



La investigación educativa en Argentina

Qué y cómo se investiga
en cinco áreas de conocimiento

**Claudio Suasnábar, Analía Inés Meo,
Lea Vezub, Jorge Gorostiaga,
Adrián Ascolani y Daniel Pinkasz**

La investigación educativa en Argentina

CLAUDIO SUASNÁBAR, ANALÍA INÉS MEO,
LEA VEZUB, JORGE GOROSTIAGA,
ADRIÁN ASCOLANI y DANIEL PINKASZ

La investigación educativa en Argentina

Qué y cómo se investiga
en cinco áreas de conocimiento

ediciones
**IMAGO
MUNDI**



Colección Florencia Fossatti
de Educación y Salud
DIRIGIDA POR ADRIÁN CAMMAROTA

Claudio Suasnábar, Analía Inés Meo, Lea Vezub, Jorge Gorostiaga,
Adrián Ascolani y Daniel Pinkasz

La investigación educativa en Argentina. Qué y cómo se investiga
en cinco áreas de conocimiento. 1.^a ed. Buenos Aires: 2026.

292 p.; 15.5x23cm. ISBN 978-950-793-493-3

1. Ciencias de la Educación. I. Título

CDD 370.72

Fecha de catalogación: 11/03/2026

© 2026, Claudio Suasnábar, Analía Inés Meo, Lea Vezub, Jorge
Gorostiaga, Adrián Ascolani y Daniel Pinkasz

© 2026, Ediciones Imago Mundi

Imagen de tapa: Escuela Rural n.º 85 Fray Mamerto Esquiú, Olpas,
La Rioja. Del libro *Presente. Retratos de la educación argentina*.
Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2015.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723



Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta,
puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna
ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico,
de grabación o de fotocopia, sin permiso previo por escrito del
editor.

Sumario

	Claudio Suasnábar	
	Introducción.	IX
1	Analía Inés Meo	
	La mirada sociológica sobre la escolarización secundaria en Argentina. Ejes temáticos y líneas de investigación en los estudios sobre las desigualdades educativas y sociales	1
2	Lea Vezub	
	La investigación en el campo de la formación docente en Argentina. Algunos rasgos a partir de la producción en las revistas científicas nacionales (2011-2017)	49
3	Jorge M. Gorostiaga	
	La investigación sobre política educativa en Argentina en el período 2001-2022: un acercamiento a través del análisis de la producción académica	87
4	Adrián Ascolani	
	La investigación en historia de la educación argentina: escenarios académicos, trayectorias y nuevas tendencias (2010-2022)	113
5	Daniel Pinkasz	
	Un panorama cuantitativo de la producción de conocimiento sobre educación secundaria en la Argentina (2003-2021) a partir del repositorio RIES	221
	Sobre las y los autores	245
	Índice de autoras y autores del aparato bibliográfico.	247

Introducción

CLAUDIO SUASNÁBAR

La investigación educativa en Argentina en un sentido actual como práctica sistemática de producción de conocimientos que cumplen criterios de validez y procedimientos de cientificidad recién se institucionaliza en la década de 1960, al igual que en el resto del mundo. Sin embargo, la conformación de agentes e instituciones especializadas en la generación de conocimiento educativo y el despliegue de prácticas profesionales de corte científico se inician tempranamente desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Estas actividades e instituciones si bien no constituyen necesariamente *investigación* en el sentido arriba señalado constituyen parte de un movimiento más amplio de transformación de un «cuerpo de saberes referidos a la educación» en un «campo de conocimiento legitimado socialmente», el cual supone un proceso de institucionalización, esto es, de diferenciación, especialización y profesionalización de agentes, saberes e instituciones.^[1] En el marco de estos procesos, la especificidad del campo de producción de conocimientos en educación donde la investigación educativa constituye su núcleo más profesionalizado se manifiesta en su doble raíz de constitución: por un lado, el campo burocrático estatal y

[1] La noción de «proceso de institucionalización» permite captar el carácter contradictorio y complejo de la constitución de un campo disciplinar en la medida que designa una dinámica de largo plazo, por la cual, ciertas estructuras, agentes, normas y prácticas gradualmente se van diferenciando (p. ej. cátedras, carreras, institutos), especializando (p. ej. grado-posgrado, formación profesional-formación para la investigación) y profesionalizando en la producción de conocimiento (p. ej. jerarquías académicas, criterios de cientificidad y pautas de validación). Esta noción proveniente de la historia social de las ciencias sociales constituye un intento de articular la «historia interna» y la «historia externa» de los campos disciplinares (Wagner *et al.* 1999; Wittrock y Wagner 1990).

por otro, la universidad como campo académico (Suasnábar 2013b; Suasnábar y Palamidessi 2006).

Este rasgo no es exclusivo de Argentina sino más bien una dinámica específica del proceso de institucionalización mundial que adoptará este campo disciplinar orientado al estudio de los fenómenos educativos, el cual emerge hacia fines del siglo XIX estrechamente vinculado, por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos, y por otro, a las demandas de calificación profesional. De tal manera, la expansión de los sistemas educativos generó la necesidad de conocimientos especializados en la medida que dichos sistemas se volvieron progresivamente más diferenciados y complejos. Por ello, la producción de conocimiento (académico-teóricos, saberes profesionales técnico-burocráticos y prácticas pedagógicas) no solo expresaba la necesidad por legitimar ciertas concepciones educativas y la regulación que suponía el gobierno de la educación, sino también respondía a las demandas de formación y certificación^[2] (Hofstetter y Schneuwly 1999, 2004; Suasnábar 2013b). Asimismo, estas diferentes formas que asume la producción de conocimiento en educación están en la base de las tensiones del campo que se manifiesta en diferentes (y muchas veces contrapuestas) racionalidades y fundamentos de legitimidad.

Con todo, y pese a esta larga tradición, la investigación educativa como objeto de estudio y como cuestión relevante de la agenda de política educativa constituye una preocupación reciente en Argentina que se inicia con la reapertura del debate educativo durante los años de la transición a la democracia. En ese sentido, los escritos de Llomovatte (1992), Tedesco (1986) y Tenti Fanfani (1988) constituyen por derecho propio trabajos inaugurales que recuperan por un lado, los debates teórico-metodológicos y la renovación conceptual desarrollados en la región en las décadas de 1970 y 1980, y por otro lado, acuerdan en un diagnóstico crítico (compartido a nivel regional y mundial) respecto de la desconexión entre investigación educativa y las necesidades reales de los docentes, las escuelas y los gestores/decisores de políticas educativas. En nuestro país, esta problemática impulsaría en las últimas décadas

[2] Vale señalar también que dicho proceso se dio simultáneamente a la organización como cuerpos profesionales de los maestros y profesores para defender sus derechos, pero también para mejorar su formación, funciones y estatus sociales.

diferentes iniciativas gubernamentales orientadas a achicar esa brecha con suerte diversa, mientras que la preocupación por la investigación educativa como objeto de estudio y la reflexión sobre este campo académico-disciplinar serán retomadas –luego de un impasse de casi 15 años– hacia el final de la primera década del siglo XXI.

El retorno a la democracia no solo marca el inicio del período más largo de continuidad institucional no exento de crisis económicas y crisis políticas más o menos recurrentes que aún hoy ponen a prueba el llamado «consenso democrático» sino también en materia educativa delinea un tiempo histórico donde se alternaron momentos de reformas y contrarreformas (a tono con los cambios en las orientaciones de política), que lejos de resolver una crisis educativa que no es nueva, profundizaron el largo proceso de «desconfiguración» del sistema educativo^[3] que se solapa y retroalimenta por el acelerado impacto de las transformaciones tecnológicas, culturales, políticas y económicas a nivel global y regional.

Estas últimas cuatro décadas son el escenario de la reconfiguración del campo educativo posdictadura y la continuidad del proceso de institucionalización de la investigación educativa como campo académico iniciado en las décadas del 1960 y 1970. En este sentido, el libro que estamos introduciendo *La investigación educativa en Argentina. La producción académica en cinco áreas de conocimiento* recupera las intervenciones del panel de apertura del IV Coloquio de Investigación Educativa titulado «¿Qué y cómo se investiga en educación en la Argentina? La producción académica en cinco áreas temáticas/disciplinas» realizado el 17 de agosto de 2022. Dicho panel se propuso iniciar un diálogo y discusión sobre las formas de hacer investigación y la revisión crítica de la producción académica reciente como parte de ese proceso reflexivo y de autoanálisis que supone la institucionalización de un campo. En rigor, este libro reúne indagaciones individuales de sistematización y mapeos que

[3] Retomamos la caracterización de Braslavsky (1995) formulada a mediados de los noventa sobre la crisis del sistema educativa entendiéndola como un proceso de «desconfiguración» (pérdida de eficacia de las normas, comportamiento anómico, rutinización de prácticas, fragmentación, etcétera) cuya respuesta son las reformas educativas como una forma de regulación para lograr una nueva configuración sistémica.

surgieron en el marco de la experiencia colectiva de los coloquios como espacio de debate amplio y plural entre investigadores en la convicción de que estas prácticas contribuyen a la cohesión y fortalecimiento de una comunidad académica-multidisciplinar. Experiencia colectiva que se continua con la creación de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) en junio de 2019 como un nuevo escalón en el proceso de institucionalización del campo de la investigación educativa.

