la caracterización de los productos de la investigación al analizar el volumen de artículos publicados y la dinámica de las revistas especializadas como canales de difusión e intercambio académico. Finalmente, la tercera parte aborda la problemática de los actores del campo.

En esta suerte de balance correspondiente a la Argentina post-2000, los autores arriban a algunas conclusiones. En primer lugar, identifican una continuidad en la tendencia expansiva y de mayor profesionalización de las actividades de investigación educativa, aunque presenta matices dado que tal expansión sigue siendo moderada (aunque predomina en las agencias de mayor tradición) y persiste la desigualdad en la distribución regional de las actividades de investigación. Y afirman que “subsisten marcadas insuficiencias en la base profesional y en la diferenciación e institucionalización de especialistas y disciplinas educativas, rasgos que ponen de manifiesto la debilidad de la profesión académica en el campo de producción de conocimiento en educación en Argentina” (Gorostiaga, 2018: 243).

En segundo lugar, vinculando el desarrollo de la investigación con la implementación de políticas públicas en educación, destacan el papel desempeñado por el Ministerio de Educación Nacional como demandante y como productor de conocimiento especializado. Sin embargo, concluyen que el desempeño del área específica de investigación, si bien mantuvo un nivel importante de actividad, fue en cierta medida marginal respecto a los procesos de toma de

decisiones. Como contrapartida, destacan el protagonismo de diferentes agencias, organismos internacionales y centros de política en la producción de un saber para la política.

Finalmente, concluyen que las limitaciones y obstáculos para el fortalecimiento y consolidación de un campo especializado no se explica tanto por la falta de recursos materiales sino por la debilidad interna de los agentes y agencias del campo, a partir, además de rasgos histórico-estructurales del campo, de una fuerte polarización ideológica. Estas afirmaciones finales corresponden al posicionamiento desarrollado por los miembros de este grupo de trabajo.

A modo de balance de este capítulo, en relación a los antecedentes, puede afirmarse que estos trabajos darían cuenta de un conjunto de etapas históricas de la investigación educativa en el Ministerio de Educación, que tiene como principal marca el haber transitado épocas de alta inestabilidad política. La alternancia entre gobiernos democráticos y gobiernos de facto en períodos muy cortos de tiempo, hacen pensar en grandes dificultades para desarrollar políticas de mediano y largo plazo, así como también revertir los procesos de desmantelamiento llevados a cabo en las etapas dictatoriales. En este sentido puede entenderse la necesidad de emprender en cada década la elaboración de estados de situación de la investigación educativa en el país. Tal es el caso de los estudios llevados adelante en 1968 (CENIED), 1972 hasta 1980 (Fernández Lamarra y Aguerrondo), en 1988 (Bertoni y Baquero) y en 1989 (Llomovatte, Krichesky y Beremblum). Los mismos relevan, en términos generales, similares cuestiones: investigaciones educativas realizadas en Argentina según temáticas predominantes y nivel educativo estudiado, investigadores y centros de investigación; tipos de institución u organismo y jurisdicción. De estas bases de investigaciones solo han quedado los estudios que sistematizan y analizan la información dando cuenta de la distribución temática y geográfica de las investigaciones educativas y de los “espacios vacíos”. Se destacan los estudios publicados en el año 1988 realizados por Norma Paviglianiti y Alicia Bertoni. Ambos son diagnósticos amplios y generales de la administración pública educativa que permiten dar cuenta de las graves y serias consecuencias de la aplicación de las políticas del último gobierno de facto (76-82) respecto al resguardo y disponibilidad de información tanto estadística como de investigaciones educativas. También hay que considerar las limitaciones tecnológicas de este período (la mayoría de los informes son mecanografiados) y las escasas políticas de resguardo documental de esta época. En general también se observa que las acciones previstas para los ámbitos estatales de producción de conocimiento incluían también las tareas de asistencia técnica (dentro del ministerio y a las jurisdicciones), de establecer espacios de intercambio y de formación de

recursos humanos. Esto último queda expresado en los seminarios realizados y en los materiales preparados para tal fin.

Otro aspecto a destacar es el interés por el planeamiento educativo y el papel que la investigación educativa juega en ese marco. Tanto el sector “Educación” de la CONADE como el CENIED tuvieron como metas producir información y proveer de investigaciones para el planeamiento tanto para la educación como para el desarrollo del país. En el estudio del año 1977, además de establecer el posicionamiento de los autores acerca de la investigación dentro del planeamiento, se implementó un estudio a nivel latinoamericano para indagar tal problemática y la capacidad de las estructuras organizativas de los ministerios para coordinar o realizar investigaciones. En un sentido similar, y también recuperando la compleja relación entre planeamiento e investigación educativa, los aportes conceptuales planteados en el documento del año 1990 resultan relevantes. Allí se propone una distinción entre investigación académica e investigación para el planeamiento, estableciendo diferencias sustantivas, aunque remarcando la necesidad de la complementariedad. No resulta sorprendente que sean las mismas personas, Norberto Fernández Lamarra e Inés Aguerro, largamente vinculadas al ministerio, que en sucesivas etapas recuperan posicionamientos respecto a esta relación, aunque de forma aggiornada en cada nuevo período ministerial.

Resulta interesante recuperar la presencia del mismo ministerio llevando adelante estos estudios, ya sea con personal del mismo ministerio o de académicos contratados para tal fin. En los casos reseñados en este apartado, todos son reconocidos académicos universitarios y/o funcionarios del ministerio con larga experiencia en consultorías. Se destaca la participación de otros organismos que colaboran, realizan asistencia técnica y/o financian completamente estos estudios: UNESCO, CEPAL, PNUD, OREALC, OEA, OEI, CFI y el BIRF. En su mayoría son organismos de cooperación nacional e internacional. Se trata, en general, de un estado nacional fuertemente condicionado por procesos de ajuste estructural y con poca capacidad de gestión financiera con recursos propios.

Respecto al apartado de estado del arte, correspondiente a la Argentina post-2000, los autores arriban a algunas de las conclusiones. En primer lugar, identifican una continuidad en la tendencia expansiva y de mayor profesionalización de las actividades de investigación educativa, aunque presenta matices dado que tal expansión sigue siendo moderada (aunque predomina en las agencias de mayor tradición) y persiste la desigualdad en la distribución regional de las actividades de investigación. Y afirman que “subsisten marcadas insuficiencias en la base profesional y en la diferenciación e institucionalización de especialistas y disciplinas

educativas, rasgos que ponen de manifiesto la debilidad de la profesión académica en el campo de producción de conocimiento en educación en Argentina” (Gorostiaga, 2018: 243).

En segundo lugar, vinculando el desarrollo de la investigación con la implementación de políticas públicas en educación, destacan el papel desempeñado por el Ministerio de Educación Nacional como demandante y como productor de conocimiento especializado. Sin embargo, concluyen que el desempeño del área específica de investigación, si bien mantuvo un nivel importante de actividad, fue en cierta medida marginal respecto a los procesos de toma de decisiones. Como contrapartida, destacan el protagonismo de diferentes agencias, organismos internacionales y centros de política en la producción de un saber para la política.

Finalmente, concluyen que las limitaciones y obstáculos para el fortalecimiento y consolidación de un campo especializado no se explica tanto por la falta de recursos materiales sino por la debilidad interna de los agentes y agencias del campo, a partir, además de rasgos histórico-estructurales del campo, de una fuerte polarización ideológica. Estas afirmaciones finales corresponden al posicionamiento desarrollado por los miembros de este grupo de trabajo. Queda claro en este recorrido que, en Argentina, aun es necesario realizar investigaciones de este tipo que profundicen en la comprensión de la complejidad que contiene el aparato estatal y las complejas relaciones entre conocimientos y toma de decisiones.

Capítulo 2 Marco teórico - metodológico

Este capítulo se organiza en dos apartados. El primer apartado propone abordar una selección de ideas y discusiones retomadas de una selección de contribuciones de autores que tematizan y problematizan la producción de conocimiento educativo en tensión con el Estado nacional, a partir de la generación o recreación de categorías teóricas que parten, en algunos casos de reflexiones derivadas de investigaciones y en otros, de metarreflexiones acerca de este particular campo de estudio. Se propone abordar la relación compleja entre investigación y políticas públicas y más específicamente entre investigación educativa y políticas educativas, retomando los diversos posicionamientos y sentidos que se le asigna a esta relación. El segundo apartado caracteriza las decisiones de carácter metodológico definidas para esta tesis y se explicitan las dimensiones que estructuran el análisis del corpus relevando.

2.1. Algunas discusiones Los marcos de referencia

Las posibles articulaciones

La investigación y la política

Existe un conjunto de autores que plantean la relación entre la investigación (en las ciencias sociales) y la política o entre científicos y políticos. Tal es el caso de Jaime Moreles Vázquez (2010), José J. Brunner (1996, 2000), Lilia Stubrin y Yamila Kababe (2013), Loza, Javier Moro (2000), Viviana Macchiarola (2017), entre otros. La principal preocupación que los agrupa es el análisis de las particulares relaciones o interacciones que se establecen o no entre la investigación (producción de conocimiento) y la política (también especificado como políticas públicas). En general se establece la relación direccionada desde la investigación hacia las políticas públicas, es decir de qué forma la investigación puede ser un insumo relevante para influir en los procesos de toma de decisiones y en el diseño de políticas públicas.

Viviana Macchiarola (2017) propone una discusión a partir de un estudio teórico en la que caracteriza tres posibles modelos de relación entre investigación y decisiones prácticas: 1) modelo de ciencia neutral y autorregulada; 2) modelo tecnocrático, ingenieril o instrumental y 3) modelo interactivo-crítico. Los define a cada uno del siguiente modo. El modelo de ciencia

neutral se caracteriza por la estricta separación entre ambas esferas, la esfera de la investigación y la de las decisiones prácticas, desde la concepción de ciencia desinteresada. El mismo ha sido criticado por cientificismo de corte elitista. Por su parte, el modelo tecnocrático, ingenieril o instrumental se caracteriza como tal porque las actividades académico-científicas dictan o prescriben la actividad política desde una racionalidad técnica medios-fines. Así, la teoría se aplica en una relación de linealidad a las situaciones prácticas. El saber científico dicta la política presuponiendo un continuo de racionalidad entre las cuestiones teóricas y de acción. Aquí prevalece la idea de transferencia como traslado lineal o ingenuo de los resultados de las investigaciones a la resolución de los problemas prácticos. Parte de las críticas que recibe se vinculan principalmente a comprender que en los procesos de toma de decisiones intervienen múltiples actores y variadas racionalidades: razón científica, razón burocrática, razón vital. Además, ciencia y acción suponen problemas disímiles y conocimientos epistemológicamente distintos (“buenos análisis no dan lugar necesariamente a buenas prácticas”).

El modelo interactivo-crítico propone la generación de una interfase de interacción o mediación que intervenga como puente entre los campos de la investigación y la acción educativa. “Desde esta perspectiva, el vínculo entre actividades académico-científicas y políticas públicas es recursivo y está mediado por el debate público de comunidades de prácticas diversas. Este modelo postula una interconexión crítica entre cuestiones de hecho y de valor; entre conocimientos disponibles y decisiones políticas o prácticas. Establece una relación recíproca entre los expertos y los políticos: los primeros aconsejan las instancias decisorias y los últimos orientan a los primeros según las necesidades de la práctica. Pero esta relación y, por lo tanto, la toma de decisiones no es directa, sino que está mediada por la opinión y la discusión de los participantes en una situación libre de dominios y coacciones” (Macchiarola, 2017: 79). De esta forma establece que la relación entre la investigación y la toma de decisiones es de reflexión, comunicación, argumentación y negociación; no implica, aceptación de verdades sino refinamiento de la percepción, toma de conciencia y profundización de la comunicación como racionalidad que orienta la planificación de las acciones futuras. Finalmente, propone que la investigación vinculada a las políticas públicas debe tener un sentido democrático y público. Esto implica al menos tres cuestiones: es un servicio de conocimiento para todos los participantes; remite a la necesaria negociación, diálogo e interacción entre investigadores y políticos en todas las etapas de la investigación y la necesaria inclusión e interpretación de las perspectivas o valoraciones de todos los actores implicados en la política.

La investigación educativa y la política

También hay otro conjunto de autores que examinan esta relación, pero en términos más específicos, ya que centran su atención a la relación entre la investigación educativa y la política educativa. Este campo de relaciones se ha ido ampliando en los últimos años. Se destacan aquí nuevamente Jaime Moreles Vázquez (2009, 2010), Pablo Latapí Sarre (2008), Mark Ginsburg y Jorge Gorostiaga (2005), Mariano Palamidessi y otros (2007, 2012, 2014), Mónica Pini y Mariana Landau (2006), Mario Heler, Emilio Tenti Fanfani (2001), Alejandra Cardini (2018, 2016), entre otros. Varios de ellos retoman el análisis a partir de la caracterización de la investigación educativa. Parten de afirmar que “la investigación educativa se desarrolló históricamente en la interfase –inestable y conflictiva- de dos sistemas institucionales: los organismos centrales de administración y gobierno de los sistemas educativos y las universidades y las instituciones superiores de formación de personal docente” (Palamidessi et. al, 2014: 51). Este origen histórico se fue complejizando con la aparición de nuevas organizaciones vinculadas a la investigación educativa: organizaciones internacionales, organismos de crédito, think thanks, centros de investigación y desarrollo vinculados con el mundo empresarial, consultoras y ONG nacionales y de alcance global. Este vínculo comienza a surgir más fuertemente en los países centrales luego de la posguerra y luego de la mano de la gran expansión de las formas de los sistemas educativos en distintas regiones del mundo. Se comienza a anhelar que la investigación juegue un rol decisivo en la resolución de problemas y desafíos de las políticas educativas. No tardan en aparecer críticas ante la desilusión de no poder dar luz efectiva y estrategias eficaces para la resolución de los problemas suscitados. Lleva a afirmar a algunos autores latinoamericanos que “la baja capacidad para producir, difundir y utilizar conocimientos tendientes a orientar y sustentar los procesos de desarrollo económico y social parece ser un déficit estructural común de los estados y las sociedades latinoamericanas” (Gorostiaga, 2011: 1). Ya en los años 90, gran parte de las tensiones y el debate tomaron cuerpo alrededor del concepto de “analista simbólico” (Tenti Fanfani, 2007) y del rol de los “tanques de pensamiento”, al intentar reemplazar el viejo criterio de verdad que orientaba a la ciencia clásica por el criterio de utilidad. Esta posibilidad puede conllevar a la pérdida de criticidad de los intelectuales e investigadores. Gorostiaga (2011) aporta también la caracterización del Enfoque de la Política Basada en Evidencia (EPBE). Dicho enfoque parte de la premisa de búsqueda e identificación por parte de los tomadores de decisiones de *aquello que funciona*; a partir de la *mejor evidencia disponible* ofrecida por la investigación. Así, la principal herramienta propuesta por este enfoque es la realización de revisiones sistemáticas y meta-análisis de los estudios existentes sobre el problema de política educativa que se busca enfrentar.

Esta propuesta ha sido muy criticada por plantear una visión positivista y funcionalista de la investigación en políticas educativas, reforzando un posicionamiento instrumentalista de la investigación y de la formación de investigadores. Palamidessi et al. (2014) plantea críticamente que el vínculo investigación – política en Argentina, como en Uruguay y Paraguay, es poco institucionalizada y formalizada. El proceso errático de diferenciación y profesionalización de los organismos estatales sumado al carácter discontinuo de las políticas públicas de promoción científica, da cuenta de un rasgo de escasa capacidad de la política estatal orientada al desarrollo continuo y con autonomía de agencias expertas.

En el marco de la misma DINIECE, en distintas etapas de su desarrollo se llevaron adelante algunas reflexiones acerca de la relación entre la investigación y la política educativa, plasmados en dos documentos relevantes. En primer lugar, atendiendo a un orden cronológico, se encuentra el trabajo realizado por Mónica Pini y Mariana Landau (2006) denominado *Investigación y política educativa en Argentina. El papel de los ministerios de educación. Debates e interrogantes*. Su propósito era contribuir al enriquecimiento de la discusión de esta relación, para lo cual sistematiza algunos aspectos del debate epistemológico y metodológico referidos a la producción, la difusión y el uso o aplicación del saber producido por la investigación educativa. Identifican varios tipos de articulación entre investigación y política educativa. La primera supone que los resultados de la investigación pueden transferirse directamente al campo de la política y de las prácticas educativas. Una segunda aproximación propone que los resultados de la investigación permiten “iluminar” un campo problemático a partir de señalar ventajas y desventajas en las posibles decisiones a tomar. El último modelo propone la existencia de una interface intermedia que interseque ambos campos. También recupera los ejemplos de Inglaterra, España y México en tanto experiencia internacional, identificando la heterogeneidad presente en las políticas, las formas de articulación y transferencia y de los supuestos teóricos desde los que parten cada uno de ellos.

El trabajo aborda una breve reseña del devenir de la investigación en el ministerio nacional, así como también un apretado diagnóstico de la situación de los ministerios provinciales de educación. Identifican que la institucionalidad de las actividades de investigación en los ministerios tanto como la visualización de la importancia de la misma resultan puntos débiles en estos organismos. En función de ello, el documento contiene una propuesta disparadora de modelos de organización y de funciones del lugar de la investigación en los ministerios. Finalmente concluyen que “la relación entre producción, difusión y aplicación de conocimiento no depende sólo de uno de los componentes sino de la fortaleza y la capacidad de

negociación tanto de la comunidad de investigadores, de los actores escolares y de los gestores de políticas” (Pini, Landau, 2006: 30).

El segundo trabajo referido, el Documento Base de la creación de la Red (del año 2010), desarrolla la concepción propuesta por esta dependencia acerca de la investigación educativa en el espacio de la gestión pública y destaca las particularidades que la misma reviste cuando se desarrolla en los Ministerios de Educación. Afirman que estas particularidades se establecen en función de la lógica de subordinar la producción a las prioridades establecidas por la política educativa a través de la normativa, documentos o programas específicos, entre otros. Por ello afirman que “la elección de temas no es ‘libre’ sino que responde a la agenda de política. El conocimiento que se produce, en general no circula en las redes académicas de difusión como congresos o revistas” (Landau et al., 2015: 41). Y esto es así ya que los destinatarios principales son los diferentes actores del sistema. Y por eso resulta necesario asumir formatos textuales y estrategias de circulación específicas que se constituyen en insumo para la mejora de los procesos. Preocupado por cuestiones similares Gorostiaga (2011) plantea la necesidad de que el diseño y la implementación de políticas educativas se fortalezcan de conocimientos especializados. Pero agrega que tales aportes no deberían revestir posiciones tecnocráticas. Y agrega que estos conocimientos especializados tendrían que considerar el desarrollo de un campo con cierta autonomía y reglas científicas.

Las redes de producción

En este apartado se reseñan dos autoras, Inés Aguerrondo y Alejandra Cardini, que ponen el foco en la identificación y caracterización de dos tipos de investigación educativa: la investigación académica o saber académico y la investigación para la toma de decisiones o saberes para el Estado. Dan cuenta de las semejanzas y diferencias entre dos redes de producción de conocimiento que resultan complementarias y valiosas para ser consideradas en esta tesis.

Cardini (2016) plantea que desde la década del setenta empiezan a delinearse en Argentina dos redes de producción de conocimientos educativos, vinculadas pero diferentes. Sostiene que las mismas conllevan perfiles profesionales y circuitos institucionales de producción y circulación íntimamente conectados, aunque distintos, que fueron consolidándose desde el regreso a la democracia hasta la actualidad. Así plantea que una red, la que produce “saber académico” relativamente independiente del requerimiento estatal, contiene a aquellos investigadores de universidades -con financiamiento estatal y vinculados a las políticas universitarias y de ciencia y tecnología- que producen conocimiento relativo al campo

educativo. La otra red, más reciente y menos formalizada, la de los investigadores que produce “saberes para el Estado”, lo hace orientado por y para las políticas educativas, ya sea dentro del mismo Estado o contratados para tal fin. Plantea que esta red se desarrolla en escenarios diversos y enmarañados, que involucran a otros actores (además de los organismos estatales se encuentran centros de estudio, organismos internacionales, agencias de cooperación y universidades); los actores combinan formaciones universitarias académicas con perfiles burocrático-administrativos y político-partidarios; coexisten y se superponen variados marcos de referencia; es un espacio dinámico y en permanente transformación.

Por su parte Inés Aguerrondo en un trabajo del año 1990, desde el marco del planeamiento educativo, caracteriza una diferenciación entre la investigación académica y la investigación para el planeamiento. Esbozaba la relevancia de las metodologías de descripción estadística para la construcción de una visión macro de los resultados y de las características básicas del proceso educativo. Pero planteaba también la necesidad de complementar estos abordajes “con metodologías específicas de investigación para el planeamiento que aporten una lectura más cualitativa, y con metodologías de diagnóstico, de construcción de escenarios y de presentación de opciones para la toma de decisiones, que permitan incorporar los resultados de la investigación académica sobre educación” (Aguerrondo, 1990: 3). Para esta autora la diferenciación entre estos dos tipos de investigación tiene origen en los diferentes contextos en que se enmarca la tarea de investigar, ya que la investigación académica es la que se realiza en los centros oficiales o privados de excelencia y se propone como objetivos fundamentales la profundización del conocimiento básico en educación. Continúa caracterizando que la investigación para el planeamiento, que la define como una herramienta de gobierno para la transformación, permite colaborar en darle racionalidad a la toma de decisiones. De este modo el objetivo es ligeramente diferente al otro tipo de investigación, ya que se propondría generar información oportuna y relevante para el decisor político o administrativo. Y otra de las particularidades será que “la urgencia de la toma de decisiones, aunque sea relativa, fija un tope máximo más allá del cual no se cumple con la condición de oportunidad. La especificidad de la decisión a tomar recorta el campo de posibilidades para cumplir con la condición de relevancia” (Aguerrondo, 1990: 4). Si bien estos tipos de investigación son distintos, plantea que se trata de una situación de complementariedad ya que ambas responden a un esquema lógico similares, desde la rigurosidad de la investigación en su sentido más amplio. Pero la investigación para el planeamiento se diferencia en, al menos, cuatro aspectos: el ámbito de su problemática, la amplitud de las unidades de análisis que pueden involucrarse, su duración y las características

del informe. La autora propone que la investigación para el planeamiento utilice la lógica de la investigación académica adecuada al campo del ejercicio profesional de las ciencias sociales.

Los aportes recogidos hasta aquí otorgan elementos valiosos para caracterizar y diferenciar tipos de investigación en función de los objetivos propuestos, los agentes que intervienen, de las metas propuestas por cada una. Brindan además mayor comprensión de estos procesos en tanto se puedan desarrollar posibles redes de producción con mayor articulación, que en alguna medida están presentes en los ámbitos públicos. También permiten identificar los sentidos que académicos y profesionales le asignan a la investigación educativa, ya sea que se la considere académica o para el planeamiento y las posibles relaciones que se establezcan entre un tipo y otro de investigación o de finalidad de dicha investigación. El conocimiento de estos diversos sentidos permite, en esta tesis, colaborar en la comprensión de las tensiones y disputas planteadas en el ámbito del Ministerio de Educación.

2.2. Marco metodológico

La estrategia general

La tesis supone el desarrollo de una investigación de corte cualitativo, orientada tanto a explorar y describir como a interpretar los distintos sentidos construidos y definiciones establecidas por parte de los actores del ministerio de Educación, de las definiciones de política educativa y de los marcos normativos, sobre el papel de la investigación como actividad de producción de conocimiento en el ámbito de gestión. Este es un trabajo exploratorio ya que, se trata de un tema poco estudiado en el país, tal como surge de la revisión de la literatura. También es una investigación de tipo descriptivo dado que pretende describir de forma densa y compleja las diversas etapas de institucionalización de los diversos ámbitos de producción de conocimiento a través de investigaciones en el ministerio de educación y los sentidos y las acciones que los distintos actores involucrados²⁰.

Desde la perspectiva interpretativa, el interés está puesto en la posibilidad de conocer, describir, comprender y analizar los sentidos en que adquirió la producción de conocimiento en

²⁰ Según Hernández Sampieri y otros (2010) plantean que los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, en tanto que definen a los estudios descriptivos en tanto que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de los procesos que se someta a análisis.

las distintas etapas del período analizado y los modos en que esto afectó o definió la posibilidad o las condiciones de organizar de los espacios especializados para esta producción. Es decir, importa en esta tesis considerar los procesos, los sujetos y sus prácticas, y los sentidos o significaciones que les otorgan. Interesa encontrar singularidades y caracterizar recurrencias con el propósito de poder dar cuenta de las heterogeneidades y complejidades, más que construir una imagen de integraciones armónicamente consensuadas que no se ajustan a la realidad (Achilli, 2010). Estas decisiones teórico metodológica suponen un “ida y vuelta” entre teoría y empiria; es decir, una lógica espiralada, analítica, interpretativa, de abstracción creciente (Sirvent, 2006). El diseño combina diferentes técnicas de recolección de datos y de análisis de la base empírica, con el propósito de comprender el contexto socio-histórico específico y las condiciones simbólico-subjetivas de producción de lo social, procurando reconstruir los procesos contradictorios y conflictivos que se condensan en las sucesivas etapas de estudio.

La recolección de datos incluyó diversas estrategias. Se realizó un relevamiento de un amplio corpus documental referido a normativas de diverso rango: leyes nacionales de educación; otras leyes generales de regulación de la administración pública; resoluciones tanto de ministros como del Consejo Federal de Educación; disposiciones y reglamentos. También formaron parte de este corpus documentos oficiales de Ministerio de Educación donde se explicitaba y/o definían lineamientos de política educativa generales o de proyectos o programas específicos; cartillas, publicaciones de difusión, documentos propositivos, etc. Completan el conjunto de documentos considerados, el análisis de informes de investigación, informes de gestión, agendas de trabajo y diversas publicaciones de las áreas de producción de conocimiento indagadas en las distintas etapas incluidas en esta tesis.

También se efectuaron seis entrevistas semiestructuradas y en profundidad a informantes clave, entre los años 2018 y 2019, a funcionarios que se desempeñaron en las distintas etapas analizadas, algunos como responsables del área de investigación y otros como responsables de la DINIECE. Cada entrevista contó con un protocolo que abordaba el momento o momentos de trabajo en el Ministerio y sus tareas desempeñadas; el marco político y el plan de trabajo propuesto y efectivamente desarrollado, las prioridades establecidas y el organigrama; cuestiones que se plantearon como continuidades y como innovaciones; la definición de las demandas y los espacios de discusión de los resultados; la caracterización de las líneas de trabajo desarrolladas; las relaciones institucionales (hacia adentro, en el ministerio de educación, hacia otros espacios, actores e instituciones) y su opinión sobre la relación entre la investigación y la política educativa.

Tabla N° 4: Informantes clave, según período y función

Informante Clave	Período	Función
Sonia Hirschberg	1992 - 1999	Coordinadora del Programa de Investigación para la Transformación Educativa
	2000 – 2001	Miembro de la Unidad de Investigaciones Educativas
	2002 – 2005	Coordinadora del Área de Investigación Educativa
	2006 - 2014	Miembro del Área de Investigación Educativa
Mariano Palamidessi	2000 - 2001	Coordinador de la Unidad de Investigaciones Educativas
Lilia Toranzos	2002 - 2003	Directora de la DINIECE
Marta Kisilevsky	2005 - 2008	Directora de la DINIECE
Liliana Pascual	2008 - 2009	Coordinadora del Área de Investigación Educativa
	2009 - 2015	Directora de la DINIECE
Cristina Dirié	2009 - 2015	Coordinadora del Área de Investigación Educativa

En este caso el objetivo fue el relevamiento de los discursos, los sentidos, las definiciones y las estrategias que construyen y desarrollan los actores. Siguiendo a Piovani (2007) y a Taylor, S. y Bogdan, R. (1986), las entrevistas en profundidad constituyen formas de conversación cuyo objetivo principal es conocer las ideas y concepciones de los entrevistados. En el desarrollo de los capítulos analíticos, del 3 al 6, son retomadas las voces de estos funcionarios a partir del rol que cada uno de ellos desarrolló en cada etapa estudiada. Se recupera lo expresado por ellos en función del papel desempeñado en cada etapa. Es necesario aclarar que algunos entrevistados tuvieron más de un rol, así como también formaron parte de los grupos de trabajo en diversos momentos del período analizado en esta tesis. En el momento de las citas se define el rol que cada actor cumplía en el momento de deferencia, y se optó por no incluir los nombres propios. Los mismos están disponibles en la Tabla N° 4.

La estrategia de análisis, atendiendo a la diversidad de fuentes, es el análisis de contenido, que permite considerar interpretativamente los aspectos manifiestos en los registros de entrevistas y en los documentos, como así también los latentes y pertenecientes al contexto en que dichos textos se inscriben (Sautu, 2003; Piovani, 2007).

El recorte temporal se extiende desde 1992-1993 hasta el año 2015, es decir, desde la sanción de las leyes N° 24.049 del año 1992 (comúnmente denominada Ley de transferencia de Servicios educativos) y N° 24.195 del año 1993 Ley Federal de Educación hasta la finalización de la gestión nacional 2011-2015. Queda incluido en este período de veinticuatro años, la

sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. Estas tres leyes nacionales transforman radicalmente el sistema educativo de este país en muy distintos aspectos, entre ellos la estructura académica. Además, se produjeron transformaciones en el mismo ministerio de educación y, en particular, en las áreas específicas de producción de conocimiento a través de investigaciones.

Las dimensiones de análisis

En este punto se especifican las dimensiones de análisis que permitirán caracterizar los rasgos principales de las áreas específicas de investigación educativa del Ministerio de Educación de la Nación y sus variaciones a lo largo del período estudiado. En las mismas van variando los objetivos, las perspectivas y los posicionamientos con los que se abordaron el estudio del sistema educativo y sus problemáticas y de algunas de las políticas nacionales vinculadas al mismo. Para poder dar cuenta de esta variación se consideraron tres dimensiones de análisis: la dimensión normativa, la dimensión agenda de investigación y por último, la dimensión que aborda el repertorio de acciones.

En primer lugar, se despliega **la dimensión normativa**. En la misma se presentan los cambios estructurales del ministerio de educación y del espacio burocrático en el que se realizan las tareas de investigación educativa. Las fuentes utilizadas en este apartado son leyes nacionales, decretos y resoluciones del poder ejecutivo, del Ministerio de Educación y del Consejo Federal de Educación, así como también informes de gestión y otros documentos disponibles. Se identifican las definiciones de los objetivos y las responsabilidades primarias para el área de investigación educativa que se establecen en las normas. Se suman las voces de los informantes clave para completar la caracterización realizada. Se incluye un cuadro con las dependencias (secretarías y/o subsecretarías y direcciones) y el área específica de investigación educativa con sus correspondientes responsables. En este punto se presenta el contrapunto entre las regulaciones y los sentidos y posibilidades que se otorgan los sujetos al desarrollo de las acciones.

El concepto de regulación resulta fértil para este tipo de abordaje. Barroso (2006) señala que este concepto refiere a un proceso activo de producción de ‘reglas de juego’ que comprende no sólo normas y disposiciones que orientan el funcionamiento del sistema, sino también su ajuste o redefinición resultante de la diversidad de estrategias y acciones que despliegan numerosos actores. Afirma que, “de acuerdo con este abordaje, en un sistema social complejo

(...) existe una pluralidad de fuentes, de finalidades y modalidades de regulación, en función de la diversidad de los actores envueltos, de sus posiciones, de sus intereses y estrategias” (Barroso, 2006, p.13). Dada esta pluralidad de fuentes y modos de regulación, el funcionamiento, en este caso, de las áreas de investigación en el ministerio de educación y de ciertos aspectos del mismo ministerio, resulta de la interacción de los varios dispositivos reguladores más que de la aplicación lineal de normas y disposiciones del gobierno. Es por ese motivo que Barroso propone que, más que hablar de regulación, debería hablarse de “multi-regulación” (2006; 2005). Por tanto, esta noción resulta de gran utilidad para comprender las tensiones entre las definiciones de las normativas y las que desarrollan los actores en relación al papel y al tipo de desempeño desarrollado por el área de investigación en las sucesivas etapas estudiadas.

Esta dimensión incluye el análisis de las regulaciones que establecen y enmarcan la tarea de investigación en el ministerio. Por eso se consideran las leyes nacionales de educación, las resoluciones del Consejo Federal de Educación, las leyes de ministerios y los decretos del poder ejecutivo en los que se establecen las estructuras. En cada una de estas regulaciones se considera la presencia o ausencia de definiciones acerca de definiciones y precisiones sobre esta temática. En particular, leyes nacionales de educación fijan los alcances del sistema educativo y también de sus órganos de gobierno. En ellas se definen prioridades, metas y estrategias en términos generales. Las leyes de ministerios y los decretos del poder Ejecutivo acerca de las estructuras organizativas de los mismos ministerios organizativas (allí se definen la responsabilidad primaria y las acciones a cargo de cada una de las dependencias). Se considera para este análisis, la complejidad dada a partir de las regulaciones normativas y las regulaciones establecidas por los sujetos y los procesos sociales e históricos. De esta forma, el desarrollo de un análisis lineal no es suficiente para dar cuenta de la dinámica que se despliega finalmente en el proceso de desenvolvimiento de la realidad en contextos históricos concretos.

Una segunda dimensión de análisis está dada por la **agenda de investigación**. En este punto se caracterizan los principales temas de trabajo desarrollados en los espacios de producción de investigaciones y su articulación o no con los lineamientos de las políticas educativas definidas en cada etapa analizada. Cabe aclarar que, en general, en las referencias relevadas, se apela fundamentalmente a definiciones de agenda de investigación en el marco del ámbito científico-académico, tal como se reseña a continuación. Llinares (2008: 7), la define como el conjunto de investigaciones dentro de un determinado ámbito formado por una problemática específica, aunque sea abordada desde referentes teóricos distintos y que pueden determinar niveles de

atención más concretos. Por su parte, Sumonte y Sanhueza (2017: 3) entienden que se trata de un conjunto de piezas de investigación, que, por su objeto de estudio, les permite ser agrupadas dentro de un campo específico del conocimiento, comunicando nuevo saber acerca de ese campo, relacionado a una dimensión teórica particular. Y agregan que “una agenda caracterizará las tendencias en investigación, entregando al lector una idea acerca del comportamiento de la sociedad científica, pero también, información a los investigadores acerca de los ámbitos en los que se requiere nuevo conocimiento” (p: 3). Además, Fuentealba, Asbún y González suman otra definición al plantear que “una agenda investigativa es una agrupación de objetos de estudio del mismo tema, desarrollado por investigadores quienes profundizan las temáticas con el fin de construir conocimiento científico, de su definición” (2018: 3) y que permite conocer lo que se sabe, aquello que necesitamos conocer, y la forma cómo una investigación puede ser usada para crear e implementar políticas de desarrollo. Estas autoras también planean que las temáticas de agenda a establecer por cada entidad, deben ser parte de las líneas de investigación ligadas al contexto al cual ésta se circunscribe. Por ende, la individualización de las temáticas no debe ser conducida por intereses establecidos al azar, sino que por las necesidades de la sociedad en su conjunto (p. 4). Estas conceptualizaciones proponen considerar a una agenda de investigación como un conjunto o agrupamiento de investigaciones u objetos de estudio sobre un mismo tema o problemática específica. Este conjunto o agrupamiento supone varios propósitos: indicar niveles de interés, comunicar nuevos saberes, requerimientos de nuevos saberes, entre otros. Por eso afirman que “el análisis de las agendas permite identificar los núcleos de interés que han sido abordados por los investigadores, así como aquellos que han sido descuidados” (Llinares, 2008: 2), así como también identificar lo producido en periodos determinados por los investigadores de las diversas áreas del conocimiento (Fuentealba et al., 2018: 3).

El aporte de Muro y Serrón (2007) resulta interesante en la medida en que plantean la idea de agenda de investigación enmarcada en el proceso de transformación de las instituciones de educación superior. Se preguntan qué es una agenda de investigación asociada a la transformación universitaria y proponen que la respuesta en realidad admite múltiples respuestas: “estrategia que parte del reconocimiento del capital de saberes existentes en la institución; plataforma para el rescate de la racionalidad dialógica, la mediación reflexiva de sus actores acerca del impacto y trascendencia de sus acciones y proceso igualmente asociado a la idea de cambio planeado, direccionado y revalorizado que permite a los miembros de la organización la reconstrucción de los saberes desde la integración de viejas y nuevas prácticas para el fortalecimiento y desarrollo de la institución” (p. 13). Recuperan la noción de red de

problemas, de grupos de investigación y de recursos y proponen un conjunto de aspectos que darían sentido a la definición de una agenda de investigación: “(a) rescata el sentido y compromiso social, (b) supera el aislamiento y desarticulación, (c) da organicidad a problemas y oportunidades, (d) evita la repetición de rutinas preestablecidas, y (e) responde a requerimientos específicos de establecer vínculos estrechos con instituciones, impulsar el financiamiento de los proyectos y fortalecer la cultura investigativa” (. 14). Finalmente proponen una colección de principios para orientar su definición, su instrumentación y su evaluación: “(a) la pertinencia contextualizada, (b) la dialogicidad, la participación, la emergencia de comunidades, (c) la cooperación interinstitucional, en los ámbitos nacionales e internacionales, (d) la multidisciplinariedad, multidimensionalidad y transdisciplinariedad, (e) la complejidad y la incertidumbre, (f) la totalidad indivisible del ser humano, (g) el compromiso y protagonismo de sus actores, (h) el localismo, el contexto, (i) la calidad académica” (p. 14). Estos aportes y propuestas ponen el foco en la definición, constitución y organización de agendas de investigación afincadas principalmente desde ámbitos académicos y/o tecnológicos. Resultan insoslayables al momento de pensar este aspecto desde la gestión de políticas públicas.