Por tanto, este libro lejos de plantearse como un producto acabado se propone más bien como un insumo para profundizar el debate sobre la delimitación y definición de las áreas temáticas/disciplinas, las diferentes formas de producción de conocimiento y sus criterios de validación y los balances de la producción, entre otras discusiones que apuntan a consolidar un campo en términos de fortalecer la especialización y profesionalización de investigadores y áreas temáticas/disciplinas. En esa dirección, el libro reúne contribuciones de colegas reconocidos en las áreas/disciplinas de sociología de la educación, formación docente, política educativa, historia de la educación y educación secundaria, y a la vez, constituye el volumen 1 de la primera serie de publicaciones de la SAIE de acceso abierto, las cuales están orientadas a los programas de posgrado (maestría, doctorado) en educación y ciencias sociales, las carreras universitarias de grado en educación y ciencias sociales así como también las carreras de formación docente de nivel terciario.

Planteado de esta manera, esta introducción más que comentar los capítulos se propone resumir los principales aportes de los estudios sobre el campo educativo en la Argentina que, a la manera de un telón de fondo, permita contextualizar los diagnósticos, análisis y/o balances que formulan los autores de las áreas temáticas/disciplinas. En lo que sigue entonces intentaremos en primer lugar, recuperar algunos fragmentos de la historia reciente del campo y los principales hitos en el proceso de institucionalización. En segundo lugar, se presentan las tendencias estructurales y dinámicas de funcionamiento del campo de la investigación educativa durante las últimas cuatro décadas que hemos caracterizado como un proceso contradictorio, desigual y discontinuo de expansión/diferenciación de la base institucional, de las actividades

académico-científicas y de mayor profesionalización en investigación. En tercer lugar, nos interesa traer a la discusión la experiencia internacional de las sociedades científicas en educación y la importancia estratégica de la producción de estados de conocimiento, estados de la disciplina (base institucional, recursos humanos y políticas sectoriales) e informes sobre la investigación educativa y su impacto en el sistema en distintos países de la región y del mundo que, ciertamente expresan las tradicionales tensiones entre gobierno y campo académico, y entre las agendas de política y agendas de investigación, entre muchos otros. Y, por último, a modo de invitación al debate se presentan algunas puntualizaciones sobre el tipo de producción, alcances y base empírica de los trabajos sobre la producción académica en estas cinco áreas temáticas/disciplinas, así como también presentaremos algunas tensiones, interrogantes y/o conjeturas sobre el estado del campo de la investigación que surgen a partir una primera y provisoria mirada transversal de los capítulos.

El proceso de institucionalización del campo de la investigación educativa

Como se señaló, los primeros años de la década de 1980 fueron el escenario de la reconfiguración del campo educativo y la continuidad del proceso de institucionalización de la investigación educativa iniciada en las décadas precedentes. Utilizamos el término reconfiguración para acentuar, por un lado, la convergencia y articulación de distintas generaciones de investigadores/especialistas y entre las viejas formaciones intelectuales^[4] provenientes de los años sesenta y setenta, y las nuevas formaciones que nuclearán segmentos del exilio intelectual interno y externo.^[5] Por otro

[4] Retomamos la noción de «formaciones intelectuales» de Williams (1980) que distingue dentro del campo intelectual las instituciones propiamente dichas y las formaciones denominación que reserva para las distintas formas de agrupamiento intelectual como movimientos, círculos, escuelas y corrientes, etcétera.

[5] Nos referimos a formaciones como el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) que nuclearia un grupo de pedagogos e intelectuales formado por Gilda Lamarque de Romero Brest, Gregorio Weinberg, Ana María Barrenechea, Héctor Félix Bravo, entre otros. El Centro de Investigaciones Educativas (CIE) ligado a la Compañía de Jesús dirigida por los sacerdotes jesuitas Miguel Petty y Fernando Storni, nuclearán un conjunto de jóvenes investigadores como María

lado, aludimos también a la progresiva ampliación del campo que comienza a desbordar las ciencias de la educación insertándose en otras carreras de ciencias sociales (sociología, historia, psicología, antropología, etcétera) y paralelamente a la expansión de la base institucional de las universidades públicas y el campo burocrático estatal, se manifiesta en la emergencia de nuevas agencias de producción de conocimiento en educación (centros de investigación privados, organismos internacionales, fundaciones del campo económico y *think tank*). Aunque ambos procesos se dan de manera simultánea, el primero ocupa una centralidad mayor durante la transición democrática, mientras que el segundo como veremos más adelante se proyecta con mayor fuerza desde los años noventa en adelante.

A nivel estatal, en el Ministerio de Educación la creación y/o reapertura de organismos técnico-pedagógicos y de planeamiento como la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología, y la Dirección Nacional de Planificación Educativa marcan no solo la recuperación de prácticas de sistematización de datos e investigación orientada al diagnóstico y diseño de políticas sino también un proceso de transmisión «generacional» de experiencias y capacidades profesionales entre quienes participaron de los procesos modernizadores anteriores y los jóvenes graduados que ingresan a la gestión educativa durante los primeros años de la década de 1980 (Bertoni 1988; Lafourcade 1988; Paviglianiti 1988).

Así, la convergencia de nuevas y viejas formaciones resulta perceptible en la etapa de normalización universitaria con la sustanciación de concursos de cátedras y los planteles docentes.^[6] Otro

Antonia Gallart, Manuel Argumedo, Inés Aguerrondo y Luis Rigal, entre otros, los cuales colaborarán en formación de otros centros académicos como el Centro de Estudios sobre Población (CENEP) y el Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES). Dentro de las nuevas formaciones ubicamos a la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) y el Área de Educación y Sociedad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) que constituye indudablemente la expresión más representativa de las nuevas formaciones (Suasnábar 2004, 2013a).

[6] La reinstitucionalización de las universidades en base a los principios de la Reforma Universitaria se inicia con la sanción de la ley 23.068 de normalización de las universidades nacionales (13 de junio de 1984) que consistió en la designación de autoridades transitorias (rectores y decanos normalizadores), quienes llevarían adelante las tareas de llamar y sustanciar concursos abiertos y de oposición (normalizar la planta de profesores), elecciones de representantes de los claustros y

rasgo de estos primeros años, fue la renovación de los enfoques teóricos y la reforma de los planes de las carreras de Ciencias de la Educación que se caracterizará por la hibridez puesta de manifiesto en la convivencia entre la recepción y difusión de nuevas perspectivas (que introducirán miembros del campo del exilio externo e interno), y una concepción generalista y normativa todavía fuertemente arraigada. Por ello esta actualización en buena medida fue más teórico-política (centrada en los debates sobre el sentido y función de los procesos educativos en la sociedad) y en menor medida en la formación para la investigación y la formación técnico-profesional.

De forma certera, la normalización universitaria se concibió no solo como un medio para retornar al modelo reformista de cogobierno sino también para desarrollar una cultura académica, la cual supone la generación de espacios de debate de ideas y socialización científico-profesional. Para el campo educativo la realización de los primeros Encuentros de Carreras, Departamentos y Escuelas de Ciencias de la Educación y los Encuentros de Cátedras de las distintas subdisciplinas cumplieron un papel fundamental en la institucionalización del campo: en el primer caso como parte de la construcción de una comunidad académica, y en el segundo en la delimitación –todavía muy asociada a la distribución curricular– de subcampos, por lo cual las preocupaciones se centraron en la enseñanza y en algunos encuentros de cátedras también como espacio de formación para la investigación. Estos ámbitos y prácticas fueron el germen de la constitución de sociedades científicas como SAHE (historia de la educación) en 1993 y SAECE (educación comparada) en 2001.

Como es sabido, la formación de circuitos de difusión, validación y legitimación de la producción de conocimiento como las revistas y los congresos constituyen dimensiones relevantes en la institucionalización de un campo. A comienzos de los ochenta solo existían tres revistas provenientes del período anterior: la *Revista del IIE* (Instituto de Investigaciones Educativas) dirigida por Jorge Luis Zanotti que se inicia en 1975, la *Revista Perspectiva*

realización de asambleas de consejos directivos para elegir decanos y asambleas universitarias para elegir rectores (Suasnábar y Lazzaro Jam 2021).

Universitaria creada en 1976 y la *Revista Argentina de Educación* de AGCE (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación) que comienza a editarse en 1982.^[7] En cuanto a los congresos como eventos de alcance nacional se inician en la década siguiente como el Primer Encuentro de la Universidad como objeto de estudio en 1995 y el Congreso Internacional de Educación en 1996, ambos organizados por la UBA y principalmente el Primer Congreso de Investigación Educativa organizado por la UN del Comahue en 1999 que continuará hasta la actualidad.

Otro aspecto clave en la institucionalización de un campo son las estructuras orientadas a la formación en investigación y socialización de prácticas científicas como las maestrías y doctorados. En el caso de la educación la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la FLACSO creada en 1982 fue precursora en el desarrollo de un programa de posgrado desde una concepción moderna, esto es, estructurada, sistemática y profesional siguiendo las tendencias internacionales. No obstante, los estudios de posgrado en educación recién comenzarán su expansión en la década de 1990 que pasan de 7 maestrías y 8 doctorados en 1995 a 46 maestrías y 9 doctorados acreditadas por la CONEAU en 2008 (De la Fare, 2008).

La realización del Coloquio «30 años de investigación educativa en Argentina (1984-2014)» los días 27, 28 y 29 de abril de 2015 en la Biblioteca Nacional marca un punto de inflexión en este proceso de institucionalización por cuanto este evento se plantea explícitamente «el propósito de realizar un balance sobre la producción y los aportes de este campo en las últimas tres décadas, y a la vez, de promover una reflexión colectiva sobre las prácticas de investigación en educación y su contribución a la formulación y evaluación de políticas y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y las instituciones educativas». Así, durante tres días, alrededor de 450 investigadores, académicos y expertos de todo el país analizaron en catorce mesas los desarrollos realizados en distintas áreas temáticas/disciplinas, sumando también la investigación educativa desarrollada en organismos estatales e internacionales, sindicatos,

[7] Las tres revistas se discontinuarían: la *Revista del IIE* en 1990, la *Revista Perspectiva Universitaria* en 1988 y la *Revista Argentina de Educación* en 2008.

instituciones de formación docente y organizaciones de la sociedad civil.

La experiencia colectiva de organización de los coloquios^[8] fue reafirmando una idea del campo de la investigación educativa como una comunidad académico-multidisciplinar que supone reconocer la multiplicidad de trayectorias intelectuales, académicas y profesionales, la diversidad de tradiciones teórico-metodológicas y de posiciones político-ideológicas; y a la vez, fue consolidando una serie de principios como el de favorecer un debate democrático fundado en el reconocimiento y el respeto de las diferencias y procurar la mayor representatividad institucional, regional y federal. Como apuntamos anteriormente, la creación de la SAIE en 2019 se inscribe en este proceso de institucionalización del campo y continúa la experiencia internacional de construcción de sociedades científicas.

Tendencias estructurales y dinámicas de funcionamiento del campo de la investigación educativa

Desde el punto de vista estructural, en las últimas cuatro décadas el campo de la investigación educativa atravesó *un proceso contradictorio, desigual y discontinuo de expansión/diferenciación de la base institucional, de las actividades académico-científicas y de mayor profesionalización en investigación*. En estas tendencias convergen diferentes causas, por un lado, las reformas educativas de las décadas de 1990 y 2000, la reforma de la educación superior y el cambio en las orientaciones de políticas de CyT generaron una creciente demanda de conocimiento especializado en educación, y

[8] Luego del Coloquio 30 años se realizaron periódicamente otros cuatro encuentros que centraron las discusiones en diferentes temas de la agenda de investigación del campo. Así, el II Coloquio de Investigación Educativa «La producción de conocimiento para los desafíos de la educación» se realizó los días 29, 30 y 31 de agosto 2016 en la FCE/UBA; el III Coloquio de Investigación Educativa «Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación» realizado los 13 y 14 de junio de 2019 en la FCE/UBA; el IV Coloquio de Investigación Educativa «La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos» realizado los días 17, 18 y 19 de agosto de 2022 en la FCE/UBA, y el V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina «La Investigación Educativa y la Educación Pública frente a la encrucijada de la Democracia en Argentina» realizado los días 7, 8 y 9 de agosto de 2024 en la Universidad Nacional de Rosario.

a la vez, promovieron el crecimiento del campo. Por otro lado, la particular reconfiguración antes reseñada y la presencia errática de la investigación educativa en la agenda de política, sumado a un financiamiento discontinuo por las crisis económicas recurrentes, marcan los condicionantes, limitaciones y obstáculos del desarrollo reciente del campo de la investigación educativa.

Como ya señalamos, la expansión y diferenciación de la base institucional constituye una tendencia que se profundiza desde los años noventa en adelante. De esta manera, aunque las universidades públicas y el CONICET siguen concentrando el mayor número de investigadores, proyectos y becarios ya no son las únicas agencias de producción de conocimiento en educación porque han surgido núcleos de investigación en las universidades privadas y nuevas agencias como los centros de investigación privados, organismos internacionales, fundaciones del campo económico, organizaciones de la sociedad civil y *think tank* (centros orientados a la política). Un universo heterogéneo de agencias con propósitos, tipos de producción y públicos diferentes que a lo largo de estas cuatro décadas ha demostrado cierta inestabilidad y no pocas dificultades para proyectarse en el tiempo (Palamidessi *et al.* 2017).

Por otra parte, la ampliación del campo también comienza a desbordar a las ciencias de la educación,^[9] insertándose en otras carreras de ciencias sociales (sociología, historia, psicología, antropología, etcétera) donde se observa un crecimiento de proyectos y equipos de investigación orientados a los problemas educativos. Pero este fenómeno también se expresa en la expansión de los ciclos de complementación curricular (CCC) que reconociendo los estudios terciarios de profesorado como primera formación otorgan títulos de licenciatura en áreas específicas (Gestión Educativa, Tecnología Educativa, Enseñanza de las Ciencias, Dirección y Supervisión de Instituciones Educativas, etcétera) que compiten de hecho con la oferta de las carreras de Ciencias de la Educación generando una disminución de su matrícula. Aunque faltan estudios nacionales, un informe sobre la evolución de la matrícula

[9] Usamos la expresión «desborde» para enfatizar la idea que la investigación educativa ya no es patrimonio exclusivo de las ciencias de la educación (carreras y egresados) sino que como práctica científica comienza a desarrollarse en otros campos disciplinares.

universitaria del conjunto de carreras de grado del campo educativo correspondiente al CPRES metropolitano para el período 2001-2020 muestra que en 2001 los estudiantes de Ciencias de la Educación representaban el 45 % del total del área, mientras que para 2021 su representación había caído al 25 % (Rodríguez 2023).

El crecimiento de las actividades de investigación se inscribe en esta tendencia expansiva que con altibajos se sostiene desde los años noventa en adelante, reflejada en el aumento del número de investigadores, proyectos financiados y becarios del área de educación. Al respecto, si bien no contamos con datos estadísticos actualizados, los estudios precedentes que focalizaron en las décadas de 1990 y 2000 analizando diferentes fuentes como el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores de la SPU, las convocatorias de la ANPCyT a proyectos PICT-PICTO y la información disponible de CONICET, dan cuenta de la magnitud y características de esta expansión (Galarza 2007; Lastra y Suasnábar 2018).

Así, para el año 2000 según los datos del Programa de Incentivos el área de Educación estaba conformada por un total de 1 033 docentes universitarios categorizados que cobraban incentivos, lo cual no necesariamente supone que sean todos (porque no incluye los docentes *ad-honorem*), ni tampoco que dichos investigadores estén insertos en carreras de educación y/o ciencias sociales, ya que incluyen también aquellos pertenecientes a otros campos disciplinares (ciencias básicas, ciencias de la salud, ingenierías, etcétera). De este total de docentes universitarios estaban en condiciones de dirigir proyectos: 54 que poseían la categoría I y 123 la categoría II.^[10] A su vez, del total de 1.033 docentes-investigadores, 546 tenían dedicación exclusiva (52.9 %), 409 dedicación semiexclusiva (39.5 %) y 78 dedicación simple (7.6 %). En cuanto a la evolución de los proyectos de investigación acreditados si bien varían según los años puede estimarse un promedio de 250 aprobados (período 1998-2000). La distribución geográfica de los investigadores muestra una tendencia transversal del campo que son las desigualdades

[10] Posteriormente, cambios en la normativa del Programa de Incentivos extendió las condiciones para dirigir proyecto a la categoría III lo cual también explica el crecimiento del número de proyectos.

regionales con fuerte concentración en las zonas Metropolitana, Bonaerense y Centro Oeste (Galarza 2007).

Las convocatorias de proyectos de la ANPCyT constituyen un buen indicador no solo del peso relativo de la disciplina educación sino también del grado de consolidación de esta en el marco de instrumentos de política que suponen una competencia entre proyectos. De tal manera, las convocatorias abiertas de proyecto PICT del período 1997-2001 el área de educación resulta escasamente competitiva frente al conjunto de las áreas y disciplinas de las ciencias sociales tal como se evidencia en los 550 proyectos aprobados de Área de Ciencias Humanas y Sociales de los cuales solo 10 corresponden al subárea de Educación que representa 1.8 %. Por el contrario, las políticas orientadas al fortalecimiento del área y/o cofinanciadas (PICT áreas específica y PICTO) que supone convocatorias cerradas posibilitó el mayor acceso a financiamiento tal como lo muestran las convocatorias PICT Educación para el período 2000-2012 que financiaron 56 proyectos y la convocatoria PICTO Educación financiaron 45 proyectos. Nuevamente la distribución geográfica confirma la fuerte desigualdad territorial ya que de total 101 proyectos 80 corresponden a la zona pampeana (CABA, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, La Pampa y Entre Ríos) (Lastra y Suasnábar 2018).

En buena medida, estas tendencias del campo fueron acompañadas por una mayor profesionalización, perceptible en la evolución reciente de la disciplina educación en CONICET cuyo crecimiento ya habíamos dado cuenta en otro trabajo señalando que en el período 2001-2012 se duplica la cantidad de investigadores pasando de 27 a 56 (Lastra y Suasnábar 2018). El *Informe de la Red Disciplinar Educación* de CONICET publicado en 2021 constituye un primer estado de situación de esta parte del campo que, si bien no se puede extrapolar al resto de la investigación educativa en otras agencias, presenta información relevante de las tendencias que venimos comentando. Así, el crecimiento de los ingresos a CIC (carrera de Investigador Científico), de educación a la Comisión Asesora de Psicología y Ciencias de la Educación para el período 2012 y 2018 casi se duplica llegando a 99 investigadores, número que se amplía a 160, si se incluyen los investigadores que reportan a otras comisiones como Sociología, Historia, Economía, entre otras.

Pero quizás uno de los datos más interesante del Informe resulta la formación de base de los investigadores en educación de los cuales solo 31 son egresados de Ciencias de la Educación, mientras que el resto provienen de otras carreras como sociología (22), historia (13), antropología (12), letras (11) y de las ciencias exactas e ingenieras. En cuanto a los becarios para 2019 había un total 219 pero de ellos solo el 46.8 % reportaba a la Comisión Asesora de Psicología y Ciencias de la Educación, mientras que el resto conformado por un heterogéneo abanico de temas relacionados con educación predomina los de las comisiones de Sociología (14.7 %) y en menor medida en Historia y Geografía y Literatura, Lingüística y Semiótica (13.9 %) (CONICET, 2021).