Así, recuperando este conjunto de aportes (Llinares, 2008; Sumonte y Sanhueza, 2017; Fuentealba y otros, 2018 y Muro y Serrón, 2007), en esta tesis se propone considerar a una agenda de investigación al conjunto de líneas de indagación desarrolladas en los espacios específicos de producción de investigación del Ministerio de Educación de la Nación, enmarcadas en las definiciones de política educativa, con diferentes grados de alcance y profundidad, ligada al contexto al cual se circunscribe. Este conjunto de líneas de indagación, traducida en tendencias en investigación, brinda una idea sobre las tareas realizadas en el Ministerio de Educación en materia de política educativa y desarrollo de planes, programas, proyectos y de posibles formas de uso de sus resultados para la mejora. Puede ser que indique, además, los ámbitos en los que se requiera producir nuevo conocimiento. Esta agenda puede contener un conjunto de requerimientos indispensables para llevar adelante sus propósitos: el compromiso con la política y el sistema educativo, la contextualización y la localidad, la cooperación hacia adentro y hacia afuera del Ministerio, la multidisciplinariedad, la complejidad de los procesos en estudio.

La tercera dimensión refiere al **repertorio de acciones** vinculadas a la investigación. En este punto caracteriza el despliegue de las diversas líneas de acción desarrolladas en el sub-período. Se caracteriza cada una de las líneas de acción presentes del sub-período, desplegando contenidos de algunos de los elementos presentes. Las fuentes de información son los informes

de gestión, los documentos publicados, los documentos no publicados, los proyectos de investigación y las voces de los informantes clave. Este apartado permite conocer y caracterizar la diversidad de acciones desarrolladas, la institucionalidad que van adquiriendo, las continuidades y discontinuidades entre sub-períodos y la incorporación de nuevas líneas de acción. Se trata de una dimensión empírica que se fue construyendo a partir de la reconstrucción de las acciones desarrolladas en las etapas analizadas. Estas acciones, estrategias o soportes institucionales suponen contenidos y materialidades distintas. Se trata de indicadores del repertorio. Los que pudieron identificarse en el trabajo de campo son las investigaciones propiamente dichas, los relevamientos de investigaciones, los seminarios de investigación, el asesoramiento técnico, los concursos tanto de investigaciones como de publicaciones, las publicaciones, las páginas web, los documentos marco sobre la función de investigación y la transferencia de recursos. A continuación, se presenta la Tabla N° 5 donde se indica la presencia o ausencia de estas acciones en cada uno de los períodos estudiados.

Tabla N° 5: Acciones presentes en la unidad/área de investigación según dependencia y período

Acciones		DGIyD (93-99)	UIE (00-01)	DINIECE (02-07)	DINIECE (08-15)
Investigaciones	Propias	x	x	x	x
	Compartidas				
	Tercerizadas	x	x	x	
Relevamiento de investigaciones-		x	x	x	
Seminarios de Investigación		x		x	x
Asesoramiento Técnico	Dentro del ministerio			x	x
	A provincias	x			
Concursos	de investigaciones / Fondo Permanente para Investigación				x
	de publicaciones / Concurso de Artículos Científicos				x
Publicaciones		x	x	x	x
Página web			x	x	x
Documentos marco/regulaciones				x	x
Transferencia de recursos		x	x		x

Nota: las cruces en las celdas indican la presencia de acciones de la unidad/área de investigación en cada etapa analizada.

Aquí se presentan las definiciones operacionales de cada una de las acciones mencionadas más arriba.

La acción **Investigaciones** contempla el desarrollo de las investigaciones propiamente dichas, en un sentido amplio ya que incluye a las investigaciones educativas, las investigaciones evaluativas, el desarrollo de estados del arte y la elaboración de informes. Esta diversidad de

tipos de investigación a su vez puede ser clasificadas según se hayan realizado con recursos propios, con otras instituciones a partir de convenios que supongan trabajo compartido y, por último, que se hayan financiado con recursos propios, pero se tercerizó el desarrollo de la investigación.

Los **Relevamientos de investigaciones** constituyen líneas de trabajo que suponen la convocatoria a otros agentes institucionales para que, de forma voluntaria, envíen información sobre investigaciones educativas en desarrollo o finalizadas. Supone también la autorización para incluir esta información a bases de datos de acceso público.

Los **seminarios de investigación** son actividades de carácter académico en la que se presentan resultados de investigaciones, así como también paneles de conferencias en el ámbito del Ministerio de Educación. Supone tanto la presentación de investigaciones propias de la unidad/área como las de otros actores (universidades, institutos de formación docente, centros de investigación, organismos oficiales, etc.). Pueden incluir también espacios de discusión y de intercambio y talleres de trabajo.

El punto de **Asesoramiento técnico** indica que la unidad/área de investigación realiza actividades hacia otras áreas del Ministerio de Educación y también a otras jurisdicciones. Se consideran acciones de elaboración y propuesta de proyectos de investigación, asesoramiento metodológico, procesamiento de información recolectada y/o elaboración de informes.

Los **Concursos** incluyen las acciones de convocatoria de actores e instituciones a participar en una selección de proyectos o artículos académicos. Suponen una compulsa entre diversos postulantes. Los postulantes seleccionados, en función de lo establecido en bases o regulaciones, podrán acceder a una asignación presupuestaria y/o a la publicación del informe o artículo seleccionado.

El ítem **Publicaciones** considera las acciones de la unidad/área de investigación en las que se toma la decisión de publicar las investigaciones y los informes elaborados, así también como otros materiales. Debe consignarse en este punto la gestión de ISBN o algún tipo de registro formal. Los datos evidencian que las publicaciones pueden ser consideradas individualmente o formar parte de series.

La referencia de **Página web** indica si la unidad/área de investigación contaba con un espacio propio en el ámbito del portal del Ministerio de Educación.

Por **Documentos marco/regulaciones** se designan a documentos elaborados por la unidad/área de investigación en la que se establezcan públicamente los objetivos, los alcances y las tareas definidas para ese espacio.

Se denomina **Transferencia de recursos** a las acciones en que la unidad o área de investigación destinó fondos presupuestarios propios para el financiamiento de acciones organizadas por la misma unidad, pero ejecutadas por otras unidades, por ejemplo, los concursos.

La relevancia de esta dimensión está dada por permitir dar cuenta de la complejidad de acciones desarrolladas, estableciendo niveles menores o mayores de institucionalidad, considerando las condiciones políticas y económicas en cada etapa analizada, así como también del lugar jerárquico de la unidad/área de investigación en términos de estructura burocrática del Ministerio de Educación.

Capítulo 3 - La Dirección General de Investigación y Desarrollo (1992-1999)

Este período se inicia en el año 1992, en el que se sanciona la Ley N° 24.049 conocida como "Ley de Transferencia Educativa", y comienza con la transferencia de los establecimientos de nivel secundario y terciario de gestión nacional a las jurisdicciones (Senén González y Arango, 1996) –ya en el año 1978 se habían transferido los establecimientos de los niveles inicial y primario-²¹. Este proceso significó la incorporación en los sistemas provinciales de un conjunto importante de instituciones con tradiciones e historias diferenciadas que debían integrarse a las que ya existían en las jurisdicciones²². El Ministerio de Educación comienza a denominarse el “ministerio sin escuelas”, ya que no quedan servicios educativos a su cargo directamente.

Año	Presidencia	Ministerio	Ministro
08/07/1995 a 10/12/1999	Carlos S. Menem	Ministerio de Cultura y Educación	Jorge A. Rodríguez (diciembre 1992 a abril 1996) Susana B. Decibe (abril 96 a mayo 1999) Manuel García Solá (10 de mayo a 10 de diciembre 1999)

En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación. La misma plantea una reestructuración completa del sistema educativo y de las funciones que debería cumplir ese Ministerio de Cultura y Educación “sin escuelas”. Esta ley estableció, en el artículo 1, los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituyendo las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, para el inicio y la direccionalidad paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración.

Los objetivos o ideas fuerza que direccionaron este proceso de transformación educativa fueron: 1) Equidad y calidad. Un sistema educativo que aumente las oportunidades de un aprendizaje de calidad para todos. 2) Descentralización y participación. Un sistema educativo federal definido desde una unidad escolar autónoma. 3) Excelencia académica para todos. Una concepción amplia de contenido de la educación. 4) Transformación organizacional. Un modelo alternativo de organización y gestión (Ministerio de Cultura y Educación, 1996b).

²¹ Marta Kisilevsky (1998) da cuenta del proceso de transferencia de servicios educativos en nuestro país.

²² Un ejemplo de la complejidad del proceso de transferencia de instituciones de nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires puede verse en Cappellacci y Juarros (2010).

Para dar cumplimiento a estos objetivos se delinearon una serie de líneas de política educativa, en lo que respecta a la educación básica, entre las que se destacaron el desarrollo de los Contenidos Básicos Comunes, el establecimiento del Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI, la implementación del Plan Social Educativo, la instalación y ejecución de la Red Federal de Formación Docente Continua y la creación del Programa de Evaluación de la Calidad Educativa.

Siguiendo el análisis realizado por Norma Paviglianiti (1995), la Ley Federal de Educación, se enmarcó en un proyecto político que favoreció el retiro del rol principal del Estado respecto de la definición y el sostenimiento de las políticas en general, y en particular de las sociales y la educativa, dando espacio al mercado como el factor de regulación de las relaciones sociales y económicas. Plantea que “esta ley se caracteriza por contener muchos textos ambiguos, cuando no contradictorias, en aspectos centrales de la política educacional en materia de educación pública y por derivar las decisiones hacia el Poder Ejecutivo Nacional, porque se las otorgó explícitamente o porque no fueron establecidas en el texto legislativo” (p. 11). Enuncia una serie de aspectos distintivos de la direccionalidad neoconservadora implícita en esta ley que impactarán en las políticas llevadas a cabo: la primacía de lo privado sobre lo público, la derivación de las responsabilidades en la atención y financiamiento a las jurisdicciones paralelo a una derivación de decisiones centrales en el Poder Ejecutivo Nacional, un cambio sin fundamentar de la estructura académica, los avances en la provincialización del sistema, el retiro paulatino del financiamiento de la educación pública con recursos del Tesoro Nacional, entre otras cuestiones. Esto impactó fuertemente, entre otras cuestiones, en la pérdida de la principalidad o el corrimiento del Estado Nacional, la desresponsabilización del financiamiento de las necesidades derivadas de las diferencias sociales y regionales.

Respecto a la transformación de la estructura académica del sistema educativo nacional, la misma pasó a estar compuesta por cuatro niveles educativos: educación inicial, educación general básica, educación polimodal y educación superior, profesional y académica de grado. En este sentido se modificaron los históricos niveles Primario y Secundario²³ en la Educación

²³ Cabe recordar que este nivel educativo está signado por una gran complejidad desde su inicio, tanto en función de su evolución como así también de los sentidos que se le asignaron socialmente y subjetivamente. Alguna de las dimensiones de esta complejidad se asienta en la dificultad en su denominación y conceptualización como segmento del sistema educativo nacional (Schoo, 2011; Albergucci, 1996; Bonantini, 1996; Tedesco, 1982). Otras dimensiones recaen en la temprana universalización del nivel primario en Argentina, ejerciendo una presión por el acceso al nivel educativo siguiente, las demandas de las familias de clase media dando lugar a una “obligatoriedad social” (Tenti, 2003) respecto de este nivel; el aumento de los años de estudios obligatorios –siguiendo la tendencia mundial-, los requerimientos del mercado de trabajo a modo de estrategia de selección de personal ante el requerimiento de los certificados educativos y el “efecto fila” (Filmus, 2001; Filmus y Miranda, 1999). Se suman un conjunto de trabajos desarrollados durante la década de los años 80 en FLACSO en las que se profundizan en

General Básica definida como “obligatoria, de nueve años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos” y en la Educación Polimodal como la oferta ofrecida “después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo” tal como se especifica en el artículo 10 de la norma citada. La ley deja establecido en los artículos 15 y 16 los objetivos de estos dos nuevos niveles educativos. Su implementación se desarrolló en forma gradual, progresiva, poliforme y segmentada –incluso sin aplicación- generando situaciones muy dispares entre las jurisdicciones. Estas circunstancias dieron cabida a una diversidad muy variada de estructuras académicas en las jurisdicciones. De este modo la escuela Secundaria, principalmente, fue objeto de una profunda modificación de su configuración.

Iniciando con la *dimensión normativa*, un aspecto importante de la aplicación de la Ley Federal de Educación (1993) supuso la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional. En relación al Gobierno y a la Administración, esta ley establece en el artículo 53 algunas tareas que hacen referencia a la investigación. Así queda establecido que el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio deberá: h) coordinar y ejecutar programas de investigación y cooperación con Universidades y Organismos Nacionales Específicos y i) administrar los servicios educativos propios y los de apoyo y asistencia técnica al sistema entre ellos, los de planeamiento y control: evaluación de calidad; estadística, investigación, información y documentación; educación a distancia, informática, tecnología, educación satelital, radio y televisión educativas en coordinación con las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En relación a las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, puede observarse que ninguna de las mismas hace referencia a esta tarea del Ministerio. En comparación se destaca la Resolución 48/95 que establece los criterios y acciones para el desarrollo de un nuevo sistema federal de información educativa que da inicio a la Red Federal de Información Educativa.

Estas tareas recayeron principalmente en la Dirección General de Investigación y Desarrollo, tal como queda establecido en el Decreto 2568/93 en el que se aprueba la estructura organizativa del Ministerio de Cultura y Educación, la Dirección General de Investigación y Desarrollo forma parte de la Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa de la

un conjunto de problemáticas de este nivel educativo. Estos trabajos fueron pioneros y sirvieron de insumo para repensar fundamentalmente, entre otras cuestiones, la desarticulación entre el nivel primario y el nivel secundario. Así Cecilia Braslavsky, Daniel Filmus y Guillermina Tiramonti realizaron considerables aportes en este período (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Filmus, 1987 y Braslavsky y Tiramonti, 1990).

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Su responsabilidad primaria era “Proponer y diseñar currículos básicos y nuevas tecnologías para su aplicación en todas las jurisdicciones estableciendo una red para la transferencia e intercambio horizontal de logros en materia de innovaciones educativas como así también diseñar y proponer los programas nacionales de capacitación, formación, perfeccionamiento y actualización docente. Las acciones establecidas para esta dirección eran: realizar investigaciones que permitan elaborar y actualizar los contenidos y lineamientos curriculares básicos a proponer en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación; efectuar la detección, evaluación y seguimiento de innovaciones educativas aplicadas en materia: curricular, de gestión, equipamiento, infraestructura, etc.; proponer la transferencia de las innovaciones tecnológicas aplicadas a nivel nacional e internacional a las distintas jurisdicciones integrantes del sistema; diseñar los programas nacionales de capacitación, formación, perfeccionamiento y actualización docente y efectuar los estudios destinados a determinar la demanda educativa para diseñar y proyectar la oferta.

Año	Dependencia	Dirección Nacional	Responsable	Responsable Área de Investigación
08/07/1995 a 10/12/1999	Secretaría de Programación y Evaluación Educativa Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa	Dirección General de Investigación y Desarrollo	Cecilia Braslavsky	Sonia Hirschberg

Tal como lo especifica la normativa, esta Dirección (DGIyD) tiene a su cargo la tarea de llevar adelante el proceso de reforma de los diseños curriculares de la nueva estructura académica y de la revisión de la organización institucional de las escuelas de la Argentina. En tal sentido, en el marco de los Programas para la Transformación Educativa (Ministerio de Cultura y Educación, 1996a), la DGIyD contenía una serie de programas destinados a este fin: el Programa de Contenidos Básicos; el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI²⁴ y el Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular²⁵ a partir del año 1993.

²⁴ Este programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI se planteaba como propósito fundamental “desarrollar con las jurisdicciones modelos alternativos de gestión escolar que modifiquen la misma en las tres dimensiones: aula-institución-sistema” (Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, 1994: 3).

²⁵ El Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular tenía a su cargo el desarrollo del proceso de reforma curricular de los niveles y modalidades educativas establecidos en la Ley Federal de Educación. En ese marco se desarrollaron distintos tipos de actividades: reuniones técnicas; reuniones regionales y el Seminario federal cooperativo para la elaboración de diseños curriculares compatibles. Los objetivos planteados para el mismo fueron: intercambiar y compartir experiencias de procesos previos de diseño curricular que tuvieron lugar

Para cada uno de ellos la dirección desarrollo variadas acciones. Se destaca el trabajo de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, que serían los insumos básicos para la elaboración de los nuevos diseños curriculares de los nuevos niveles educativos. Una vez concluida la elaboración de los mismos²⁶ se inició un proceso de implementación en las escuelas y la formulación de la serie *Los CBC en el aula*²⁷. Esta línea se constituyó en la prioridad de esta dirección y hasta 1995 no se había producido ninguna acción destinada a la investigación. Una de las entrevistadas, que fuera miembro de la DGlyD afirma que

... a pesar de que cuando se crea la Dirección de Investigación y Desarrollo, se crea con el propósito de hacer investigación. La que cambia el objetivo de la Dirección es el planeamiento educativo, que establece que la prioridad para la transformación educativa es la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes. (...) es Inés [Aguerrondo] con Cecilia [Braslavsky] y Susana Decibe, el trípode". Y continúa relatando que *"la Dirección se crea como funciones con la de Investigación. Esas funciones son desbaratadas porque la política educativa considera que la prioridad son los Contenidos Básicos Comunes. Los investigadores que estábamos en esa Dirección y que no sabíamos nada de currículum ni de contenidos curriculares quedamos abocados a distintas tareas absolutamente secundarias, consultores de Cecilia, más que nada, para ciertas cosas. Hasta este día de 1995, fin del '95, en el que Cecilia plantea que quiere un equipo de investigación que haga un estado de situación sobre la transformación curricular e institucional. Que incluye la evaluación de los dos*

en la Argentina; compartir el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares compatibles; promover el conocimiento de los equipos técnicos de las distintas provincias y de la MCBA entre sí; articular la asistencia técnica del Ministerio de Cultura y Educación al conjunto de las provincias y la MCBA.

²⁶ Los CBC para el Nivel Inicial y para la Educación General Básica fueron aprobados en general en la XXII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación el 29 de noviembre de 1994 (Resolución N° 39/94). "Son el resultado de un proceso de trabajo con docentes y equipos técnicos y de un valiosísimo proceso de consulta y recepción de aportes de los diversos sectores de la ciudadanía y de la comunidad académica" (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995: 22). El proceso de construcción de los CBC supuso dos etapas. La primera etapa se denominaba de *divergencia necesaria*, que recuperó el insumo de cuatro fuentes: los diseños curriculares jurisdiccionales, los diseños curriculares de otros países, los aportes de consultores de distintas disciplinas seleccionados por el Consejo Federal de Cultura y Educación y los aportes recogidos a través de cinco consultas denominadas "Consultas a la Sociedad". La segunda etapa, denominada, de convergencia imprescindible, consistió en extraer los comunes denominadores de aportes tan dispares, estructurarlos en producciones sucesivas, exportarlos y discutirlos con los especialistas, con docentes al frente de aula y con los equipos técnicos provinciales (p.22). A inicial de 1995 se realizó la primera edición de los CBC para los niveles Inicial y EGB y en julio de 1997 los CBC correspondientes al Nivel Polimodal.

²⁷ "Los CBC en la escuela" fueron editados para el Nivel Inicial, Primer Ciclo de la EGB y Segundo Ciclo de la EGB en abril de 1996.

programas: de la construcción de los CBC y de los lineamientos de Nueva Escuela. (Miembro del equipo, 1992-1999)

Así, comenta que Cecilia Braslavsky (responsable de la dirección) se planteó la necesidad de “*saber qué pasa en las escuelas*” para saber “*si algo de lo que estamos haciendo se está aplicando en las escuelas*” y le encargó que formara un grupo para armar un proyecto de investigación sobre un estado de situación de este tema.

Respecto a la *agenda de investigación*, este período marca una particular orientación del significado que el Ministerio de Educación le asigna a la investigación, no solo educativa: la tarea de elaborar insumos para la transformación educativa. Tal como queda establecido en el Decreto 2568/93, la investigación estará al servicio del proceso de transformación educativa y en particular el de la transformación curricular. La particularidad es que en esta etapa la investigación se definió como medio para conocer cómo se implementaba la política. Es decir, las decisiones de política educativa y curricular se establecieron en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, se establecieron las líneas de implementación y su implementación misma, y la investigación se propuso indagar como las mismas se llevaron a cabo. Podría considerarse como una propuesta de investigación evaluativa o monitoreo de la implementación de las políticas.

En las palabras de apertura al Segundo Seminario de Investigación para la Transformación Educativa, la subsecretaria de Programación y Gestión Educativa afirmaba que

si no sustentamos el proceso de Transformación Educativa en una buena interrelación con los hallazgos de la investigación, estaríamos arriesgando la sustentabilidad a largo plazo de un proceso de transformación (...) Para ello, creo que lo que hay que construir realmente en este campo es una comunidad educativa donde lo académico y la práctica profesional se constituyan en un solo enfoque, siguiendo la lógica en la que han avanzado otros campos disciplinares, una lógica basada en un enfoque de investigación y desarrollo, donde los hallazgos de la investigación sean insumos de desarrollos productivos o de resolución de problemas, entre otros. (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1997: 12).

Este posicionamiento define, por un lado, la agenda de la investigación educativa, tanto en términos de las acciones de producción de conocimiento del Ministerio de Educación cómo

también la de otras agencias (universidades, institutos de formación docente, etc.), ya que pone en el centro de todo al proceso de transformación educativa enmarcado en la aplicación de la Ley Federal de Educación. Por otro lado, propone un tipo de dinámica donde la investigación y el desarrollo se relacionan en función de la resolución de problemas.

Sin embargo, la dinámica presente en la misma Dirección General de Investigación y Desarrollo de hecho fue bastante distinta: la propuesta de encuentro e intercambio propugnada en los seminarios de investigación realizados fue pautada en términos muy generales y los estados de situación estuvieron vinculados principalmente a conocer el nivel de apropiación por parte de las instituciones educativas de dos programas nacionales (los CBC y Nueva Escuela).

En relación con *el repertorio de acciones* desarrollado en este período, el organizador central fue el Programa de Investigación para la Transformación Educativa. El mismo se inició en el año 1995 y que contó con un equipo multidisciplinario de licenciados en Ciencias de la Educación, Sociólogos y Licenciados en Antropología. Los propósitos de este programa fueron detectar, sistematizar, difundir y producir investigaciones sobre temáticas útiles con el propósito contribuir al monitoreo, seguimiento y perfeccionamiento de los procesos de transformación curricular e institucional en las escuelas mediante el uso de productos y la promoción de procesos de investigación para la transformación educativa, favoreciendo la transferencia de los resultados de la investigación educativa existente en el país para su aprovechamiento en el mejoramiento de la educación argentina. Tal como lo comenta la ex funcionaria (Entrevista a miembro del equipo, 1992-1999), se definieron dos líneas de trabajo.: una primera línea para “*recopilar todo lo que haya en la Argentina sobre la transformación educativa*” y una segunda para “*hacer campo*”, es decir producción de investigaciones educativas propias que dieran cuenta de la Transformación Educativa en curso.

Respecto a la primera línea de trabajo, que se denominó *Seminarios de Investigación para la Transformación Educativa*, apuntaba al fortalecimiento de “la constitución de una comunidad de investigadores en la que exista una real interrelación entre los grupos que investigan en las universidades entre sí y una articulación más fluida con los tomadores de decisiones de política educativa” (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1997a: 7-8). Para ello, articuló acciones con la Secretaría de Políticas Universitarias que desembocaron en la realización de tres seminarios, entre 1996 y 1997, donde representantes de universidades públicas y privadas, fundaciones, centros e institutos de investigación y funcionarios de los Ministerios de educación nacional y provinciales pudieron compartir espacios de difusión e intercambio de ideas sobre las investigaciones desarrolladas en el campo

de la educación. Estos encuentros permitieron recopilar 466 resúmenes de investigaciones que fueron publicadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Los objetivos específicos propuestos para estos seminarios se focalizaron en promover espacios de intercambio y profundizar debates teóricos y metodológicos entre investigadores, funcionarios de las jurisdicciones y del Ministerio de Cultura y Educación. Y se destaca la intención de relacionar tanto la discusión como la generación de propuestas “de transferencia de los avances de investigación hacia los distintos niveles del sistema educativo y debatir el aporte de las investigaciones a los procesos de transformación educativa en problemáticas relacionadas con lo institucional, curricular y la formación docente” (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1996: 4). También resulta significativa la reflexión que realiza la coordinadora de este programa respecto a los objetivos propuestos para esta línea de trabajo. Por ello, afirma que era para

... compartir los hallazgos, los distintos hallazgos de las investigaciones educativas en los distintos equipos de investigación de las universidades del país y utilizar sus aportes para continuar con la transformación curricular e institucional. Por un lado, el objetivo de Cecilia [Braslavsky] era, (...) que hay que articular lo que se está haciendo en las universidades. Volví a su vieja pasión que eran las universidades. Y a Inés [Aguerrondo], y a nosotros también nos interesó (...) obviamente. También qué aportes había de las universidades. Qué habían hecho las universidades mientras se llevaba a cabo la transformación educativa para evaluarla, para seguirla, para ver qué pasaba. Y lo que nos llamó muchísimo la atención es que las universidades habían investigado muy poco, muy poco lo que se hizo sobre política. Germán Cantero tenía, junto con Susana Celman, tenían las investigaciones más interesantes (Coordinadora del Programa, 1992-1999)

El primero seminario, desarrollado en los días 22 y el 23 de abril de 1996, implicó un encuentro con los Secretarios Académicos de todas las universidades públicas y privadas del país, solicitando que acercaran toda aquella información sobre investigaciones que considerasen de utilidad, finalizadas y en curso, para tener en cuenta a la hora de tomar decisiones en el marco de la Transformación Educativa. “El objetivo era captar investigaciones sobre escenarios, sobre tendencias del mercado de trabajo, sobre costos, investigación didáctica, de actualización epistemológica, que sabemos se llevan a cabo en otros espacios institucionales y no exclusivamente en los Departamentos de Educación” (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1996: 6).

A partir de la sistematización de esta información recolectada en ese encuentro, se definió la agenda del Segundo Seminario, que tuvo lugar el 30 y 31 de octubre del mismo año. Se invitó a participar a sesenta grupos de investigación que abordaban temáticas pedagógico-didácticas vinculadas con problemáticas curriculares, de la institución educativa y de la formación docente y otras temáticas más relacionadas con las problemáticas socioeducativas. Entre ellas, las relativas a la EGB 3, el Polimodal y el nivel Secundario, pero sin transformarse en un foco privilegiado (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1997a). Además de paneles, el trabajo se organizó en comisiones en las que se compartieron los resúmenes de las investigaciones para discutir los aportes de las mismas, así como también promover ciertas líneas de investigación. Las palabras de la Subsecretaria de Programación Educativa, Inés Aguerro, resultan significativas para identificar el tipo de posicionamiento esperado para este campo. Afirma que, “para ello, creo que lo que hay que construir realmente en este campo es una comunidad educativa donde lo académico y la práctica profesional se constituyan en un solo enfoque, siguiendo la lógica en la que han avanzado otros campos disciplinares, una lógica basada en un enfoque de investigación y desarrollo, donde los hallazgos de la investigación sean insumos de desarrollos productivos o de resolución de problemas, entre otros” (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1996: 12).

Finalmente, el tercer seminario se realizó en octubre del año 1997, donde el foco estuvo puesto en las investigaciones sobre el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, desarrolladas en centros de investigación y en universidades. De este encuentro no se produjo una publicación. También fueron invitadas otras instituciones productoras de investigación: Fundaciones, Centros e Institutos de Investigación con el fin de que presentaran sus investigaciones e intercambiaran ideas sobre las mismas con los representantes de las direcciones de investigación y/o planeamiento de las provincias y los responsables de los departamentos de investigación de los Institutos Superiores de Formación Docente. Se reforzaba en este encuentro la relevancia de poder brindar “las condiciones para un intercambio sistemático entre quienes realizan investigación y quienes están a cargo de la toma de decisiones en los ministerios provinciales o en las conducciones de las escuelas” (Área de Investigación, 2006: 4). Sin embargo, este trabajo supuso

nada más que el intercambio que se daba en el seminario y la publicación. (...) Lo que se dio fue muy rico, dos o tres días de seminario donde se intercambiaban todas las investigaciones. (...) pero no había posibilidades de hacer nada más. Incluso esto dio un trabajo terrible porque ya no había plata en el Ministerio para nada (Coordinadora del Programa, 1992-1999)

De esta forma se dio cumplimiento, aunque de forma parcial, a la acción de proponer la transferencia de las innovaciones tecnológicas aplicadas a nivel nacional e internacional a las distintas jurisdicciones integrantes del sistema, tal como se estipuló en la normativa referida más arriba.

La segunda línea de trabajo refiere a la acción de “realizar investigaciones que permitan elaborar y actualizar los contenidos y lineamientos curriculares básicos a proponer en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación”. Es decir “hacer campo”. De este modo, en el año 1997 se da inicio al desarrollo de una investigación denominada “Estado de situación²⁸ de la Transformación curricular e institucional”. Tal investigación se orientó a la indagación de los procesos de gestión institucional de carácter autónomo y su relación con los logros educativos en las escuelas que estaban implementando la Educación General Básica, en particular los dos primeros ciclos de este nuevo nivel educativo (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999a).

Sus objetivos específicos remitían a describir el funcionamiento de la gestión escolar en sus dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa, de relación con la comunidad y de relación con el sistema educativo; analizar las relaciones entre las dimensiones de la gestión y el uso de los marcos de referencia para la transformación curricular e institucional en las escuelas, e indagar sobre las dimensiones de la gestión que favorecen o están relacionados con mejoras en los niveles de logro. En una primera etapa, durante el año 1997, se implementó un primer estudio exploratorio. El mismo dio cuenta del primero y del segundo ciclos de la EGB en veinticuatro escuelas de ocho provincias seleccionadas en función de los distintos modelos de implementación de la transformación educativa. En una segunda etapa, en el año 1998, se amplió el universo de estudio. Se seleccionaron setenta y dos escuelas – tres por jurisdicción- de todas las jurisdicciones, a través de un muestreo intencional construido sobre los resultados obtenidos en el Operativo de Evaluación de la Calidad del año 1997²⁹. Se focalizó el análisis principalmente en las condiciones de la gestión institucional para la innovación (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999a). Este estudio intentaba

²⁸ “El estado de situación es una modalidad de investigación que permite dar cuenta de la situación en que se encuentra una escuela o un grupo de escuelas en el sistema educativo nacional, respecto de una o varias cuestiones relacionadas con la transformación educativa. Este tipo de investigación se realizó combinando técnicas cuantitativas y cualitativas” (Área de Investigación, 2006: 4).

²⁹ Esta investigación utilizó predominantemente estrategias cualitativas e incluyó el relevamiento de fuentes primarias constituyendo un amplio corpus de observaciones, entrevistas y encuestas, así como recolección de documentación de las escuelas (cuadernos de clase, proyectos institucionales, actas, etc.) a partir de la permanencia de una semana en cada institución seleccionada.

indagar sobre la implementación de los programas diseñados y desarrollados por la misma Dirección: el de los CBC, los CBC en el aula y el programa Nueva Escuela. Otra cuestión relevante es que el trabajo de campo incorporó “un equipo constituido por seis profesores de los Institutos de Formación Docente de la provincia/zona coordinados por un investigador del Ministerio de Educación de la Nación” (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999a: 19).

Alguna de las conclusiones a las que arriba este estudio está asociadas principalmente a cuestiones de gestión institucional, donde la identificación de la presencia de trabajo cooperativo a la estabilidad de los cargos docentes y de gestión. Respecto a las políticas de cambio curricular, se identifican aportes y actualizaciones en algunas áreas de enseñanza en tanto que “las dificultades se asocian principalmente a las condiciones necesarias para su implementación, es decir demandas de capacitación y/o de infraestructura y equipamiento necesario para las escuelas” (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999a: 108). Al respecto, una de las entrevistadas apuntó la falta de apropiación de esas propuestas por parte de las escuelas:

lo que se demostró con el estado de situación era que los CBC, tal como estaban, no se usaban en las escuelas. Y que a partir de ese momento había que empezar a trabajar con documentos que ayudaran al maestro a traducir los CBC para poder utilizar esos contenidos en las escuelas”. Y agregó que “la idea de Cecilia era seguir cada dos años monitoreando, la palabra que usaba Inés Aguerro era monitoreando, la que usaba Cecilia Braslavsky era haciendo los estados de situación, que no es lo mismo, que hay una no sutil diferencia entre ambas cosas y no se llegó a un acuerdo (...) después se fue Susana Decibe y eso nunca terminó de cerrarse (Coordinadora del Programa, 1992-1999).

El informe producido se remitió a las jurisdicciones para su discusión. Este trabajo también incluyó un informe focalizado en el análisis de los cuadernos de clase recolectados, por parte de los especialistas en curriculum, sobre cada uno de los capítulos incluidos en los Contenidos Básicos Comunes. “Estos trabajos presentaron interesantes hallazgos en relación con las estrategias de apropiación de los distintos aspectos de la transformación por parte de diversos estilos de gestión institucional en las escuelas y de gestión de la política educativa provincial” (Área de Investigación, 2006: 4). Este trabajo nunca se publicó.

En el año 1999 se inició el “Estado de Situación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB)” (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999b). Se trató de un estudio más complejo que el anterior y enfocado principalmente al último ciclo de este nivel educativo –cabe recordar que incluyó a los dos primeros años del nivel Secundario de la estructura académica anterior-. Esta particular característica de este ciclo educativo supuso un proceso de implementación sumamente complejo.

Cabe recordar la diversidad de situaciones que se suscitaron ante la Ley Federal de Educación: varias provincias directamente no la implementaron y continuaron con la estructura anterior y otras plantearon una adecuación progresiva. Es por esto que la implementación del tercer ciclo de la EGB planteó grandes desafíos. En las instancias de asistencia técnica desarrolladas por esta dirección a las provincias, se fue sistematizando las formas particulares en las que las provincias iban desarrollando o no este ciclo. De esta forma podían encontrarse provincias que habían decidido una implementación masiva de todo el cambio en la estructura académica. Esta estrategia a su vez planteaba la decisión de realizarlo de forma completa (por ejemplo, del caso de la provincia de Córdoba) o de forma gradual. Otras provincias dispusieron que la implementación se realizaría a escala de forma experimental en un conjunto de instituciones y luego evaluar cómo continuar. Por su parte, un conjunto de provincias decidió no aplicar la Ley Federal de Educación, con lo cual no realizaron cambios en la estructura académica (Programa para la Asistencia Técnica para la Transformación Curricular, 1998).

Por ello este proyecto de investigación se propuso entonces focalizar la indagación en las distintas estrategias de implementación de este ciclo, con el objetivo de identificar algunos problemas específicos de este proceso, a través de indicios que permitieran comprender y explicar los tipos de cambios curriculares e institucionales en el tercer ciclo de la EGB, qué tipo de lógicas institucionales se pusieron en juego a partir de la dinamización externa, cómo se articularon las nuevas propuestas con las tradiciones acumuladas, y qué nuevas capacidades estaban desarrollando las escuelas. Los objetivos propuestos se plantearon la necesidad de conocer e interpretar cómo las escuelas resignifican las propuestas para la implementación del tercer ciclo de EGB, tanto en los aspectos curriculares e institucionales, en relación con las posibilidades, la dinámica y la capacidad institucional e identificar los obstáculos con que se encuentran las escuelas para obtener logros significativos en los procesos y resultados de los aprendizajes de los alumnos y formular propuestas para mejorarlos (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999b).

Para ello, se consideraron como dimensiones básicas de contexto a las características de los marcos de referencia provinciales: diseños curriculares y propuestas para la organización y

gestión institucional; características de la comunidad (socio-demográficas y económicas y características de cada institución bajo estudio). También incluyó la indagación sobre algunos aspectos significativos sobre la implementación de este ciclo: la historia institucional de la escuela sede del tercer ciclo, características del equipo directivo, la coordinación del tercer ciclo y el personal docente del tercer ciclo, la gestión pedagógica, el rendimiento y la retención de este ciclo y las relaciones con la comunidad. Tuvo como característica principal la de ser una aproximación exploratoria y se recurrió a entrevistas estructuradas con respuestas abiertas y cerradas, al análisis de documentos (PEI, planificaciones y cuadernos de clase), a la observación, a la normativa nacional y jurisdiccional y a datos secundarios provenientes de la estadística educativa. La recolección de la información se llevó adelante en instituciones educativas en las que se encontraba localizado el Tercer Ciclo.

El universo de instituciones de esta investigación fue una muestra intencional de dieciocho escuelas -dos en cada jurisdicción- de ocho provincias seleccionadas teniendo en cuenta la modalidad de implementación, la dependencia del nivel, el estado de avance en la implementación y un cierto grado de representatividad regional.

Tabla N° 6: Modalidades de implementación del Tercer ciclo de la EGB

Provincia	Modalidad de Implementación	Ciclo	Dependencia³⁰
Buenos Aires	Masiva gradual	Completo	EGB
Chubut	Masiva en 2 años	7° y 8°	EGB
Córdoba	Masiva ciclo completo	Completo	Nivel Medio
Entre Ríos	Masiva ciclo completo	Completo	EGB
La Pampa	Masiva gradual	Completo	Depto. de Tercer Ciclo de EGB
San Juan	Masiva gradual	7° y 8°	Dirección de EGB3 y Polimodal
Salta	Escala ciclo completo	Completo	EGB/Polimodal
Santiago del Estero	Escala ciclo completo	7° y 8°	S/datos
Tucumán	Escala gradual	7° y 8°	EGB y/o Polimodal

Fuente: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo (1999b)

El trabajo de campo estuvo a cargo del equipo de profesionales del Programa de Investigación y Promoción del Cambio Institucional de la Dirección General de Investigación

³⁰ Durante el proceso de transición de la implementación de la EGB3 se consideraron varios tipos de dependencia de este ciclo educativo: dependencia única; dependencia mixta (según localización); dependencia doble (con o sin instancias de coordinación pedagógica específica) y autoridad específica para el ciclo (Programa para la Asistencia Técnica para la Transformación Curricular, 1998).

y Desarrollo Educativo dado que por razones presupuestarias no se pudo incluir a los profesores de los ISFD, como estaba previsto en un inicio. Se trabajó entre en 4-5 días por escuelas y se realizaron entrevistas a directivos, coordinadores de ciclo y docentes. Se observaron aspectos de la vida institucional y una clase en cada octavo año. Se recolectaron los proyectos educativos institucionales, los reglamentos de convivencia, las planificaciones de las clases observadas y una carpeta perteneciente a un alumno de la clase observada.

Los resultados de este trabajo fueron sistematizados y publicados en la etapa siguiente, en el marco de la Unidad de Investigaciones Educativas. Sin embargo, los avances producidos eran utilizados como información sustantiva en las instancias de asistencia técnica para las provincias desarrolladas por esta dirección.

Según la coordinadora del programa, el trabajo desarrollado entre los dos estados de situación

fueron dispositivos bien distintos porque además íbamos mejorando la metodología a medida que los íbamos haciendo. EGB 3 salió mucho más rápido (...) y teníamos muy claro qué ir a ver en EGB 3. Porque como EGB 1 y EGB 2 no habían tenido super-cambios, EGB 3 tenía escrito muchísimo sobre cómo era la implementación de EGB 3, entonces teníamos muy claro qué ir a ver en EGB 3, muy claro (Coordinadora del Programa, 1992-1999).

Otra de las líneas de trabajo fue la participación en estudios a nivel nacional e internacional a partir de convenios. Con la Universidad de Buenos Aires se trabajó en la investigación organizada por la OREALC sobre “Analfabetismo Funcional”. La representación argentina presentó su informe nacional en los encuentros de Santiago de Chile, Hamburgo y Montevideo entre 1996 y 1998 y con UNESCO-OIE, se realizó en las provincias de Buenos Aires y en Mendoza el trabajo de campo correspondiente a la investigación comparada “¿Qué educación para qué ciudadanía?”. Las quinientas encuestas realizadas en nuestro país fueron procesadas en Ginebra y forman parte del informe final elaborado por la oficina internacional en 1996. También esta área fue responsable de la realización del informe nacional para su presentación en la Conferencia Internacional de Educación del año 1997 (Área de Investigación, 2006).

Durante el año 1997, se publicó un documento referido a la investigación acción (Dirección general de investigación y desarrollo educativo, 1997b). Tuvo como objetivo presentar un panorama descriptivo sobre el tema de la investigación acción a partir de los aportes y experiencias de diversos autores, tanto de referencia nacional como internacional.

Puede considerarse un material de carácter formativo dado que fue necesaria se elaboración en función de los debates que se produjeron al interior del equipo de la Dirección

Tabla 7: Informes de Investigación - Publicaciones de la DGIyD

Año	Publicaciones ³¹		
	Serie Seminarios	Serie Estado de Situación	Otras publicaciones
1996	II Seminario de Investigación para la Transformación Educativa. Programa “Investigación para la Transformación Educativa”		
1997	I y II Seminarios de Investigación para la Transformación Educativa - Selección de resúmenes de investigaciones.		La Investigación Acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales.
1999		Estado de situación de la Transformación Curricular e Institucional. Informe de los primeros resultados para el año 1998.	

Fuente: Elaboración propia

Tal como queda consignado en el Documento colectivo del área de investigación (Área de Investigación, 2006), la mayor parte de la producción de investigaciones e informes contaban con la característica de ser de uso interno (dado que esta Dirección era responsable de los programas analizados en las investigaciones). En tal sentido, fueron pocos los trabajos publicados en esta etapa.

En una reflexión acerca de este período, se podría decir que, en relación a la dimensión normativa, puede observarse que, desde las regulaciones nacionales se estableció que el Ministerio de Educación debería realizar investigaciones. Esta tarea quedó establecida como una de las acciones de la Dirección Nacional de Investigación y Desarrollo, desde el año 1993, con el cambio de estructura ministerial. Sin embargo, la definición de las prioridades de la

³¹ Se trata de Publicaciones que fueron editadas y publicadas, por lo cual se consideran de circulación pública.

política educativa demoró el desarrollo de esta acción. La prioridad fue la implementación de las gestiones vinculadas a la transformación educativa y la compleja mecánica diseñada. Y el desarrollo de la investigación, que tomó cuerpo en el Programa de Investigación para la Transformación Educativa, estableció como eje principal las acciones vinculadas a los estados de situación. En términos de regulaciones, el proceso de institucionalización de este espacio recupera la normativa que consideraba esta tarea, pero es a partir del interés y la motivación de los actores institucionales, en particular del equipo específico de la Dirección, que planteaba inclinaciones hacia el desarrollo de investigaciones.

Respecto a la relación entre la agenda política y la agenda de investigación, queda claramente establecido que, en este período, el accionar del ámbito dedicado a la investigación estuvo definido estrechamente al proceso de reforma educativa y en particular a la reforma curricular e institucional implementada por el Ministerio. La particularidad es que en esta etapa la investigación se definió como medio para conocer cómo se implementaba la política. En términos de conjunto de líneas de indagación, las producciones desarrolladas en este período, tanto en términos de investigaciones como de otras acciones, resultan coherente respecto del contexto específico. En gran medida lo producido brinda indicios sobre la tarea realizada por el Ministerio, en lo referido a la transformación curricular e institucional de la Educación General Básica, en especial sus dos primeros ciclos.

Desde la dimensión del repertorio de acciones, se puede constatar que, en esta etapa inicial de esta “modernización” del Estado, encuadrado en un período neoliberal, las acciones desplegadas por esta Dirección fueron pocas, a diferencia de lo que podrá observarse en períodos posteriores. Se trata de seminarios de investigación, investigaciones propias, relevamientos de investigaciones, elaboración de informes de carácter interno y algunas acciones de difusión. Estas acciones en sí mismas son de una gran complejidad, aunque no fueran muy diversas. Y dejaron indicios de líneas de trabajo en etapas posteriores.

Esta etapa de incipiente institucionalización de la investigación educativa, marca claramente la intencionalidad asignada a esta tarea, así como también la coherencia entre la política, la agenda y las acciones desplegadas. En tanto que el marco normativo que regula su existencia, en tanto programa de investigación, resalta la posible fragilidad en términos de constituirse como un espacio definido y permanente.

Capítulo 4 - La Unidad de Investigaciones Educativas (1999-2001)

El 10 de diciembre del año 1999 se produce un cambio de gestión política con la asunción de Fernando De la Rúa como presidente, encabezando la denominada “Alianza”. Si bien se trataba de un triunfo de la oposición y una fuerza política diferente a la que hasta ese momento había dirigido el país, en muchos aspectos se trató de una continuidad respecto de la administración anterior y la cartera educativa no fue la excepción³². El primer ministro de este período y su equipo principal eran exponentes “de uno de los importantes ‘think tanks’ de la derecha neoliberal, que contiene la novedad de responder a los intereses de grupos financieros y sólo secundariamente a sectores conservadores de la Iglesia Católica” (Puiggrós, 2003:197) enrolados en posiciones vinculadas al neodarwinismo social. Su gestión fue breve por la resistencia social.

Año	Presidencia	Ministerio	Ministro
10/12/1999 a 21/12/2001	Fernando De La Rúa	Ministerio de Educación	Juan José Llach (10 de diciembre 1999 al 29 septiembre 2000) Hugo Juri (1 de octubre 2000 a marzo 2001) Andrés Delich (marzo 2001 a 21 de diciembre 2001)

Algunas de líneas de política más significativas que se tomaron en esa etapa cambiaron el sentido de la Reforma planteada en los años '90 pero también definieron una forma de hacer política. Una decisión drástica fue el levantamiento del plazo perentorio para efectivizar el cambio de estructura académica del sistema educativo (Resolución N° 146/00 del Consejo Federal de Cultura y Educación). Así, en diciembre del año 2000, se resuelve recomendar que las jurisdicciones conserven la autonomía necesaria para la adecuación de la Resolución CFCyE N° 30/93³³ a las propias realidades de los sistemas educativos jurisdiccionales, a partir de

³² En el proceso de constitución de esta coalición política se desarrolló el Instituto Programático de la Alianza (IPA) en el que participaron profesionales e intelectuales organizados en comisiones, entre ellas la Comisión de Educación. Tenían el objetivo de elaborar acuerdos programáticos a considerar una vez ganadas las elecciones. Cuando asume el nuevo gobierno, la definición de Juan J. Llach como ministro de educación marcó un cambio de signo en relación a las propuestas del IPA.

³³ Esta Resolución planteaba que el cronograma de aplicación de la nueva estructura sería acordado en función de los estudios de factibilidad para cada jurisdicción, con la asistencia técnica y financiera de la Nación. Pero también planteaba el compromiso de reducir al mínimo posible el período de coexistencia del sistema antiguo con el nuevo. También se planteó el acuerdo de descartar las estrategias de implantación grado por grado que prolongarían el período de transición, cuestión que no sucedió.

reafirmar la autonomía convenida se inscribe en el marco de la implementación gradual y progresiva de la Ley Federal de Educación. Esto se motivó ante la necesidad, como lo enuncia la resolución, de respetar las características particulares y las distintas situaciones de cada uno de los sistemas educativos jurisdiccionales, conservando la unidad del sistema educativo nacional a través de los Contenidos Básicos Comunes aprobados por este Consejo Federal de Cultura y Educación.

Otro cambio sustantivo se produjo desde el Programa Nacional de Formación Docente, al suspender el proceso de acreditación de los institutos de formación docente iniciado en la década de los '90. Este programa definió tres líneas de trabajo: Desarrollo y Actualización de Formadores de Docentes (programa de actualización y especialización), Evaluación y Desarrollo Institucional (curricular y organizacional) y Polos de Desarrollo (organización de 84 polos de desarrollo académico y tecnológico en los Institutos de Formación Docente con el objeto de potenciar su capacidad institucional y la excelencia de sus propuestas de formación) (Ministerio de Educación, 2000: 42).

Los cambios previstos por esta nueva gestión incluyeron varias creaciones de nuevos espacios institucionales. Inicialmente, se creó el Instituto de Financiamiento Educativo (I.F.E.) a través del Decreto N° 254/00, que tenía como objetivo principal apoyar proyectos que tuvieran por finalidad el mejoramiento de la calidad educativa básica y superior y potenciar “la acción educadora de toda la sociedad integrando los esfuerzos individuales que realizan muchas empresas del país, con las acciones del Ministerio de Educación y de las provincias” (Ministerio de Educación, 2000: 15). La novedad que trajo esta nueva dependencia del ministerio fue la de disponer tanto de recursos financieros del mismo Ministerio como recursos de fuentes externas, herencias, legados y donaciones efectuados al Ministerio que quedaban libres de todo impuesto con arreglo a la ley. Es decir que de esta forma quedaba habilitada la posibilidad de recaudar fondos privados para la educación pública³⁴. Se suma a esto, la peculiaridad de que, según el artículo 7 del decreto de creación, los subsidios a concederse tendrían una duración determinada y podrían renovarse indefinidamente, sujetos a los resultados educativos y a la eficiencia administrativa demostrada. También se establecía que el Instituto estaría a cargo de un Directorio de siete personas, una por el Ministerio de Educación y las otras seis serían designadas por el Poder Ejecutivo Nacional, dejando librado a considerar o no el uso de los recursos obtenidos para las políticas establecidas por el mismo Ministerio de Educación.

³⁴ En cierta medida podría pensarse que este Instituto de hecho se comportaba como una Cooperador escolar.

Otra creación significativa fue la fundación del portal EDUC.AR, Sociedad del Estado (Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 130/00), que tenía como objeto administrar, desarrollar y potenciar el Portal Educativo y haciéndola responsable de la inclusión, creación, transmisión e intercambio de los contenidos pertinentes para el conjunto del sistema educativo nacional. Sus dos principales lineamientos eran establecer una red de comunicación (Intranet), por la que los establecimientos educativos, los docentes y los alumnos se puedan conectar al Portal Educativo y equipar al conjunto de dichos establecimientos con infraestructura y con la correspondiente programación asegurando su mantenimiento y permanente renovación tecnológica. En su Decreto de creación, N° 383/2000 se plantea, con la misma lógica definida para el Instituto de Financiamiento Educativo, la habilitación de la incorporación de capitales privados como parte del financiamiento de esta instancia institucional.

Completando un ciclo de creaciones de nuevos espacios dentro del Ministerio, a inicios del mes de febrero del año 2001, a través del Decreto del Poder Ejecutivo N° 165/2001 se creó el Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa (IDECE), como organismo desconcentrado dependiente de la Secretaria de Educación Básica. Según el artículo 1°, este “organismo creado será la autoridad central administrativa del Estado responsable de la Evaluación General del Sistema Educativo Nacional y del Sistema Integrado de Información Educativa”. De esta forma se integraron en esta nueva estructura las antiguas Direcciones de Evaluación de la Calidad Educativa y Red Federal de Información.

A Llach lo sucedió Hugo Juri por unos meses y luego asumió Andrés Delich como último ministro de este período. En esta última etapa se avanzó en establecer el piso de 180 días de clases por año, se inició una reforma del programa de capacitación docente (Red Federal), se propuso una reestructuración de la carrera docente y se discutió una propuesta del Pacto Federal Educativo II³⁵ (que no llegó a aprobarse). Fue un período breve dado que terminó con la renuncia anticipada del presidente electo y una profunda crisis económica, social y política, comúnmente denominada “crisis del 2001”. Durante su gestión, el gobierno propuso realizar una revisión exhaustiva de las políticas precedentes desde un posicionamiento en clave modernizador y una impronta mayor de lógicas autonómicas a nivel de las jurisdicciones y de las instituciones educativas. Según Puiggrós (2003) convivieron en esta gestión posiciones

³⁵ Se trata de un instrumento de acuerdo entre el Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, previsto en el artículo 63 de la Ley Federal de Educación, para establecer compromisos presupuestarios en función de acuerdos de política educativa.

conservadoras con posicionamientos más progresistas, conscientes de la necesidad de devolver a la escuela su función pedagógica, en un contexto económico de creciente pauperización.

Para iniciar con el análisis de la *dimensión normativa*, se puede afirmar que, al continuar en vigencia la Ley Federal de Educación, las responsabilidades respecto de la tarea de investigación establecida en su artículo 53 (presentado en el capítulo anterior) siguen en vigencia para este período. Pero con el cambio de gestión, se reforma parte del ministerio, que pasa a denominarse Ministerio de Educación a partir del Decreto 143/2000 (del mes de febrero). En esta normativa se deroga parte de la estructura anterior.

En relación a las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, puede observarse que ninguna de las mismas, aprobadas en los años 2000 y 2001, hacen referencia a esta tarea del Ministerio. Tal como se observó en el capítulo anterior, se hace referencia en este ámbito a los Operativos Nacionales de Evaluación (resoluciones N° 129/00, 131/00, 132/00) así como también a las acciones referidas al Sistema Federal de Información Educativa (resolución N° 147/00). Se agregaron las resoluciones N° 144/00 y 151/00 en las que se definen ciertos parámetros para el funcionamiento de Postítulos vinculados a la formación en investigación, en el marco de la Formación Docente, pero sin ninguna articulación con las acciones desarrolladas por la Unidad de Investigaciones Educativas. En el año 2001, en las resoluciones 155/01 y 160/01 la única referencia a la investigación es en tanto antecedente para un concurso sobre la Dictadura Militar³⁶.

Lo más destacable de este período, en relación a los acuerdos en este ámbito, es la referencia a la resolución N° 135/00 en la que se habilita a la discusión del Pacto Federal II. En el marco de la creación del Instituto para la Evaluación de la Calidad Educativa, entre otras acciones, se define como una de las líneas de trabajo la realización de las investigaciones necesarias para cumplir su finalidad y promover y desarrollar la calidad de la educación. Finalmente, este pacto no fue aprobado y el Instituto para la Evaluación de la Calidad Educativa no incorporó un área de investigación.

En relación a la estructura del Ministerio, continuó la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, ahora dependiendo de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Básica. Su responsabilidad primaria, según el Decreto 143/2000 era “realizar investigación para el diseño y elaboración de la currícula básica y nuevas

³⁶ Un dato significativo del período es que la última Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación es la N° 171/01 del mes de mayo. A partir de ese momento hasta el cambio de autoridades a fines de diciembre este organismo no arribará a otros acuerdos.

tecnologías para ser aplicadas en todas las jurisdicciones y prestar asistencia técnica a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires”. Y las acciones establecidas para esta dirección eran las de realizar investigaciones que permitan elaborar y actualizar los contenidos y lineamientos curriculares básicos a proponer en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación; efectuar la detección, evaluación y seguimiento de innovaciones educativas aplicadas en materia curricular, de gestión, equipamiento, infraestructura, etc.; proponer la transferencia de las innovaciones pedagógicas aplicadas a nivel nacional e internacional a las distintas jurisdicciones integrantes del sistema y efectuar los estudios destinados a determinar la demanda educativa para diseñar y proyectar la oferta (Decreto 143/2000). Estas responsabilidades y acciones fueron sumamente similares a las correspondientes al período anterior estudiado.

Sin embargo, de hecho, esta Dirección se abocó a cuestiones curriculares y de formación docente principalmente y no desarrollará acciones vinculadas a la investigación³⁷. Esto se debió a la creación de la Unidad de Investigaciones Educativas, de dependencia directa de la Subsecretaría de Educación Básica. En términos burocráticos, la composición de la estructura del Ministerio de Educación no pudo establecer una desagregación menor que la de dirección. En tal sentido, la Unidad de Investigaciones Educativas no contó con un espacio en la estructura (“raviol” definido); con lo cual esta situación impedía tener presupuesto específica, aunque contó con reconocimiento funcional.

Año	Dependencia	Unidad	Responsable
10/12/1999 a 21/12/2001	Secretaría de Educación Básica Subsecretaría de Educación Básica	Unidad de Investigación Educativa	Mariano Palamidessi

Esta unidad se constituyó inicialmente para dar continuidad a las tareas del área de Investigación de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la gestión anterior, principalmente. Y definió como sus funciones:

1. *“Desarrollar, coordinar y evaluar proyectos de investigación que resulten relevantes en tanto insumos para la definición de políticas, atendiendo a un orden de prioridades determinadas por la Subsecretaría;*

³⁷ La Dirección de Investigación y Desarrollo de la gestión anterior se transforma en tres espacios institucionales: la Unidad de Investigaciones Educativas; la Dirección de Gestión Curricular y Capacitación y la Dirección de Gestión Institucional.

2. *Relevar, sistematizar y difundir investigaciones* realizadas en el ámbito del Ministerio de Educación, de los Ministerios provinciales, de las Universidades e institutos de investigación.
3. *Promover el uso de resultados de investigación* en la formulación de políticas y programas”. (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001g).

La formulación de estas funciones estuvo a cargo del equipo de trabajo. En palabras de la anterior coordinadora, “*participamos todos en la elaboración de esos objetivos. Fue lo primero que le pidieron (al coordinador de la Unidad) y colaboramos todos en la construcción de esos objetivos*”. Cabe aclarar que algunos miembros de la Unidad venían de la gestión anterior y otros ingresaron en este período. Cómo sigue comentando,

[el nuevo coordinador] escribió documentos sobre misiones y funciones de la Unidad de Investigación en el marco de la Subsecretaría. (...) Era como un asesor principal de Iaies [Gustavo Iaies fue el Subsecretario de Educación Básica]. (...). Entonces al hacer los objetivos, las funciones de la Unidad de Investigación al mismo tiempo se hacían los objetivos de la Subsecretaría de Educación. Y pensá que en ese corto tiempo cambiaron el ministro también, así que imagínate lo complicado que era definirlos. (Coordinadora del Programa, 1992-1999 y Miembro del Área, 2000-2001).

Tal como reflexiona la misma Área de Investigación, hay que señalar que la dependencia directa de la Unidad de la Subsecretaría de Educación Básica, la colocó en una posición de asesoramiento, atendiendo innumerables demandas de sistematización de información, discusión de proyectos con otras direcciones o elaboración de pre – proyectos. “Le dio la flexibilidad para responder a demandas puntuales y coyunturales de la Subsecretaría”. (Área de Investigación, 2006, p.7).

La creación del Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa (IDECE) a inicios del año 2001, produjo una crisis ya que entre las funciones establecidas en el artículo 4° se destaca la de “k) efectuar análisis e investigaciones vinculadas a la situación educativa de la población por cuenta propia o a través de terceros” e implicó inicialmente la decisión de crear un área de investigación en el IDECE. Una de las entrevistadas recuerda que

entonces nos piden que toda el área de investigación pase a depender del Instituto. Nosotros nos negamos todos, tuvimos una entrevista con Iaies, a la que nos acompañó [el nuevo coordinador]”. Comenta que para esa reunión elaboraron y firmaron entre todos los miembros de la unidad un documento con la historia del área³⁸. Y continúa relatando que “Iaies nos dijo ‘Bueno, les doy seis meses para que sigan produciendo...’. Nos dio seis meses para que siguiéramos así y dentro de seis meses volvíamos a hablar. Por supuesto que De la Rúa no le dio los seis meses que necesitaba (Coordinadora del Programa, 1992-1999 y Miembro del Área, 2000-2001).

Si bien, la tarea de investigación formaba parte de la propuesta del IDECE, ya sea por el poco tiempo de funcionamiento o por la definición de prioridades concentradas en acciones de evaluación de la calidad o de los relevamientos de estadística educativa, la misma prácticamente no tuvo desarrollo. En un informe del año 2001 (IDECE, 2001) puede observarse que no estaban planteadas para ese año, al menos, acciones de investigación educativa. Es decir, que se trataba inicialmente de una unidad funcional sin estructura ni presupuesto que funcionaba principalmente como instancia de asesoramiento para la Subsecretaría de Educación Básica, y constituida con algunos miembros del Programa de Investigación para la Transformación Educativa de la gestión anterior y otros miembros nuevos. Se suma a esta caracterización el hecho de entrar en tensión con las tareas previstas normativamente para el IDECE.

Esta corta pero intensa gestión planteó como temáticas de la *agenda de investigación* la producción de conocimiento respecto a algunas de los aspectos de la implementación de la Ley Federal de Educación, en particular las problemáticas del Tercer Ciclo de la Educación General Básica respecto de los cambios en la estructura académica. Sin embargo, se trató de un tema “heredado”. Los nuevos temas o problemáticas abordadas se vincularon directamente con las demandas planteadas por la Subsecretaría de Educación Básica, de la cual dependían.

Resulta significativo recuperar en este apartado lo planteado por el Área de Investigación en su documento de reflexión sobre las funciones de la investigación en un

³⁸ Se trata de una versión anterior a documento Las funciones del área de investigación de la DINIECE. Reflexiones a partir de la construcción de una memoria. Documento colectivo del Área de Investigación del año 2006 (Área de Investigación, 2006).

ministerio, ya presentado más arriba (Área de Investigación, 2006). En dicho documento afirman que

La reestructuración del Ministerio implicó de hecho cierto distanciamiento del área de investigación respecto de los equipos del ministerio directamente relacionados con la gestión de proyectos en las provincias. En conjunto, es posible pensar que estas condiciones explican cierto giro en el modo en que las actividades de investigación se llevaron a cabo. Para establecer un contraste con el período anterior, podemos decir que mientras que antes las demandas de investigación eran internas y asociadas a la gestión de las políticas de la propia dirección que realizaba ambas tareas (gestión e investigación), ahora las demandas eran externas a la Unidad o se generaban con cierta autonomía, interpretando ciertas orientaciones generales de la política del ministerio en las que había vacancias de conocimiento, en coordinación directa con la propia Subsecretaría (Área de Investigación, 2006: 7).

Recuperando lo planteado al inicio de este capítulo, los temas y problemas abordados en las investigaciones publicadas por esta Unidad representan escasamente los lineamientos de la política educativa de la Alianza. El punto más cercano queda representado por la serie de informes de investigación Las tecnologías de la información y la comunicación, que aportan conocimiento e información para las líneas de trabajo de Educ.ar.

Esa Unidad de Investigaciones Educativas desarrolló una serie de líneas de trabajo con un nivel mayor de especificidad y complejidad que en la etapa precedente, complejizando el *repertorio de acciones*. En ésta se desarrollaron investigaciones tanto propias como en convenio y se tercerizaron dos investigaciones y, además, se elaboraron diversos informes a solicitud de la Subsecretaría de Educación Básica. Se definió una estrategia de definición de publicaciones organizando las primeras series de informes con un mayor nivel de cuidado y edición. Y se llevaron adelante dos Relevamientos de Investigaciones Educativas.

Las investigaciones

Así, de acuerdo a la primera función definida, la vinculada al *desarrollo, coordinación y evaluación de proyectos de investigación*, pueden identificarse al menos dos líneas de *investigación propias*: a) la sistematización y análisis de los datos relevados, durante el año 1999, para la construcción del estado de situación de la implementación del Tercer Ciclo de la

EGB, b) la investigación sobre estrategias de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas y c) el estado de situación de la capacitación docente durante la década de los años '90. Se inició un proyecto de *investigación compartido* sobre los “Alcances y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay”. Y también se desarrolló una instancia de monitoreo y evaluación de dos *investigaciones realizadas por terceros* a partir de convenios, uno con la FLACSO Argentina y otro con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Buenos Aires.

Respecto a las investigaciones propias, en primer lugar, se puede encontrar la sistematización y análisis de los datos recolectados para la elaboración del Estado de Situación del Tercer ciclo de la EGB, que constituye la Serie editorial Educación General Básica. Este trabajo tuvo como resultado un conjunto de informes que abarcaron el desarrollo de un estado del arte de investigaciones sobre ese ciclo educativo llevadas adelante por diversos centros académicos y organismos de gestión del país. Se decidió realizar una serie de publicaciones en lugar de un solo informe, de modo de agilizar la lectura y la discusión. En los mismos se analizaron las diversas estrategias de implementación y localización del ciclo teniendo en cuenta las prescripciones y las repercusiones en los distintos actores institucionales; las diversas estructuras curriculares que se elaboraron en las ocho jurisdicciones del estudio; el impacto en el trabajo docente considerando la normativa y la reestructuración de las instituciones y la perspectiva de los docentes acerca de la extensión de la obligatoriedad escolar.

Uno de los trabajos es un estado del arte que compilaba las investigaciones recientes sobre el Tercer Ciclo de la EGB de diversos centros de investigación para “enriquecer el debate político educativo, difundir información actualizada y contribuir a la construcción de conocimiento sobre este tramo de la escolarización” (Unidad de Investigación Educativa, 2000a: 6). Se organizaba en fichas técnicas de diez investigaciones ya concluidas realizadas entre los años 1997 y 2000 por diversos organismos nacionales e internacionales³⁹. Estos trabajos abordaban diferentes niveles de concreción de las políticas educativas: nacional, jurisdiccional e institucional. Entre otras temáticas se analizaron pueden mencionarse las siguientes: a) las problemáticas vinculadas a la extensión de la obligatoriedad, las posibilidades de retención y el fracaso, tanto en el ámbito rural como en el urbano; b) la nueva estructura curricular modificada

³⁹ Se trata del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires; la Universidad Nacional de Lomas de Zamora; la misma Unidad de Investigaciones Educativas (cuatro investigaciones); la Dirección General de Planeamiento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina, y el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo - IPE-Buenos Aires

por la formulación de los Contenidos Básicos Comunes; d) las políticas de localización e implementación del ciclo en las diferentes jurisdicciones; y e) las nuevas condiciones de trabajo de los docentes.

Un segundo trabajo puso el foco en la implementación y localización del Tercer Ciclo de EGB, las prescripciones y su impacto en los actores y en las instituciones educativas (Unidad de Investigación Educativa (2000b). Una de las conclusiones a las que arribaba era que “los procesos desencadenados son de enorme complejidad y heterogeneidad” (p.38). Dio cuenta de la diversidad de situaciones que se planteaban en las provincias estudiadas, a partir de las definiciones políticas sobre la implementación de este ciclo en combinación con las condiciones materiales y la dinámica presentada por los diversos actores involucrados, en el marco de las discusiones suscitadas a partir de la “primarización” o “secundarización” de la EGB 3. El tercer trabajo, denominado “La estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones” (Unidad de Investigación Educativa, 2000c), partía del análisis de las prescripciones para elaboración de los Diseños Curriculares Provinciales y la incidencia que habían tenido los acuerdos establecidos en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.

El cuarto informe indagó sobre el trabajo docente en el Tercer Ciclo de la EGB (Unidad de Investigaciones Educativas, 2000d). Procuró dar cuenta de las formas en que las jurisdicciones resolvieron la relocalización y reasignación de funciones de los docentes que debían ejercer en el Tercer Ciclo; la percepción de los docentes y los directivos sobre esos procedimientos; las modalidades de relación contractual y las remuneraciones que perciben y las formas que asume el trabajo en las instituciones. Una de las conclusiones planteaba que las características del trabajo docente en este ciclo educativo se encontraban entrecruzadas por diversas tensiones y esto ponía en cuestión “la existencia real de una identidad del Tercer Ciclo (...) reforzado por la diversidad de perfiles de los docentes que ejercen en el ciclo y las diferentes condiciones de trabajo en el marco de las cuales llevan adelante su tarea” (p.32).

El último informe elaborado por el equipo de la Unidad de Investigaciones Educativas, se denominó “El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad escolar” Unidad de Investigación Educativa (2000e). Abordaba la vida cotidiana de las instituciones, indagando algunos aspectos estructurantes de las rutinas escolares y su relación con los objetivos estipulados en las políticas oficiales. Aportó a la comprensión de las significaciones que los docentes atribuyen al cambio de estructura del sistema educativo.

Tal como lo afirma el coordinador de la UIE, “*aunque éramos críticos*” del proceso de reforma de la etapa anterior, pero “*heredamos todo este tema y yo sentía la responsabilidad de*

poner en valor para tratar de documentar las reformas realizadas". Este posicionamiento también queda expresado por el equipo del área al afirmar que había "que considerar que ese momento político implicó un cuestionamiento a la implementación de la Ley Federal. Esto, sumado a la creciente crisis que vivía el país durante esos años, significó cierto impasse en las políticas ministeriales dirigidas a "transformar" el sistema educativo" (Área de investigación, 2006: 6).

La segunda línea de investigaciones propias, estuvo vinculada a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo. Tal como lo relata uno de los entrevistados, esta línea se implementó

porque el Ministerio estaba con la idea de hacer una gran compra de equipamiento. (...) En parte por Educ.ar y en parte porque el BID quería financiar equipamiento informático y teníamos que decir algo. Decidimos hacer ese estudio para ver modelos laboratorios, modelo aula y gestión, la materia informática, la informática transversal, quién gestionaba, quién era el líder de eso en la escuela (Coordinador de la UIE, 2000-2001).

Esto se tradujo en la implementación de varias indagaciones exploratorias vinculadas a la introducción de la informática en las escuelas. Queda clara la intención respecto a la indicación de esta temática cuando afirman que

la Unidad de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación ha asumido la tarea de organizar y sistematizar la información existente para ponerla a disposición de los decisores de política. En este sentido, el presente trabajo forma parte de un conjunto de trabajos que se están llevando a cabo en la Unidad con el objeto de producir conocimiento acerca de las formas que asume la introducción de estas tecnologías en las escuelas argentinas (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001c: 4).

Y constituyó lo que se denominó coloquialmente la *Serie Marrón* y todos fueron editados y puestos en circulación en el año 2001.

El informe N° 6 (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001a) realizó una descripción de la distribución de recursos informáticos en el sistema educativo. Las fuentes de información

son el CNDEE '94: Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994 y el CNIE '98: Censo Nacional de Infraestructura Escolar de 1998⁴⁰, con lo cual se trató de un trabajo eminentemente cuantitativo. Permitió identificar un conjunto de tendencias, entre ellas pueden destacarse que, en 1998, uno de cada tres establecimientos contaba con computadoras destinadas a tareas de enseñanza y era clara una fuerte disparidad de equipamiento entre los niveles educativos y entre las jurisdicciones. Complementa este análisis el informe El equipamiento informático en las escuelas de EGB: disponibilidad y uso (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001c), sobre la base de datos elaboradas por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad - SINEC con la información proveniente de las encuestas realizadas a directores del Nivel Primario/Educación General Básica en forma conjunta con la realización de las pruebas de evaluación de calidad del año 1999. También de enfoque cuantitativo, se avanzó, por un lado, en una descripción del equipamiento, la conectividad y la disponibilidad de redes en las escuelas de todo el país; y por otro en la caracterización de uso de dicho equipamiento. Por su parte, el informe denominado La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001b) consistió en una exploración en cuatro escuelas primarias –dos públicas y dos privadas-, a las que asistían estudiantes de diversos orígenes sociales de la Ciudad de Buenos Aires. Allí se documentó la inclusión de estas tecnologías en las escuelas del estudio, así como también el papel ejercido por los distintos actores institucionales y sus posicionamientos respecto de la institucionalización de esta área. Incluyó también la descripción de las estrategias de coordinación de las tareas, la definición del currículum y la relación entre maestros y especialistas.

Otros dos trabajos abordaban las discusiones y propuestas de carácter nacional e internacional. Se trata de Las tecnologías de la información y la comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001d) y de Las tecnologías de la información y la comunicación. El debate sobre las TIC en la Association for Supervision. and Curriculum Development (ASCD). Boston, marzo de 2001 (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001e). El primero se propuso describir cuatro programas nacionales latinoamericanos de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo (Brasil, Chile, Costa Rica y México), con la idea de recuperar las acciones realizadas para analizar las estrategias de intervención

⁴⁰ Ambos Censos estuvieron bajo la responsabilidad de la Red Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

estatal en la materia. El segundo trabajo recuperó la discusión internacional con los aportes realizados en el encuentro de referencia por representantes de Estados Unidos, Canadá, México, Brasil, Venezuela, India, Gran Bretaña, Francia y Holanda.

Finalmente, respecto a esta temática, en el informe de gestión de esta Unidad se señala que se implementó una investigación sobre la recepción del Portal Educ.ar y su comparación con otros portales educativos en docentes de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense⁴¹ () (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001g). Y también, se analizó el desarrollo del Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria II (PRODYMES II) respecto a algunos de los aspectos vinculados a las decisiones adoptadas en relación con la definición e implementación del programa y en las actividades llevadas a cabo para su concreción sobre la gestión de las políticas de capacitación y equipamiento en el marco de la nueva configuración del sistema educativo. Los resultados de este trabajo se plasmaron en el informe “Gestión Pública, Educación e Informática. El caso PRODYMES II” (Unidad de Investigaciones Educativas, 2002).

Una tercera línea de investigación propia realizada desde esta Unidad abordó una problemática de la capacitación docente. El foco del estudio indagar el rol que el Estado cumplió en el desarrollo de la Red Federal de Capacitación Docente entre 1994 y 1999, al “desarrollar una política en torno a los saberes y capacidades de los docentes” (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001f: 5) durante la década de los años '90. Esta Red puso en articulación un conjunto heterogéneo de instituciones y actores vinculados a la capacitación docente de todos los niveles educativos, fundamentalmente para los niveles Inicial y Educación General Básica. Incluyó el desarrollo de un estado de situación del estado de la capacitación docente anterior a la sanción de la Ley Federal de Educación. Y presentó una reconstrucción de los fundamentos normativos y de las estrategias de implementación y alcance de esta compleja política educativa. Recuperó, además, las voces de diversos actores e informantes clave en combinación con un análisis estadístico de la información disponible.

En relación con el desarrollo de investigaciones de forma compartida con otros organismos, en el año 2000 se dio inicio al Proyecto “Alcances y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay”. Se trató de un estudio internacional comparativo de las reformas educativas en la década del '90 implementadas en la Argentina, Chile y Uruguay,

⁴¹ No se cuenta con información o algún material sobre los resultados de esta indagación.

del que la Unidad fue responsable de la coordinación. Fue un convenio entre el BID y los ministerios de educación de los respectivos países y la participación de la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford. Contó con el financiamiento del BID a partir de la firma de la Unidad con la Cooperación Técnica no reembolsable ATN/SF-6250-RG del Banco Interamericano de Desarrollo. “Este proyecto dio lugar en nuestro país a la realización de dos jornadas para el debate de los documentos base del estudio entre distintos especialistas del campo educativo invitados y técnicos de las distintas direcciones del ministerio” (Área de investigación, 2006: 6). Según comenta el coordinador,

entonces esas mesas fueron muy increíbles porque, todavía en la cola de la reforma, se sentaba gente que no hablaba entre sí, (...) cada uno tuvo que decir cómo miraba el proceso, por qué había escrito lo que había escrito. Esas cosas las tienen que poder decir en una mesa, después si el autor lo toma en el paper o no, está bien, pero fue un ejercicio súper interesante (Coordinador de la UIE, 2000-2001).

Luego de los cambios políticos que se sucedieron a partir del año 2001, el libro finalmente pudo ser publicado en el año 2004 (Carnoy et al., 2004).

Finalmente, se encuentran las investigaciones que fueron tercerizadas a través de la firma de convenios. Según el coordinador de la UIE “ese mecanismo consiste en no solo cooptar algún actor externo, sino también confiar una investigación sensible, que no se la confía a la burocracia propia, si no a un actor externo” (Coordinador de la UIE, 2000-2001). Y la tarea de la Unidad era coordinar y monitorear el desarrollo de los estudios. El coordinador comenta que “nosotros nos propusimos publicarlos y finalmente no se publicaron estrictamente, pero fue raro porque los que lo hacían no necesariamente querían que se publicara” (Coordinador de la UIE, 2000-2001) en el marco del Ministerio.

Una de estas investigaciones la llevó adelante IIPE-Buenos Aires. Estuvo a cargo de Emilio Tenti Fanfani y se denominó “Los docentes de EGB y los desafíos de la profesionalización”. La segunda la llevó adelante FLACSO-Argentina, y se denominó “Proyecto estado de situación de la implementación del Tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones” (Unidad de Investigación Educativa-MECyT y FLACSO, 2000f). Estas jurisdicciones fueron: Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Formosa, La Pampa y Santa Fe (tres similares al estudio nacional). En este caso se puso el foco en los marcos de

referencia institucional y curricular, las dinámicas de los diferentes tipos institucionales y el impacto sobre la extensión de la escolarización. El aporte más significativo estuvo dado en el análisis de los cambios que implicó a nivel del gobierno de este ciclo educativo. Ambas investigaciones se realizaron entre 2000 y 2001 y no fueron publicadas.