La evolución de las revistas constituye otra dimensión interesante para analizar el carácter contradictorio de algunas dinámicas del campo. Decíamos que a comienzos de los ochenta solo existían 3 revistas surgidas en la década anterior y ya para fines de la década de 1990 el número crecerían a 17 (Palamidessi y Devetac 2007). El nuevo siglo marcaría un segundo momento de expansión de las revistas académicas en educación que para 2014 llegarían a 46 revistas, no obstante, los autores del estudio señalan con preocupación la fragilidad de las publicaciones (periodicidad, sin indexación, soporte tecnológico) que llega en algunos casos a discontinuarse (Gorostiaga; Funes *et al.* 2018). En el año 2018 se crea la Red Argentina de Revistas Académicas en Educación (REDdeRED) como espacio colaborativo de los equipos editoriales para el fortalecimiento de estas publicaciones periódicas que permitieron, entre otras actividades, construir un base de datos que para 2024 censó un total de 46 revistas que no son las mismas relevadas en el estudio anterior debido a la discontinuidad de algunas y su reemplazo por otras nuevas (Baraldi y Toibero 2024).

La experiencia internacional de las sociedades científicas en educación y la importancia estratégica de la producción de estados de conocimiento

Un segundo aspecto que nos interesa resaltar es que este primer libro de la SAIE *La investigación educativa en Argentina. La producción académica...* se inscribe en la experiencia internacional de las

sociedades científicas en educación de producir y/o promover estados de conocimiento, estados de la disciplina (base institucional, recursos humanos y políticas sectoriales) e informes sobre la situación de la investigación educativa y su impacto en el sistema. En ese sentido, este tipo de estudios tienen una importancia clave no solo porque forma parte del proceso reflexivo y de autoanálisis que fortalece al campo como comunidad académica-multidisciplinar sino también resulta un insumo estratégico para el diseño/formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas en educación como conocimiento especializado sobre los avances y limitaciones de la educación de un país.^[11] Esta doble relevancia está en la base de las tensiones entre gobiernos y campo académico (sociedades científicas), entre las agendas de política educativa y las agendas de investigación en educación, entre muchas otras controversias. En lo que sigue presentamos una breve revisión de este tipo de estudios a nivel mundial y regional y el rol de las sociedades científicas.

La AERA (American Educational Research Association) fundada en 1916, es la asociación científica del campo más antigua y para su centenario editó un número especial (formato libro) de su revista *Review of Research in Education* bajo el título *Education Research: A Century of Discovery. Review of Research in Education* (Alexander *et al.* 2016) donde en 22 capítulos y casi 900 páginas recupera los aportes y el rol central de la investigación educativa (y de la AERA) para la educación estadounidense. Si bien el texto es una publicación conmemorativa no puede desvincularse de la fuerte disputa entre gobierno y campo académico iniciada en 2001 con la sanción de la ley *No Child Left Behind* que en sus fundamentos cuestiona la investigación educativa de raíz académica oponiéndola a una «investigación científica» (ahora renombrada «New Science» of Education) y una «investigación basada en evidencias».^[12] Como es sabido, estas discusiones centradas en la científicidad, legitimidad y utilidad de la investigación educativa

[11] Vale señalar el carácter de antecedentes de los trabajos de Gorostiaga *et al.* (2012), Gorostiaga; Palamidessi; Suasnábar e Isola (2018) y Palamidessi *et al.* (2007).

[12] El artículo de Rains y Barnhouse (2004) reconstruye los debates al interior del comité conjunto entre el SSRC (Social Science Research Council) y la NAE (National Academy of Education) con participación de miembros de AERA, así como también las recomendaciones y advertencias que señalan.

no son nuevas ya que están desde los orígenes de los sistemas educativos, pero los últimos 20 años han estado atravesados por el desafío de estas críticas y conceptualizaciones frente a un campo que reconoce diferentes «tradiciones de conocimiento» (*knowledge traditions*) como las denominan Whitty y Furlong (2017). Por ello las tensiones y discusiones mencionadas también dan cuenta de debates actuales al interior del campo sobre la especificidad de la investigación educativa, su calidad, pertinencia e impacto/utilidad de sus productos.

Quizás el estudio más ambicioso sea el impulsado por la BERA (British Educational Research Association) denominado *Education. The State of the Discipline*, que a través de cinco proyectos de investigación iniciados en 2019 se propuso realizar un análisis exhaustivo del estado de la educación como disciplina académica, como campo de práctica y como elemento fundamental de las políticas públicas y educativas en las cuatro naciones del Reino Unido (BERA 2021, 2023a,b,c,d). Así, cada uno de informes explora diferentes dimensiones de la investigación educativa indagando las fortalezas y debilidades de la educación como disciplina académica, el impacto de sus resultados comparado con otras disciplinas sociales y las condiciones de trabajo de los investigadores. Por ello *Education. The State of the Discipline* es una defensa de la investigación educativa pero también un llamado de atención y reclamo a las autoridades gubernamentales.^[13]

Complementando el panorama de informes sobre la investigación educativa generados por asociaciones científicas del mundo anglosajón cabe mencionar el de la Australian Association for Research in Education (AARE) que advertía en 2020 sobre el impacto de las políticas de ajuste en las universidades en el sector y de su agravamiento por la pandemia de COVID-19, y el estudio histórico de la New Zealand Association for Research in Education (NZARE) a propósito de la conmemoración de los 100 años de investigación educativa en el país, trayectoria que incluye la fundación en 1979 de la asociación científica como parte de los avances de la educación neozelandesa (Alcorn 2020; Brennan *et al.* 2020).

[13] La escala y profundidad de este megaproyecto se explica por el desarrollo de estudios previos y reflexiones teóricas como los de Byrne y Ozga (2006), Furlong (2013), Lawn y Furlong (2007) y Whitty y Furlong (2017).

En buena parte de Europa, los estudios sobre la investigación educativa son impulsados y financiados por agencias gubernamentales, por lo cual se convierten en objeto de estudio privilegiado de los investigadores del campo para explorar las orientaciones de política en cada país y las tendencias comunes. De tal manera, la mirada comparada que realizan Hofstetter y Schneuwly (2000) de seis informes oficiales de Alemania, Francia, Países Bajos, Portugal, Suecia y Suiza^[14] también constituye la oportunidad para poner en práctica un marco conceptual sobre el «proceso de disciplinarización» de la educación como campo disciplinar y las tensiones entre pertinencia científica y pertinencia social. El estudio comparado coordinado por Whitty y Furlong (2017) sobre campo de la investigación educativa en seis países Estados Unidos, Francia, Alemania, Australia, China y Letonia desarrolla un marco conceptual con numerosos puntos de contacto con los trabajos anteriores, lo cual da cuenta de una línea de investigación que viene acumulando una masa crítica de investigaciones nacionales y comparadas.^[15] Aunque no son estudios comparados, los informes de la OECD sobre la relación entre investigación educativa y política contienen revisiones conceptuales, sistematización de experiencias y recomendaciones de políticas que alimentan las discusiones sobre la relación entre conocimiento y política, otra cara de las tensiones

[14] Los informes de base que analizan Hofstetter y Schneuwly son los siguientes: Alemania: Steinert, B. (1994). *Stand und Perspektiven der Bildungsforschung. Länderbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung, 5.-7 octubre, 1994, Viena. Francia: Charlot, B. (y comisión de reflexión sobre ciencias de la educación), Gautherin, J., Hédoux, J. y Tijnman, A.) (1995). *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. París: ESF. Países Bajos: Klopogge, J., Van Oijen, P., Riemersma, F., Van Tilborg, L., Walraven, G. y Wind D. (1995). *Educational research and development in the Netherlands. The state of the art from the perspective of the education support structure*. Den Haag: SVO. Portugal: Campos, B. P. (Ed.). (1995). *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE). Suecia: Rosengren, K. y Öhngren, B. (Ed.). (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Uppsala: HSFR. Suiza: Gretler, A. (1994). *Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und entwicklung: Länderbericht Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

[15] Furlong y Whitty identifican tres grupos de tradiciones de conocimiento (*academic knowledge traditions*, *practical knowledge traditions* y *integrated knowledge traditions*) que expresan no solo distintos posicionamientos teórico-metodológicos, sino también diferentes relaciones con el mundo de la práctica educativa o dicho en términos de Hofstetter y Schneuwly dan cuenta de la tensión entre pertinencia científica y pertinencia social que atraviesa la educación como campo disciplinar.

entre gobierno y campo académico (Burns y Köster 2016; OECD 2022).

En América Latina, la creación del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) como sociedad científica del campo en 1993 está estrechamente ligado a la elaboración de los estados de conocimiento, ya que fue el eje central del Segundo Congreso de Investigación educativa donde se fundó el consejo, y a su vez, marcó el compromiso institucional de realizar cada diez años ese balance de la producción académica en educación (Martínez Rizo 2023). En rigor, esta preocupación ya estaba presente en las iniciativas impulsadas por Pablo Latapí desde el CONACyT primero y luego desde su rol de asesor de la SEP gestionando apoyos. Así, en tres décadas de existencia el COMIE ha realizado cuatro estados del conocimiento correspondiente a los siguientes períodos: 1982-1992, 1992-2002, 2002-2011 y 2012-2022,^[16] los cuales posibilitan analizar la evolución del campo y las formas que históricamente se va organizando y reestructurando las áreas temáticas, los subcampos y líneas de investigación (Díaz-Barriga 2023)(Ramírez Martinelli, 2023).

La ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) fundada en 1978 es la sociedad científica del campo más antigua de la región inscrita en un proceso de institucionalización de la *pesquisa em educação* iniciada con el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (1938), luego en los Centros Regionales de Pesquisa Educacional (1956-1965) y se continúa con la creación de programas de Pós-Graduação em Educação durante la dictadura militar (Bittar 2020). La ANPED comienza siendo un asociación de programas para acordar criterios para maestrías y doctorados con la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como agente financiador, y luego en 1981 incluye el término «pesquisa» en su nombre marcando, por un lado, la progresiva autonomización como comunidad académica y por otro, un cambio en la organización interna a partir de la creación de Grupos de Trabalho (GT) como agrupamiento de investigadores de un área temática/sub-disciplina (Sousa y Lucídio 2007). La continuidad,

[16] Las colecciones de libros de los estados de conocimiento salvo los del primer período 1982-1992 se pueden consultar en <https://www.comie.org.mx/v6/estados-conocimiento/>.

sistematización y balances de la producción académica producida por los GT, los estados de conocimiento de campos que realizan las sociedades científicas (historia de la educación, administración de la educación) y los estudios gubernamentales sobre grandes áreas incluida la educación como los desarrollados por el Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE)^[17] del Ministerio da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), permiten analizar la evolución del campo de la investigación educativa.

0.1 Una mirada transversal de los capítulos: tipo de producción, alcances y algunas conjeturas sobre el estado del campo de la investigación educativa

Como se habrá podido apreciar, la experiencia regional de la ANPED de Brasil y el COMIE de México muestran el papel relevante del Estado (a través de la CAPES brasileira y la SEP/CONACyT mexicano) en la generación de condiciones específicas para desarrollar un proceso de institucionalización del campo académico-disciplinar en educación. Al respecto, en uno de los pocos estudios panorámicos sobre la investigación educativa y sus relaciones con la política en América Latina ensayamos una hipótesis sobre las diferentes y desiguales trayectorias del campo en la región donde argumentamos que el grado de desarrollo en cada país (diferenciación, especialización y profesionalización) está asociado al tipo de conformación y expansión de las agencias estatales del gobierno de la educación, de los sistemas de educación superior y de los organismos de promoción de CyT (Gorostiaga *et al.* 2012). Ciertamente, esta hipótesis todavía muy rudimentaria presenta limitaciones y amerita ser reformulada y contrastada con un corpus empírico más amplio, sin embargo, y teniendo en cuenta los ítems anteriores (historia reciente y dinámicas de expansión del campo) para el caso argentino permite contextualizar y valorar el esfuerzo, compromiso y dedicación de los colegas participantes de este primer libro de la SAIE cuyos capítulos son contribuciones originales elaboradas especialmente para este volumen realizadas sin ningún financiamiento ni apoyo oficial. Por ello esta presentación también es un

[17] A modo de ejemplo de los trabajos del CGEE véase CGEE (2020).

agradecimiento por aceptar la invitación para participar en el libro y compartir sus análisis y reflexiones sobre el estado actual de sus propias áreas/disciplinas.

Retomando lo señalado al inicio, esta última sección más que comentar y/o reseñar los capítulos nos interesa realizar algunas puntualizaciones sobre el tipo de producción, alcances y base empírica de los trabajos, así como también presentaremos algunas tensiones, interrogantes y/o conjeturas sobre el estado del campo de la investigación educativa que surgen a partir de una primer y provisoria mirada transversal de los análisis de la producción académica en estas cinco áreas temáticas/disciplinas.

Un primer aspecto que todos los autores coinciden en señalar es el carácter exploratorio de los trabajos que adoptan la forma de un mapeo (*mapping academic production*)^[18] entendido como un método de análisis y categorización de la producción académica que posibilita comprender tendencias, dinámicas y/o patrones de funcionamiento y temáticas, entre otras dimensiones; y que puede realizarse a partir del análisis bibliométrico (base de datos), análisis de contenido (set de publicaciones seleccionadas) y revisiones sistemáticas (seguimiento de la producción y evaluación de su calidad).^[19] Así, y teniendo en cuenta lo anterior, vemos que los autores han privilegiado diferentes corpus empíricos desde un recorte limitado a artículos en revistas académicas como los

[18] Véase Knowledge syntheses: Systematic & Scoping Reviews, and other review types.

[19] Para visualizar las diferencias con los estados de conocimiento recuperamos la definición del COMIE: «Estados de conocimiento es la búsqueda, análisis y síntesis de la producción científica que toma como referencia: un marco temporal específico, en este caso de diez años; coordenadas geográficas previamente seleccionadas, que para el COMIE será la producción en el país de académicos nacionales o extranjeros que realicen investigación o estudios en el contexto de la problemática mexicana, así como el tipo de difusión material del saber. El producto elaborado mostrará de manera reflexiva y crítica: tradiciones y perspectivas teórico-metodológicas, aportes al conocimiento, estrategias y técnicas de investigación, estado de desarrollo de programas de investigación, niveles educativos de interés, vigencia de temas en el campo, orientaciones de las investigaciones, implicaciones teórico, políticas, sociales o en prácticas educativas, conclusiones de las indagaciones, sugerencias de profundización y desarrollos del campo, asuntos y temas pendientes, bibliografía revisada, entre otras. De ser el caso, se sugiere recuperar conclusiones y sugerencias del estado de conocimiento anterior y evidencias los avances y retrocesos en el campo» (COMIE 2018, pág. 5). Los trabajos de colegas brasileiros coinciden en los rasgos principales de la definición mexicana (Almeida Ferreira 2002; Morosini 2015; Morosini y Barboza 2014).

capítulos de formación docente (FD) y sociología de la educación (SE), a otros que amplían esta muestra incluyendo ponencias como el capítulo sobre política educativa (PE) o bien incorporan otro tipo publicaciones como proyectos de investigación y documentos oficiales como el capítulo de educación secundaria (ES) y el capítulo sobre historia de la educación (HE) que además de artículos y ponencias, incorpora tesis de posgrado. Asimismo, el recorte temporal de los trabajos también se observan variaciones donde los capítulos de PE y ES focalizaron en las dos primeras décadas del siglo, mientras que FD se concentró en la segunda década y SE y HE recortaron un período que se extiende desde la segunda década hasta la actualidad.

Un segundo aspecto que resulta interesante destacar son los diferentes criterios para definir ese espacio específico de conocimiento (área temática/disciplina), los límites o fronteras de cada uno, las relaciones de ese espacio con el resto del campo académico-disciplinar y la pertenencia de los investigadores. Estas tensiones resultan perceptibles en el trabajo de Jorge Gorostiaga cuando señala que la política educativa puede ser pensada como «un área de estudio dentro del campo multidisciplinar de la educación o bien como un objeto dentro del estudio de las políticas públicas». El texto de Analía Meo reconoce que «más que una arena o espacio con reglas de juego y acceso claras y específicas», la sociología de la educación se configura como una «manera específica de interrogar la realidad», como una mirada. En el caso de la formación docente Lea Vezub señala que esta área desde sus orígenes estuvo unida a la didáctica y posteriormente se solapó con problemática del trabajo docente rasgos, que constituyen una marca que continúa hasta la actualidad. En la historia de la educación apunta Adrián Ascolani estas tensiones se manifiestan en la definición disciplinar o interdisciplinar que conlleva a su vez diferencias en los objetos de estudio y formas de hacer investigación histórica. Por último, en educación secundaria como señala Daniel Pinkasz si bien la definición del área remite al nivel educativo, la variedad de objetos y perspectivas de análisis no resuelve los problemas observados en las otras áreas/disciplinas.

Un tercer aspecto para señalar es que los capítulos expresan diferentes trayectorias- experiencias, formas de organización y

temporalidades en el proceso de institucionalización de cada una de las áreas/disciplinas. Aquí también es difícil pensar una tendencia común, ya que conviven espacios más recientes como el de ES organizada a través de una red de investigadores y otros con larga tradición como HE que cuenta con una revista especializada y una sociedad académica, mientras que PE, SE y FD si bien comparten una larga presencia en el campo, presentan un lento proceso de institucionalización. Estas diferencias también se expresan en la pertenencia de los investigadores entre lo que podríamos denominar los «extranjeros» provenientes de disciplinas de ciencias sociales (sociólogos que hacen sociología de la educación, historiadores que hacen historia de la educación, politólogos que hacen política educativa) y los «nativos» (egresados de carreras de educación) que reclaman legitimidad y sobre todo autonomía para investigar los fenómenos educativos desde estos campos disciplinares.

Un cuarto aspecto refiere a las tensiones sobre los diferentes tipos de productos que genera este campo que van desde los artículos en revistas especializadas y las tesis de posgrado característicos de la investigación académica hasta el ensayo, el análisis de experiencias pedagógicas, informes de consultoría y los relevamientos de información, entre otros; que podemos incluir en la categoría más amplia de producción de conocimiento en educación. Esta variedad también nos remite a los diferentes públicos y propósitos de dichos productos, situación que tensiona aún más la discusión sobre los criterios de evaluación y validación.

Por último, y a modo de cierre reafirmamos la idea de este libro como una invitación al debate y como un insumo para profundizar la discusión sobre la delimitación y definición de las áreas temáticas/disciplinas, las diferentes formas de hacer investigación en educación, sus criterios de validación y los balances de la producción académica, entre otras cuestiones, en la convicción que la reflexión y autoanálisis contribuye a consolidar el campo en términos de fortalecer la especialización y profesionalización de los investigadores y como comunidad académica-multidisciplinar en educación.