Los relevamientos de investigaciones

En relación a la segunda función prevista para esta Unidad (relevar, sistematizar y difundir investigaciones realizadas en el ámbito del Ministerio de Educación, de los Ministerios provinciales, de las Universidades e institutos de investigación), la tarea principal se centró en la implementación de los I y II Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas (RNIE), uno en el año 2000 y otro al siguiente año. Esta propuesta surgió en función de la preocupación por la falta de acceso a las investigaciones y a la dependencia de los contactos personales de los funcionarios que eventualmente estuvieran en el área. El responsable de la Unidad recupera como antecedente la experiencia de REDUC⁴² y se planteó la necesidad de mapear,

tenemos que saber qué hay, pero no puede depender del baquiano esto, hay que hacer un mapa, ya no podemos seguir recorriendo un territorio a partir del conocimiento de los baquianos (...) Entonces dijimos que, si uno no quiere depender de sus propias redes que son bastante arbitrarias, metropolitanas y sesgadas, hay que hacer un mapa, lo más equilibrado posible (...) el Ministerio necesita saber qué se está haciendo (Coordinador de la UIE, 2000-2001).

Esta tarea tenía como objetivo generar una mayor articulación entre la investigación y la toma de decisiones y se proponía dar accesibilidad a las investigaciones. Y se avanzó en la implementación de dos relevamientos nacionales de investigación educativa, uno en el año 2000 y otro en el siguiente, convocando a investigadores y equipos de investigación de

⁴² REDUC. Se trata de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. La misión de REDUC es posibilitar un espacio donde pueda darse la interrelación entre quienes elaboran estudios en materia educacional y sus eventuales usuarios: académicos, decisores, docentes, estudiantes. (<https://www.ucc.edu.ar/facultades/cife/reduc/>). El objetivo de REDUC es reunir el conocimiento generado por la investigación educativa para su difusión a los responsables de la educación en América Latina. Desde el principio, REDUC no pretendía ser un ejercicio puramente documental o académico. La idea siempre ha sido promover una toma de decisiones mejor informada. Establecida en 1970, comprende 22 centros activos en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Todos los centros asociados proporcionan resúmenes de investigaciones educativas (<http://uil.unesco.org/partner/library/red-latinoamericana-informacion-y-documentacion-educacion-reduc-colombia>)

Universidades y Centros de Investigación de todo el país (Unidad de Investigaciones Educativas, 2003). Los objetivos que se propusieron fueron: a) sistematizar y difundir la producción científica sobre educación en el país por medio de una base de datos de investigadores, instituciones, proyectos, equipos y temáticas de investigación; efectuar un estado de situación de la investigación educativa en la Argentina que dé cuenta de las áreas poco desarrolladas y permita formular prioridades de investigación y estimular la producción de conocimiento en este campo y generar un espacio de comunicación e intercambio entre investigadores y profesionales en educación, decisores de políticas y equipos de gestión educativa en sus diversos niveles.

Esta línea de trabajo supuso una serie de acciones con cierto nivel de complejidad, en función de diseñar una base de datos para incluir las investigaciones recibidas y que sirviera además como espacio de consulta en línea⁴³. También se identificó el universo de instituciones que serían requeridas (gestiones provinciales, Universidades, Centros e Institutos de Investigación e Institutos de Formación Docente⁴⁴). Las convocatorias eran abiertas y voluntarias y proponían remitir, en función de los formularios definidos, investigaciones finalizadas o en curso. Se relevaron en total 776 investigaciones sobre diversas problemáticas del sistema educativo de los años 1995 al 2000. Un informe elaborado con posterioridad (Unidad de Investigaciones Educativas, 2003) permitió mostrar las características más importantes de las investigaciones recopiladas y realizar una comparación con las otras bases de datos elaborados por el Ministerio de Educación, dando así cierta continuidad e historicidad a esta tarea. Por otro lado, recopiló las producciones realizadas en los Institutos de Formación Docente, en tanto nuevos actores en el campo de la producción de conocimiento, como efecto de las regulaciones nacionales que instalan a la investigación como una de sus funciones (Cappellacci, 2015).

El uso de resultados

De acuerdo a la tercera función prevista para esta Unidad, la de *promover el uso de resultados de investigación* en la formulación de políticas y programas, una de las acciones de mayor cuidado fue la de definir un espacio para la difusión y la publicación de las

⁴³ Sin embargo, tal como pasó con los relevamientos anteriores, al no ser publicados en forma tradicional, sino en una base de datos en línea, estos relevamientos no quedaron resguardados.

⁴⁴ Que en su gran mayoría habían incluido esta función a partir de la Ley Federal de Educación (1993) y de la Ley de Educación Superior (1995).

investigaciones. A continuación, se presenta una tabla con las publicaciones realizadas por la Unidad.

Tabla 8: Informes de Investigación - Publicaciones de la UIE

año	Serie: Educación General Básica	Serie: Las tecnologías de la información y la comunicación	Serie: La capacitación docente
2000	<p>Informe de investigación/1: <i>La estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones</i></p> <p>Informe de investigación/2: <i>El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad escolar.</i></p> <p>Informe de investigación/3: <i>Implementación y localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales.</i></p> <p>Informe de investigación/4: <i>El trabajo docente en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica.</i></p> <p>Informe de investigación /5: <i>Investigaciones sobre el Tercer Ciclo de la Educación General Básica.</i></p>		
2001		<p>Informe de investigación/6: <i>El equipamiento informático en el sistema educativo (1994-1998)</i></p> <p>Informe de investigación/7: <i>La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio.</i></p> <p>Informe de investigación/ <i>Las tecnologías de la información y la comunicación. El equipamiento informático en las escuelas de EGB: disponibilidad y uso.</i></p> <p>Informe de investigación/ <i>Las tecnologías de la información y la comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo.</i></p> <p>Informe de investigación <i>Las tecnologías de la información y la comunicación. El debate sobre las TIC en la Association for Supervision. and Curriculum Development (ASCD).</i></p>	<p>Informe de investigación/8: <i>La política de capacitación docente en la Argentina: la Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999).</i></p>
2002		<p>Informe de investigación/ <i>Gestión Pública, Educación e Informática. El caso PRODYMES II.</i></p>	

Fuente: Elaboración propia

La tabla precedente da cuenta de un significativo avance en relación a la política de difusión que esta área se propuso, definiendo la Serie Informes de Investigación, que a su vez se subdividieron en tres líneas temáticas: Educación General Básica, Las tecnologías de la información y la comunicación y La capacitación docente. Estas publicaciones dan cuenta de las investigaciones propias.

Sin embargo, tal como afirma el documento elaborado por el Área de Investigación, “la mayoría de la producción de este origen dio lugar a informes de uso interno de la Subsecretaría” (Área de Investigación, 2006: 7). Quedó registro de las temáticas abordadas por la Unidad, en relación a la función de promoción del uso de la investigación en los informes de gestión de la misma. Allí se afirma que esta línea de trabajo se concentra en la producción y provisión de insumos para la formulación del diagnóstico y líneas de acción del proyecto de mejoramiento de la educación media (EGB3 y Polimodal) “y contribuye al estudio del estado de la educación media y de la implementación de las nuevas estructuras en particular y a la elaboración de recomendaciones y líneas básicas de una política nacional para la expansión y el mejoramiento de estos ciclos/niveles” (Unidad de Investigaciones Educativas, 2000f: 3). Tal contribución se realizó a través de la elaboración de relevamientos de información básica y de investigaciones, preparación de documentos y elaboración de bases bibliográficas.

Atendiendo al contexto político y económico de este país, este período analizado es relativamente corto ya que solo considera dos años. Sin embargo, representó cambios sustantivos respecto del período anterior en términos de política educativa.

En relación a la dimensión normativa, puede observarse que, nuevamente, desde las regulaciones nacionales se estableció que la investigación sea una tarea que en el Ministerio de Educación debía realizar. Esa tarea estaba asignada a una dirección específica: la Dirección de Investigación y Desarrollo, que luego quedó restringida a ser la Dirección de Gestión Curricular con las mismas atribuciones asignadas en el período anterior. Sin embargo, la decisión política asignó de hecho la función de investigación a un ámbito específico, la Unidad de Investigaciones Educativas, con objetivos y funcionalidad, pero sin definiciones de carácter regulatorio que le permitieran disponer de presupuesto propio. Se trató principalmente de un ámbito de asesoramiento para la gestión de la Subsecretaría de Educación Básica. De todos

modos, dejó ciertas bases para su desarrollo en etapas posteriores. Así la dinámica y la decisión de los actores y de la política modificaron las funciones de un área establecidas en las normativas y se las asignaron a otra área, que de hecho no tenía un marco normativo que contemplara y la resguardara. De esta forma la Unidad de Investigaciones Educativas funcionaría de hecho como un espacio de asesoramiento directo de la Subsecretaría de Educación Básica.

Por lo dicho en el párrafo anterior, a la relación entre la agenda política y la agenda de investigación, en esta etapa la investigación estuvo definida estrechamente al proceso de gestión de la Subsecretaría de Educación Básica y las temáticas que iban surgiendo. De esta forma, queda en un segundo plano el proceso de transformación curricular como tema de trabajo iniciado en el período anterior. A su vez, se amplía y complejiza el conjunto de temas que aborda esta unidad, considerando temas nuevos de la política educativa, tal como la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sobre todo una mirada más macro, al participar de la elaboración de fundamentos para documentos del Ministerio de Educación. En alguna medida podría afirmarse que lo que prevalece en esta etapa es la “mirada” y la “experticia” en la identificación de temas o problemas de la política educativa, además de la producción misma de nuevo conocimiento.

Desde la dimensión del repertorio de acciones, se puede constatar, aun en el corto tiempo de este período, una mayor diversificación de tareas y acciones desarrolladas en este ámbito especializado. Se ampliaron los tipos de investigación desarrollados o coordinados, así como las temáticas abordadas, se implementaron relevamientos de investigaciones que contaron con innovaciones tecnológicas, se elaboraron un amplio conjunto de informes de carácter interno y se destacan las acciones de difusión al definir una serie de publicaciones de informes de investigación.

En síntesis, podría afirmarse que el incremento en la especialización e institucionalización de un ámbito específico de producción de conocimiento a través de investigaciones se traduce en un crecimiento en el aumento en el repertorio de acciones desarrolladas y en la diversidad temática de las investigaciones. Sin embargo, esta mayor especialización no se tradujo en un reconocimiento en el nivel normativo.

Capítulo 5 – La Dirección Nacional de Información y Evaluación la de Calidad Educativa - Primera parte 2002-2006

Este apartado abarca dos gestiones de gobierno. Una que se inicia en enero de 2002 tras el colapso político y económico que llevó a la caída del presidente De la Rúa (analizado en el capítulo anterior), y caracterizada por la situación de emergencia en todos los sectores de la sociedad. Su duración fue de dieciséis meses. Y luego, tras elecciones presidenciales, se inicia otro período de gobierno, que se extiende por cuatro años. El corte analítico establecido para la finalización del período analizado se define por la sanción de la Ley Federal de Educación a fines del año 2006. Esta ley define un nuevo marco normativo en el ámbito educativo y establece nuevas líneas de política a desarrollar.

Año	Presidencia	Ministerio	Ministra/o
02/01/2002 a 25/05/2003	Eduardo Duhalde	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología	Graciela Giannettasio
25/05/2003 a 10/12/2007	Néstor Kirchner	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología	Daniel Filmus

Esta etapa se inicia durante los primeros días del año 2002 luego de una sucesión de cambios en la presidencia del país y de una gran crisis económica y política⁴⁵. Asume la presidencia Eduardo Duhalde y como ministra de educación Graciela Giannettasio. En términos de política educativa, en abril de ese año se acuerda en el marco del Consejo Federal de Educación (Res. N° 173/02) un Plan Federal Educativo 2002-2003 para paliar la crítica situación reinante en ese momento. Este plan definió cinco estrategias políticas para su implementación: Políticas Compensatorias (para la superación de las inequidades en el sistema educativo, en particular la de los sectores de mayor vulnerabilidad), Políticas para la Formación y Capacitación Docente Continua (orientadas a superar los obstáculos primarios para el aprendizaje de las competencias básicas y de recuperación de este subsistema educativo), Políticas para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (para que, a partir de la crisis expresada por los bajos rendimientos de las mediciones de calidad y los altos índices de repitencia, se intervenga a fin de garantizar la formación de ciudadanos capaces de realizarse personal y

⁴⁵ Entre el 21 de diciembre de 2001 y el 02 de enero de 2002 se sucedieron tres presidentes: Federico Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saa y Eduardo Camaño, hasta que llega a la presidencia interina Eduardo Duhalde.

socialmente), Políticas para la Implementación de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Superior (para revertir la situación heterogénea en el grado de aplicación alcanzado que atenta contra el principio de integración del sistema), y finalmente, Políticas para el Fortalecimiento de los Equipos de las Administraciones Provinciales (para que una gestión eficiente y eficaz de los recursos económicos y humanos redunde en el mejor funcionamiento del sistema educativo).

Durante ese mismo año, en la Res. N° 195/02 del Consejo Federal de Cultura y Educación, se encomienda la realización de un anteproyecto de Ley específico que contemple el sostenimiento de la inversión educativa y la intangibilidad del presupuesto educativo tanto en el nivel nacional y jurisdiccional y asimismo que establezca una metodología permanente para fijar niveles crecientes de inversión con objetivos específicos, en vistas de que el anterior Pacto Federal Educativo caducó el 31 de diciembre de 1999. En cierto modo, esta resolución resulta un antecedente de la futura Ley de Financiamiento Educativo. Por los sucesos del 26 de junio de 2002⁴⁶, se aceleran los tiempos para el llamado a elecciones presidenciales. Las mismas se llevan adelante en abril del 2003.

El 25 de mayo del 2003, se inicia una nueva gestión de gobierno. Asume Néstor Kirchner como presidente y Daniel Filmus como Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología. Hacia fines de ese año, el Consejo Federal de Cultura y Educación presenta el documento Educación en la democracia – balance y perspectivas (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2003), en el que todos los ministros de educación realizan un balance de la situación educativa desde la vuelta a la democracia. Plantean que “es indudable que no se logró instalar [Ley Federal de Educación] un sistema integrado; la educación argentina aún no pudo superar su larga historia de fragmentación y desarticulación” (p.2). También afirmaban que

no puede hacerse un análisis de las dificultades educativas del país sin tener en cuenta sus indicadores sociales y económicos. Más de la mitad de los alumnos provienen de hogares pobres. En medio de la peor crisis económica y social de la historia nacional las escuelas siguieron en pie y se abrieron nuevas. En

⁴⁶ Siguiendo a Galvani y Mouzou (2017), la Argentina se encontraba en una situación crítica a partir de las consecuencias económicas de los períodos anteriores. A principios de 2002 se produce una mega-devaluación de la moneda (con la consecuente baja del salario real) que, mayo de ese año dejan cifras muy impresionantes: el 51,4% de la población (unas 18.2 millones de personas) estaba por debajo de la línea de pobreza, la cantidad de indigentes había aumentado en los primeros cinco meses de ese año a un 42,5% (unos 7,8 millones de personas) y el clima que se vivía por ese entonces era de mucha movilización, pero también de cierta estigmatización de los métodos de lucha populares.

tiempos de exclusión la escuela fue inclusiva. Ratificamos la agenda educativa nacida con la democracia, pero también la abrimos a los nuevos retos del presente y del futuro (p.2).

Siguiendo a Feldfeber y Gluz (2011), la propuesta general de este gobierno supuso la implementación de una política económica centrada en la recuperación del mercado interno y del empleo. En materia de política educativa, en esta etapa resulta altamente significativa la tarea en materia legislativa, ya que constituyó “el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas del período 2003-2007” (Feldfeber y Gluz, 2011: 345). De esta forma se sucedieron una serie de leyes nacionales que se propusieron paliar algunas de las consecuencias de la implementación de las leyes educativas sancionadas durante la década de los años 90. Mencionadas en orden cronológico estas leyes fueron: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (N° 25.864/03); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919/04), Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058/05), Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075/05), Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150/06). Culmina esta sucesión de normativas, la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06). Este nuevo marco regulatorio del sistema educativo nacional dio marco a un amplio abanico de políticas educativas. Sin embargo, “en algunos casos, hubo ausencia de políticas para materializar los principios contenidos en las leyes, y en otros, la propia dinámica de funcionamiento del particular federalismo en nuestro país, no logró generar las condiciones necesarias garantizar el efectivo cumplimiento” (Feldfeber y Gluz, 2011: 345).

La Ley de Educación Nacional (2006) se planteó el desafío de revertir las consecuencias de la aplicación o no de la Ley Federal de Educación. En el artículo 16 se establece un aumento de los años de escolaridad obligatorios, alcanzando a todo el nivel secundario. Se propone la implementación de una nueva estructura del sistema educativo argentino que refleja el acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de Educación de las jurisdicciones en el ámbito del Consejo Federal de Educación. De esta forma, en el artículo 17 establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional estará compuesta por cuatro niveles educativos: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria⁴⁷ y la

⁴⁷ Esta ley desarrolló de forma más explícita que la LFE lo que se esperaba de cada nivel educativo. En tal sentido, le dedica cinco artículos (29, 30, 31, 32 y 33) al nivel de Educación Secundaria. Detalla (art. 31) que se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Y establece que, en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios (art. 30). Define como objetivos: a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y

educación superior y contará además con ocho modalidades. Según lo establecido en el Título XII de Disposiciones transitorias, las jurisdicciones podrían optar sólo entre dos modelos de estructura académica para los niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria de la educación común, con el objeto de establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes junto a los núcleos de aprendizaje prioritarios. Estas opciones son: a) una estructura de seis (6) años para el nivel de Educación Primaria y de seis (6) años para el nivel de Educación Secundaria o, b) una estructura de siete (7) años para el nivel de Educación Primaria y cinco (5) años para el nivel de Educación Secundaria (art. 134). Este punto intentaba poder saldar la dispar situación que supuso la implementación de la ley anterior, tal como ya fue reseñado más arriba. El mapa nacional de la estructura académica del nivel secundario muestra que la mitad escogió el modelo de siete años de Primario y cinco años de Secundario (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Santiago del Estero) y la otra mitad optó por el modelo de seis años de Primario y seis años de Secundario (Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego y Tucumán). Estas decisiones repercutieron directamente en la configuración del nivel Secundario.

Recuperando lo analizado por la DINIECE (2013d), queda expresado en la tabla precedente que las opciones elegidas por algunas jurisdicciones muestran

las huellas de los procesos de reforma de los '90. En algunas jurisdicciones no implementaron la estructura académica establecida por esa ley (LFE) y aún no han avanzado en una ley marco, como es el caso de la Ciudad de Buenos Aires y Neuquén. La legislación de esta última provincia data de 1961, mientras que

obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural. b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio. c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera. e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos. f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación. g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes. i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura. j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

la Ciudad dictó en 2002 por ley la obligatoriedad desde la sala de 5 años hasta completar 13 años de escolaridad, sin regular mediante esa norma ningún otro aspecto de su sistema educativo. Estos dos casos evidencian que las “decisiones” de los ’90 no se explican meramente por el contexto de oposición o adhesión a la LFE, sino que los procesos de decisión política provinciales encuentran múltiples y diversas dimensiones (p.12).

Así, se inicia un largo proceso de superar la fragmentación de la educación secundaria expresada en la heterogeneidad de planes de estudio y en ofertas desiguales entre las jurisdicciones y al interior de las mismas, atentando contra la igualdad de oportunidades y garantía del derecho a la educación.

Entre algunas de las políticas desarrolladas en este período, se destacó la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, como una instancia de reordenamiento y coordinación de políticas formativas; se desarrollaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP)⁴⁸; se profundizaron acciones de inclusión educativa desde el Programa Nacional de Inclusión Escolar, a partir de becas estudiantiles, y los proyectos “Volver a estudiar” y “Todos a la escuela”. Siguiendo a Feldfeber y Gluz, los cambios establecidos en términos legislativos y de política educativa “permitieron un incremento – aunque aún insuficiente – de la inversión educativa, el establecimiento de un piso salarial docente en todo el país, un intento de recuperar políticas de inspiración universal y una mayor preocupación por la articulación del sistema educativo federal (...) pero continuaron con modalidades de intervención por programas hacia los sectores en condición de pobreza superponiendo objetivos universales y particulares y no se han logrado articular políticas que ayuden a resolver los problemas de larga data vinculados con la gestión federal de la educación y con la fragmentación del sistema” (p.350).

Desde el análisis de la *dimensión normativa*, en esta nueva etapa se produce un cambio importante en la estructura del Ministerio de Educación. Por la Decisión Administrativa N° 20/2002, del 8 de abril de ese año, se procede a cambiar el nombre del ministerio por el de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En la misma normativa se especificó que a la nueva estructura debiera aplicarse “una importante reducción en relación a lo vigente, con el

⁴⁸ Los NAP son una selección de contenidos por año de estudio, nivel educativo y área curricular acordados en el seno del Consejo Federal de Educación y que resultan una base común de saberes que todas las jurisdicciones deben considerar. A su vez se combinan con las particularidades jurisdiccionales.

objeto de contribuir con ahorros en la actual situación de emergencia”, acorde al momento crítico por el que pasaba el país.

Año	Dependencia	Dirección Nacional	Responsable	Responsable Área de Investigación
02/01/2002 a 25/05/2003	Secretaría de Educación Subsecretaria de Equidad y Calidad	DINIECE	Lilia Toranzo	Sonia Hirschberg
25/05/2003 a 10/12/2007	Secretaría de Educación Subsecretaria de Equidad y Calidad Subsecretaría de Planeamiento Educativo	DINIECE	Margarita Poggi (25/05/03 a 06/05) Marta Kisilevsky (12/05 a 05/08)	Sonia Hirschberg (25/05/03 a 12/05) Mariana Mora

En la estructura definida se establece la creación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa – DINIECE, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad⁴⁹ de la Secretaría de Educación. Se establece como su responsabilidad primaria la de coordinar el desarrollo y aplicación del Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa. Las acciones a su cargo eran las de supervisar y coordinar las acciones tendientes al desarrollo y aplicación del Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa y coordinar las acciones relativas a la producción y circulación de la información educativa nacional. Esta definición significó además la eliminación del Instituto el Desarrollo de la Calidad Educativa (IDECE).

Inicialmente esta Dirección se denominaría Dirección de Información, Investigación y Evaluación Educativa tal como lo relata la responsable de la Unidad en ese momento, que sigue comentando que quien sostenía esa propuesta era María del Carmen Feijóo, la subsecretaria de Equidad y Calidad.

⁴⁹ De la misma Subsecretaría también dependía la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Y resulta curioso que su responsabilidad primaria plantee la tarea de coordinar la investigación y desarrollo de las propuestas curriculares básicas y la asistencia a las provincias, así como la gestión y asistencia en materia de formación docente. Y una de las acciones previstas sea la de realizar investigación para el diseño y elaboración de currículas básicas y nuevas tecnologías para ser aplicados en todas las jurisdicciones. Se trata de, prácticamente, las mismas responsabilidades y acciones desde la década de los años '90 pero que desde el año 2000 ya no cumple.

Ella entendía de la cosa y sabía que había una diferencia entre estadística, evaluación e investigación (...) En la última reunión que se hace [con Ricardo Biazzi, Secretario de Educación] es Dirección de Información, Investigación y Evaluación Educativa. Feijoo quería poner investigación primero (...) pero quedó 'Información, Investigación y Evaluación'. Y al otro día se firmaba la estructura ¿Quién consiguió sacar la palabra? Nunca lo supe. (Coordinadora de la Unidad de Investigación, 2002-2005).

De esta forma la Unidad de Investigación Educativa quedó fuera de esa estructura. Cabe recordar del capítulo anterior, que esta unidad no contaba con una estructura formal. Por lo cual, la responsable de la Unidad realizó gestiones, con el aval del Secretario de Educación, con el área de Recursos Humanos del Ministerio para incluir a todo el equipo dentro de la estructura de la DINIECE. La responsable de la DINIECE de estos primeros meses afirma que le “*pidieron un proyecto, sí pero no había como mucho espacio para proyecto*” y sugiere que, como venía del ámbito de la evaluación, la convocaron porque la evaluación

es lo más inabordable, (...) porque en definitiva era lo más nuevo, aparecía como lo más demandante y también como un agujero negro que nadie sabía qué era. Había una marejada infernal porque había compromisos a medio camino con medio mundo y cero plata. Entonces en definitiva el foco era evaluación básicamente porque había compromisos internos que no eran como de gran peso, había compromisos con medio mundo afuera, no tenemos plata y de repente todo eso era divisa, todo eso eran dólares, de repente todo se había triplicado”. En tanto que “(...) la imagen que hay de estadística, mal o bien, es que sigue funcionando, e investigación es como un intangible (Directora de DINIECE, 2002-2003).

Agrega que, lo importante para ella tenía que ver con “*algo que no se termina de lograr que es justamente articular*”: las tres áreas tenían que conformar un sistema de información. “*Ese sistema de información con tres patas por lo menos que tienen procesos de producción de información diferente, con tiempos diferentes pero que necesariamente tenían que estar articulados, para mí esa era la obsesión. Una cosa muy difícil de lograr*”.

De esta forma. la entrevistada reconoce las tres áreas que componían la DINIECE, más allá de la normativa. Y también plantea la diversidad y dificultad que cada área suponía en sí misma y en la articulación. Pero marca claramente la diferencia al afirmar que

el área de investigación era finalmente, en algún punto, la que quedaba como más colgada, en el sentido de que requería menos en términos de insumos, pero también corría el riesgo de disparar una producción sin rumbo digamos. Y a mí ahí me parecía, que también valía la pena como pensar cuál es la función de un área dentro de una estructura del Estado, cuál es la función de un área de investigación... Y ahí le agregabas, en esa circunstancia, en un país en crisis, con urgencias y demás... (Directora de DINIECE, 2002-2003).

En relación al papel que debía cumplir un área de investigación, la responsable de la DINIECE en el período 2002-2003, comenta las reflexiones que le surgían sobre la función de un área de investigación, y dice que

pensaba en la construcción de un sistema de información (...) que atienda determinadas demandas y que fuese (...) una investigación un poquito más de corte evaluativo en relación con programas, con intervenciones (...) e investigaciones que fueran como de barrido de experiencias (...) mirando intervenciones propias y generando bases de información importantes pensando en el diseño de intervenciones futuras” (Directora de DINIECE, 2002-2003).

También planteó que, de hecho, “una de las líneas menos desarrolladas y más resistidas siempre tiene que ver con la evaluación de programas y proyectos o dispositivos de seguimiento y monitoreo, internamente” ya que la evaluación externa se desarrolla en función de los organismos financiadores. Y agregó que tenía poca demanda porque “no está incorporado como en la lógica del ciclo de las políticas” y que forme parte del proceso de planificación. Otra área de trabajo que considera importante como tarea de un área de investigación es la elaboración de diagnósticos.

El diagnóstico, esa cosa muy específica, previas al diseño, (,,) que tome toda la información que hay dando vuelta en sus propios vecinos, sus propios amigos y las junta y hace un panorama sobre ciertas temáticas en las que estemos flojitos

de papeles cada dos o tres años”. Le suma la preocupación de que el Estado fuese el responsable de recoger y sistematizar investigaciones realizadas por otros efectores, “yo reconocía una función imprescindible del Estado, que eso pudiera estar reunido para poder ser utilizado”. (Directora de DINIECE, 2002-2003).

Al año siguiente se firma la Resolución del Ministerio N° 234/2003 en la que se procede a la apertura de los niveles inferiores de la estructura organizativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En la misma se definen, en el marco de la DINIECE, las acciones de los dos departamentos definidos: Departamento de Evaluación de la Calidad Educativa y Departamento Red Federal de Información. Es decir que, a pesar de las gestiones realizadas en el año 2002, el Área de Investigación no se transformó en Departamento⁵⁰.

En ese momento, en el marco de la Programación de la DINIECE para el año 2003 se estableció que los objetivos del programa de investigación eran:

relevar las investigaciones educativas disponibles en el país, actualizar la base de datos y conocer áreas poco desarrolladas, formular prioridades de investigación y estimular a la producción de conocimiento en este campo; sistematizar y difundir la producción científica sobre educación en nuestro país y en el exterior sobre problemáticas prioritarias para la política educativa; efectuar estados de situación sobre distintos aspectos de la situación educativa del país que sean requeridos por la conducción del Ministerio Nacional/Consejo Federal y/o gobiernos provinciales; generar un espacio de comunicación e intercambio entre investigadores de las universidades y profesionales en educación, decisores de política y equipos de gestión educativa en sus diversos niveles y asistir a otras direcciones y áreas del Ministerio Nacional y Ministerios provinciales mediante investigaciones solicitadas (DINIECE, 2003d).

⁵⁰ Resulta interesante constatar que el Departamento de Gestión Curricular, de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, también dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad, continúa incluyendo como una de sus acciones la de realizar investigaciones que permitan elaborar y actualizar los contenidos y lineamientos curriculares básicos a proponer en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

De esta forma se delinearón las tareas a desarrollar por esta área. Muestran, además, continuidades con definiciones de períodos anteriores. Incluso también están presentes algunas de las consideraciones realizadas por la Directora de la etapa 2002-2003.

También quedó claramente especificado el lugar que el área de Investigación tuvo en la gestión de Margarita Poggi (2003-2005) ya que, entre los objetivos propuestos para la DINIECE (DINIECE, 2005c) definió específicamente el de sistematizar y difundir la producción científica sobre educación en nuestro país, formular prioridades de investigación y estimular a la producción de conocimiento en este campo, generando un espacio de comunicación e intercambio entre investigadores y profesionales en educación, decisores de política y equipos de gestión educativa en sus diversos niveles. Y también compartía otros objetivos con las otras dos áreas: consolidar y fortalecer un sistema de información que sirva de base para la toma de decisiones referidas a la gestión del sistema educativo en cada una de las jurisdicciones y en el nivel nacional; articular con otras Direcciones y Programas con el propósito de contribuir al diseño de estrategias de mejoramiento de la calidad de procesos y resultados educativos y participar en estudios regionales e internacionales en el área de evaluación y en la de producción de información.

La directora que la sucedió también destacaba la relevancia de *“integrar las áreas, armar cosas que sean como transversales, que lo que hace investigación sepa qué información y evaluación, sentar a la gente en una mesa a hablar”*. Aunque planteó que fue sumamente complejo lograr esto. En relación al área de investigación se planteó la necesidad de que lo que se produjera

sea algo que se difunda, que se conozca, que sea una especie como de puente. entre la academia y la gestión, tenía que ser algo corto (...) que sean útiles, que sirvan para iluminar la gestión. Para Nación era importante mostrar, por eso se creó la serie ‘Educación en Debate’ que la creamos desde mi gestión (Directora de DiNIECE, 2009-2015).

En función de las nuevas demandas de gestión que plantea la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005, a través del Decreto N° 677/2006 se modificó nuevamente la estructura del Ministerio con el fin de perfeccionar el uso de los recursos públicos incrementando la calidad de la acción estatal, corresponde efectuar un reordenamiento estratégico en la jurisdicción que permita concretar las metas políticas diagramadas. Por ello se

creó la Subsecretaría de Planeamiento Educativo en la Secretaría de Educación⁵¹. La misma tuvo principalmente como meta acompañar la implementación de los objetivos previstos en la Ley de Financiamiento Educativos coordinando el análisis, evaluación y seguimiento del desempeño del Sistema Educativo Nacional, la aplicación de las políticas de transformación y los programas que instrumente el Ministerio; elaborando informes y diagnósticos del sistema educativo nacional en el área de su competencia, proponiendo alternativas de mejora de la equidad y calidad educativa y promoviendo la organización y coordinar una Red Federal de Información Educativa que provea los datos necesarios para la evaluación de la gestión y los resultados del Sistema Educativo Nacional, entre otras acciones. Por lo cual se transfirió la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa al ámbito de la a la órbita de esta nueva Subsecretaría. Nuevamente, en este punto no se aclara ni se consideran en los objetivos de la subsecretaría, específicamente las tareas de investigación.

En relación a las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, puede observarse que ninguna de las mismas, entre 2002 y 2006 hace referencia a la tarea investigación del Ministerio. Si se hace referencia, en este ámbito a algunas acciones emprendidas por la DINIECE que referencian a sus dos departamentos. En el año 2003 se da la aprobación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad 2003-2007 a través de la Resolución N° 201/03 y en 2004 se aprueba la realización del Censo Nacional Docente 2004 (Res. N° 224/04).

A finales del 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, luego de un intenso proceso de debate y consulta social⁵². En la misma está presente un apartado especialmente centrado en la calidad de la Educación (Título VI) donde se especifica con detalle la tarea del Ministerio, como principal responsable del desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social (art. 94). Esta política deberá ser concertada en el ámbito del Consejo Federal de Educación (art. 96). En este título no se especifica ninguna función o tarea vinculada con la investigación en el seno del ministerio. Y sí hay una mención en el Título X destinado al gobierno y la administración, donde se establecen como funciones del mismo ministerio (art. 115), entre otras, fortalecer las capacidades de

⁵¹ En el mismo decreto también se crea la Subsecretaría de Políticas Universitarias en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias.

⁵² A partir de abril del año 2006, el Ministerio inicio un amplio proceso de consulta a la sociedad con el documento para el debate: Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

planificación y gestión educativa de los gobiernos provinciales para el cumplimiento de las funciones propias y aquellas emanadas de la presente ley (inc. c) y desarrollar programas de investigación, formación de formadores e innovación educativa, por iniciativa propia o en cooperación con las instituciones de Educación Superior y otros centros académicos (inc. d). Así, dado que el área de Investigación de la DINIECE dependía de la Subsecretaría de Planeamiento, sería uno de los espacios para dar cumplimiento a estos incisos del artículo 115. Así, esta nueva ley educativa propone una nueva reforma de la estructura académica, entre otras cuestiones, y da un nuevo sentido al funcionamiento de esta dependencia. Y estructuralmente se le da continuidad a la estructura de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y al área de Investigación, a la que se le suma la de Evaluación de Proyectos. Este esquema de organización de producción de conocimiento perdura hasta el año 2015, fin del período analizado. De esta forma puede observarse que los actores definen, proponen o desarrollan funciones para ámbitos del Estado que no se reflejan en la estructura burocrática formal.

En relación a la *agenda de investigación*, una cuestión relevante para este sub-período analizado es la inclusión del Área de Investigación en la DINIECE. De esta forma, a partir de la mayor articulación y trabajo compartido entre las áreas de esta Dirección, se percibe un mayor aprovechamiento de la producción de datos estadísticos. Puede verse como en gran parte de los trabajos de investigación educativa como evaluativa se toma como uno de las fuentes primarias a este conjunto de información. En algunos casos de forma articulada con enfoques cualitativos y en otros de forma exclusiva.

Otro elemento a destacar es la referencia constante, en la mayoría de los casos casi como punto de partida, a la normativa educativa, tanto respecto de las leyes nacionales como a las resoluciones del Consejo Federal de Educación, que establecen y/o encuadran los problemas de investigación. Es decir, que claramente la definición de las políticas educativas conformaría el ámbito para la definición de problemas de investigación. Una de las directoras de la DINIECE comentó que *“las reuniones de gabinete [del ministerio] que había eran muy interesantes, con discusiones teóricas, pero también prácticas, entonces yo tomaba las ideas para plasmarlas en necesidades de investigación, o sea que era la investigación en relación con la política”* (Directora de DiNIECE, 2009-2015). También era ese un espacio de demandas de investigaciones pero que, tal como lo afirma esta directora *“eran muy difíciles de realizar porque los equipos no eran suficientes”*.

En relación a las temáticas abordadas, puede verse cierta continuidad con gestiones anteriores, y que también representan los ejes principales de la política educativa. Tal es el caso del interés por la Formación Docente (que en la etapa siguiente será abordado por el INFD), el Tercer Ciclo de la EGB las consecuencias de la diversa aplicación de la propuesta de estructura académica definida por la Ley Federal de Educación y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Resulta llamativo que persistió la ausencia de los trabajos sobre el nivel Polimodal.

Lo que surge con mucha fuerza en esta etapa es el tema de la gran desigualdad educativa vinculada a la pobreza y a la crisis económica por la que transitó el país. Así que de forma directa o a través de investigaciones evaluativas esta problemática fue un tema sumamente relevante en este período. Completa el panorama, la decisión de difundir las investigaciones a través de diversos dispositivos. Se sostienen los espacios de los seminarios de investigación (que continuarán con mayor sistematicidad en el período que se presenta a continuación) como ámbitos de articulación de políticos e investigadores en los que se presentan resultados y se debaten temáticas relevantes. Y se agrega la definición de una política editorial con la presencia de series con características específicas, así como también incorporando las regulaciones correspondientes. En relación a este punto, resalta la discontinuación de los relevamientos de investigaciones.

Finalmente, resulta interesante el aporte de la directora de la DINIECE durante el período 2009-2015, proyectando la necesidad de “adelantarse” a los temas o problemas educativos. Plantea que las investigaciones “no sean solo a pedido. Tienen que estar acompañando y adelantándose. Por eso lo que producimos en un momento debe también considerar la perspectiva, por ejemplo, qué va a pasar dentro de 15 años con los pibes que entran hoy a la primaria...”.

Respecto al *repertorio de acciones*, este período recupera algunas actividades pendientes de la gestión anterior. Inicia, además, una intensa actividad hacia adentro de la DINIECE a partir de la articulación y el trabajo e colaboración con sus otras áreas. Esta articulación también es hacia afuera de la DINIECE, con otras áreas del ministerio ya sea para asesoramiento metodológico y la sistematización de información como para desarrollar acciones de evaluación de programas. Por lo cual, el repertorio es un poco más amplio que en la etapa precedente. Así, las investigaciones comienzan a ser espacios donde se articulan acciones con las otras áreas de la DINIECE, principalmente con el área de Estadística Educativa. Se suma con mucha fuerza el espacio de las investigaciones evaluativas, en términos de seguimiento, monitoreo y evaluación, de programas y proyectos desarrollados por el

Ministerio de Educación. Se observa un interés marcado por los programas vinculados al ámbito socioeducativo. Se da cuenta también de los relevamientos de investigaciones, los seminarios y las publicaciones realizadas. Esta etapa avanza considerablemente en las acciones de asesoramiento técnico.

Las investigaciones

Dadas las características de las investigaciones realizadas en esta etapa, este apartado presenta tres tipos de investigaciones o trabajos. En primer lugar, se caracterizan investigaciones educativas, en segundo lugar, se presenta el trabajo realizado en función de la tarea de investigación evaluativa y, por último, se reseñan los informes y otros trabajos desarrollados en este sub-período.

En relación a las investigaciones educativas realizadas, se destacan cuatro líneas temáticas. En primer lugar, se encuentran las investigaciones que dan continuidad al estudio del Tercer Ciclo de la EGB. En ese nuevo encuadre institucional, se continuaron algunos trabajos iniciados en la gestión anterior, así como también se profundizó el trabajo en el análisis de la implementación del Tercer Ciclo de la EGB, el nivel Polimodal y de forma genérica el nivel medio.

En primer lugar, pueden encontrarse dos trabajos de corte cuantitativo, que analizan las tendencias de la escolarización y la terminalidad del nivel medio tanto para los jóvenes en la edad correspondiente como en la población de 20 años y más. Se trata de *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza* (DINIECE, 2003b) y *Escolarización de jóvenes y adultos. Terminalidad de la Educación Media en la población de 20 años y más* (DINIECE, 2005d). Estos trabajos fueron realizados por miembros de la Red Federal de Información Educativa. La fuente de datos principal fueron los censos nacionales de población producidos por el INDEC. De esta forma se propusieron analizar el grado de escolarización alcanzado por la población en edad de estar escolarizada en este nivel educativo, en el primer caso, y la población adulta en el segundo caso. Consideran también el grado de completitud de este nivel educativo y su evolución en el tiempo (desde el Censo de Población del año 1960 hasta el último al momento de realizar estos trabajos, del año 2001). En el primer trabajo concluyen que la tendencia general es de aumento persistente y continuo a lo largo del período analizado (1960-2001) del nivel de escolarización de los jóvenes y adolescentes entre 12 y 17 años. Sin embargo, afirman que este crecimiento en la escolarización de este nivel (Media/EGB3-Polimodal) no se corresponde con la terminación del mismo. El segundo trabajo

llega a conclusiones similares para la población de 20 años y más, analizando el Censo del año 2001. En ambos casos se considera de forma general el avance de la escolarización de la población en términos de cobertura y de finalización del nivel educativo según tramos de edad en función de la ampliación de la obligatoriedad escolar que en función de la estructura y composición de este tramo educativo.

En segundo lugar, se continuó con el estado del arte de investigaciones, iniciada en el período anterior. Para lo cual se trabajó en el análisis de los aportes producidos por las investigaciones ya recopiladas producidas hasta el año 2000 en diversos contextos, tanto desde el propio Ministerio de Educación nacional, como de universidades y centros de investigación sobre este Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Este análisis quedó plasmado en el documento *La implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Avances y dificultades. Aportes de la investigación educativa* (DINIECE, 2003a), que pretendió dar respuesta a algunos interrogantes:

“cuál es el grado de avance de la extensión de la obligatoriedad, (...) cuáles fueron las condiciones institucionales de las gestiones provinciales para la implementación del ciclo y cómo afectaron a las definiciones adoptadas, (...) cuál es la situación de las instituciones y los actores del sistema educativo a partir de la aplicación del Tercer Ciclo, (...) cuáles son los aspectos aún pendientes del proceso que requieren acciones de política educativa” (p. 2).

Esta lectura analítica realizada permitió, por un lado, confirmar la diversidad y heterogeneidad en los modelos de organización institucional y de estrategias de aplicación que se dio en todas provincias y, por otro lado, comprender la dificultad de realizar generalizaciones a todo el sistema de los resultados obtenidos. Afirman que la implementación de este ciclo educativo permitió incorporar una población excluida hasta el momento, ampliando así el acceso a la educación básica, así como también mejorar la capacidad de retención de las instituciones. Agregan que “las investigaciones advierten sobre el peligro que entraña la profundización de la diferenciación del sistema en relación con las diferentes capacidades institucionales para enfrentar estos desafíos. Esto puede constituirse en un mecanismo discriminador de la población al interior del sistema” (p. 37). Advierten algunas dificultades: problemas de coordinación entre maestros y profesores, dificultades para adecuar estrategias pedagógicas para los nuevos sectores sociales incluidos, aumento del nivel de conflicto en las escuelas, necesidad de una capacitación adecuada, entre otras cuestiones. Se pone de manifiesto las

tensiones derivadas de las matrices culturales de los antiguos niveles (primario y medio), trasladando los procesos de desarticulación entre niveles hacia el interior de este ciclo educativo. Con lo cual afirman que es poco probable que la consolidación de este ciclo sea a partir de una matriz única, en virtud de la diversidad de modelos institucionales. Concluyen finalmente que la asistencia del Estado a las escuelas que atienden población en situación de pobreza debería ser continua a partir de la implementación de planes regulares de asistencia y sostenimiento permanente.

Otro trabajo caracteriza la oferta de este ciclo en el ámbito de gestión estatal, (DINIECE, 2005a) desde una perspectiva cuantitativa tratando de reconstruir y conceptualizar las diversas formas o tipos institucionales en las que este ciclo fue desenvolviéndose a lo largo de diez años. Así, en el estudio *El tercer ciclo de la Educación General Básica. Descripción de la oferta estatal* (DINIECE, 2005a) realizó una descripción de la oferta educativa estatal -rural y urbana- para los alumnos que se encuentran en el tramo de escolaridad correspondiente al Tercer Ciclo de EGB, tanto a nivel nacional como provincial y de las características de esta oferta según la localización del Ciclo. Este trabajo incluyó una reclasificación y recategorización de los establecimientos educativos considerando la localización del EGB3 o los años de estudios equivalentes de la anterior estructura académica (7° de Primaria y 1° y 2° de Secundaria) independientemente de la denominación que se le diera al nivel o ciclo en que se ubicaban en cada jurisdicción. El criterio metodológico adoptado en ese momento se fundaba en la relevancia y los efectos que tienen las diversas estructuras académicas en el trabajo institucional y en las trayectorias escolares de los alumnos. La clasificación agrupó los establecimientos según la cantidad de años de estudio que involucra cada categoría y permitió resumir los 55 modelos de establecimientos que combinaban de diversos modos la oferta educativa de Nivel Primario, Secundario, de Educación General Básica y Polimodal, como resultado de las diferentes decisiones provinciales. Ante esta diversidad de situaciones en ese trabajo se procedió a recategorizar a los establecimientos educativos según la ubicación de cada uno de los años correspondientes al Tercer ciclo de la EBG en relación con el resto de los ciclos y niveles, conformando así los modelos institucionales definidos en función de la presencia o ausencia de alguno o todos los años de estudios de este ciclo. De este modo se pudo resumir la situación anterior de 55 formatos a una nueva de seis modelos institucionales, que subsume la diversidad de oferta.

Tabla 9. Modelos institucionales

Modelos Institucionales ⁵³	Educación General Básica							Educación Polimodal				
	Nivel Primario							Nivel Secundario				
Años de estudio	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°
Modelo de 7 años	X	X	X	X	X	X	X					
Modelo de 5 años								X	X	X	X	X
Modelo de 9 años	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Modelo de 3 años							X	X	X			
Modelo de 12 años	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Modelo de 6 años							X	X	X	X	X	X

Fuente: DINIECE, 2005.a, p.11.

Este nuevo esquema analítico permitió estudiar la situación particular, para el año 2002, acerca de la compleja implementación de la nueva estructura académica (EGB y Polimodal) y el aumento de los años de escolaridad obligatoria, de la oferta y la matrícula del sector estatal de cada una de las jurisdicciones. En ese momento predominaban los modelos institucionales de 7 años y de 9 años. Cabe decir que este estudio, al mostrar la diversidad de modalidades de organización de los sistemas educativos provinciales, en función de la aplicación o no de la Ley Federal de Educación, fue uno de los insumos en la discusión de las propuestas sobre estructura académica en el debate de la nueva Ley de Educación Nacional.

Otro trabajo relevante fue la investigación realizada en convenio con UNICEF-Argentina, desarrollada en 2003 y publicada al año siguiente (DINIECE, 2004). Tenía como metas desarrollar un sistema de indicadores de Alerta Temprana del fracaso escolar que dé cuenta de las desigualdades sociales y culturales de la población escolar seleccionada; diseñar estrategias de monitoreo y seguimiento de la población escolar con dificultades sociales y educativas y capacitar a los docentes, directivos y otros niveles involucrados en forma directa con la conducción de los establecimientos educativos en el uso y actualización de las herramientas diseñadas y en las estrategias de monitoreo y seguimiento.. Esta preocupación se sustentaba en la crítica situación social y económica que aun imperaba en el país. El objetivo

⁵³ “A la ubicación de cada uno de estos tres años [de la EGB3] en relación con el resto de ciclos y niveles se denomina aquí **modelo institucional**. Dichos modelos se definen en función de la presencia de alguno o todos los años de estudios correspondientes al tercer ciclo de la EGB en los establecimientos. Esta decisión se funda en la importancia que las diferentes localizaciones tienen para la vida cotidiana de las instituciones y para las trayectorias escolares de los alumnos, tal como se indica precedentemente” (p.10).

genera era “describir los diferentes factores que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos de escuelas que atienden a sectores de la población socialmente desfavorecidos” (DINIECE, 2004: 6). El trabajo de campo se implementó en 30 escuelas de nivel Inicial y Primario/EGB de las provincias de Corrientes, Chaco, Jujuy, Misiones y Tucumán. Se utilizó una batería de instrumentos que combinaron metodologías cuantitativas y cualitativas.

Algunas de las conclusiones del trabajo, organizadas en cuatro dimensiones (la situación de las familias, la situación de los niños y jóvenes, las representaciones de los distintos actores sobre la escolaridad y la escuela y política educativa y escuelas) permitieron identificar que, para el 2003, los niños y jóvenes encontraban en la escuela un espacio que los contenía. También dejaba claro que “no abandonan la escuela, son excluidos por una compleja combinación de variables que se relacionan con la escuela, la familia, el contexto social y las políticas. Todos quieren volver, en muchos casos esperan encontrar otro tipo de escuela, en otros casos añoran a la misma escuela de la que fueron excluidos” (DINIECE, 2004: 64). Las representaciones de los distintos actores sobre la escolaridad y la escuela, en pocos casos se observó la posibilidad de reflexionar sobre los factores endógenos del sistema educativo como causa de la repitencia, el ausentismo y el abandono. En esos casos destacaron como problemáticos el turno intermedio, las desarticulaciones con los profesores del tercer ciclo y, en el caso de los directivos, la falta de formación y/o capacitación de los docentes. En relación con las políticas que abordan la problemática social en las escuelas directivos y docentes coinciden “en que las mismas son indispensables para el desarrollo de las actividades a la vez que las consideran una actividad que en parte obstaculiza el normal desenvolvimiento de las actividades pedagógicas. Son necesarias, aunque, se señala, insumen tiempo de las actividades de enseñanza” (DINIECE, 2004: 65). Este trabajo dio cuenta de la delicada situación en que se encontraban las escuelas más carenciadas de todo el país como consecuencia de, por un lado, la aplicación de las políticas educativas y económicas de los años 90 y por otro, de la aguda crisis provocada en el año 2001. Tal como lo reconstruye el documento del Área de Investigación (2006), en el año 2004, sobre la base de los resultados de esa investigación, se desarrolló una propuesta de un sistema de Alerta Temprana del fracaso escolar y se realizó un Seminario/Taller en el que participaron directivos, docentes y supervisores de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, en el Ministerio nacional.

Otra línea de indagación fue la formación docente. En ese sentido se realizaron un conjunto de trabajos. Solo uno fue publicado. Se trata de *La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras,*

capacitación, investigación y extensión (DINIECE, 2005e). Formaba parte de la línea de Estudios Especiales para apoyar implementación y cumplimiento de Ley de Financiamiento Educativo en lo referente a la incorporación de tecnologías de información y Comunicación, TICs, al sistema educativo. Tenía como objetivo abordar el análisis de la oferta de carreras de formación docente, junto con el estudio de la información disponible de otras actividades como la capacitación, la investigación y la extensión, tomando como marco el conjunto de las instituciones de educación superior no universitaria de todo el país, utilizando la información del Relevamiento Anual de la Red Federal de Información Educativa del año 2003. Permitió armar un mapa que diera cuenta de las transformaciones ocurridas durante los años 90, constituyendo, a partir de los procesos de transferencia, de acreditación institucional, de reforma curricular, de validez nacional de títulos, una matriz nacional altamente heterogénea. También se elaboraron tres informes durante el 2005, que no fueron publicados, de circulación interna: Estado de situación de la formación docente. Descripción de los perfiles, opiniones y representaciones de los directivos de los ISFD incluidos en el Programa Renovación Pedagógica; La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. tendencias cuantitativas 1994 – 2003 y El desarrollo profesional docente: experiencias, temas, problemas. Esta línea de indagación acompañó a requerimientos de la gestión del ministerio para poder contar con información para la toma de decisiones. La situación era sumamente compleja para este nivel educativo, por lo expuesto más arriba, y estaba en elaboración la propuesta de la creación de Instituto Nacional de Formación Docente, en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional al final de este sub-período analizado.

Por último, otra línea de trabajo fue darle continuidad a la problemática de las nuevas tecnologías en el marco educativo para analizar las condiciones bajo las cuales se avanzaba hacia una orientación estratégica de la política educativa: el aprendizaje y la utilización de los nuevos lenguajes digitales. Del trabajo analítico llevado adelante por el área de investigación se produjo información publicada en el primer número de la serie Boletín de temas de educación, denominado *Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino* (DINIECE, 2006b). Allí se detalla un panorama general de la inclusión de las nuevas tecnologías en el sistema educativo, recopilando las experiencias de una década de trabajo desde el ministerio y de otros ámbitos públicos. Se realizó también un análisis cuantitativo a partir de los datos relevados en el Relevamiento Anual del año 2005, considerando las dimensiones de equipamiento informático, conectividad y uso del equipamiento. Abarcó a todos los establecimientos de educación común. Una de las conclusiones a las que arribó indica que la Argentina, en este tema, tendía a replicar el trayecto seguido por otros países. También

identificaron que la incorporación de computadoras precedió a la conectividad a Internet (DINIECE, 2006b). Y planteaban el desafío de una inclusión más profunda en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las investigaciones evaluativas

En esta etapa se comienza a trabajar de forma más sistemática en las investigaciones de tipo evaluativas. Estas se definieron en relación a demandas realizadas de otras áreas del ministerio. Esto queda plasmado en el documento del área de investigación en el que afirman que se observaba la continuidad de las principales líneas de trabajo desarrolladas en los años anteriores y se incrementó la colaboración del área de investigación con las otras áreas de la DiNIECE y “se asienta más firmemente la participación del área en proyectos de investigación evaluativa, el asesoramiento metodológico y la sistematización de información para proyectos y programas de otras direcciones del Ministerio” (Área de Investigación, 2006: 7). En general se hizo foco en los programas dirigidos a las políticas socioeducativas.

En primer lugar, se encuentra el trabajo, que ya fue reseñado en el capítulo anterior sobre el desarrollo del Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria II (PRODYMES II) sobre la gestión de las políticas de capacitación y equipamiento en el marco de la nueva configuración del sistema educativo. Los resultados de este trabajo se plasmaron en el informe “Gestión Pública, Educación e Informática. El caso PRODYMES II” (Unidad de Investigaciones Educativas, 2002). También en el año 2002 se desarrolló una investigación evaluativa de las experiencias de implementación del proyecto PITE - Proyecto Institucional de Transformación Educativa. Según el documento del Área de Investigación (2006) esta investigación hizo foco en “la implementación piloto de propuestas de Educación Polimodal y de los Trayectos Técnico-Profesionales. El trabajo de campo se realizó en las 46 escuelas de 10 provincias que implementaron el PITE. Esta evaluación, cuyo diseño e implementación fueron dirigidos por personal del INET, contó con la colaboración de personal de la Unidad de Investigaciones Educativas en la reformulación parcial de algunos objetivos, el desarrollo del trabajo de campo y la redacción de algunos tópicos del informe final” (p.8). Se suma a este trabajo, otro solicitado por la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, en el 2002, en el que se propuso la evaluación de los Centros de Actividades Juveniles del proyecto Escuela para Jóvenes. Estos estudios fueron de circulación interna y los informes finales fueron destinados a las áreas del ministerio que los solicitaron.

Durante el año 2004 se da inicio a los proyectos de investigación evaluativa de la implementación de dos programas nacionales: el Programa Integral para la Igualdad Educativa – PIIE y el Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”. Esta tarea supuso el diseño de evaluaciones específicas para programas orientados a disminuir las desigualdades educativas. Para el PIIE, que dependía de la Dirección de Educación Primaria, se elaboró el proyecto de Evaluación, seguimiento y monitoreo del programa. Este programa se inicia en el año 2004 para trabajar en función de las problemáticas educativas devenidas de la fragmentación social y de la desigualdad de oportunidades educativas, fundamentalmente desde la crisis del año 2001. Se planteó desde una concepción de justicia educativa considerando la noción de igualdad como igualdad de oportunidades e igualdad en las prácticas pedagógicas sobre la base de un supuesto de igualdad de capacidades. El PIIE tenía como propósitos la implementación de acciones pedagógicas y comunitarias que apuntaran al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el acompañamiento y apoyo del desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares en cuanto espacios de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula, el fortalecimiento del lugar central de la enseñanza a través de propuestas de profesionalización docente, la promoción de acciones educativas vinculadas con el entorno escolar para la conformación de comunidades de aprendizaje y el diseño e implementación de redes interinstitucionales e intersectoriales y desarrollar estrategias de atención e inclusión de los niños que están fuera de la escuela (DINIECE, 2006f). Y las líneas de acción definida eran: 1. Apoyar las Iniciativas Pedagógicas Escolares; 2. Apoyar el ejercicio profesional docente; 3. Fortalecer el vínculo con la comunidad; 4. Proveer de recursos materiales y 5. Mejorar la Infraestructura.

Esta investigación abarcó 12 escuelas seleccionadas de 6 provincias, una por región. Supuso un trabajo de campo que incluyó entrevistas (a referentes, asistentes pedagógicos, directores de escuelas, docentes y supervisores) y encuestas (a todos los docentes de 1° a 6° año de EGB de las escuelas seleccionadas y a referentes, asistentes pedagógicos, directores de las escuelas participantes en los encuentros regionales del programa). Los productos fueron informes parciales definidos por recortes temáticos (principales características de las escuelas participantes, aspectos a considerar en relación con la gestión del programa). El equipo de trabajo del área tuvo a su cargo la elaboración del Informe presentado por el Ministerio de Educación de la Nación para el Proyecto Multilateral -financiado por la OEA- sobre estrategias para la retención escolar para el cual Argentina presentó la experiencia del PIIE, denominado *Proyecto Hemisférico: Políticas y Estrategias de Prevención del Fracaso Escolar – Informe de la República Argentina* (DINIECE, 2006f).

También en el año 2004 se inicia la investigación evaluativa (que incluía tanto evaluación como seguimiento y monitoreo) del Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar” (PNIE). Este programa articulaba acciones de las tres Direcciones de la Secretaría de Educación: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y Dirección Nacional de Programas Compensatorios. Esta característica ya marcaba la mayor complejidad de todo el trabajo propuesto. Buscaba crear estrategias que “permitan integrar a alumnos con diferentes trayectorias escolares y sociales en el menor tiempo posible, para incorporarlos al curso escolar más próximo a su edad o a la modalidad educativa que se evalúe como más conveniente según cada situación en particular” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005: 5). Y apuntaba a un universo complementario al del programa PIIE, ya que se proponía dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de chicos y adolescentes entre 11 y 18 años de edad que se encuentran fuera del sistema escolar. Sus lineamientos de trabajo se sostenían en realizar acuerdos con cada jurisdicción y la constitución de Mesas de Coordinación Local; desarrollos de Proyectos de Inclusión y creación de espacios puente (con la escuela); la provisión de recursos materiales y el desarrollo de acciones de acompañamiento de los alumnos y finalmente, la capacitación a docentes, facilitadores pedagógicos, directores y supervisores y a las organizaciones de la sociedad civil. Entre las acciones de asistencia técnica se incluyó la creación del Fondo Escolar para la Inclusión Educativa (FEIE).

Esta investigación supuso un trabajo de campo que incluyó entrevistas a directores de las escuelas participantes, miembros de las mesas locales y docentes facilitadores. Los productos fueron informes parciales definidos por recortes temáticos: principales características de las escuelas participantes, aspectos a considerar en relación con la gestión del programa y el desarrollo del PNIE en las escuelas. Al igual que con el PIIE, los informes fueron de carácter interno para el uso de los responsables del programa y de las direcciones de los que dependía.

Relevamiento de Investigación

En este su período analizado -2002-2006- se planifica durante el año 2003 el desarrollo del III Relevamiento de Investigaciones Educativas, que finalmente se realiza durante el 2004. Nuevamente se invitaron a participar a enviar sus producciones a universidades, centros de investigación, Institutos de Formación Docente, ONGs y ministerios de educación provinciales. Esta línea de trabajo se enmarcaba principalmente en el objetivo previsto para el área de Investigación, en el año 2003, referidos a *relevar las investigaciones educativas disponibles en el país, actualizar la base de datos y para conocer áreas poco desarrolladas, formular*

prioridades de investigación y estimular a la producción de conocimiento en este campo. Para lo cual se recupera la base de datos elaborada durante el año 2001, que contenía investigaciones del período 1995-2001, y se la adecua para incorporar los aportes de las distintas instituciones invitadas. El objetivo final era hacer disponible a través del acceso público, en una plataforma digital, las investigaciones recopiladas, en la página web de la DINIECE. En este nuevo relevamiento se agregaron 149 investigaciones finalizadas y publicadas⁵⁴. Esta vez se trató de proyectos finalizados exclusivamente dado que, tal como quedó establecido en un informe, “este criterio se formuló a partir de las demandas de información realizados por los usuarios: la mayor parte solicitaba las conclusiones a las que había arribado el estudio” (Área de Investigación, 2004: 9).

Según los datos aportados en informes de gestión del área, la distribución de investigaciones continuaba siendo muy desigual en términos geográficos (Área de Investigación Educativa, 2004: 3). Además, se registró una afluencia muy importante de proyectos de investigación con sede en los Institutos de Formación Docente. Esta situación marcaba la necesidad de los institutos de cumplir con este requisito, hacer investigación, que además estaba atado a la acreditación de estas instituciones, tal lo establecido en la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. Los principales temas abordados en las investigaciones referían a situaciones de aula y a las condiciones laborales, de profesionalización, formación y capacitación docente. Las áreas de vacancia que se identificaron en ese momento correspondían, por un lado, a áreas académicas como economía de la educación y educación comparada; y, por otro lado, a problemáticas educativas tales como la pobreza, la diversidad, la discriminación, la violencia y la participación popular en la vida de las escuelas. Como una acción vinculada al relevamiento se realizó el Seminario Nacional de Investigación y Política Educativa (los días 7 y 8 de abril de 2003).

Los Seminarios de Investigación

En este período se llevan adelante dos seminarios de investigación. Se recupera así la tradición iniciada en la década de los años 90 y da cuenta del objetivo del área vinculado a *generar un espacio de comunicación e intercambio entre investigadores de las universidades y*

⁵⁴ Se establecieron los siguientes campos para ser publicados: Título; Sede; Jurisdicción; Autores (Director, co-director, asesores e investigadores; Fecha de inicio; Fecha de finalización; Objetivos generales y específicos; Resumen; Conclusiones; Palabras clave; Eje problemático; Disciplina; Evaluación de la investigación (interna / externa / ambas / ninguna); Agencia; Producción (Libro, Capítulo de Libro, Revista, Difusión, Transferencia); Destinatarios/usuarios de la información; Nivel; Región; Regímenes especiales; Sede (Institución, Unidad Ejecutora, Dirección, Localidad, Código Postal, DDN, Teléfono, Fax, Correo electrónico, Sitio Web).

profesionales en educación, decisores de política y equipos de gestión educativa en sus diversos niveles. Y en gran medida se proponían “vincular a los investigadores de temas prioritarios del sistema educativo con los actores encargados de la toma de decisiones en materia de política educativa de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires” (Área de Investigación, 2006: 7). El primer seminario se denominó *Seminario Nacional de Investigación y Política Educativa*, y se realizó en abril del año 2003. Se organizó de forma vinculada al desarrollo del III Relevamiento de Investigaciones, tal como se señaló más arriba. Y tuvo como eje central propiciar un espacio de reflexión sobre la relación entre investigación y política educativa con el fin de favorecer un mayor grado de articulación entre ambas y analizar, discutir y proponer estrategias de transferencia de los avances de investigación hacia los distintos niveles del sistema educativo. Se planteó como otros objetivos los de profundizar el debate teórico y metodológico entre investigadores que abordan áreas temáticas y/o disciplinares similares con funcionarios y técnicos de los Ministerios de Educación de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires y promover el intercambio y fortalecer las redes entre investigadores de universidades, institutos de formación docente y centros de investigación del país con funcionarios y técnicos. Este encuentro estuvo signado por la presencia de autoridades del ministerio que a su vez eran investigadores de relevancia: María del Carmen Feijóo y Daniel Filmus, que problematizaron esta compleja relación entre investigación y política. Por su parte M. del C. Feijóo afirmaba que el grado de relación que hay entre el mundo de la investigación y el mundo de las políticas públicas es un grado de relación relativamente bajo y que refiere a algunas características de los distintos campos. Y una de sus propuestas fue avanzar en la organización de redes sistemáticas de intercambio, que, limando sus diferencias, podrían romper así el dilema entre la investigación básica y la investigación aplicada. Advierte además que son los think tanks del neoliberalismo los que habían logrado un mayor grado de reflexión sobre la concatenación de estas relaciones.

En tanto que Daniel Filmus afirmó que y que una de las funciones indelegables de un ministerio post-transferencia es la capacidad de investiga y de evaluar las desigualdades que ocurren en el país y que es necesario el desarrollo de investigaciones que permitan modificar, que permitan tener elementos para saber que si uno modifica esas cuestiones modifica la realidad (Filmus, 2003). Finalizó su presentación afirmando que no hay que tener prejuicios para decir que efectivamente la investigación en la gestión pública tiene que estar muy vinculada a la toma de decisiones políticas.

Estas afirmaciones sirvieron de marco para el resto del seminario que planteó como temáticas en las exposiciones la problemática de la educabilidad, la discriminación educativa,

los contextos de diversidad y pobreza, la inclusión/exclusión en escuelas, los factores socioeconómicos relacionados con el rendimiento escolar, el fracaso escolar y la alfabetización inicial, las condiciones del trabajo docente y los cambios en la educación media (este último tema hace entrada en la agenda de los seminarios de investigación y será un eje en los encuentros posteriores). Los expositores fueron todos representantes relevantes del ámbito académico, aunque formaron parte también representantes gremiales y de un instituto de formación docente. Resulta insoslayable destacar la preocupación demostrada por los organizadores y por los expositores sobre el momento social, económico y educativo por el que transitaba el país en ese momento post-2001.

Dos años después, en abril del 2005 se realizó el *Seminario Internacional de Investigación y Política Educativa*, que contó con el auspicio del British Council y de la embajada de Francia. Sus objetivos fueron similares a los propuestos en el seminario anterior. Esta actividad contó con una publicación que reseñó e hizo públicas todas las ponencias presentadas (DINIECE, 2005b). En ese documento se afirmaba que partían “de la hipótesis de que los debates en torno a la articulación entre investigación, política educativa y prácticas de enseñanza deben trascender los desencuentros entre los distintos componentes de esta tríada siendo en el marco del desarrollo de sinergias colectivas donde se hacen evidentes tanto las diferencias como el diseño de estrategias de mejoramiento del sistema educativo” (DINIECE, 2005b: 4). Las temáticas abordadas comprendieron reflexiones de funcionarios e investigadores respecto a las necesidades de investigación para la gestión y la implementación de políticas educativas y las perspectivas aportadas por las agencias que producen conocimiento (universidades, centros de investigación nacionales e internacionales y los sindicatos docentes) así como también los diversos posicionamientos de los tipos de enfoque teórico y metodológico en la producción de conocimiento desde la investigación y la evaluación y considerando las dimensiones de abordajes macro y microestructurales. También se presentaron resultados de investigaciones vinculadas a las formas de escolarización de niños y niñas en condiciones de pobreza, los desafíos de la enseñanza secundaria y la relación de la investigación con la profesionalidad docente.

Resulta interesante el posicionamiento definido por el área al afirmar que consideraban que los aportes son relevantes para el debate y la implementación de políticas que actualmente se están llevando a cabo en el país. “El conocimiento acumulado no implica un mejoramiento automático de las políticas, pero la investigación resulta un insumo importante para tomar mejores decisiones de política educativa” (DINIECE, 2005b: 5). Tal como se indicará más

adelante, esta línea de trabajo es una constante en el desarrollo del área, estableciendo un espacio de intercambio entre investigadores de universidades, ámbitos de gestión nacional y provinciales y los mismos investigadores del área, que de alguna forma se ha ido instalando como una tradición.

Asesoramiento técnico

Tal como se enunció más arriba, en esta etapa, enmarcada en la creación de la DINIECE, el área de Investigación colaboró con el área de Evaluación de la Calidad Educativa en la revisión y propuesta de reformulación de los cuestionarios complementarios a las pruebas de evaluación de los operativos nacionales. Asimismo, miembros del área colaboraron en el desarrollo de los operativos de evaluación constituyendo grupos de trabajo con otros miembros de la DINIECE en su implementación en diversas jurisdicciones. También se apoyó el trabajo de los diversos operativos de evaluación internacionales, en particular PISA, tanto en el análisis de los instrumentos como en su aplicación y, en particular, en la elaboración de los informes nacionales. También hacia el interior de la DINIECE, también se participó en la revisión de los instrumentos de medición (cuadernillos) de los Relevamientos Anuales elaborado por el área de Estadística Educativa. En particular, se revisaron conjuntamente los apartados relacionados con el relevamiento de información referida al personal docente, con el propósito de elaborar una propuesta de nuevos instrumentos de captación de los datos.

En relación con la acción del Relevamiento de Investigaciones, por pedido de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, se realizaron una serie de actividades de asesoramiento a los departamentos de investigación de Institutos de Formación Docente de las provincias de Chubut y Río Negro. Y también se trabajó en el desarrollo de un seminario de investigación con los institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Cruz. Se trata de acciones inéditas desde la desarticulación del Programa para la Transformación de la Formación Docente, de los años 90, en los que se crearon departamentos de investigación en esas instituciones educativas⁵⁵. Y tal como se describió en el apartado de las investigaciones del área, se realizaron varios informes sobre directores de Institutos de Formación Docente, otros sobre abordajes cuantitativos de la oferta de este nivel educativo y otro sobre el estado de la

⁵⁵ Esta tarea se llevó a cabo por un lapso corto de tiempo. Una vez creado el INFD, es esta institución quien trabajó directamente con los Institutos de Formación Docente en el desarrollo de esta función.

capacitación docente en el país, que sirvió de insumo para la Comisión Nacional de Formación Docente⁵⁶.

Las publicaciones

En esta etapa de destaca una mayor institucionalización en relación a la difusión de las investigaciones y trabajo realizados por parte de la DINIECE y en particular por el área de Investigación Educativa. Esto se debe a que una vez iniciada la gestión como directora de la DINIECE, Marta Kisilevsky definió más institucionalmente una línea editorial. En este apartado se presenta una tabla con las publicaciones de 2003 a 2006 organizadas por series. Algunas series solo dan cuenta de diversos documentos publicados, pero se da inicio a las series periódicas La Educación en Debate (“la serie verde”) y Boletines – Temas de Educación.

Tabla 10. Publicaciones del Área de Investigación de la DINIECE. 2002-2006

Año	Series			
	La Educación en Debate	Boletín / DINIECE Temas de Educación	EGB 3	Otras publicaciones
2002	-	-	-	-
2003	Nº 1. Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza		La implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Avances y dificultades.	
2004				Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Las reformas educativas en la década del 1990: estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay.
2005	Nº 2. Escolarización de jóvenes y adultos. Terminalidad de la Educación Media en la población de 20 años y más.		El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal.	La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Reseña del Seminario Internacional de Investigación y Política Educativa
2006	Nº 3: Investigación y política educativa en Argentina. El papel de los ministerios de educación. Debates e interrogantes.	Nº 1. Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino		

⁵⁶ La Resolución 241/05 del CFE estableció la creación de una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua que funcionó durante el 2005 y tuvo como objetivo convocar a consultas y realizar propuestas y orientaciones para la generación de un espacio institucional específico para consolidar una política federal para la formación docente. Puede consultarse DAVINI (2015).

La serie La Educación en Debate tiene como objetivo mostrar los resultados de las investigaciones que se desarrollan en la misma área de Investigación “aportando a la producción de conocimiento sobre los temas abordados” (Área de Investigación y Evaluación de Programas, 2015: 39). Esta serie tiene establecidos como destinatarios a autoridades, funcionarios y técnicos de las administraciones educativas de las distintas jurisdicciones del país. En este caso se tiene una identificación de ISSN y se encuentra registrada según la normativa argentina correspondiente a derechos de autor. Inicialmente, estaba prevista la versión impresa, para su distribución en papel; pero queda absolutamente subordinada a la disponibilidad de recursos presupuestarios para su reimpresión y distribución. También cuenta con una versión en formato digital que presentan un contenido idéntico al formato impreso. En este período se constatan tres números. Los dos primeros números remiten a trabajos realizados en otras dependencias de la DINIECE. El tercer trabajo de esta etapa, denominado *Investigación y política educativa en Argentina. El papel de los ministerios de educación. Debates e interrogantes* (DINIECE, 2006a), formaba parte de la línea de trabajo vinculada a la contribución al debate en torno a las relaciones entre investigación y política educativa e inicia un conjunto de reflexiones acerca de la relación entre la investigación y la política educativa desde el mismo Ministerio. Tuvo como propósito contribuir al enriquecimiento de la discusión de esta relación. Este trabajo contiene algunos aspectos del debate epistemológico y metodológico referidos a la producción, la difusión y el uso o aplicación del saber producido por la investigación educativa; la caracterización de tipos de articulación entre investigación y política educativa y recupera los ejemplos de Inglaterra, España y México en tanto experiencia internacional. Incluye también una breve reseña del devenir de la investigación en el ministerio nacional, así como también un apretado diagnóstico de la situación de los ministerios provinciales de educación para el año 2006. Identifica que la institucionalidad de las actividades de investigación en los ministerios tanto como la visualización de la importancia de la misma resultan puntos débiles en estos organismos. En función de ello, el documento contiene una propuesta disparadora de modelos de organización y de funciones del lugar de la investigación en los ministerios. Finalmente concluye que “la relación entre producción, difusión y aplicación de conocimiento no depende sólo de uno de los componentes sino de la fortaleza y la capacidad de negociación tanto de la comunidad de investigadores, de los actores escolares y de los gestores de políticas” (Área de Investigación y Evaluación de Programas, 2015: 39).

Por su parte la serie Boletín Temas de Educación, que se inicia al final de este período, propone como abordaje principal “temáticas centrales del campo de la política educativa a

través de la descripción e interpretación de los datos cuantitativos más significativos producidos por fuentes estatales” (Área de Investigación y Evaluación de Programas, 2015: 39). Tal como queda plasmado en la presentación de esta serie, estos boletines se proponen “aportar a educadores, directivos, especialistas, gestores y personas interesadas en general, una selección de datos y análisis breves acerca de la estructura y dinámica del sistema educativo argentino, con eje en los principales logros, problemas y tensiones que enfrenta en la actualidad” (DINIECE, 2006a: 4). De esta forma se proponen convertir información sobre la estructura y dinámica del sistema educativo en “dato significativo”, y hacerlo accesible para quienes están operando en el campo de la investigación, el diseño y la gestión de las políticas educativas. También posee la versión impresa y la versión digital. El primer boletín de esta serie, presenta un panorama general del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo argentino, sus avances en la última década, así como sus límites y los desafíos a futuro a partir del análisis de los datos generados por el Relevamiento Anual (RA) de esta dirección (DINIECE, 2006a). Las demás publicaciones se presentaron en puntos anteriores de este capítulo, aunque se destaca la publicación del libro *Las reformas educativas en la década del 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* del año 2004, que da cuenta de un trabajo iniciado en el año 2001.

Recapitulando acerca de las principales características que presenta este sub-período, puede afirmarse tuvo unos inicios turbulentos en relación a la situación política y económica del país, pero luego se estabiliza y continúa así hasta la finalización del período estudiado en esta tesis. En relación a la dimensión normativa, puede observarse un mayor nivel de institucionalización del área de investigación al ser incluida en la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad - DINIECE. Esta dirección seguirá vigente hasta inicios del año 2016. Esta dirección se conformó con tres áreas antes independientes: el área de Estadística Educativa, constituida como la Red Federal de Información Educativa, el área de Evaluación de la Calidad Educativa, que antes conformaba el IDECE, y el área de Investigación Educativa, anteriormente Unidad de Investigaciones Educativas. Este proceso de integración supuso una mayor articulación entre las tres áreas, sobre todo entre las áreas de Estadística y de Investigación. En términos normativos, queda claramente expresada la investigación como tarea de la DINIECE, aunque esto no se tradujo en términos de la estructura burocrática. Algo

similar sucede con los pronunciamientos del Consejo Federal de Educación. En el mismo se suceden en estos años, acuerdos vinculados a las áreas de Estadística y de Evaluación, pero nada en relación a la Investigación. De todos modos, el ámbito especializado en investigación se sostuvo potenciando el desarrollo funcional del área. A diferencia de la etapa anterior, el área de investigación continuó ligada a la elaboración de insumos para la definición de políticas, pero de forma más mediada, dado que era un espacio en el marco de una Dirección nacional.