Asimismo, este libro también es una forma de respuesta a las políticas de desfinanciamiento y desjerarquización de las áreas de

CyT, y al abierto cuestionamiento al papel de la investigación en ciencias sociales y humanas que promueve el gobierno de Javier Milei. Frente a este retroceso político e ideológico la SAIE reafirma la necesidad de un compromiso fuerte y sostenido del Estado en el robustecimiento del sistema educativo y la promoción de la ciencia como pilares estratégicos para la democratización, desarrollo económico y progreso social de nuestro país.

Referencias

ALCORN, NOELINE

- 2020 «One hundred years of educational research in New Zealand: Landmarks and directions», en *Waikato Journal of Education*, vol. 25, n.º 1, págs. 7-16, DOI: 10.15663/wje.v25i0.776, referencia citada en página XXIII.

ALEXANDER, PATRICIA; FELICE LEVINE Y WILLIAM TATE

- 2016 (eds.), *Education Research: A Century of Discovery. Review of Research in Education*, American Educational Research Association, vol. o, referencia citada en página XXII.

ALMEIDA FERREIRA, NORMA

- 2002 «As pesquisas denominadas Enqueteestado da arte», en *Educação & Sociedade*, n.º 79, referencia citada en página XXVII.

BARALDI, VICTORIA Y CARINA TOIBERO

- 2024 *Base de datos de revistas argentinas de educación*, 2.ª ed., Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, referencia citada en página XXI.

BERA [British Educational Research Association]

- 2021 *Education. The State of the Discipline. A systematic scoping review of the literature on the structures & processes that influence research activities in the UK*, recuperado de <<https://www.bera.ac.uk/publication/education-the-state-of-the-discipline-systematic-scoping-review>>, referencia citada en página XXIII.
- 2023a *Education. The State of the Discipline. An exploration of existing statistical data relating to staff equality in UK higher education*, recuperado de <<https://www.bera.ac.uk/publication/education-the-state-of-the-discipline-staff-equality>>, referencia citada en página XXIII.
- 2023b *Education. The State of the Discipline. High-impact educational research*, recuperado de <<https://www.bera.ac.uk/publication/education-the-state-of-the-discipline-high-impact-educational-research>>, referencia citada en página XXIII.

2023c *Education. The State of the Discipline. Survey of education researchers A survey of education researchers' work, experiences and identities*, recuperado de <<https://www.bera.ac.uk/publication/education-the-state-of-the-discipline-survey-of-education-researchers>>, referencia citada en página XXIII.

2023d *Education. The State of the Discipline. The progress of Education An analysis of data from the Research Excellence Framework*, recuperado de <<https://www.bera.ac.uk/publication/education-the-state-of-the-discipline-progress-of-education>>, referencia citada en página XXIII.

BERTONI, ALICIA

1988 «Prediagnóstico del sistema de información educativa», en *Estudios y documentos*, n.º 3, referencia citada en página XIV.

BITTAR, MARISA

2020 «A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo», en *Revista HISTEDBR*, vol. 9, n.º 33, págs. 3-22, recuperado de <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667054>>, referencia citada en página XXV.

BRASLAVSKY, CECILIA

1995 *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: FLACSO y Grupo Editor Latinoamericano, referencia citada en página XI.

BRENNAN, MARIE; AMY CHAPMAN; LEW ZIPIN; SOPHIE RUDOLPH; ROSIE BARRON; BEV ROGERS y ANNETTE WOODS

2020 «The growing urgency of attending to the state of Education Research in Australian Higher Education», en *Report to the Executive and Members of the AARE*, recuperado de <https://www.aare.edu.au/assets/documents/AARE-WorkingParty_Report-4Wed-June24-2020.pdf>, referencia citada en página XXIII.

BURNS, TRACEY y FLORIAN KÖSTER

2016 (eds.), *Governing Education in a ComplexWorld, Educational Research and Innovation*, París: OECD Publishing, DOI: 10.1787/9789264255364-en, referencia citada en página XXV.

BYRNE, DELMA y JENNY OZGA

2006 «BERA review 2006: education research and policy», en *Research Papers in Education*, vol. 23, págs. 377-405, referencia citada en página XXIII.

CGEE

- 2020 *Diagnóstico das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (CHSSALLA) no Brasil*, recuperado de <<https://www.gov.br/mcti/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-mcti/diagnostico-das-ciencias-humanas-sociais-aplicadas-linguistica-letras-e-artes-chssalla-no-brasil/cgee-2020-chssalla.pdf>>, referencia citada en página XXVI.

COMIE

- 2018 *Estados de conocimiento: Definición*, recuperado de <<https://www.comie.org.mx/v5/doc/institucional/Regla-AT.pdf>>, referencia citada en página XXVII.

DÍAZ-BARRIGA, ÁNGEL

- 2023 «Estados de conocimiento del COMIE Aciertos, evolución, diferenciación y retos», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, n.º 99, págs. 1203-1210, referencia citada en página XXV.

FURLONG, JOHN

- 2013 *Education. An Anatomy of the Discipline. Rescuing the university project?*, Londres: Routledge, referencia citada en página XXIII.

GALARZA, DANIEL

- 2007 «Las universidades públicas», en *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*, comp. por Mariano Palamidessi; Claudio Suasnábar y Daniel Galarza, Buenos Aires: Manantial y FLACSO, referencia citada en páginas XIX, XX.

GOROSTIAGA, JORGE; MARIANA FUNES Y FLORENCIA CUELI

- 2018 «Las revistas académicas: entre la supervivencia y la consolidación», en *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en página XXI.

GOROSTIAGA, JORGE; MARIANO PALAMIDESSI Y CLAUDIO SUASNÁBAR

- 2012 (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires: Noveduc, referencia citada en páginas XXII, XX-VI.

GOROSTIAGA, JORGE; MARIANO PALAMIDESSI; CLAUDIO SUASNÁBAR Y NICOLÁS ISOLA

- 2018 (coords.), *Investigación y política educativa en la Argentina post 2000*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en página XXII.

HOFSTETTER, RITA Y BERNARD SCHNEUWLY

- 1999 *Le pari des sciences de l'éducation*, París: De Boeck Université, referencia citada en página X.

- 2000 «Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation», en *Europe Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 22, n.º 1, págs. 51-92, referencia citada en página XXIV.
- 2004 «Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization», en *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 40, n.º 5-6, págs. 569-589, referencia citada en página X.
- LAFOURCADE, PEDRO
- 1988 *Calidad de la educación*, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, referencia citada en página XIV.
- LASTRA, KARINA y CLAUDIO SUASNÁBAR
- 2018 «Las políticas de Ciencia y Tecnología en el período 2000-2010 y su impacto en la investigación educativa», en *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en páginas XIX, XX.
- LAWN, MARTIN y JOHN FURLONG
- 2007 «The Social Organization of Education Research in England», en *European Educational Research Journal*, vol. 6, n.º 1, DOI: 10.2304/eerj.2007.6.1.55, referencia citada en página XXIII.
- LLOMOVATTE, SILVIA
- 1992 «La investigación educativa en la Argentina (reseña de investigación)», en *Propuesta Educativa*, n.º 6, referencia citada en página X.
- MARTÍNEZ RIZO, FELIPE
- 2023 «30 Aniversario del COMIE. Voces, huellas y perspectivas», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, n.º 99, págs. 1169-1174, referencia citada en página XXV.
- MOROSINI, MARÍLIA
- 2015 «Estado de conhecimento e questões do campo científico», en *Educação*, vol. 40, n.º 1, págs. 101-116, referencia citada en página XXVII.
- MOROSINI, MARÍLIA y CLEONI BARBOZA
- 2014 «Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções», en *Educação Por Escrito*, vol. 5, n.º 2, págs. 154-164, referencia citada en página XXVII.
- OECD
- 2022 *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Strengthening Research Engagement, Educational Research and Innovation*, París: OECD Publishing, doi: 10.1787/d7ff793d-en, referencia citada en página XXV.

PALAMIDESSI, MARIANO y ROAL DEVETAC

- 2007 «Las revistas académicas especializadas en educación (Argentina, 1990-2001)», en *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*, Buenos Aires: Manantial y FLACSO, referencia citada en página XXI.

PALAMIDESSI, MARIANO; JORGE GOROSTIAGA y CLAUDIA ABERBUJ

- 2017 «La producción de conocimiento orientado a la política en Argentina: un análisis de centros de política, organismos internacionales y centros académicos», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVII, n.º 34, págs. 27-60, referencia citada en página XVIII.

PALAMIDESSI, MARIANO; CLAUDIO SUASNÁBAR y DANIEL GALARZA

- 2007 (comps.), *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*, Buenos Aires: Manantial y FLACSO, referencia citada en página XXII.

PAVIGLIANITI, NORMA

- 1988 *Diagnóstico de la Administración central de la educación*, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, referencia citada en página XIV.

RAINS, SHERI y PAMELA BARNHOUSE

- 2004 «Education Research as a Contested Enterprise: the deliberations of the SSRC-NAE Joint Committee on Education Research», en *European Educational Research Journal*, vol. 3, n.º 4, referencia citada en página XXII.

RODRÍGUEZ, LAURA

- 2023 «La formación docente en América Latina según los organismos internacionales: recomendaciones sobre la Escuela Normal rural y otros temas (1930-1970)», en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, págs. 55-72, DOI: 10.60611/cche.vi18.220, referencia citada en página XIX.

SOUSA, SANDRA ZÁKIA y BIANCHETTI LUCÍDIO

- 2007 «Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED», en *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n.º 36, págs. 389-409, DOI: 10.1590/S1413-24782007000300002, referencia citada en página XXV.

SUASNÁBAR, CLAUDIO

- 2004 *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires: Manantial y FLACSO, referencia citada en página XIV.
- 2013a *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página XIV.