También se percibe, en términos de agenda de investigación, una fuerte preocupación por temáticas vinculadas a la desigualdad educativa. Esto se expresa tanto en investigaciones realizadas como, principalmente, en los seminarios que se fueron realizando en esos años. Se continuó, además, con el tema del Tercer Ciclo de la EGB y las complejidades de su implementación y sus consecuencias en términos de la estructura académica. Esta línea resultó un insumo valioso para la elaboración del anteproyecto de la nueva ley de educación. También, las directoras de la DINIECE de este período plantearon como propuesta la posibilidad de desarrollar investigación de carácter prospectivo, adelantando problemas o cuestiones importantes para el sistema educativo. Sin embargo, esto supone, tal como lo especifican, poder contar con más recursos tanto de especialistas como presupuestarios.

Por su parte, el repertorio de acciones se va consolidando, complejizando e institucionalizándose. Se inicia en este período una política editorial importante que dará marco y organización a parte de las producciones realizadas en el área. Además, en función de las problemáticas abordadas, se combinan o complementan abordajes cualitativos y cuantitativos, con el aporte del área de Estadística Educativa. Se consolida como una de las líneas de trabajo la de la investigación evaluativa. Lo hace de tal modo que sobre el final del sub-período se modifica el nombre del área: Investigación y Evaluación de Proyectos. Se sostienen espacios de articulación e intercambio con otros espacios dentro y fuera del Ministerio a partir de la consolidación de los seminarios de investigación, el relevamiento de investigaciones y las tareas de asistencia técnica solicitadas.

En síntesis, continúa la especialización e institucionalización de un ámbito específico de producción de conocimiento a través de investigaciones. Hay una mayor articulación con otras áreas dentro del Ministerio de Educación. Sin embargo, persiste cierta falta de reconocimiento en el nivel normativo, al no instituir un espacio claramente definido, como un departamento. A su vez, queda clara la considerable valoración a este espacio de parte de sus propios miembros, así como desde otros espacios del Ministerio y del ámbito académico.

Capítulo 6 – La Dirección Nacional de Información y Evaluación la de Calidad Educativa - Segunda parte 2007-2015

Este período está signado por dos cuestiones sumamente relevantes. Por un lado, se produjo una continuidad importante en términos de perspectiva de gobierno con la etapa anterior y a su vez, continuó hasta el fin del período analizado. Es decir que, de hecho, hubieron doce años de gobierno del mismo signo político, inédito en la historia de este país, que permitió una prolongación de concepciones básicas y posicionamientos políticos, tanto a nivel de la política en general, como en el ministerio de Educación. Puede así, observarse que, en este período se sucede una misma presidenta de la Nación y dos ministros de Educación, uno de los cuales extiende su mandato por seis años. Por el otro lado, en este período en particular, se constituye como eje articulador de la política educativa la implementación de la Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre del año 2006.

Año	Presidencia	Ministerio	Ministro
10/12/2007 a 10/12/2011	Cristina Fernández de Kirchner	Ministerio de Educación	Juan Carlos Tedesco (10 de diciembre de 2007 a 23 de julio de 2009) Alberto Sileoni (23 de julio de 2009 a 10 de diciembre de 2011)
10/12/2011 a 10/12/2015	Cristina Fernández de Kirchner	Ministerio de Educación	Alberto Sileoni (10 de diciembre de 2011 al 10 de diciembre de 2015)

Estos dos elementos dieron gran coherencia en términos de líneas de acción política vinculadas a los desafíos establecidos para la implementación de esta nueva ley. Algunas de las definiciones más importantes de esta ley se vinculan a la modificación de la estructura académica del sistema educativo. Como consecuencia de la implementación de la Ley Federal de Educación, se produjo un cambio en la estructura académica, pasando del nivel primario y el nivel secundario a una estructura definida por la Educación General Básica de nueve años, todos obligatorios y el nivel Polimodal. La definición federal de la implementación de esta estructura conllevó a una considerable fragmentación del sistema educativo acentuando la desigualdad. Por lo cual una de las principales características de esta nueva ley de educación fue la revisión de la estructura académica, restituyendo a los niveles Primario y Secundario y estableciendo la obligatoriedad hasta la finalización de este último nivel educativo. En relación a este punto, se continuó con las políticas de inclusión, para todo el sistema, en consonancia con lo establecido por el Consejo Federal de Educación en su Resolución N° 89/09 de

acompañar la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) con medidas pedagógicas y socioeducativas.

Una de las principales políticas para el nivel secundario, eje principal de la política educativa, fue la aprobación, en el año 2009, del Plan Nacional de Educación Obligatoria. Este plan enmarcó la implementación los Planes Institucionales y los Planes de Mejora Institucional para la institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria, tal como queda expresado en la Resolución CFE N° 88/09. Estos planes de Mejora Institucional, destinados a todas las escuelas secundarias estatales del país, incluían en su propuesta la posibilidad de disponer de un presupuesto a nivel institucional para financiar acciones vinculadas a los procesos de mejora de la enseñanza, acompañamiento a las trayectorias escolares y revisar los modos de organización del trabajo docente. El alcance de esta línea fue considerable y contaba además con una estructura de asistencia técnica tanto a nivel jurisdiccional, territorial, como a nivel institucional. Muchas de las acciones desarrolladas a nivel institucional implicaron un fuerte impulso de las tutorías escolares. También se financiaron mejoras en las condiciones materiales, edilicias y tecnológicas. Se complementó intensamente con las propuestas de apoyo de socioeducativo, para avanzar en el cumplimiento de la obligatoriedad y el derecho a la educación sobre todo en los grupos más vulnerables.

Siguiendo con el nivel Secundario, se desarrolló, a partir del año 2010, creado por el Decreto 459/10, el Programa “Conectar Igualdad” de inclusión digital, que suponía el equipamiento tecnológico y de conectividad de todas las escuelas secundarias, así como la provisión de un dispositivo electrónico (netbook) a cada estudiante y docente del nivel. También se llevaron a cabo procesos de desarrollo profesional destinados a los docentes y la producción de materiales de apoyo y propuestas educativas destinadas a favorecer la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje⁵⁷. Esta política tuvo un amplio apoyo de parte del ministerio nacional y de los provinciales, y logró un gran alcance de estudiantes y profesores del nivel secundario. El Programa incluía también la entrega de computadoras a estudiantes y docentes de educación especial, domiciliaria y hospitalaria y de los institutos de formación docente de gestión estatal de todo el país que formarían docentes para el nivel secundario.

Otra de las disposiciones emanadas de la Ley de Educación Nacional fue la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, que se realiza en abril del año 2007, dando inicio a

⁵⁷ En el año 2011 se realizó una primera investigación evaluativa de la implementación de este programa en el que participaron universidades nacionales de todo el país y luego se implementó un segundo estudio, en 2015, para conocer los grados de apropiación del programa y de las tecnologías, así como también los aportes realizados a los procesos de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario.

un nuevo proceso de desarrollo y jerarquización de la formación docente en Argentina. Este organismo, según la LEN, era responsable de planificar, generar y discutir en los distintos ámbitos de concertación las políticas de formación docente inicial y continua para todo el país. Regula el nivel superior, fundamentalmente el sistema formador, cuya oferta depende de las jurisdicciones de país integrado por más de 1500 Institutos Superiores de Formación Docente. También, a lo largo de todo este período se fueron redefiniendo los marcos curriculares para todos los niveles educativos, así como también los marcos regulatorios de las modalidades educativas definidas en la Ley de Educación Nacional (técnico-profesional; artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de la libertad y domiciliaria y hospitalaria).

En diciembre del año 2012, el Consejo Federal de Educación en la Resolución N° 188 aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016, que se constituirá en el organizador de la política educativa de estos años, y reemplaza al Plan de Educación Obligatoria 2009-2011. Este nuevo plan, instrumento de planeamiento de carácter integral e integrador de todos los niveles y modalidades educativas, presenta las líneas de acción del conjunto de las políticas educativas. Planteó los objetivos específicos por nivel y modalidad educativa junto con las líneas de política educativa transversales a todo el sistema educativo. En tanto instrumento de planeamiento, define logros esperados, establece plazos de implementación y explicita el rol del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales para cada una de las acciones planteadas. Deja establecidos cinco objetivos de las políticas transversales: ampliar el tiempo de la escolarización; fortalecer el gobierno y el desarrollo de los sistemas jurisdiccionales; fortalecer y profundizar las políticas de evaluación, profundizar las estrategias de institucionalización de las políticas de inclusión digital y propiciar el desarrollo del sistema integrado de formación inicial y continua. Todos estos objetivos y líneas de acción apuntaban a la mejora de la educación del país. De esta forma este acuerdo supuso un importante acuerdo entre la Nación y las provincias la definir para cada acción y objetivo la responsabilidad directa de cada jurisdicción y la responsabilidad compartida. Y también el compromiso de decisión política conjunta complementada con un compromiso de financiamiento necesario.

Una línea anunciada en el plan arriba mencionado fue el vinculado a la formación docente continua. Con la aprobación del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela” en el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N°201/13), el mismo se instituyó en el instrumento para cumplimentar la formación permanente, en servicio y gratuita de todos docentes del país, en el año 2013. Se propuso garantizar el cumplimiento del derecho

a la formación permanente y gratuita establecido por la LEN y definir los procesos formativos de los docentes en ejercicio en las líneas prioritarias que establece el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE N°188/12). El programa se define como una acción universal de aplicación gradual destinada a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria y la educación superior y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada. Tal como lo plantea la resolución de creación, tanto la Ley de Educación Nacional como este programa recogen y jerarquizan esta reivindicación histórica del colectivo docente y sus representantes sindicales.

A grandes rasgos se presentaron las principales líneas de la política educativa de este período de ocho años, donde lo particular es la estabilidad y la continuidad política. Esta condición, a modo de hipótesis, podría haber incidido en la continuidad de algunas líneas de política educativa, en una mayor profundización en otras, y la posibilidad de concebir políticas universales enmarcadas en el derecho a la educación.

Desde la *dimensión de la normativa*, en el inicio de esta etapa política, y habiéndose aprobado la Ley de Educación Nacional, por el Decreto del Poder Ejecutivo N° 21/2007 se establece un nuevo ordenamiento de la administración pública. Por ello, el ministerio pasa a denominarse Ministerio de Educación⁵⁸. Continúa la Secretaría de Educación, de la que depende la Subsecretaría de Planeamiento Educativo, que tendrá entre sus objetivos algunas tareas vinculadas a la investigación:

- (...) 7. Desarrollar y mantener un sistema de indicadores de costo;
- 8. Realizar estudios que permitan identificar oportunidades de mejoras de equidad y eficiencia en la asignación de recursos;
- 9. Coordinar el análisis, evaluación y seguimiento del desempeño del Sistema Educativo Nacional y la aplicación de las políticas de transformación, promoviendo la elaboración de sistemas, instrumentos e indicadores de desempeño y de evaluación de la calidad educativa, incluyendo pruebas internacionalmente comparables;
- 10. Coordinar el análisis, evaluación y seguimiento de los programas que se instrumenten desde el Ministerio de Educación en el área de su competencia y los relacionados con el mejoramiento de la calidad educativa,

⁵⁸ En la misma norma se crea el Ministerio de Ciencia y Tecnología, por primera vez en la historia del país. Por ello se transfieren a este nuevo ministerio todas las acciones vinculadas que venían desarrollándose en el anterior Ministerio de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

11. Elaborar informes y diagnósticos del sistema educativo nacional en el área de su competencia, proponiendo alternativas de mejora de la equidad y calidad educativa. (Decreto del Poder Ejecutivo N° 21/2007)

De esta Subsecretaría siguió dependiendo la DINIECE, con la conformación establecida en el período anterior. De todos modos, estos cambios plantearon discusiones acerca del lugar que tendría que ocupar el área de Investigación. Tal como lo comenta quien fuera primero coordinadora del área y luego directora de la DINIECE, esta unidad resultaba un ámbito de interés y disputa. Relata que

fue un periodo complejo (...) fue una disputa también porque desde la subsecretaría de planeamiento se estaba formando una dirección de planeamiento y querían que el área de investigación dejara de pertenecer a la DINIECE y pasara a pertenecer a planeamiento. Yo me acuerdo que lo charle con la gente y nadie estaba de acuerdo con abandonar la DINIECE y la idea fue resistir, pero fue terrible porque cuando Eduardo [Aragundi] estaba como Subsecretario de Planeamiento, tenía reuniones todo el tiempo con él y le decía que nosotros no queríamos y le fundamentaba por qué, digamos, nosotros teníamos que seguir ahí. Y digamos lo logramos, pero hasta ahí. Y la otra cosa que fue posterior es que Tedesco nos quiso llevar también a esa unidad que había conformado⁵⁹. (...) En 2008 resistiendo a pasar a Planeamiento y en 2009 resistiendo a pasar a la otra unidad (Directora de DiNIECE, 2009-2015).

En función del relato de esta funcionaria, pueden apreciarse los diversos actores e intereses en relación a esta área y las formas de resolver las disputas. En cierta medida podría afirmarse que se respetó la opinión de los integrantes del área además del interés de la misma directora por seguir contando con este espacio.

Con posterioridad, a partir del Decreto 115/10 se realiza una modificación en el organigrama de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo de la Secretaría de Educación, que incluye en su estructura a la Dirección Nacional de Planeamiento. En esta norma se renueva la responsabilidad primaria de la DINIECE estableciendo que la misma es “coordinar el desarrollo

⁵⁹ A partir de la salida de Juan Carlos Tedesco como Ministro de Educación, se crea, por Decreto del Poder Ejecutivo N° 957/2009 la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina. Esta unidad dependía directamente de la Presidencia, para su asesoramiento. La misma fue desactivada alrededor de un año después de su inicio de trabajo.

y aplicación del Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa. Producir y difundir la información sobre el sistema educativo nacional. Desarrollar líneas de investigación y evaluación de programas y proyectos que apoyen a la gestión del sistema educativo”. Y entre las acciones establecidas se encuentran las de desarrollar las acciones relativas a la producción y difusión de la información educativa nacional; realizar investigaciones sobre diferentes aspectos del sistema educativo para apoyar la toma de decisiones y el diseño de las políticas educativas y evaluar los programas y proyectos implementados por el Ministerio de Educación para apoyar la gestión y la planificación de las políticas educativas. Estas acciones siguen dando encuadre al trabajo del Área de Investigación y Evaluación de Programas (Decreto 115/10).

El Ministerio de Educación tuvo tres transformaciones más del organigrama general⁶⁰ hasta la finalización del período aquí analizado (diciembre de 2015). Estas modificaciones no tuvieron incidencia ni produjeron cambios sobre la DINIECE y el Área de Investigación y Evaluación de Programas.

Año	Dependencia	Dirección Nacional	Responsable	Responsable Área de Investigación y Evaluación de Programas
10/12/2007 a 10/12/2011	Secretaría de Educación Subsecretaría de Planeamiento Educativo	DINIECE	Marta Kisilevksy (12/07 a 05/08) Eduardo Aragundi (03/09 a 08/09) Liliana Pascual (09/09 a 12/11)	Mariana Mora (12/07 a 06/08) Liliana Pascual (06/08 a 09/09) Cristina Dirié (09/09 a 12/11)
10/12/2011 a 10/12/2015	Secretaría de Educación Subsecretaría de Planeamiento Educativo	DINIECE	Liliana Pascual (12/11 a 12/15)	Cristina Dirié (12/11 a 12/15)

Tal como sucede en las etapas anteriores, en el ámbito del Consejo Federal de Educación⁶¹ se establecen algunas resoluciones vinculadas a acciones del Área de Información

⁶⁰ Se trata de los decretos N° 2084/2011; N° 1794/2012 y N° 1263/2014. En todos los casos se crearon dependencias del rango de Direcciones Nacionales.

⁶¹ La Ley de Educación Nacional, en el artículo 116 establece la creación del Consejo Federal de Educación y lo define como el organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, que funcionará como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

Educativa⁶² y del Área de Evaluación de la Calidad Educativa⁶³, y ninguna referida la investigación educativa como función del ministerio. Salvo la Res. N° 188/12. Tal como ya fue expuesto más arriba esta Resolución aprobó el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”. En el Anexo 2 se hace referencia a la necesidad de profundización y fortalecimiento de la Red Federal de Investigación Educativa, sin mayor especificación ni definición.

En relación a las definiciones de tareas del Área de Investigación y Evaluación de Programas para este período, quedan definidos sus objetivos de la siguiente manera:

desarrollar estudios e investigaciones que favorezcan el análisis de temáticas relevantes para los propósitos centrales de la política educativa; realizar estudios evaluativos de planes y programas en que se plasman políticas educativas nacionales; profundizar los intercambios con los espacios o áreas de investigación de los ministerios de educación de todas las jurisdicciones del país en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa; incrementar los intercambios entre las áreas encargadas del diseño y gestión de las políticas educativas y las áreas dedicadas a la investigación (a nivel nacional y jurisdiccional); estimular el conocimiento, uso y reflexión sobre la información producida por las restantes áreas de la DINIECE, a partir de su utilización en estudios e investigaciones puntuales; colaborar con otras áreas del Ministerio para el mejoramiento de las políticas educativas y promover la difusión de los resultados de estudios e investigaciones entre los actores del sistema educativo generando espacios de intercambio hacia y desde las jurisdicciones. (Área de Investigación y Evaluación de Programas, 2015: 3).

De este modo, queda formalmente incluida la tarea de la evaluación de programas y proyectos en función de una decisión política, sin mediar alguna regulación específica. También

⁶² Res. N° 54/08: Aprobación del Segundo Censo Nacional de Infraestructura Escolar 2008-2009; Res. N° 92/09: Aprobación del documento “Criterios y acciones que rigen el funcionamiento del sistema federal de información educativa”; Res. N° 215/14: Aprobación del Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE); y Res. N° 218/14: Aprobación del Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE) 2014.

⁶³ Res. N° 99/10: Aprobar para la discusión el Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa 2010 – 2020; Res. N° 116/10: Aprobación del documento “Lineamientos para la evaluación de componentes de la calidad educativa 2010 – 2020”; y, Res. N° 232/14: que declara de interés educativo nacional la realización del Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE) 2014.

se afianzó la acción de vinculación con las áreas de investigación de los ministerios jurisdiccionales a partir de la instauración de la Red Federal de Investigación Educativa. Sin embargo, recuerda una de las entrevistadas que, a pesar de las definiciones en este plano normativo “*creo que la gestión tampoco tenía muy claro cuál era el papel de la investigación, si bien nosotros todo el tiempo nos ocupábamos de contar qué hacíamos*” (Directora de DiNIECE, 2009-2015).

En relación a la dimensión de *la agenda de investigación*, se puede iniciar con las palabras de la última directora de la DINIECE,

la idea era que todas las investigaciones surgieran de las necesidades que se planteaban a partir de la LEN, de las necesidades que planteaban los niveles educativos, o sea, la idea era trabajar muy en conjunto con la dirección de nivel inicial, la dirección de nivel primario y la dirección de nivel secundario, que por primera vez habían sido direcciones creo porque eran coordinaciones al principio (Directora de DiNIECE, 2009-2015).

De hecho, la puesta en marcha de la Ley de Educación Nacional fue el principal organizador del trabajo desarrollado por el área. En tal sentido, tanto esta norma como las que se aprobaron en el marco del Consejo Federal de Educación fueron marcando el ritmo y, en gran medida, los contenidos del trabajo del área. Este trabajo se encarnó en investigaciones que analizaron la marcha de algunas políticas a medida que se iban implementando. Pero también se plantearon trabajos que dieran cuenta del estado de situación de los niveles educativos, así como también de hacer proyecciones sobre futuros estados de situación.

Tal como se podrá ver más adelante, a partir de definiciones de la misma Área de Investigación o de demandas específicas de otras áreas, direcciones o ámbitos del ministerio nacional y de ministerios provinciales, se definieron las líneas temáticas de indagación. Así lo cuenta la una de las entrevistadas,

no había un predominio de demanda de una forma, sino que en general era como una cosa de ida y vuelta. Participar en las reuniones con los niveles educativos, ofrecer, recaudar información, pedidos (...) Muchas veces nosotros proponíamos, muchas veces incluso tuvimos equipos mixtos, donde había gente que se incorporaba desde el otro lugar (Directora de DiNIECE, 2009-2015).

Estas relaciones permitieron crear articulaciones con estos ámbitos del ministerio, aunque también algunos cortocircuitos en la medida de plantear expectativas distintas a las de las posibilidades de las mismas investigaciones. También resulta importante considerar que se destaca la profundización de la reflexión acerca del papel de un espacio especializado en la producción de investigaciones en el ámbito del ministerio de educación al crearse la Red Federal de Investigación Educativa. Esta red tuvo como principal objetivo fomentar el desarrollo y consolidación de espacios similares en los ministerios jurisdiccionales

En relación a la dimensión del *repertorio de acciones*, pueden observarse en esta etapa algunas características particulares. Inicialmente se puede verificar una intensificación en la producción de investigaciones, tanto educativas como evaluativas, a partir de la ampliación de las temáticas abordadas referidas fundamentalmente a los planteos establecidos por la implementación de la Ley de Educación Nacional. Gran parte de estas investigaciones, así como la tarea de asesoramiento técnico permitió establecer mayores niveles de interlocución y articulación con diversas áreas del Ministerio. Se establece además una política editorial que permite una mayor difusión y acceso a las producciones, distinguiendo a los distintos tipos de destinatarios. Se continúa con las series iniciadas en la etapa anterior y se crean nuevas series de publicaciones. Además, se consolida la realización de los seminarios de investigación, que pasan a ser anuales. De todos modos, la gran innovación de este período es la creación de la Red Federal de Investigación Educativa, que tiene la intención de desarrollar acciones para el fortalecimiento de áreas similares en los ministerios jurisdiccionales. Esta nueva línea sumó además la posibilidad de realizar investigaciones conjuntas con las provincias y de implementar concursos de publicaciones académicas.

Las investigaciones

Las investigaciones realizadas en este largo período abarcan diversos niveles y modalidades educativas, aunque predominan los trabajos sobre el nivel Secundario, distintas combinaciones de estrategias metodológicas y son el resultado de iniciativas propias, así como también de respuestas a solicitudes de diversos ámbitos del Ministerio de Educación. En palabras de la una de las entrevistadas

la idea era apoyar a la gestión, o sea, trabajar en conjunto con los niveles educativos, todas las demás áreas. Y en ese sentido, en la “línea cuanti”, apoyar el procesamiento, pero también hacer investigaciones cuando el objeto de estudio estaba definido con un

enfoque cualitativo. También seguimos en la línea “cuali”. Teníamos repartido el trabajo en las dos líneas. Pero con investigaciones donde los objetos de estudio se definieran en función de las necesidades y en relación con nosotros con las distintas áreas sustantivas (Directora de DiNIECE, 2009-2015).

En función del análisis realizado por el Área de Investigación y Evaluación de Programas, el foco del trabajo estuvo puesto en cinco ejes temáticos: inclusión en los niveles Inicial y Primario, educación secundaria, educación para jóvenes y adultos, políticas socioeducativas y temas transversales. Se presenta a continuación una breve descripción y el listado de las producciones realizadas en cada eje temático (Área de Investigación y Evaluación de Programas, 2015).

Inclusión en los niveles Inicial y Primario. En relación a estos niveles educativos, la atención estuvo centrada en el avance de la obligatoriedad y la universalización del nivel Inicial, así como también de sus modelos de organización institucional. Para el nivel Primario, el foco se centró una mirada de conjunto del devenir de este nivel, pero fundamentalmente en cuestiones referidas al análisis de los procesos de las trayectorias escolares y la implementación de dos políticas específicas: el PIIE y la implementación de la Unidad Pedagógica. En todos los casos se analizan estos niveles en pos de la garantía del derecho a la educación. Los trabajos realizados se listan a continuación: El nivel Inicial en la última década: desafíos para su universalización, 2007; Las cifras de la educación inicial y sus modelos de organización, 2010; El nivel primario. Un análisis cuantitativo, 2012; Una mirada sobre el PIIE a diez años de su funcionamiento, 2014; La implementación de la Unidad Pedagógica en 5 provincias de nuestro país, 2014 y 2015.

Educación Secundaria. Este nivel educativo fue uno de los temas relevantes de investigación en tanto que la misma Ley de Educación Nacional estableció su reorganización académica, así como también la extensión de la obligatoriedad para todo el nivel. Esta situación marcó la relevancia como tema de indagación de la mano del gran desafío que presentó. Por lo cual se abordaron diversos aspectos de este nivel: su historia; los planes y programas destinados especialmente a acompañar su democratización a través de propuestas socioeducativas, pedagógicas y de distribución de recursos; la evolución de la transformación del nivel en términos de la estructura académica y de la normativa; los perfiles y las perspectivas de los diversos actores, la organización institucional en términos curriculares, la organización del trabajo de los profesores y el ámbito rural. Los trabajos realizados se listan a continuación: La obligatoriedad de la educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos,

2007; La implementación del Programa Todos a estudiar: Un estudio de casos sobre el “espacio puente”, 2008; Proyecto de investigación cualitativa en torno a la implementación del Programa Todos a estudiar en la Provincia de Tucumán, 2007 y 2008; La implementación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles en la Provincia de Buenos Aires: Aportes para las políticas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, 2007 y 2008; Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria, 2008; Concentración y dispersión horaria de los profesores en las escuelas secundarias estatales del país, 2008; Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación Secundaria, 2009; La educación Secundaria rural en la actualidad, 2009; Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria, 2010; La diversidad de la oferta del nivel Secundario en 2009: caracterización de la estructura académica y su contexto, 2011; La transición de la estructura académica del nivel Secundario desde la sanción de la LEN (2006-2009), 2011; La transformación del nivel Secundario (2006-2009), 2011; La obligatoriedad de la enseñanza secundaria y los formatos alternativos. Un desafío pendiente, 2011; Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado, 2013; La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria, 2014; Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional, 2014; La conducción de la escuela secundaria en el marco de los acuerdos federales sobre la escuela secundaria obligatoria, 2014; Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria, 2014; La obligatoriedad del nivel Secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo, 2015; Las tutorías en el marco del Programa Mejora Institucional (PMI). Estudio en tres provincias, 2015.

Educación para Jóvenes y Adultos. Esta modalidad educativa resultó ser un tema de trabajo en el área en función de los recursos propios y de requerimientos del Ministerio. Resultaron ser otra forma de entrada a la problemática de la escolarización (o la falta de escolarización) con el fin de indagar sobre situaciones que deberían ser consideradas en un derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Los trabajos realizados se listan a continuación: Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y sus experiencias en relación con la escuela media, 2010; Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica, 2010; La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina, 2011; Investigaciones y

estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento, 2011; Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), 2013.

Políticas socioeducativas. Este eje se caracterizó por el estrecho trabajo realizado junto con la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. En este sentido, las temáticas de indagación se definieron en forma conjunta y se discutieron los avances realizados en diversos ámbitos de reunión. Los trabajos realizados se listan a continuación: Aportes para las políticas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario. Producción de conocimientos sobre el Programa Nacional de Becas Estudiantiles, 2007; Orientaciones para las políticas de becas estudiantiles. Revisión de estudios y evaluaciones sobre programas implementados por el Ministerio de Educación de la Nación, 2008; Evaluación de la primera etapa de implementación Centros de Actividades Infantiles (CAI), 2011; Estudio referido a la gestión y utilización por parte de las instituciones educativas de los libros enviados a las jurisdicciones en el marco del Programa Nacional de Becas Estudiantiles del Ministerio de Educación, 2012; Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos. Primera etapa, 2013; Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel Secundario. Las perspectivas de los actores locales, 2014; Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos. Etapas 2 y 3: “El Programa Nacional de Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles para el Bicentenario”, 2015; La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles para el Bicentenario”, 2015.

Temáticas transversales. En este caso se abordaron temáticas que abarcaron diversos niveles y modalidades educativas vinculadas a los equipos de gestión, de organización institucional y equipamiento. Los trabajos realizados se listan a continuación: Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino, 2007; Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino, 2007; El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docenes de 2004, 2007; El perfil de los directores de escuela en Argentina, 2008; Principales tendencias en la escolaridad obligatoria (1997-2010), 2012; La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones, 2013; El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada, 2013; Las Juntas de Clasificación. Características y Funcionamiento, 2014.

Una reflexión particular permite destacar la variedad de estrategias metodológicas desarrolladas en las distintas investigaciones, que se adaptan a los recursos presupuestarios, los

tiempos requeridos y las posibilidades de hacer trabajos de campo y de utilizar otras fuentes disponibles.

Las investigaciones evaluativas

Esta línea de investigaciones abordó principalmente el análisis de planes, proyectos y programas que se desarrollaron en el Ministerio de Educación de la Nación, algunos de los cuales contaron con fuentes de financiamiento externo (BIRF y BID). Se llevaron adelante con la vinculación estrecha de las áreas de las que dependían los planes o programas. Tal como fue comentado en las entrevistas

empiezan a pedirnos este tipo de investigaciones desde las áreas, por ejemplo, con el trabajo de becas, de distribución de libros, del uso de los libros, del uso de los laboratorios, del plan nacional de lectura (...) Y uno de los últimos trabajos fue el libro que hicieron Cristina Diríe con las jurisdicciones acerca del uso de las tutorías (Directora de DiNIECE, 2009-2015).

Las demandas para este tipo de investigaciones se derivaron de diversas áreas. Por un lado, desde las políticas socioeducativas, se planteó la necesidad de revisar el desarrollo de algunas de sus líneas. Tal es el caso de las políticas de provisión de libros del Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Este estudio quedó plasmado en el Informe de Investigación N° 6 Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME, en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán (DINIECE, 2012c).

Otro gran conjunto de estudios, que en su mayoría no fueron publicados⁶⁴, se desarrollaron a partir de la solicitud de Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER I y II) financiado por un préstamo del BIRF. Este programa suponía la articulación con la Coordinación de la Modalidad de Educación Rural, la Dirección General de Infraestructura (DGI), la Coordinación de la Modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe, la Coordinación de la Modalidad de Educación Especial y el Mapa Educativo Nacional, la información necesaria para el desarrollo de las acciones previstas para el Proyecto. Esta línea

⁶⁴ Tal como consta en el Informe de Gestión - Período 2007-2015 del Área (Área de Investigación y Evaluación de Programas, 2015).

tenía como propósito generar información para la toma de decisiones y el seguimiento de los indicadores de resultados.

Entre los años 2008-2014 se llevaron a cabo un conjunto de estudios, que, por formar parte de convenios de préstamos, no fueron publicados⁶⁵, en su gran mayoría. Pueden listarse a continuación: Política de regularización de las trayectorias escolares en el segundo ciclo del nivel de enseñanza primario de la provincia de Mendoza, 2008; Propuesta de capacitación en plurigrado para las escuelas rurales de la provincia de Santiago del Estero, 2008; Mejoras en las condiciones de educación en ámbitos rurales de lenguas en contacto: procesos de enseñanza que incorporan el uso de lenguas maternas a la alfabetización en castellano, 2009; Informe Final de Evaluación de los resultados del ONE 2007. Comparativo Rural-Urbano, con identificación de factores extra-escolares, 2009; La implementación de una propuesta de organización de la oferta del Ciclo de Secundaria Básica en ámbitos rurales: gestión provincial y aspectos institucionales, 2009; Condiciones de posibilidad para la organización de salas multiedad como propuesta para la extensión del Nivel Inicial en ámbitos rurales, 2010; De la capacitación docente en plurigrado a la formación en el Postítulo de Educación Rural. Santiago del Estero, 2010; Informe final de Evaluación de los Indicadores Básicos del Promer. “Información Cuantitativa y Cualitativa: Indicadores educativos de eficiencia, proceso y de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la política educativa financiadas por el PROMER”, 2010; Panorama de la Modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe en Ámbitos Rurales, 2010; La escuela Secundaria en el ámbito rural y los agrupamientos como estrategia política para el sostenimiento de las trayectorias educativas de los alumnos rurales en la provincia de Misiones, 2011; Las secciones multiedad de NI en el ámbito rural. Tensiones y transformaciones en las prácticas educativas a partir del equipamiento de Ludotecas Escolares (Tucumán), 2012; Informe sobre equipamiento tecnológico en las escuelas, 2007-2010. Contextos heterogéneos. Diferencias identificadas entre escuelas del ámbito rural y escuelas rurales beneficiarias de las acciones del PROMER. I Etapa, 2013; Panorama de la Educación Rural en Argentina, 2015. Algunas fueron publicadas, tal es el caso de Serie La Educación en Debate N° 16 “Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales” (DINIECE, 2014c) y Serie La Educación en Debate N°17 “Repensar la enseñanza en la escuela rural con plurigrado. La

⁶⁵ Tal como consta en el Informe de Gestión - Período 2007-2015 del Área (Área de Investigación y Evaluación de Programas, 2015)

implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero” (DINIECE, 2015d).

El último conjunto de estudios evaluativos, estuvo relacionado a préstamos financiados por el BID, y se llevaron adelante en acuerdo con la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Nación. Se trató del análisis del Plan Matemática para Todos y del Plan Ciencias Naturales para Todos. En ambos casos se tomó como recorte el análisis del período 2010-2013 en la implementación de estos planes y de las mejoras en los aprendizajes de los alumnos de sexto grado del nivel primario en Matemática y Ciencias Naturales. Estos estudios finalmente no fueron publicados por el cambio de gestión acaecido a fines del año 2015.

Los Seminarios de Investigación

En esta etapa analizada puede observarse que la tradición de realizar seminarios se mantiene e incluso se transforma en una actividad constante, ya que se realizaron ocho en los nueve años del período (no se realizó seminario en el año 2009). En algunos casos se retomó una propuesta de Seminarios Internacionales. Tal es el caso de los realizados en los años 2007 y 2008. Estos seminarios tuvieron la particularidad de tener como eje central de trabajo las investigaciones llevadas a cabo en el marco del Concurso “Promoción del uso de Estadísticas Educativas en Investigación”. Esta actividad, como estos seminarios se propusieron trabajar articuladamente con las tres áreas de la DINIECE, para la promoción del conocimiento y utilización de la información producida en esta dirección. También tuvieron como objetivo realizar acciones para comenzar con la construcción de la red de investigación que articule al Ministerio de Educación de la Nación y a los Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones.

A partir de la constitución de la Red Federal de Investigación Educativa, comienzan a realizarse seminarios anuales desde el año 2010. Cada año se llevó adelante un seminario denominado *Encuentro Nacional*, y se convocaban a representantes de áreas o espacios destinados a la investigación educativa en los ministerios jurisdiccionales. En cada uno se estableció una temática de trabajo específica, en la que se presentaban trabajos realizados por miembros del Área, así como también por especialistas de las jurisdicciones e invitados especiales.

Tabla 11 – Seminarios de Investigación Educativa

Año	Título y fechas
Junio de 2010	I Encuentro Nacional: La investigación en los Ministerio de Educación: Fortalecimiento de la Red de Investigación
Junio de 2011	II Encuentro Nacional: La investigación y la política educativa en los Ministerios de Educación
Septiembre de 2012	III Encuentro Nacional: La investigación y la educación secundaria en el marco de la obligatoriedad
Noviembre de 2013	IV Encuentro Nacional: El Plan Nacional de Educación Obligatoria. Los aportes de la investigación
Noviembre de 2014	V Encuentro Nacional: La producción de conocimiento en los Ministerios de Educación. Debates metodológicos
Agosto de 2015	VI Encuentro Nacional: Balance y prospectiva de la investigación en los Ministerios de Educación

En general, los objetivos propuestos para estos encuentros podrían sintetizarse de la siguiente manera. En primer lugar, se destaca la necesidad de trabajar en relación a la consolidación de la Red de Investigación para la Política Educativa como espacio de articulación de la investigación educativa en las diversas jurisdicciones involucradas. Esto supuso la consolidación de canales de comunicación, la definición de condiciones para la planificación de acciones colectivas futuras, compartir las problemáticas cotidianas de producir investigaciones en los Ministerios de Educación; especificación de campos para la formación conjunta, incentivar el vínculo y producción conjunta de trabajos entre los Referentes de todos los Ministerios.

También se encuentra presente la tarea de generar espacios para la difusión y socialización de los productos de investigación realizados por las diversas áreas de los ministerios vinculadas a la investigación e instalar instancias de reflexión y debate en torno a las iniciativas de políticas educativas desarrolladas, así como también espacios de discusión de metodologías de investigación pertinente a estos espacios.

La Red Federal de Investigación Educativa

El área de Investigación y Evaluación de Programas constituye en el año 2008 la Red Federal de Investigación Educativa. La misma se instituyó como la línea de trabajo Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación. Esta Red se formaliza en el marco de un encuentro organizado por el Área (el seminario del año 2008) a la que asistieron las áreas o espacios que desarrollaran tareas de investigación vinculadas con la toma de decisiones en materia de política educativa de los ministerios de educación jurisdiccionales. “La propuesta surge de la necesidad de profundizar la comprensión sobre el sistema educativo a partir del vínculo entre las áreas o espacios que producen conocimiento para la gestión en

todas las jurisdicciones en función de aportar al mejoramiento de las políticas educativas” (DINIECE, 2015b: 8). En palabras de una de las entrevistadas que relata el inicio de esta línea de trabajo afirma que fue un desafío

fue impulsar la creación de áreas de investigación en las jurisdicciones, si era posible dentro de las áreas de planeamientos, pero muchas veces no era posible ahí y trabajábamos con las áreas de las jurisdicciones de nivel superior que era las que tenían más institucionalizado eso. Planteamos que es necesario, porque todas las otras jurisdicciones tenían unidades de estadísticas, unidades de planeamiento, de evaluación. (...) Impulsábamos que hubiera áreas de investigación para que hubiera una utilización mayor de la información para apoyar la gestión (Directora de DiNIECE, 2009-2015).

Para el año 2015, sólo nueve jurisdicciones contaban con un área específica de investigación y presentaban trayectorias, alcances y tradiciones muy disímiles. En este sentido, las propuestas de trabajo de la Red hicieron foco en la necesidad de profundizar los espacios de interacción entre los miembros (encuentros, instancias de capacitación, etc.), en la producción conjunta de investigaciones, inclusive considerando la posibilidad de establecer sinergias entre provincias de una misma región y en constituirse en espacios de difusión de investigaciones, actividades, saberes construidos y debates en forma adecuada a los distintos destinatarios. Pero fundamentalmente, la preocupación principal estuvo puesta en el aspecto de mayor complejidad que es lo vinculado a la articulación entre la investigación educativa y la definición, acompañamiento y evaluación de las políticas educativas. Esta Red proponía como tarea creación de “canales formales de diálogo entre las áreas de investigación de los Ministerios de Educación y los funcionarios y técnicos encargados de llevar adelante esas iniciativas con el fin de propender al mejoramiento de las propuestas” (DINIECE, 2015b: 10). Además, planteaba la riqueza de poder contar con un mapa, una guía que permitiera ordenar el financiamiento y la producción de conocimiento sobre las distintas problemáticas educativas. Además de los Encuentros Nacionales anuales (reseñados más arriba), esta Red se propuso intercambiar información, bibliografía, consultas metodológicas, encuentros de congresos o seminarios, etc., entre los diversos miembros de la misma, a partir de un campus virtual creado por el Área en el año 2008.

En el año 2010 se firmó el Documento Base de la Red que institucionalizó su funcionamiento, por los referentes de las áreas o espacios de investigación de los ministerios.

En este documento se explicitó la concepción acerca de la investigación educativa en el espacio de la gestión pública. Se afirmó que

la producción de investigación en los Ministerios de Educación presenta ciertas particularidades. Tiene una lógica subordinada a prioridades establecidas por la política educativa a través de la normativa, documentos o programas específicos, entre otros. La elección de temas no es “libre” sino que responde a la agenda de política. El conocimiento que se produce, en general no circula en las redes académicas de difusión como congresos o revistas. Tiene como destinatario principal a los diferentes actores del sistema de manera que asume formatos textuales y estrategias de circulación específicas que se constituyen en insumo para la mejora de los procesos (DINIECE, 2015b: 41).

Los objetivos propuestos para esta red consideraban fortalecer el vínculo entre las áreas o espacios de investigación de las provincias y el Área de Investigación y Evaluación de Programas del Ministerio de Educación de Nación, para poder producir conocimientos tanto para anticipar como responder a las necesidades de política educativa, incentivando la realización de trabajos conjuntos. También se planteó el objetivo de estimular la circulación de investigaciones educativas producidas en estos ámbitos y en ámbitos académicos sobre la agenda de la política educativa para la toma de decisiones informadas. Por último, consideraba que este ámbito resultara útil para repensar problemas y metodologías de investigación (Área de Investigación y Evaluación de Programas, 2015). Tal como lo afirma la última directora de la DINIECE, en la presentación del libro elaborado de forma conjunta por varias de las áreas de Investigación

atendiendo a estas limitaciones y para favorecer el objetivo de brindar información pertinente y oportuna que permita realizar diagnósticos sobre el sistema educativo y apoyar la toma de decisiones de política educativa, se constituyó en 2008 la Red Federal de Investigación Educativa. Esta Red articula la labor de las áreas de investigación de los Ministerios de Educación, con la finalidad de fortalecerlas y favorecer el intercambio, el debate metodológico y la difusión de los resultados de investigación educativa (DINIECE, 2015a: 8).

En este mismo marco, en el año 2012 se instituyó el *Fondo Permanente para la Investigación Educativa*. Este fondo se propuso para colaborar en el afianzamiento de la

producción colectiva de los ámbitos de investigación de los ministerios de educación de las jurisdicciones, es decir, era otra forma de fomentar su creación, desarrollo o institucionalización. Ese mismo año, se inició una investigación conjunta entre equipos de investigación de tres ministerios de educación de las provincias de La Rioja, Misiones y Corrientes y miembros del área de Investigación de la DINIECE. La temática elegida, de forma consensuada, correspondió a una de las prioridades de la política educativa: la implementación de las tutorías en el nivel secundario en el marco de los Planes de Mejora Institucional (definidos en el Plan Nacional de Educación Obligatoria, Resolución CFE N° 88/09). El resultado de esta investigación se publicó en el libro digital en el año 2015 denominado “Las Tutorías en la Educación Secundaria en el marco del PMI. Estudio en tres jurisdicciones” (DINIECE, 2015a).

La otra línea de trabajo desarrollada en el marco de esta Red, consistió en un concurso de artículos académicos. Se inició este trabajo en el año 2014. Estuvo destinado exclusivamente a investigadores de temas educativos que desempeñasen tareas en los Ministerios de Educación de todas las jurisdicciones del país. Se denominó “Primera Edición del Concurso de Artículos Científicos: El Plan Nacional de Educación Obligatoria (2012-2016) Aportes de la Investigación”, dejando por sentado que las temáticas sugeridas respondían a prioridades de la política educativa. Las bases de esta convocatoria explicitan que podían ser considerados diversos enfoques metodológicos (cuantitativos, cualitativos y/o mixtos), debían hacer referencia a experiencias, logros, dificultades o desafíos de la región de pertenencia. La presentación debía ser a través del uso de seudónimos. Se presentaron doce trabajos que fueron analizados por un jurado ad-hoc constituido para esta convocatoria. Fueron seleccionados tres trabajos que se publicaron en el libro digital “Trabajos premiados, primera edición del Concurso de Artículos Científicos: el plan nacional de educación obligatoria 2012-2016” (DINIECE (2015c).

Del VI Encuentro Nacional del año 2015 surgió el documento *Apuntes sobre la Red Federal de Investigación Educativa 2008-2015* (DINIECE, 2015b). Plasma el proceso de varios años del intercambio y trabajo conjunto de estas áreas o espacios jurisdiccionales junto con el área de Investigación del ministerio nacional y documenta las experiencias particulares de nueve jurisdicciones: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, La Pampa, La Rioja, Misiones y Santa Fe, así como también una breve reseña del espacio de investigación en el ministerio nacional.

Esta línea de acción, la más novedosa del área, manifestó un trabajo de articulación con otras áreas o equipos de investigación de los ministerios de educación jurisdiccionales. Se destaca que para que esto se produjera, fue necesario poder contar con financiamiento para su

desarrollo. Tomó como punto de partida las problemáticas definidas desde la Ley de Educación Nacional y el Plan Nacional de Educación Obligatoria, y supuso un mayor nivel de institucionalización, en función de la diversificación de estrategias impulsadas.

Asesoramiento técnico

En relación a esta acción, el Área de Investigación y Evaluación de Programas realizó tareas de asesoramiento técnico a diversos sectores del Ministerio Nacional, ya sea en la elaboración de estrategias para el seguimiento de algunas líneas de política y produciendo de informes breves sobre niveles, modalidades o temáticas transversales. Los ámbitos con los que se relacionó el área fueron de lo más variados; el Programa de Integral de Igualdad Educativa (PIIE), la Dirección de Planeamiento (para el armado del pre proyecto del estudio evaluativo sobre el Programa de Educación Sexual Integral y en la elaboración de instrumentos de relevamiento de información a ser administrados a docentes y directivos de escuelas secundarias universitarias recientemente creadas); la Dirección de Políticas Socioeducativas (en el análisis de información remitida por las Escuelas Albergues); el Programa Conectar Igualdad; equipos que llevaron a cabo estudios sobre el impacto de la Asignación Universal por Hijo en el ámbito educativo. Además, se elaboraron algunos informes vinculados a diversas temáticas, en función de las demandas realizadas: la evolución reciente de la matrícula de gestión privada en el nivel Primario; indicadores relativos a la democratización del nivel inicial en Argentina; la evolución de las escuelas y alumnos con jornada completa o extendida a partir de la información de los RA, entre los años 2008 y 2012 y sobre el egreso en el nivel secundario a partir de diversos indicadores para un fenómeno que está en transformación, debido a la multiplicidad de ofertas y alternativas para cursar y finalizar la secundaria. Esta acción se caracteriza por la diversidad de temáticas, de intervenciones y de interlocutores, en función de las demandas y las necesidades de los distintos ámbitos del Ministerio.

Las publicaciones

En esta etapa se puede apreciar la intensificación de esta línea de trabajo. Se da por finalizada la serie dedicada al Tercer Ciclo de la EGB, en función de la reestructuración de la estructura académica y la redefinición de este ciclo educativo. Continúan las series Educación en Debate y Boletín / DINIECE Temas de Educación con gran regularidad en la publicación de trabajos. Y se agregan nuevas series: Informes de Investigación, Documentos de trabajo, Evaluación de Programas y Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación. Si bien la temática del nivel Secundario, se puede observar una diversidad de temáticas mayor

que en el sub-período anterior analizado. Además, acciones nuevas desarrolladas por el Área de Investigación cuentan con su propia línea de publicaciones, así como también de una misma investigación se realizan diversos tipos de publicaciones apuntando a distintas metas de divulgación y de público.

Las series Educación en Debate y Boletín / DINIECE - Temas de Educación, ya presentadas en el capítulo anterior, son las que cuentan con una mayor continuidad, diversidad de temas abordados y cantidad de números publicados. La primera serie incluye entre sus temas los resultados de trabajos de investigaciones evaluativas. La serie de boletines expone claramente las dimensiones cuantitativas de algunas investigaciones realizadas.

Tabla 12 – Serie Educación en Debate 2007-2015

Año	Serie Educación en Debate
2007	Nº 4. La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Nº 5. Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino.
2009	Nº 6. Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación Secundaria.
2010	Nº 7. Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos.
2011	Nº 8. La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina.
2012	Nº 9. Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación Secundaria.
2013	Nº 10. Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Nº 11. El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada. Nº 12. La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones. Nº 13. Procesos de mediación de en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: El plan de mejora institucional.
2014	Nº 14. Las juntas de clasificación. Características y Funcionamiento. Nº 15. Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Nº 16. Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales.
2015	Nº 17. Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero. Nº 18. La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel. Nº 19. Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. Nº 20. La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario.

Tabla 13 – Serie Boletín / DINIECE – Temas de Educación 2007-2015

Año	Serie Boletín / DINIECE - Temas de Educación
2007	Nº 2. El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización Nº 3. Los formadores de docentes del sistema educativo argentino Nº 4. El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004
2008	Nº 5. El Perfil de los Directores de Escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004 Nº 6. Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria
2009	Nº 7. La educación Secundaria rural en la actualidad
2010	Nº 8. Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización
2011	Nº 9. La transformación del Nivel Secundario (2006-2009)
2012	Nº 10. Principales tendencias en la escolaridad obligatoria (1997-2010)
2015	Nº 11. La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo Nº 12. Panorama de la educación rural en Argentina

Las series nuevas

La serie *Evaluación de Programas* fue de corta duración. Se destaca el aporte de la Guía para la evaluación de programas de educación. Tal como lo afirma ese documento, la propuesta realizada no intentaba transformarse en un "manual" ni sustituir otras propuestas posibles. Lo que se propuso fue pasar revista "a un conjunto de consideraciones conceptuales, metodológicas y técnicas que - a juicio del equipo de la DINIECE - pueden ser de utilidad para quienes desde los niveles provinciales deseen avanzar en el diseño e implementación de estudios evaluativos de programas en educación" (DINIECE, 2008c: 7). El otro documento de esta serie presenta los resultados de una de las acciones de evaluación realizadas al Programa Integral de Igualdad Educativa - PIIE.

Tabla 14 – Serie Evaluación de Programas

Año	Serie Evaluación de Programas
2008	Guía para Evaluación de Programas en Educación
2009	Resultados. Evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE)

Otra de las series nuevas de este período es la de *Informes de Investigación*. Se trata de la publicación periódica de los informes finales de las investigaciones realizadas en el Área de

Investigación. Cuenta con su correspondiente ISSN⁶⁶ y registrada según la normativa argentina correspondiente a derechos de autor. En este caso solo se difunde en formato digital. Se estableció que los destinatarios de estos materiales son investigadores, docentes y funcionarios del campo educativo interesados tanto en los temas como en las metodologías utilizadas para su abordaje.

Tabla 15 – Serie Informes de Investigación

Año	Serie Informes de Investigación
2010	Nº 1. Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media Nº 2. Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina -Aportes para una reconstrucción histórica- Nº 3. Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento
2011	Nº 4. Diversidad de Oferta y Desigualdad Educativa. La diversidad de la oferta de nivel Secundario en 2009: caracterización de la estructura académica. Serie de Estudios sobre el Nivel Secundario Nº 5. Diversidad de Oferta y Desigualdad Educativa. “La transición de la estructura académica del nivel secundario desde la sanción de la LEN (2006-2009)”.
2012	Nº 6. Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME, en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán Nº 7. El nivel primario. Un análisis cuantitativo
2013	Nº 8. Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA)
2014	Nº 9. La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria

La serie *Documentos de trabajo*, incluyó pocas producciones vinculadas a problemas coyunturales y a acciones relacionadas con las tareas del Área de Investigación y Evaluación de Programas.

Tabla 16 – Serie Documentos de Trabajo

Año	Serie Documentos de trabajo
2013	Nº 1 A propósito del debate sobre la evolución de la matrícula en el sector privado
2015	Nº 2. Apuntes del “Encuentro sobre tutorías en la educación secundaria”

⁶⁶ El ISSN (International Standard Serial Number – Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas) identifica todas publicaciones periódicas y recursos continuos, de cualquier soporte, ya sean impresos en papel o en formato digital.

La serie *Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación* es la última que se crea en el período analizado y se enmarca en las actividades y propósitos de la Red Federal de Investigación Educativa, presentada más arriba. Consta de tres publicaciones, en este caso de libros digitales, en el año 2015. Recuperan producciones propias y compartidas de esta red de trabajo. Se destaca el libro *Apuntes sobre la Red Federal de Investigación Educativa - 2008-2015* (DINIECE (2015b) que incluye un capítulo en el que se consigna el desarrollo de la misma Red y en otro se historiza el trabajo del Área de Investigación y Evaluación de Programas.

Tabla 17 – Serie Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación

Año	Serie Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación
2015	Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones
	Apuntes sobre la Red Federal de Investigación Educativa 2008-2015.
	Trabajos premiados, primera edición del Concurso de Artículos Científicos: el plan nacional de educación obligatoria 2012-2016.

De esta forma, se dio continuidad a dos series de publicaciones y se crearon cuatro nuevas colecciones.

Este período es más extenso que los otros analizados en capítulos anteriores. Esto se debe a que responde a un criterio de recorte temporal: se da una continuidad entre dos períodos de gestión política que supuso también una continuidad en la gestión del Ministerio de Educación. Durante estos ocho años hay una presidenta y dos ministros de Educación, donde la continuidad en los principios de la política fue contundente. Se suma a esto el hecho de que la principal tarea de este ministerio fue poner en marcha la Ley de Educación Nacional, que se transformó en el eje estructurante de toda la política educativa.

En relación a la dimensión normativa, puede observarse una consolidación del funcionamiento de la DINIECE. No se producen mayores cambios en términos de estructura y de funciones. De todos modos, el área de Investigación es objeto de disputa al plantearse el interés de pasar a formar parte de la nueva Dirección Nacional de Planeamiento. Tal como fue comentado en las entrevistas, se escucharon las voces de los miembros del Área, así como

también la convicción desde la dirección y de este modo, la DINIECE no cambio su formato y el área de Investigación siguió consolidándose en esta dependencia. Se consolida así la relación con las demás áreas de esta Dirección, principalmente con el área de Estadística Educativa.

De forma similar al período anterior analizado, en términos normativos queda claramente expresada la investigación como tarea de la DINIECE, pero no cuenta con un espacio específico en la estructura burocrática. De forma similar que en el período anterior el Consejo Federal de Educación es el espacio donde se realizan pronunciamientos y resoluciones para los ámbitos de Estadística Educativa y de Evaluación de la Calidad Educativa, pero ninguna en relación con la Investigación Educativa. Una vez más, el ámbito especializado en investigación se sostuvo potenciando el desarrollo funcional del área.

En relación a la agenda de investigación, este período está completamente signado por la sanción de la Ley de Educación Nacional y su implementación. Se parte de las preocupaciones planteadas en el período anterior vinculadas principalmente a las temáticas de la desigualdad educativa, pero se avanza sistemáticamente en relación a otros temas, sin perder de vista esta dimensión. Así cada uno de los niveles educativos, principalmente el nivel Secundario, y las modalidades pasan a ser objeto de estudio en sí mismos como los planes, proyectos o programas elaborados para atenderlos. Estas investigaciones se produjeron a partir de desarrollos propios del área, en algunos casos y en otros, se estructuraron a partir de demandas y pedidos realizados por diversas dependencias del Ministerio de Educación. En algunos casos estos estudios se realizaron de forma articulada. Se enfatiza la variedad de estrategias metodológicas desarrolladas en las distintas investigaciones, que se adaptan a los recursos presupuestarios, los tiempos requeridos y las posibilidades de hacer trabajos de campo y de utilizar otras fuentes disponibles. También resulta importante considerar que se destaca la profundización de la reflexión acerca del papel de un espacio especializado en la producción de investigaciones en el ámbito del ministerio de educación al crearse la Red Federal de Investigación Educativa. Esta red tuvo como principal objetivo fomentar el desarrollo y consolidación de espacios similares en los ministerios jurisdiccionales.

Por su parte, el repertorio de acciones se institucionaliza, amplía y complejiza. Se desarrollan investigaciones ligadas temáticamente a la implementación de la Ley de Educación. Predominan cinco ejes: inclusión en el nivel Inicial y en el nivel Primario; el nivel Secundario como temática principal; la educación de jóvenes y adultos; las políticas socioeducativas y temáticas transversales. Se suma a esta línea las investigaciones evaluativas, que se consolidan

en este período, fundamentalmente ligadas al seguimiento de programas financiados por organismos internacionales. Se afianza el desarrollo de los seminarios de investigación educativa, que llegan a implementarse de forma anual y así estableciendo una tradición de referencia. Además, la continuación de la política editorial que sostuvo series y creó nuevas series de publicaciones, también pasaron a constituirse en materiales de referencia en el ámbito educativo. Sin embargo, la mayor innovación del período es la creación de la Red Federal de Investigación Educativa, enmarcada en la línea de Fortalecimiento de la investigación en los Ministerios de Educación. La misma se planteó varios objetivos, entre ellos, impulsar la creación de áreas de investigación en los ministerios de educación jurisdiccionales, pero también se propuso dinamizar un espacio de intercambio de información, formación, producciones y actividades, entre las que se encuentran los seminarios de investigación. En esta línea se implementaron dos elementos nuevos. En primer lugar, se encuentra el Fondo Permanente de Investigación Educativa, que permitió contar con financiamiento para desarrollar estas acciones y apoyar a las provincias. En el marco se organizó y se desarrolló una investigación conjunta con varias provincias sobre las tutorías escolares en el nivel secundario. En segundo lugar, se implementó un concurso de artículos científicos destinado exclusivamente a investigadores de temas educativos que desempeñasen tareas en los Ministerios de Educación de todas las jurisdicciones del país. Esta acción supuso un intento de jerarquización y visibilización de los actores y de las producciones desarrolladas en estos ámbitos.

En síntesis, se afianza la especialización e institucionalización de un ámbito específico de producción de conocimiento a través de investigaciones a partir de una mayor articulación con otras áreas dentro del Ministerio de Educación en función del eje organizador que es la Ley de Educación Nacional. Sigue siendo una deuda el reconocimiento de este ámbito en términos normativos, más allá de la consideración de los actores por la tarea allí realizada.

7. Conclusiones

En este punto se presentarán algunas reflexiones a partir de los diversos análisis presentados a lo largo de los capítulos de esta tesis. Y también nuevas preguntas. Vale la pena indicar que he participado del Área de Investigación y Evaluación de Programas entre los años 2002 a 2012, período en el que aprendí, me relacioné y trabajé con un grupo invaluable de personas (colegas, coordinadoras, directoras). Y que parte de este interés y estas reflexiones surgen de los intercambios y acaloradas discusiones acerca del sentido de la investigación tanto en la DiNIECE como en el área de Investigación del INFD del Ministerio de Educación.

Las preguntas que dieron inicio a esta tesis fueron. ¿En qué espacios institucionales especializados se produjo conocimiento a través de investigaciones en el marco del Ministerio de Educación nacional? ¿Qué sentidos se les atribuía a lo largo del período 1992-2015 a los mismos? ¿Qué papel desempeñan las investigaciones en la definición de políticas educativas (inicio, desarrollo, evaluación, impacto)? ¿Cuáles fueron las agendas de investigación desplegadas y de qué forma fueron articulándose con las políticas educativas en las sucesivas etapas analizadas? ¿Cuáles fueron las herramientas o repertorio de acciones desplegadas para la producción de conocimiento a través de investigaciones?

Como paso previo a la respuesta a estas preguntas fue interesante hacer un poco de historia. Por eso se llevó adelante una reconstrucción desde los años 60 hasta los primeros años de la década de los 90. Este largo período presenta, en términos históricos, una serie de golpes de estado y de recuperación de la democracia que incidió sustantivamente en la política educativa, cambiando permanentemente la orientación de dicha política, así como también la estructura del Ministerio de Educación. Durante esta primera etapa analizada, se observa un predominio de la influencia del paradigma del planeamiento propuesto por organismos internacionales. En el retorno a la democracia, las principales acciones se vincularon con la necesidad de recuperar estructuras y conocimientos destruidos. En todos estos años, está presente el interés por el desarrollo de la investigación en el Ministerio de Educación, que fue tomando diversas modalidades organizativas. En cada período ministerial hubo interés y acciones desarrolladas vinculadas a la producción, sistematización, divulgación y propuesta de uso para la toma de decisiones de la investigación educativa. Por su parte, la vuelta a la democracia muestra los efectos del accionar de la dictadura militar respecto a la producción, uso y circulación de conocimiento y de investigaciones. Además, los estudios realizados en la década del '80 dan cuenta de la colaboración de agencias principalmente internacionales

(OREALC-UNESCO, OEI, BID, PNUD, OEI, OEA, CFI) que financiaron estudios y consultorías. Estos estudios se vinculaban principalmente con el área de Planeamiento o similar del ministerio, espacio encargado de formar a los gobiernos provinciales a través de seminarios de planeamiento, donde la investigación es un componente indispensable para la toma de decisiones. Hasta los años 90 gran parte del planteo del uso de la información, en el ministerio estaba asociado a la toma de decisiones para la gestión de las instituciones educativas y el sistema en su conjunto. Una vez transferidos los servicios educativos a las provincias, la información y la investigación cobran otro rol, también vinculado a la toma de decisiones, pero más relacionado al control, a la evaluación de la calidad y a la coordinación y concertación de acciones con las jurisdicciones. En los años 90, la investigación fue considerada como insumo relevante para el proceso de transformación derivados de la reforma educativa propuesta. A partir del cambio de siglo, se delinearon estructuras burocráticas específicas de producción de conocimiento a través de investigaciones educativas que fueron mutando y definiendo nuevas funciones y resignificando otras. Sin embargo, pareciera que en cada etapa se inicia la preocupación acerca de la investigación educativa nuevamente.

El recorte temporal de esta tesis se extiende desde 1992 hasta el año 2015, es decir, desde la sanción de las leyes N° 24.049 del año 1992 (comúnmente denominada Ley de transferencia de Servicios educativos) y N° 24.195 del año 1993 Ley Federal de Educación hasta la finalización de la gestión nacional 2011-2015. Queda incluido en este período de veinticuatro años, la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. Estas tres leyes nacionales transforman radicalmente el sistema educativo de este país en muy distintos aspectos, entre ellos la estructura académica. Además, se produjeron transformaciones en el mismo ministerio de educación y, en particular, en las áreas específicas de producción de conocimiento a través de investigaciones.

En relación a las normativas establecidas en el marco del Ministerio de Educación de la Nación vinculadas a la existencia de un área específica dedicada a la producción de investigaciones, pueden considerarse algunos aspectos a lo largo de las etapas analizadas. Un primer aspecto, está presente en las definiciones normativas la tarea de realizar investigaciones, en tanto insumos que permitan diagnosticar, definir, monitorear, evaluar políticas educativas (en sus diferentes expresiones: planes, proyectos, programas, acciones) así como también problematizar temas aun no presentes en la agenda de la política educativa. En las dos leyes nacionales de educación sancionadas durante el período analizado en esta tesis, está presente el

interés relativo por la investigación educativa. En ambas leyes la referencia a la investigación educativa se circunscribe en el Título X del gobierno y administración del sistema educativo, casualmente. En la Ley Federal de Educación (1993), se especifica en el artículo 53 que el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación deberá llevar a cabo algunas tareas que hacen referencia a la investigación: coordinar y ejecutar programas de investigación y cooperación con Universidades y Organismos Nacionales Específicos y las de administrar los servicios educativos propios y los de apoyo y asistencia técnica al sistema entre ellos, los de planeamiento y control que incluye a la investigación entre otras actividades, en coordinación con las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 , en el artículo 115 establece como algunas de las funciones del mismo ministerio las de fortalecer las capacidades de planificación y gestión educativa de los gobiernos provinciales para el cumplimiento de las funciones propias y aquellas emanadas de la ley y desarrollar programas de investigación, formación de formadores e innovación educativa, por iniciativa propia o en cooperación con las instituciones de Educación Superior y otros centros académicos.

Al presentar esta información puede observarse que, en relación a la formulación de los artículos específicos, ambas leyes no presentan grandes diferencias respecto al papel que debe desempeñar la investigación educativa para el gobierno y la administración del sistema educativo. Tampoco resultan específicas. Sin embargo, estas normas son una parte del marco de regulación posible a considerar. Un segundo aspecto que conforma otros niveles de regulación se refiere a la definición de las estructuras del ministerio, a las definiciones de la política educativa y a la dinámica establecida por los actores en relación a esta temática, tal como se podrá apreciar a continuación. A lo largo del período analizado puede observarse que hay indicios de un proceso de institucionalización de un área especializada en la producción de conocimiento a través de investigaciones en el Ministerio de Educación de la Nación. Este proceso va pasando por diversas etapas.

En la primera etapa analizada (1992-1999), la investigación educativa se instituye en la Dirección General de Investigación y Desarrollo, que forma parte de la Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Su responsabilidad primaria era proponer y diseñar currículos básicos y nuevas tecnologías para su aplicación en todas las jurisdicciones y diseñar y proponer los programas nacionales de capacitación, formación, perfeccionamiento y actualización docente. Las acciones establecidas para esta dirección en relación a la investigación fueron las de realizar investigaciones que

permitieran elaborar y actualizar los contenidos y lineamientos curriculares básicos y efectuar la detección, evaluación y seguimiento de innovaciones educativas aplicadas en materia curricular, de gestión, equipamiento, infraestructura, etc. Tal como ya fue caracterizado, la definición de las prioridades de la política educativa demoró el desarrollo de esta función hasta el año 1995 en el que se estableció el Programa de Investigación para la Transformación Educativa como el espacio funcional de la investigación educativa, por iniciativa y motivación del equipo de la Dirección, tal como se desprende de las entrevistas realizadas. Respecto a la agenda de investigación, se puede afirmar que las problemáticas abordadas por este Programa se definieron en estrecha relación con el proceso de reforma educativa y en particular a la reforma curricular e institucional implementada por el Ministerio. La particularidad es que en esta etapa la investigación se definió como medio para conocer cómo se implementaba la política. En términos de conjunto de líneas de indagación, las producciones desarrolladas en este período, tanto en términos de investigaciones como de otras acciones, resultan coherente respecto del contexto específico. En gran medida lo producido brinda indicios sobre la tarea realizada por el Ministerio, en lo referido a la transformación curricular e institucional de la Educación General Básica, en especial sus dos primeros ciclos.

La segunda etapa analizada (2000-2001) supuso algunos cambios sustantivos en términos de política educativa, aunque, por la fuerte crisis política y económica fue de corta duración. Se produce una particularidad, la tarea de investigación quedó asignada a la Dirección de Gestión Curricular con las mismas atribuciones asignadas en el período anterior. Sin embargo, la decisión política asignó de hecho la función de investigación a un ámbito específico, la Unidad de Investigaciones Educativas, con objetivos y funcionalidad propias, aunque no fue formalizado en norma alguna, y tal como lo comentaron los entrevistados, impidió disponer de presupuesto propio. Dependía de la Subsecretaría de Educación Básica a la que asesoraba principalmente. Tal como lo reportan los entrevistados, en este caso los mismos miembros definieron las funciones de la unidad. Se propusieron desarrollar, coordinar y evaluar proyectos de investigación; relevar, sistematizar y difundir investigaciones y promover el uso de sus resultados, que resultaren relevantes como insumos para la definición de políticas y programas educativos, atendiendo a un orden de prioridades determinadas por la Subsecretaría de Educación Básica. Aquí se observa una tensión entre lo establecido en las normativas más generales respecto a cuál era el espacio responsable de la investigación en el Ministerio de Educación y el que efectivamente se desarrolló. Es decir, la dinámica política y la decisión de los actores modificaron de hecho las funciones de investigación de la Dirección de Gestión

Curricular, tal como estaban establecidas en las normativas y se las asignaron a otra área, la Unidad de Investigaciones Educativas, que de hecho no tenía un marco normativo que contemplara y la resguardara.

En función de la enunciación de estas funciones se advierte una ampliación de las problemáticas educativas a ser tenidas en cuenta por la Unidad. En cierta medida, se observa cierto distanciamiento en relación a la reforma educativa de la etapa precedente. En esta etapa la investigación estuvo definida estrechamente por el proceso de gestión de la Subsecretaría de Educación Básica y las temáticas que iban surgiendo. De esta forma, queda en un segundo plano el proceso de transformación curricular como tema de trabajo iniciado en el período anterior. A su vez, se amplía y complejiza el conjunto de temas que aborda esta unidad, considerando temas nuevos de la política educativa, tal como la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sobre todo una mirada más macro, al participar de la elaboración de fundamentos para documentos del Ministerio de Educación. En alguna medida podría afirmarse que lo que prevalece en esta etapa es la “mirada” y la “experticia” en la identificación de temas o problemas de la política educativa, además de la producción misma de nuevo conocimiento.

La tercera etapa analizada (2002-2006) se inicia abruptamente en función de los momentos turbulentos por los que transitaba el país. El período anterior, al finalizar el mandato gubernamental antes de tiempo, dejó sin desarrollar o sin concluir su propuesta de política educativa. Y gran parte de este nuevo período representó un esfuerzo por reencauzar la política y las complejas condiciones materiales en las que quedó el Ministerio de Educación (y el país en su conjunto). Se inicia un período de cierta estabilidad y fundamentalmente de continuidad en materia de política educativa que tendrá sus efectos en el desarrollo de sus líneas de trabajo. Durante el año 2002 la Unidad de Investigaciones Educativas pasa a formar parte de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad (DINIECE), que incluyó además al área de Estadística Educativa (constituida como la Red Federal de Información Educativa) y al área de Evaluación de la Calidad Educativa, que antes conformaban el IDECE. Esta Dirección dependía de la Subsecretaría de Equidad y Calidad de la Secretaría de Educación y tenía como responsabilidad primaria la de coordinar el desarrollo y aplicación del Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa. Las acciones a su cargo eran las de supervisar y coordinar las acciones tendientes al desarrollo y aplicación del Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa y coordinar las acciones relativas a la producción y circulación de la información educativa nacional. Esta ausencia de la referencia a la investigación en la responsabilidad

primaria se comprende en función de que, tal como comenta una de la entrevistadas, la UIE fue incluida a último momento en esta estructura. Cuando en el año 2003 se procede a la apertura de los niveles de la estructura organizativa del Ministerio de Educación, en el marco de la DINIECE solo se crean los Departamentos *Evaluación de la Calidad Educativa* y *Red Federal de Información*. Es decir que, a pesar de las gestiones realizadas en el año 2002, el Área de Investigación no se transformó en Departamento. Sin embargo, entre los objetivos propuestos para la DINIECE se incluían los de sistematizar y difundir la producción científica sobre educación en nuestro país, formular prioridades de investigación y estimular a la producción de conocimiento en este campo, generando un espacio de comunicación e intercambio entre investigadores y profesionales en educación, decisores de política y equipos de gestión educativa en sus diversos niveles. En este sentido, cabe señalar que las funciones de investigación están presentes y continúan a lo largo de esta etapa, pero no logra consolidarse en un espacio específico propio en la estructura formal, no se transforma en Departamento como las otras áreas de esta Dirección. Sin embargo, inicialmente esta nueva Dirección contendría en su nombre el término Investigación, pero finalmente esto no sucedió. Una de las entrevistadas planteó que el área de Investigación era la “*más colgada*”, ya que no requería tantos insumos como las otras áreas. Este proceso de integración supuso una mayor articulación entre las tres áreas, sobre todo entre las áreas de Estadística y de Investigación. En el año 2006, como consecuencias de los requerimientos planteados por la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005, se modificó la estructura del Ministerio con el fin de perfeccionar el uso de los recursos públicos y se creó la Subsecretaría de Planeamiento Educativo en la Secretaría de Educación. La misma tuvo principalmente como meta acompañar la implementación de los objetivos previstos en la Ley de Financiamiento Educativos coordinando el análisis, evaluación y seguimiento del desempeño del Sistema Educativo Nacional, la aplicación de las políticas de transformación y los programas que instrumente el Ministerio; elaborando informes y diagnósticos del sistema educativo nacional en el área de su competencia, proponiendo alternativas de mejora de la equidad y calidad educativa y promoviendo la organización y coordinar una Red Federal de Información Educativa que provea los datos necesarios para la evaluación de la gestión y los resultados del Sistema Educativo Nacional, entre otras acciones. Por lo cual se transfirió la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa al ámbito de la a la órbita de esta nueva Subsecretaría. De todos modos, en términos normativos, queda claramente expresada la investigación como tarea de la DINIECE, aunque esto no se tradujo en términos de la estructura burocrática. El ámbito especializado en

investigación se sostuvo potenciando el desarrollo funcional del área, a pesar de los sucesivos cambios estructurales.

A diferencia de la etapa anterior, el área de investigación continuó ligada a la elaboración de insumos para la definición de políticas, pero de forma más mediada, dado que era un espacio en el marco de una Dirección nacional y no un espacio independiente. Respecto a la agenda de investigación, la misma dio muestras de una fuerte preocupación por temáticas vinculadas a la desigualdad educativa, tal como quedó definida por la política educativa. Esto se expresó tanto en la realización de investigaciones vinculadas con esta problemática como, principalmente, en los seminarios de investigación realizados en esos años. Se continuó, además, con el tema del Tercer Ciclo de la EGB y las complejidades de su implementación y sus consecuencias en términos de la estructura académica. Esta línea resultó un insumo valioso para la elaboración del anteproyecto de la nueva ley de educación, que se sanciona finalmente en diciembre de año 2006. Además, se consolidó la línea de trabajo vinculada a la investigación evaluativa. Lo hizo de tal modo que sobre el final del sub-período se modificó el nombre del área, pasando a denominarse Investigación y Evaluación de Proyectos. Se inició en este período una política editorial importante que dará marco y organización a parte de las producciones realizadas en el área. También, las directoras de la DINIECE de este período plantearon como propuesta la posibilidad de desarrollar investigación de carácter prospectivo, adelantando problemas o cuestiones importantes para el sistema educativo. Sin embargo, esto supone, tal como lo especifican, poder contar con más recursos tanto de especialistas como presupuestarios.

La última etapa considerada en esta tesis (2007-2015) presenta una continuidad con la etapa anterior, en términos de gestión política del Ministerio de Educación y cuya principal tarea fue poner en marcha la Ley de Educación Nacional, que se transformó en el eje estructurante de toda la política educativa. Se consolida el funcionamiento de la DINIECE y no se producen mayores cambios en términos estructura y de funciones interna. Seguirá dependiendo de la Subsecretaría de Planeamiento de la Secretaría de Educación. Pero el área de Investigación será objeto de disputa al plantearse el interés de pasar a formar parte de la nueva Dirección Nacional de Planeamiento. Tal como lo comenta la última directora de la DINIECE, se escucharon las voces de los miembros del área, así como también la convicción desde la dirección y de este modo, la DINIECE no cambio su formato y el área de Investigación siguió formando parte de esta Dirección profundizando la articulación con las demás áreas, principalmente con el área de Estadística Educativa. En el año 2009 vuelve a pasarse por una situación similar, cuando se crea la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la

Educación Argentina a cargo de Juan Carlos Tedesco, ministro de educación saliente. Esta unidad dependía directamente de la Presidencia, para su asesoramiento. Tal como lo relata una de las entrevistadas, en la DINIECE no se tenía muy claro el papel de un área de investigación educativa, pero era apetecida por otras dependencias. En todos estos casos se escuchó a los miembros del área y se respetó la decisión de permanecer en esta Dirección. En este largo período, la agenda de investigación estuvo signada por las acciones desarrolladas para la implementación de la Ley de Educación Nacional. Así cada uno de los niveles educativos, principalmente el nivel Secundario, y las modalidades pasan a ser objeto de estudio en sí mismos. Se sumaron las investigaciones evaluativas, que se consolidan en este período, fundamentalmente ligadas al seguimiento de planes, proyectos o programas elaborados para atenderlos los niveles educativos, financiados por organismos internacionales. En todo momento estuvo presente la preocupación por la problemática de la desigualdad educativa, que ya venía planteada desde la etapa anterior.