- 2013b «La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, n.º 59, recuperado de <<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/797/1206>>, referencia citada en página X.

SUASNÁBAR, CLAUDIO y SUSANA LAZZARO JAM

- 2021 *La «normalización universitaria» durante los primeros años del retorno a la democracia: los debates inconclusos, la tensión entre nuevas/vejas funciones y los límites de una renovación académica*, Buenos Aires, referencia citada en página XV.

SUASNÁBAR, CLAUDIO y MARIANO PALAMIDESSI

- 2006 «El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa», en *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, n.º 46, págs. 61-77, referencia citada en página X.

TEDESCO, JUAN CARLOS

- 1986 «Los paradigmas de la investigación educativa», en *Documento de Trabajo*, n.º 38, referencia citada en página X.

TENTI FANFANI, EMILIO

- 1988 *El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina*, Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales, Rosario, referencia citada en página X.

WAGNER, PETER; CAROL WEISS; BJÖRN WITTROCK y HELMUT WOLLMAN

- 1999 (comps.), *Ciencias Sociales y Estados Modernos. Experiencias nacionales e incidencias teóricas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, referencia citada en página IX.

WHITTY, GEOFF y JOHN FURLONG

- 2017 (eds.), *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration, Oxford Studies in Comparative Education*, Symposium Books, referencia citada en páginas XXIII, XXIV.

WILLIAMS, RAYMOND

- 1980 *Marxismo y Literatura*, Barcelona: Península, referencia citada en página XIII.

WITTROCK, BJÖRN y PETER WAGNER

- 1990 «Social Science and State Developments: The Structuration of Discourse in the Social Sciences», en *Social Scientists, Policy and The State*, Nueva York: Praeger Publishers, referencia citada en página IX.

CAPÍTULO 1

La mirada sociológica sobre la escolarización secundaria en Argentina. Ejes temáticos y líneas de investigación en los estudios sobre las desigualdades educativas y sociales

ANALÍA INÉS MEO *

1.1 Introducción

En América Latina y en nuestro país, el estudio de las desigualdades educativas y sociales ha sido muy significativo en la configuración de la sociología de la educación. En particular, a partir de la década de 1990, se registra un creciente número de estudios que buscan conocer, describir y analizar el alcance, morfología y efectos sociales de las desigualdades educativas en escenarios sociohistóricos caracterizados por la expansión de la escolaridad obligatoria y el despliegue concomitante de procesos que se han llamado de «democratización segmentada» y de «inclusión excluyente». Estas investigaciones han movilizado distintas concepciones sobre las relaciones entre el individuo y la sociedad, la agencia y la estructura social, y las dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad.

En nuestro país, hay muy pocos trabajos que se hayan interrogado sobre qué tipo de conocimiento se produce sobre la escolaridad y su rol en la producción y reproducción del orden social desde

* La autora agradece a Emilia Di Piero por comentarios a versiones previas de este capítulo, y a ella, a Valeria Dabenigno, Claudio Suasnábar y Verónica Walker por sus diálogos con una lectura inicial de datos presentada en el Coloquio de la SAIÉ en 2022. También agradece al coordinador y a los/as autores de los distintos apartados por sus comentarios a una versión previa de este escrito. Finalmente agradece a Jessica Miño Chiappino por su asistencia en la elaboración de la matriz de datos.

la sociología (Meo 2016). Sin embargo, ya existe una tradición de reflexiones o meta-análisis que han examinado las características de la investigación educativa en torno a diferentes temáticas (tales como las políticas educativas, el trabajo docente, la educación y el género, las trayectorias educativas, etcétera (véase, Meo *et al.* 2019) y los análisis auspiciados por la RIES (Reunión de Investigadoras/es en Educación Secundaria) entre ellos: Mariana Arroyo y Litichever (2019), Jacinto *et al.* (2020), Pinkasz (2015) y Pinkasz y Montes (2020). Estos estados del arte permiten reconocernos como integrantes de campos de producción de conocimiento, que tienen sus lógicas, prácticas, relaciones de fuerzas y materialidades específicas. Asimismo, estos trabajos nos posibilitan identificar «tradiciones» y «vocabularios» (Apple *et al.* 2010), modos dominantes de interrogar lo educativo, así como discontinuidades y áreas de vacancia. Este capítulo se inscribe en este movimiento más amplio que busca promover ejercicios de reflexividad y vigilancia epistemológica colectiva.

Para ello, este escrito se propone dos objetivos centrales:

- 1) reflexionar sobre la pertinencia de conceptualizar a la sociología de la educación como un campo científico en nuestro país;
- 2) realizar un análisis y mapeo de publicaciones académicas que han problematizado las desigualdades educativas en el nivel secundario en Argentina.

Con ese fin, se organizará en tres apartados. La siguiente sección discutirá si la sociología de la educación ha asumido los rasgos propios de un campo de producción de conocimiento. El segundo apartado describirá la estrategia elegida para la elaboración de una base de datos de publicaciones, dando cuenta tanto de los criterios de inclusión, alcance y límites de sus lecturas. En la tercera sección, describiré al conjunto de publicaciones, prestando atención al peso relativo de los distintos ejes problemáticos y líneas de investigación, al ámbito y la ubicación geográfica de los estudios, y a sus estrategias metodológicas. A continuación, argumentaré que es posible reconocer tres ejes problemáticos o de interés que han traccionado a la mayoría de las producciones:

- 1) las desiguales oportunidades educativas, trayectorias y expectativas de futuro de los/as jóvenes;
- 2) la diferenciación interna de la oferta educativa, sus condiciones de producción y sus efectos en los procesos de escolarización, las experiencias escolares y las desigualdades sociales;
- 3) las lógicas, prácticas y significados en torno a la inclusión educativa en escenarios signados por la obligatoriedad legal del nivel secundario, su masificación y políticas orientadas a sostenerla.

En torno a cada uno de estos ejes, es posible reconocer distintas líneas de indagación o de investigación que problematizan dimensiones o aspectos particulares.

1.2 ¿Sociología de la educación o mirada sociológica? Notas provisorias para una cartografía posible

En términos históricos, la problematización sociológica de lo educativo empezó a configurarse con los trabajos de Saint-Simon, Comte, Durkheim, Marx y Weber a fines del siglo XIX en Europa. Más allá de los supuestos sobre las funciones de la educación (ya sea la cohesión social, la diferenciación social y/o la producción y reproducción de formas de dominación social y simbólica), el subcampo de la sociología de la educación (SE) se ha interrogado por las formas en que los procesos educativos y escolares contribuyen a la producción, mantenimiento y/o cambio del orden social. Así, la SE examina los procesos de transmisión de conocimientos y las metodologías de enseñanza en tanto que procesos vinculados con la estructuración, regulación y contenido de las relaciones sociales, la producción de identidades y subjetividades, y la constitución de posiciones sociales. Estas últimas condicionan los modos en que las personas viven en sociedad, sus disposiciones, formas de categorizar el mundo y participar en él, así como sus oportunidades de vida en distintos campos sociales (como la salud, el mercado de trabajo, y el ocio) (Bonal 1998). Asimismo, el estudio sociológico de la educación también se ha interesado por identificar regularidades grupales (ya sea de clase, étnicas, de género). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje es estudiado sociológicamente en la medida

que es entendido como «producto de procesos sociales más amplios, resultado de las relaciones de poder y control entre grupos sociales», al tiempo que factor significativo en la configuración de identidades culturales individuales y colectivas (Bonal 1998, pág. 21). La SE ha forjado sus problemas a partir de los paradigmas, preocupaciones y conceptualizaciones de la sociología general y, con ello, ha contenido a diversidad (muchas veces antagónicas) de perspectivas epistemológicas y teórico-metodológicas (desde –por ejemplo– el funcionalismo, el marxismo, el posestructuralismo y el feminismo) (Apple *et al.* 2010). Asimismo, se ha organizado centralmente en torno al estudio de las instituciones escolares y los procesos educativos que ellas motorizan (Bonal 1998).

Como mencioné anteriormente, en Argentina no he identificado estudios sistemáticos que describan y analicen cómo se ha forjado la sociología de la educación ni las formas en las que históricamente se han estudiado las relaciones entre educación y sociedad. Si bien ya existen indagaciones que examinan la producción de conocimiento sobre la educación desde distintas disciplinas, todavía faltan análisis que nos ayuden a comprender cómo se han dado los procesos de apropiación, recontextualización y reelaboración de distintas perspectivas sociológicas con sus respectivos posicionamientos epistemológicos, conceptuales y políticos (véase CONICET 2021; Meo 2016).^[1] La realización de este tipo de análisis excede los objetivos del presente documento. En esta sección me ceñiré a argumentar que, en nuestro país, se está consolidando una mirada sociológica de la educación antes que un subcampo de producción de conocimiento con autonomía relativa respecto de otros.

Siguiendo a Bourdieu (2003), la noción de campo^[2] remite a la existencia de reglas de juego y criterios de valoración comunes, a acuerdos implícitos sobre «lo que está en juego» (de una doxa), y a diferenciales posiciones e identidades de sus jugadores/as, al tiempo que a la demarcación de fronteras simbólicas y sociales

[1] Para más información sobre la red, publicaciones y proyectos ir a <https://www.ecys.flacso.org.ar/ries>.