Estas investigaciones se produjeron a partir de desarrollos propios del área, en algunos casos y en otros, se estructuraron a partir de demandas y pedidos realizados por diversas dependencias del Ministerio de Educación. En algunos casos estos estudios se realizaron de forma articulada. Se enfatiza la variedad de estrategias metodológicas desarrolladas en las distintas investigaciones, que se adaptan a los recursos presupuestarios, los tiempos requeridos y las posibilidades de hacer trabajos de campo y de utilizar otras fuentes disponibles. También resulta importante considerar que se destaca la profundización de la reflexión acerca del papel de un espacio especializado en la producción de investigaciones en el ámbito del ministerio de educación al crearse la Red Federal de Investigación Educativa. Esta red tuvo como principal objetivo fomentar el desarrollo y consolidación de espacios similares en los ministerios jurisdiccionales.

En ninguno de los momentos analizados esta tarea representó un espacio independiente. Fue Programa, Unidad y Coordinación. Cuando fue Unidad de Investigaciones, en la etapa 2000-2001, pareciera que se establecería de forma independiente, sin embargo, las condiciones políticas y económicas del país impidieron saber si esto podría concretarse de este modo. De esta forma, se observa en la caracterización de las diversas normativas que el espacio asignado en cada etapa, suponía depender de una Dirección Nacional y no contar con una asignación presupuestaria propia. Tampoco contó, a lo largo del período analizado, con una normativa propia que estableciera un reconocimiento a nivel nacional, tal como sucedió con algunas

acciones referidas a Evaluación de la Calidad y a Estadística Educativa. Los operativos de evaluación de la calidad, así como los censos educativos constituyeron un status distinto al de los Relevamientos de investigación. En el primer de los casos, la impronta política jugaría de forma determinante para mantener la periodicidad de la implementación de esos operativos. En el segundo caso, los censos educativos, tanto el de docentes y establecimientos como los de infraestructura replicaron la periodicidad similar a la de los censos de población (cada diez años). En ambos casos se contó con significativas partidas presupuestarias. En tanto que los relevamientos de investigaciones se desarrollaron de forma casi intermitente y no sostenida, sobre todo al finalizar el período analizado. Una conclusión similar surge del análisis de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación. Se constató la presencia de resoluciones marco para las acciones vinculadas a la evaluación y a la estadística educativa, ya sea para aprobar acciones específicas o aprobar documentos marco y la ausencia de regulaciones sobre la investigación educativa. Podría preguntarse en este trabajo, si el estado valora en mayor medida la producción propia de conocimiento que la sistematización de otros productores. Un dato relevante representa la creación de la Red Federal de Investigación Educativa, en el año 2008, en los inicios de la última etapa analizada. Esta Red se propuso como principal objetivo fortalecer las áreas de investigación educativa en las jurisdicciones. Esta Red estableció un documento marco de acciones y acuerdos construida en acuerdo con las jurisdicciones. El mismo no se presentó en el Consejo Federal de Educación, pero está presente en la Resolución N° 188/12 del “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”. Esta definición podría ser un muy buen punto de partida para estructurar un marco normativo propio.

Respecto al repertorio de acciones desplegadas en las sucesivas etapas analizadas, puede considerarse que, en este aspecto, progresivamente fue enriqueciéndose. En la etapa inicial las acciones principales fueron las de realizar investigaciones propias, relevamientos de investigaciones y seminarios nacionales, como las más representativas y elaboración de informes de carácter interno y algunas acciones de difusión. Estas acciones en sí mismas son de una gran complejidad, aunque no fueran muy diversas. Y dejaron indicios de líneas de trabajo en etapas posteriores. Poco a poco, en las otras etapas fue creciendo la diversificación de tareas y acciones desarrolladas en este ámbito especializado incluyéndose nuevas acciones. En etapas posteriores se incluyeron investigaciones realizadas en coordinación con otras organizaciones y centros de investigación o directamente tercerizadas y, a partir del año 2008 se instaló claramente la línea de investigaciones evaluativas de programas y proyectos; los relevamientos

de investigaciones pervivieron excepto en el último período analizado y una constante fue el asesoramiento técnico, tanto interno de la DINIECE como hacia el resto del Ministerio. Por su parte, los seminarios de investigación fueron instituyéndose hasta convertirse en un encuentro anual. Del mismo modo, fue consolidándose la política editorial a partir del sostenimiento de seis series de publicaciones con ediciones de documentos a lo largo de nueve años. La propuesta más innovadora fue la creación de la Red Federal de Investigación Educativa, enmarcada en la línea de Fortalecimiento de la investigación en los Ministerios de Educación, que nucleó a las áreas de investigación de los ministerios jurisdiccionales. La misma se planteó varios objetivos, entre ellos, impulsar la creación de áreas de investigación en los ministerios de educación jurisdiccionales, pero también se propuso dinamizar un espacio de intercambio de información, formación, producciones y actividades, entre las que se encuentran los seminarios de investigación. En esta línea se implementaron dos elementos nuevos. En primer lugar, se encuentra el Fondo Permanente de Investigación Educativa, que permitió contar con financiamiento para desarrollar estas acciones y apoyar a las provincias y convocatorias de investigaciones conjuntas con varias provincias. En segundo lugar, se implementó un concurso de artículos científicos destinado exclusivamente a investigadores de temas educativos que desempeñasen tareas en los Ministerios de Educación de todas las jurisdicciones del país. Esta acción supuso un intento de jerarquización y visibilización de los actores y de las producciones desarrolladas en estos ámbitos. Estas acciones supusieron un proceso de transferencia de recursos, así como también el ámbito a partir del cual se desarrolló un documento marco que explicita parte de los posicionamientos del área de Investigación.

El valor de conocer y caracterizar la diversidad de acciones desarrolladas, la institucionalidad que van adquiriendo, las continuidades y discontinuidades entre sub-períodos y la incorporación de nuevas líneas de acción permiten identificar algunos de los avances que esta área fue realizando a través de este largo período analizado. También permite contar con esta información para realizar análisis comparativos con otras áreas de investigación, dentro del Ministerio nacional o con otros ministerio o agencias de investigación.

Una de las conclusiones a las que se puede arribar en este trabajo es que la investigación educativa aún no cuenta con un marco institucional definido en el Ministerio de Educación, tal como lo tienen las otras áreas de producción de información (evaluación de la calidad y estadística educativa). Podría aventurarse una hipótesis respecto a esta situación. Tal como sucede en el ámbito académico, en este ámbito gubernamental se subestimaría la complejidad de la realización de investigaciones educativas en términos de recursos presupuestarios,

tiempos y formación de los equipos de trabajo. Si bien la investigación es una tarea que se desarrolló en el Ministerio de Educación, al menos desde la década de los años '60, y desde diversos discursos (de ministros, secretarios, asesores, subsecretarios y/o directores) se destacó permanentemente la importancia de la misma, su prestigio, su aporte invaluable para el planeamiento y para la toma de decisiones, en ningún momento contó con regulaciones formales significativas. Alcanza con comparar la situación con las tareas de estadística educativa que cuenta con una mayor continuidad en el tiempo. También con algunas regulaciones emanadas del Consejo Federal de Educación. Y también con la evaluación de la calidad que se instala en los años '90 y permanece desde entonces. El ámbito de la evaluación de la calidad ha sido uno de los más controvertidos y sujetos a discusiones y disputas álgidas. Y también contó con acuerdos del Consejo Federal de Educación. Siendo tres formas de producir conocimiento sobre los procesos educativos, la investigación, la estadística y la evaluación de la calidad corrieron distinta suerte en el ámbito de la gestión pública educativa, y la investigación es la que sufrió más vaivenes históricos.

Otra conclusión a la que se arriba en este trabajo es la necesidad de profundizar la realización de este tipo de investigación para ahondar en la comprensión de la complejidad que reviste la producción de investigaciones educativas en el marco de un Ministerio de Educación, así como las complejas relaciones entre conocimientos y toma de decisiones. En cierta medida la producción académica referida a esta relación recupera dos grandes conceptualizaciones: las redes de producción y sus posibles articulaciones. Los aportes recogidos en el apartado referido al marco referencial de esta tesis brindaron algunos elementos para el particular recorrido que realiza el Ministerio de Educación de la Nación en la conformación de una estructura especializada en la producción de conocimiento a través de investigaciones. Sin embargo, sus reflexiones refieren, de forma casi exclusiva, a la relación entre el Estado y las Universidades.

Los aportes vinculados a las redes de producción permitieron caracterizar y diferenciar tipos de investigación en función de los objetivos propuestos, los agentes que intervienen, de las metas propuestas por cada red: la investigación académica o saber académico y la investigación para la toma de decisiones o saberes para el Estado. Esta distinción permitió identificar que los sentidos que predominaron en los actores entrevistados en esta tesis, donde lo que ha prevalecido es el posicionamiento vinculado al desarrollo de saberes para el Estado, sin dejar de lado las reglas del campo académico. En relación con las posibles articulaciones entre la investigación y la política, en general se define a esa relación como direccionada desde la investigación hacia las políticas públicas, es decir de qué forma la investigación puede ser un

insumo relevante para influir en los procesos de toma de decisiones y en el diseño de políticas públicas. Algunos autores caracterizan tres modelos de relación entre investigación y decisiones prácticas: 1) modelo de ciencia neutral y autorregulada; 2) modelo tecnocrático, ingenieril o instrumental y 3) modelo interactivo-crítico. Estos modelos han incidido en la concepción que diversos actores tienen sobre esta relación. Desde la perspectiva de esta tesis, se acuerda principalmente con el tercero, a partir de suponer que esta relación no es directa y que existe una interfase de interacción o mediación que intervenga como puente entre los campos de la investigación y la acción educativa. Y esta relación es de reflexión, comunicación, argumentación y negociación; no implica, aceptación de verdades sino refinamiento de la percepción, toma de conciencia y profundización de la comunicación como racionalidad que orienta la planificación de las acciones futuras. Por eso, siguiendo a Viviana Macchiarola (2017), la investigación en el marco de un ámbito público debería entenderse como un servicio de conocimiento para todos los participantes; remite a la necesaria negociación, diálogo e interacción entre investigadores y políticos en todas las etapas de la investigación y la necesaria inclusión e interpretación de las perspectivas o valoraciones de todos los actores implicados en la política.

Para concluir, destaco que esta tesis se nutre también de mi experiencia profesional. Sirvió como excusa para poder reflexionar más sistemáticamente acerca de la complejidad que supone la definición de políticas de investigación en agencias estatales. Algunas de estas preguntas o inquietudes surgieron a partir de mi desempeño como profesional de la educación en el Ministerio de Educación. En particular en dos ámbitos específicos. Formé parte del Área de Investigación de la DiNIECE casi desde su creación y estuve allí por diez años. Allí aprendí mucho, también discutí con colegas acerca del sentido que esta área debería tener para el Ministerio. Todo este bagaje fue conmigo cuando comencé a coordinar el Área de Investigación en el Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2012. Estuve allí por cuatro años. Y el principal desafío fue trabajar por la institucionalización de la investigación en la Formación Docente. Esto no era solamente realizar investigaciones, quizá es lo más sencillo y obvio. Supuso pensar y construir, con el equipo del área, con el INFD y con las Direcciones de Nivel Superior de todas las jurisdicciones, sentidos, formas de hacer para desarrollar políticas de investigación desde el Estado, desde el Ministerio, desde los Institutos. Por eso, dar cuenta de todos estos procesos, decisiones, actores, acuerdos, restricciones, inventos, apioladas y frustraciones quizá resulte interesante para continuar trabajando desde el Estado por una educación mejor para todos.

8. Bibliografía

- ACHILLI, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- AGUERRONDO, I. (1990) Investigación para el planeamiento en el campo de la educación. Seminario Nacional de Planeamiento de la Educación. Ministerio de Educación y Justicia – Consejo Federal de Inversiones. Buenos Aires.
- ALBERGUCCI, R. (1996). Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo. Editorial Docencia – Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”. Buenos Aires.
- ÁREA DE INVESTIGACIÓN (2004). III Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas Dirección Nacional de Información e Investigación Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Mimeo.
- ÁREA DE INVESTIGACIÓN (2006). Las funciones del área de investigación de la DINIECE. Reflexiones a partir de la construcción de una memoria. Documento colectivo del área de investigación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Febrero. Buenos Aires. Mimeo.
- AREA DE INVESTIGACION Y EVALUACION DE PROGRAMAS (2015) Informe de Gestión. Período 2007-2015. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Mimeo.
- BARROSO, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas, e actores*. Lisboa, Portugal: Educa.
- BARROSO, J. (2005). El estado, la educación y la regulación de las políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- BERTONI, A. (1988) Prediagnóstico del Sistema de Información Educativa. Estudios y Documentos 3. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa, Proyecto PNUD/87/011. Buenos Aires.
- BONANTINI, C. (1996). Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina. Tomos I y II. Universidad Nacional de Rosario UNR Editora. Rosario.
- BRASKAVSKY, C. y TIRAMONTI, G. (1990) Conducción educativa y calidad de la escuela media. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1985). La discriminación educativa. FLACSO/GEL. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (1987). Último año de colegio secundario y discriminación educativa FLACSO. Buenos Aires.

- BRUNNER, J. J. (2000) *¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?* Conferencia pronunciada en el seminario La Investigación Educativa Latinoamericana de cara al año 2000. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Comisión Educación y Sociedad, Punta de Tralca, 4-6 de junio de 1993.
- BRUNNER, J. J. (1996) Investigación social y decisiones políticas: El mercado del conocimiento. En Revista *Nueva Sociedad* Nro. 146. Noviembre-diciembre 1996, pp. 108-121.
- CAPPELLACCI, I. (2018) “La educación secundaria entre la LFE y la LEN, Su investigación en el Ministerio de Educación de la Nación (1992-2015)”. Ponencia en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa “Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del I Congreso de Investigación Educativa en la UNCo”. 18 a 20 de abril. Neuquén.
- CAPPELLACCI, I. y otras (2015). Institucionalizar la función de investigación en la formación docente. Revista *Educación, formación, e investigación* de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Año 1. ISSN 2422-5975.
- CAPPELLACCI, I., LARA, L., BOTTINELLI, L. (2014) Reflexiones sobre la producción de conocimiento desde el Ministerio de Educación de la Nación: Las transformaciones del nivel Secundario en la Argentina. II Reunión de Investigación en Educación Secundaria Ciudad de Buenos Aires, 7 y 8 de abril de 2014.
- CAPPELLACCI, I. y JUARROS, F. (2010) La oferta del nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Entre la atención a los históricamente excluidos y la creación de nuevos circuitos diferenciados de escolarización. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Año XVII, N° 28. Pp.189-207.
- CARDINI, A. (2018) Política e investigación en Argentina: la demanda del Estado y la producción de conocimiento en educación. Buenos Aires: Teseo, Universidad Abierta Interamericana.
- CARDINI, A. (2018) *La fabricación de conocimiento orientado a la política en Argentina. Un recorrido por los procesos de producción de conocimientos educativos en el Ministerio de Educación de la Nación (1999-2009)*. En GOROSTIAGA et al. (2018).
- CARDINI, A. (2016) *Relaciones entre la investigación y la política en Argentina: la producción de conocimiento originada en el Ministerio de Educación Nacional (1999-2009)*. Tesis de Doctorado. Doctorado en Educación. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- CARIOLA, P., SCHIEFELBEIM, E., SWOPE, J., y VARGAS, J. (1997). *La Vinculación entre la investigación y la toma de decisiones en educación: un nuevo enfoque*. REDUC, Chile.

CARNOY, M.; COSSE, G.; COX, C. y MARTÍNEZ LARRECHEA, E. (2004). Las reformas educativas en la década del 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Banco Interamericano de Desarrollo. Buenos Aires.

CENIED (1968, a) Génesis y proceso del Centro Nacional de Investigaciones Educativas. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED (1968, b) Informe final de la primera reunión regional de investigaciones educativas (Buenos Aires, 7 a 11 de octubre de 1968). Secretaria de Estado de Cultura y Educación - UNESCO. Buenos Aires.

CENIED (1968, c) Situación de la Investigación Educativa en América Latina. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED (1968, d) Encuesta sobre la organización de la investigación pedagógica (cuestionario). Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED-RIED N°4 (1968) Lista provisoria de participantes. UNESCO/CENIED/RIED. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED-RIED N°6 (1968) Estudio de los problemas propuestos por la creación y desenvolvimiento de las instituciones de investigación sobre el proceso de educación en vía de desarrollo. Responsable H. Philp. UNESCO/CENIED/RIED. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED-RIED N°7 (1968) Los problemas de la información en el campo de la investigación pedagógica. Responsable F. Whitworth. UNESCO/CENIED/RIED. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED-RIED N°8 (1968) Capacitación en investigaciones educativas. Responsable M. Solari. UNESCO/CENIED/RIED. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED-RIED N°9 (1968) Determinación de los problemas prioritarios para la investigación: ubicación del curriculum en los distintos niveles de la enseñanza. Responsable D. S. de Boneo. UNESCO/CENIED/RIED. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED-RIED N°10 (1968) Trabajo informativo preliminar preparado por el CENIED sobre las respuestas a los cuestionarios remitidos por los participantes en la Reunión Regional de Investigación Educativa. UNESCO/CENIED/RIED. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED (1969) Inventario de la investigación educativa en la República Argentina. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CENIED (1972) La investigación activa. Documento de trabajo N° 9. Responsable V. García Hoz. Centro Nacional de Investigaciones educativas, Organización de los Estados Americanos, Programa Regional de Desarrollo Educativo. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2003) Educación en la democracia – Balance y perspectivas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO (CONADE)– Sector Educación (1966). Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Situación presente y necesidades futuras. Informe preliminar – Temas de divulgación interna N° 48. Presidencia de la Nación, Buenos Aires.

DAVINI, M. C. (2015) Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

De IBARROLA, M. y GALLART, M. A. (1994). Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina”, OREAL (UNESCO) y CIID-CENEP. Santiago de Chile, Buenos Aires, México D.F.

DINIECE (2015a) Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones. Diríe, C.; Fernández, B.; Landau, M. B. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad, Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital. Buenos Aires.

DINIECE (2015b) Apuntes sobre la Red Federal de Investigación Educativa (2008-2015). Landau, M. y Fernández, B. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad, Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital. Buenos Aires.

DINIECE (2015c) Trabajos premiados, primera edición del Concurso de Artículos Científicos: el plan nacional de educación obligatoria 2012-2016. Editora Fernández, B. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad, Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital. Buenos Aires.

DINIECE (2015d) Serie Educación en Debate N° 17: Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero. Prudent, E.; Scarfó, G.; Visintín, M.; Kuppe, I. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2015e) Serie Educación en Debate N° 18: La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel. Hirschberg, S. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2015f) Serie Educación en Debate N° 19: Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. Montesinos, M. P. y Schoo, S. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2015g) Serie Educación en Debate N° 20: La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. Finnegan, F. y Serulnikov, A. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2015h) Boletín DINIECE N° 11. Temas de Educación: "La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo". Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2015i) Boletín DINIECE N° 12. Temas de Educación: " Panorama de la educación rural en Argentina". Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2015j) Serie Documentos de Trabajo N° 2. Apuntes del "Encuentro sobre tutorías en la educación secundaria". Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2014a) Serie Educación en Debate N° 14: Las juntas de clasificación: Características y funcionamiento. Doberti, J. y Rigal, J., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2014b) Serie Educación en Debate N° 15: Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Finnegan, F. y Serulnikov, A. J., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2014c) Serie Educación en Debate N° 16: Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales. Visintín, M.; Prudent, E. y Kuppe, I. Dirección Nacional de

Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2014d) Serie Informes de Investigación 09. La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Montesinos, M. P. y Schoo, S. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2013a) Serie Educación en Debate N° 13: Procesos de mediación de en la implementación de políticas educativas en un contexto federa. Un estudio de caso: El plan de mejora institucional. Montesinos, P. y Schoo, S. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2013b) Serie Educación en Debate N° 12: La supervisión educativa en nuestro país: El trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones. Hirschberg, S., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires).

DINIECE (2013c) Serie Educación en Debate N° 11: El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada. Botinelli, L. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2013d) Serie Educación en Debate N° 10: Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Schoo, S. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2013e) Serie Informes de Investigación 08. Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). De la Fare, M., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2013f) Serie Documentos de Trabajo N° 1. A propósito del debate sobre la evolución de la matrícula en el sector privado. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2012a) Serie Educación en Debate N° 9: Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación Secundaria. Montesinos, P.; Schoo, S. y Sinisi, L. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2012b) Serie Informes de Investigación 07. El nivel primario. Un análisis cuantitativo. Doberti, J.; Rigal, J.; Bottinelli, L. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2012c) Serie Informes de Investigación 06. Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán. Finnegan, F. (coord. general), Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2012d) Boletín DINIECE N° 10. Temas de Educación: " Principales tendencias en la escolaridad obligatoria (1997-2010)". Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2011a) Serie Informes de Investigación 05. Diversidad de la oferta del nivel secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel secundario. Cappellacci, I.; Botinelli, L; Ginnochio, V. y Lara, L., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2011b) Serie Informes de Investigación 04. Diversidad de la oferta del nivel secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel secundario. Cappellacci, I.; Botinelli, L; Ginnochio, V. y Lara, L., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2011c) Boletín DINIECE N° 9. Temas de Educación: "La transformación del Nivel Secundario". Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2011d) Serie Educación en Debate N° 8: La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina. De la Fare, M. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2010a) Serie Educación en Debate N° 7: Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. Sinisi, L. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2010b) Boletín DINIECE N° 8. Temas de Educación: " Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización". Área de Investigación y Evaluación de Programas.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2010c) Serie Informes de Investigación N° 1. Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Sinisi, L.; Montesinos, M. P. y Schoo, S. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2010d) Serie Informes de Investigación N° 2. Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina -Aportes para una reconstrucción histórica-. De la Fare, M. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2010e) Serie Informes de Investigación N° 3. Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento. De la Fare, M. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2009a) Serie Educación en Debate N° 6: Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación Secundaria. Montesinos, P.; Sinisi, L. y Schoo, S. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2009b) Boletín DINIECE N° 7. Temas de Educación: "La educación secundaria rural en la actualidad". Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2009c) Resultados. Evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Chiara, M. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2008a) Boletín DINIECE N° 6. Temas de Educación: "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria". Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2008b) Localización del 7° año de estudio. Cappellacci, I. y Ginocchio, V., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2008c) Guía para Evaluación de programas en educación. Chiara, M., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2008d) Boletín DINIECE N° 5. "El Perfil de los Directores de Escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004". Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2007a) Bases para la implementación de la Ley de Educación Nacional – Un abordaje al problema de la heterogeneidad de la estructuración de la oferta. Falcone, J. y Roggi, C., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2007b) Serie Educación en Debate N° 4: La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Cappellacci, I. y Miranda, A., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2007c) Serie Educación en Debate N° 5: Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Landau, M.; Serra, J. C. y Gruschetsky, M. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2007d) Boletín DINIECE N° 2. Temas de Educación: "El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización". Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2007e) Boletín DINIECE N° 3. Temas de Educación: "Los formadores de docentes del sistema educativo argentino". Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2007f) Boletín DINIECE N° 4. Temas de Educación: " El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004". Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2006a) Investigación y política educativa en Argentina. El papel de los ministerios de educación. Debates e interrogantes. Pini, M. y Landau, M. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

DINIECE (2006b) Boletín DINIECE N°1. Temas de Educación: "Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino". Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires

DINIECE (2006c) La educación Secundaria obligatoria. Panorama argentino, latinoamericano y mundial. Área de Investigación y Evaluación de Programas Educativos. Ministerio de Educación de la Nación. Fernández, B. y González, D., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2005a). Serie El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta estatal. Cappellacci, I, Gruschetsky, M. y Serra, J. C., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2005b). Reseña del Seminario Internacional de Investigación y Política educativa. Hirschberg, S. et al. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2005c) Informe de gestión 2003-2005. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2005d), Escolarización de jóvenes y adultos. Terminalidad de la Educación Media en la población de 20 años y más 20 años y más. Aldini, C. y Rodríguez, L. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2005e), La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión. González, D.; Gruschetsky, M.; Serra, J.C. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2005f). Proyecto Hemisférico. Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Documento de la República Argentina. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2004). Las dificultades en las trayectorias educativas de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país Seguimiento y monitoreo para la alerta temprana. Dirección Nacional

de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

DINIECE (2003a). Serie El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Estado del arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Gruschetsky, M. y Serra, J. C., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

DINIECE (2003b). Serie Educación en Debate N° 1. Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza. Abdala, F., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

DINIECE (2003c). Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001), Landau, M. y Serra, J.C., Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

DINIECE (2003d). Informe de acciones – 2003. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA (1973). Situación de la Investigación Educativa 1972. Directores e investigadores pertenecientes a los organismos de investigación educativa., Dirección Nacional Sectorial de Desarrollo “Educación”. Ministerio de Cultura y Educación. Marzo. Buenos Aires.

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (1999a) Estado de situación de la Transformación Curricular e Institucional. Informe de los primeros resultados para el año 1998. Subsecretaría de Programación Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (1999b) Estado de situación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB). Proyecto de investigación. Subsecretaría de Programación Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires. Mimeo.

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (1997a) I y II Seminarios de Investigación para la Transformación Educativa - Selección de resúmenes de investigaciones. Subsecretaría de Programación Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (1997b) La Investigación Acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales. Subsecretaría de Programación Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (1996) II Seminario de Investigación para la Transformación Educativa. Programa “Investigación para la Transformación Educativa”, Subsecretaría de Programación Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.

DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS (1994). Programa Nueva Escuela argentina para el siglo XXI. Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires

D.I.E.P.E. Sector Planeamiento (1983a) Situación de la investigación educativa – 1977-1978. Serie Situación educativa argentina N° 17. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo. Ministerio de Educación. Buenos Aires

D.I.E.P.E. Sector Planeamiento (1983b) Situación de la investigación educativa – 1979-1980. Serie Situación educativa argentina N° 16. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS Y PROGRAMACIÓN PRESUPUESTARIA (1978) Situación de la investigación educativa – 1975-1976. Serie Situación educativa argentina N° 12. Servicio de Planeamiento, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

ESTEVEZ, A. M., y BLUTMAN, G. E. (2004). El modelo burocrático inacabado después de las reformas de los 90: ¿Funcionarios, gerentes o sobrevivientes? En *Revista Venezolana de Gerencia*, 9(25).

FEIJÓO, M. del C. (2003) "Investigación, Política Educativa y toma de decisiones", Conferencia en el Seminario de Investigación y Política Educativa. 7 y 8 de abril. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

FELDFEBER, M., y GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y AGUERRONDO, I. (1977) La planificación educativa en América Latina. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región. Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” UNESCO/CEPAL/PNUD. Oficina de BUENOS AIRES. Buenos Aires.

FILMUS, D. (2003) "Investigación, Política Educativa y toma de decisiones", Conferencia en el Seminario de Investigación y Política Educativa. 7 y 8 de abril. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

FILMUS, D. et al. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Santillana, Buenos Aires.

FILMUS, D. y MIRANDA, A. (1999). Más educación, menos trabajo = más desigualdad. Los noventa. EUDEBA - FLACSO. Buenos Aires.

FUENTEALBA, A., ASBÚN, K. y GONZÁLEZ, L. (2018) Agendas de investigación en educación: Una revisión de artículos científicos publicados en revistas de la Web of Science entre los años 2016 y 2017. En <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab049.pdf>.

GALARZA, D. (2007) *Investigación educativa y políticas educativas. Tendencias, políticas y debates*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

GALVANI, M. y MOUZOU, K. (2017) *Un análisis de la Masacre de Puente Pueyrredón*. BORDES, MAYO-JULIO DE 2017. REVISTA DE POLÍTICA, DERECHO Y SOCIEDAD ISSN 2524-9290 <http://revistabordes.com.ar>

GINSBURG, M. y GOROSTIAGA, J. (2005) Las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo. En *Revista Española de Educación Comparada*, 11.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

GOROSTIAGA, J.; PALAMIDESSI, M.; SUASNABAR, C. e ISOLA, N. (coords.) (2018) *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

GOROSTIAGA, J. (2011) Debates recientes sobre la vinculación entre investigación y política educativa en América Latina. Ponencia presentada al IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, 16 y 17 de junio.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw- Hill Editores.

IDECE – Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa (2001) *Acciones 2001*. IDECE, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

KISILEVSKY, M. (1998) “Federalismo y educación: un espacio histórico de pugnas distributivas”, Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.

KRICHESKY, M. y BEREMBLUM, A. (1990) *Banco de datos sobre investigación educativa. Una modalidad de articulación entre la investigación y la política educativa*. Ministerio de Educación y Justicia – UNESCO. Buenos Aires.

- LAFOURCADE, P (1988) *Calidad de la educación*. Serie Estudios y Documentos 3. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa, Proyecto PNUD/87/011. Buenos Aires.
- LANDAU, M. y FERNÁNDEZ, B. (2015) *Apuntes sobre la Red Federal de Investigación Educativa 2008-2015*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- LATAPI SARRE, P. (2008). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-latapi2.html>.
- LLINARES, S. (2008) Agendas de investigación en Educación Matemática en España- Una aproximación desde “ISI-web of knowledge” y ERIH1,2. En R. Luengo; Gómez, B.; Camacho, M; & Blanco, L. (eds.) (2008) *Investigación en educación Matemática XII*, (pp. 25-54). Badajoz: SEIEM. ISBN: 978-84-934488-9-9
- LLOMOVATTE, S. (1992) La investigación educativa en Argentina. En *Propuesta Educativa*. Año 4 N° 6. Buenos Aires.
- LLOMOVATTE, S. (1990) *Base para el banco de datos sobre investigaciones educativas para la transformación de la institución escolar (primera etapa: enero-agosto 1990)*. Subproyecto N° 13 Investigación para la Transformación de la Institución Educativa. Ministerio de Educación y Justicia.
- MACCHIAROLA, V. (2017) El polémico vínculo entre la investigación y la política. Un desafío de nuevas articulaciones. En *Revista RELAPAE*, año 4 N° 6. Mayo. pp. 76-84.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1996a) *Acciones para la Transformación Educativa 1994-1996*. Informe presentado a la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados, julio. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1996b) *Serie La Transformación del Sistema Educativo*, Cuadernillo N° 5 “La institución escolar”, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1973). *Situación de la Investigación Educativa 1972*. Directores e investigadores pertenecientes a los organismos de investigación educativa. Departamento de Información e Investigación Educativa Aplicada, Dirección Nacional Sectorial de Desarrollo “Educación”. Buenos Aires.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000) EDUC.ar para todos. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) Documento para el debate. Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005) Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar. Lineamientos Generales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1990) Proyecto educativo nacional: Plan para la transformación educativa. M. E. y J., Buenos Aires.
- MONTESINOS, M. P. y SCHOO, S. (2013) La investigación sobre educación secundaria. Reflexiones desde el enfoque socioantropológico y desde las prácticas de investigación en ámbitos gubernamentales. Ponencia para la Reunión Científica: “La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década. (RIES)”. FLACSO – Ciudad de Buenos Aires. 21 y 22 de mayo de 2013
- MORELES VÁZQUEZ, J. (2010) Científicos y políticos. Aproximación a las experiencias de investigadores educativos en la toma de decisiones políticas. En *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIX (3), No. 155, Julio-septiembre de 2010, pp. 43-58. ISSN: 0185-2760.
- MORELES VÁZQUEZ, J. (2009) Uso de la investigación social y educativa. Recomendaciones para la agenda de investigación. En *Revista Perfiles Educativos* | vol. XXXI, núm. 124, 2009 | IISUE-UNAM, pp. 93-106
- MORO, J. (2000) *Problemas de agenda y problemas de investigación*. En BESSE, J., ESCOLAR, C., MORO, J., & QUINTERO, S. *Topografías de la investigación: métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- MURO, X. y SERRÓN, S. (2007). La agenda de investigación en el proceso de transformación de las instituciones de educación superior (IES). En *PARADIGMA*, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 07-38.
- OSZLAK, O. (1996) La modernización del estado en América Latina. En *Inversión pública y desarrollo humano en el contexto de la modernización del Estado*, Editor ICAP, San José.
- OSZLAK, O. y O'DONNELL, G. (1995) “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, En *Revista Redes* Año II, Nro. 4 (septiembre). Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- PALAMIDESSI, M.; SUASNABAR, C. y GALARZA, D. (comps.) (2007) *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. FLACSO – Manantial. Buenos Aires.

- PALAMIDESSI, M.; SUASNABAR, C. y GOROSTIAGA, J. (comps.) (2012) *Investigación educativa y política en América Latina*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- PALAMIDESI, M.; GALARZA, D. y CARDINI, A. (2012) *Un largo y sinuoso camino: las relaciones entre la política educativa y la producción de conocimientos sobre la educación en Argentina*. En PALAMIDESI, M.; SUASNABAR, C. y GOROSTIAGA, J. (comps.) (2012) *Investigación educativa y política en América Latina*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- PALAMIDESSI, M.; GOROSTIAGA, J. y SUASNÁBAR, C. (2014) El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143. IISUE-UNAM.
- PAVIGLIANITI, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. Serie Pedagógica (2), 123-146. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2535/pr.2535.pdf.
- PAVIGLIANITI, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la Educación*. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa, Buenos Aires.
- PIOVANI, J. (2007). Otras formas de análisis. En MARRADI, A. (comp.) *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 287-298). Buenos Aires: Emecé Editores.
- PROGRAMA PARA LA ASISTENCIA TÉCNICA PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR (1998) Implementación EGB3. Reunión Técnica Federal para la Transformación Curricular 23 y 24 de marzo. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. (2003) *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivo y métodos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumiere.
- SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1968a). Plan de acción conjunto de la Oficina Sectorial de Desarrollo “Educación” y el Centro Nacional de Investigaciones Educativas. Resolución N° 572. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1968b). José Mariano Astigueta – 1968 Año del cambio en Educación. Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires.

- SCHOO, S. (2011) La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al Colegio Nacional (En línea). Archivos de Ciencias de la Educación, 5(5): 131-144. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5433/pr.5433.pdf
- SCIOSCIOLI, S. (2015) La Educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un estado federal. Buenos Aires: EUDEBA.
- SENEN GONZÁLEZ, S. y ARANGO, A. (1996) La descentralización educativa: ¿política educativa o política fiscal? Ponencia presentada al seminario sobre “Estado y Sociedad: las nuevas reglas de juego” organizado por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.
- SIMÓN, J. (2006) Entre la ciencia y la política: Los think tanks y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Cohorte Políticas Educativas e Investigación para la toma de decisiones). Área Educación y Sociedad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. (2006). El proceso de investigar. Ficha de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- SONEIRA, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En VASILACHIS, I. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Editorial Gedisa. Madrid.
- SOUTHWELL, M. (1997) *Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnicismo (1955-1976)*, en PUIGGRÓS, A. et al. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* Editorial Galerna, Buenos Aires.
- STUBRIN, L. y KABABE, Y. (2013) La inter-relación entre la investigación científica y las políticas públicas en Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI). El caso de Argentina. Ponencia de la Conferencia Internacional LALICS 2013 Sistemas Nacionales de Innovación y Políticas de CTI para el desarrollo inclusivo y sustentable. 11 y 12 de noviembre. Río de Janeiro, Brasil.
- SUMONTE, V. y Sanhueza, S. (2017) "Agenda investigativa en educación: revistas escritas en inglés de la Web of Science.": 15-05. En INNOVARE Revista electrónica de Educación Superior <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2017/01/0719-7500.2016.6.pdf>
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Editorial.
- TEDESCO, J. C. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1900*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires

TEDESCO, J. C.; BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1985) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 1982*. Buenos Aires: FLACSO Grupo Editor Latinoamericano.

TENTI FANFANI, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.

TENTI FANFANI, E. (2003) (comp. y autor del capítulo 1). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2001) *En casa de herrero cuchillo de palo: la producción y uso de conocimiento en el servicio educativo*. Buenos Aires: IIPE-Buenos Aires.

THWAITES REY, M., y CASTILLEJO, J. (2008). *Desarrollo, dependencia y Estado en el debate latinoamericano*. Araucaria. En *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10 (19), 24-45.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2003) *Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas - Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001)*. Responsables: Juan Carlos Serra y Mariana Landau. Unidad de Investigaciones Educativas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2002). *Informe de investigación/ (2002) Gestión Pública, Educación e Informática. El caso PRODYMES II*. Galarza, D. y Pini, M., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2001a). *Informe de investigación/6. El equipamiento informático en el sistema educativo (1994-1998)*. Galarza, D. y Gruschetsky, M., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2001b). *Informe de investigación/7: (2001) La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio*. Palamidessi (coordinador), Fernández, Galarza, González, Hirschberg, Landau, Serra Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2001c). *Informe de investigación/ (2001) Las tecnologías de la información y la comunicación. El equipamiento informático en las escuelas de EGB: disponibilidad y uso*. Gruschetsky, M. y Serra, J.C., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2001d). *Informe de investigación/ (2001) Las tecnologías de la información y la comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo*. Landau, M., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2001e). Informe de investigación (2001) Las tecnologías de la información y la comunicación. El debate sobre las TIC en la Association for Supervision. and Curriculum Development (ASCD). Boston, marzo de 2001. Hirschberg, S., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2001f). Informe de investigación/8: (2001) La política de capacitación docente en la Argentina: la Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999). Serra, J. C., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2001g) Tareas realizadas. Tareas en proceso. Compromisos institucionales pendientes. Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Mimeo. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2000a). Serie Educación General Básica. Informe de investigación /1. La estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones. Galarza, D., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2000b). Serie Educación General Básica. Informe de investigación /2. El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad escolar. Gluz, N. Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2000c). Serie Educación General Básica. Informes de investigación /3. Implementación y localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Hirschberg, S., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2000d). Serie Educación General Básica. Informes de investigación /4. El trabajo docente en el Tercer Ciclo de la EGB. La normativa y las instituciones. Galarza, D. y González, D., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2000e). Serie Educación General Básica. Informes de investigación /4. Estado del arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Gluz, N., Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (2000f). Informe de Gestión. Primer semestre de 2000. Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS -MECyT y FLACSO, (2000f). Proyecto estado de situación de la implementación del Tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones. Informe final. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.