[2] En Argentina, Tenti Fanfani fue el primero en utilizar la noción de campo para examinar la estructura y dinámica de las ciencias de la educación (véase Tenti Fanfani 1988, 2010).

respecto de otros campos o subcampos. En Argentina, es posible reconocer un muy bajo nivel de estructuración de la SE como campo académico-social, así como la ausencia de su autonomía relativa respecto del campo de investigación «en educación», en general, y del que he llamado «socioeducativo» en particular (el cual se organiza en torno a la problematización de la educación desde una perspectiva socioantropológica) (CONICET 2021; Meo 2016; Meo *et al.* 2019; Tenti Fanfani 1988, 2010). En primer lugar, por ejemplo, no he identificado la existencia de revistas especializadas dedicadas a la producción de conocimiento inscripto centralmente en la sociología de la educación. Las publicaciones académicas establecen foros para visibilizar distintos tipos de investigaciones (de gran escala cuantitativos y/o cualitativos a partir de estudios de caso/as), discutir fronteras simbólicas y legitimar ciertos modos de producir, organizar y presentar conocimiento sociológico (Bourdieu 2003). La inexistencia de una revista especializada en sociología de la educación parecería reflejar tanto la naturaleza del campo de ciencias de la educación, como la marginalidad de sociología de la educación en sociología (Tenti Fanfani 1988). En segundo lugar, otro indicador de la baja autonomía respecto de otras disciplinas y áreas de conocimiento es la inexistencia de formación de posgrado en sociología de la educación (ya sea a nivel de maestría o de doctorado). La enseñanza de la SE tiene lugar en el grado y el posgrado como materia dentro de carreras, orientaciones y/o especializaciones.^[3] En tercer término, la baja autonomía relativa de la SE puede ilustrarse por la escasez de foros institucionalizados abiertos que promuevan espacios de reflexividad colectiva en torno a ventajas, tensiones y dilemas de las diferentes maneras de investigar desde la SE, así como sobre sus supuestos epistemológicos y teóricos. Uno de esos foros han sido las mesas dedicadas a la sociología de la educación en distintas ediciones del Coloquio de Investigación Educativa de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE). En cuarto lugar, la baja estructuración del campo también puede ilustrarse por el bajo porcentaje de profesionales sociólogo-s/as que realizan investigación educativa en el Consejo Nacional de

[3] Un estudio que brinda evidencia en este sentido es el de Alzamora y Martín Lorenzatti (2023) sobre planes de estudio de la materia SE en carreras de Ciencias de la Educación de universidades nacionales.

Investigaciones Científicas y Técnicas (organismo más importante de producción de conocimiento en ciencias sociales) en Argentina (CONICET 2021).

En el complejo entramado social, institucional y simbólico que produce investigación educativa, la SE aparece en nuestro país más que como una arena o espacio con reglas de juego y de acceso claras y específicas –las cuales promoverían la producción de identidades académicas y profesionales distintivas–, como una manera específica de interrogar la realidad que busca desnaturalizar las relaciones entre la educación y variados campos sociales, tales como el sistema político, el mercado de trabajo, la estratificación social y la familia. Así, esta mirada exige esfuerzos conceptuales y empíricos que ligen problemas personales, privados, con cuestiones públicas y problemas estructurales. Siguiendo a Wright Mills (1961), argumentaré que la mirada sociológica supone un cierto tipo de imaginación que le permita a quien la adopta vincular la biografía y la historia y sus relaciones con la sociedad y ligar los problemas personales de un determinado escenario (como la escuela) con las cuestiones públicas de la estructura social. Los problemas se expresan en la vida interior de las personas y en la variedad de relaciones que forjan con otros/as. Según Wright Mills, un problema es una cuestión privada. En cambio, una cuestión pública trasciende los escenarios locales de un individuo, su yo y su vida interior. Tiene que ver con la organización de muchos escenarios similares, con las instituciones de una sociedad en particular, y con las formas en que distintos espacios se superponen e interpenetran para formar la estructura más amplia de la vida histórica y social. Así, la imaginación sociológica exige ser capaz de problematizar y vincular problemas privados (como el abandono escolar, la repitencia, el fracaso escolar, los desiguales aprendizajes, etcétera) con variedad de lógicas, prácticas y significados que van más allá del lugar y de las personas involucradas directamente. Esta mirada sociológica supondrá movilizar conceptualizaciones y autores/as de distintos programas de investigación de la sociología y de la sociología de la educación, así como describir y analizar fenómenos empíricos.

Como veremos en la sección de análisis, la mirada sociológica en educación en nuestro país, por un lado, se forja en diálogo con las preocupaciones y posicionamientos de la SE como campo

disciplinar mencionados al inicio de la sección. En este sentido es posible reconocer en las producciones locales ciertos ejes temáticos y problemas clásicos de las investigaciones en SE en países industrializados del Norte global y también de nuestro continente. Por el otro, la mirada sociológica en educación, en Argentina, ha posibilitado la problematización y desfamiliarización de fenómenos educativos locales, y con ello, su vinculación con procesos situados de producción, reproducción y/o mitigación de desigualdades sociales.

1.3 Metodología

Con el objetivo de mapear publicaciones que movilizaran una mirada sociológica en torno a fenómenos educativos opté por construir una base de datos de artículos en revistas académicas nacionales y extranjeras publicados en el período 2012-2021, y que no hayan examinado el período de pandemia por COVID-19.

En primer lugar, recurrí a las bases de datos de la RIES (elaborada con aportes de investigadores/as) y a los motores de búsqueda Semantic Scholar y Google Académico para identificar publicaciones relevantes. En ellas realicé búsquedas de documentos utilizando las palabras claves «desigualdades educativas», «nivel secundario» y «Argentina» (así como variaciones, tales como «desigualdad», «escuela media», etcétera). Esta decisión implicó identificar producciones que eran asociadas explícitamente por sus autores/as como vinculadas con las desigualdades escolares y así dejar de lado trabajos que problematizaran sociológicamente variedad de otros fenómenos educativos (tales como la convivencia, participación y violencia escolar; las relaciones entre escuela secundaria y mercado de trabajo; el trabajo, las regulaciones y las identidades docentes; la formación docente; las políticas educativas y su puesta en acto, y el género y las sexualidades).

Una vez seleccionado este primer corpus de publicaciones, me focalicé en artículos académicos (descartando tesis, proyectos de investigación, capítulos de libros, libros e informes). Esta acción se fundamentó en dos razones: una de orden conceptual y otra de orden operativo. Por un lado, interpreto a las revistas académicas en educación como arenas sociales en las que se objetivan y hacen

visibles aquello que es considerado como conocimiento legítimo por investigadores/as con variadas pertenencias institucionales e inscripciones disciplinares. Los artículos permiten reconocer características valoradas en diferentes momentos históricos. Así, interpreto a las publicaciones académicas como objetivaciones de conocimiento consideradas legítimas por equipos editoriales y pares evaluadores/as (más allá de la pluralidad y muchas veces antagonismo entre criterios que se ponen en juego en la selección de los artículos). Las revistas, así, ponen en circulación y validan ciertos temas, formas de problematizarlos y de producir conocimiento y, al hacerlo, demarcan límites (inestables, precarios y también objetos de luchas) de lo que es publicable y valioso. Por otro lado, la tarea de identificación de todas las producciones sociológicas que toman fenómenos educativos como objeto es, por definición, imposible. En nuestro país existe una gran variedad de instituciones en las que se produce este tipo de conocimiento, tales como instituciones universitarias, de investigación, gubernamentales y no gubernamentales, del sector público y privado, nacionales e internacionales. Estos productores de conocimiento ponen en juego heterogéneas (y a veces antagónicas) perspectivas epistemológicas y lenguajes interpretativos para examinar los fenómenos educativos, formas de representar y legitimar sus resultados, y también son producidas bajo lógicas, temporalidades y finalidades específicas. Ante esta diversidad y la gran cantidad de publicaciones sobre la temática de interés (según el motor de búsqueda Google, 15 900 artículos responden a las palabras claves al momento de escribir este texto) opté por limitar mi búsqueda a artículos publicados en revistas académicas.

Para la elaboración de la base de datos, tomé información de los artículos identificados en la base de datos RIES y por los motores de búsqueda (tales como título de publicación, autoría, año de publicación, etcétera). Estas operaciones dieron un total de 349 documentos. A continuación, realicé numerosas acciones de limpieza de la base de datos (eliminando registros duplicados), agregando variables con información ya existente (como resumen) y también creando otras, asignándole valores y con ello identificando diferencias y similitudes entre publicaciones (tales como tipología de estudios en sociología de la educación, estrategia metodológica,

tipo de evidencia utilizada, localización del estudio, herramientas conceptuales, etcétera). Asimismo, leí todos los resúmenes y revisé la mayoría de los artículos para decidir si se trataba de estudios con una mirada sociológica en los términos expuestos en la sección anterior. Intenté reconocer fronteras simbólicas entre disciplinas rastreando autoría, campos de conocimiento en los que se inscribían, así como conceptualizaciones. Así, por ejemplo, muchos trabajos que hacían referencia a las desigualdades educativas y las trayectorias escolares, por ejemplo, los consideré como «no sociológicos». Se trataba, por ejemplo, de trabajo realizados por equipos de investigación que, desde la pedagogía y la didáctica, producen conocimiento sobre las trayectorias escolares y sus vinculaciones con el «régimen académico» (RA) de distintos tipos de escuelas secundarias (Terigi *et al.* 2013). Otros artículos problematizaban temas propios de la agenda de investigación histórica y contemporánea de la SE, como la segregación educativa, las trayectorias educativas, y expectativas de futuro. Sin embargo, sus autores/as explícitamente hacían referencia a que sus problematizaciones se inscribían en otros campos de conocimiento, como el de la economía de la educación y la antropología de la educación (véase por ejemplo Alucín 2013; Formichella e Ibáñez Martín 2014). Así, las formas en que los/as autores/as presentaban sus trabajos y se posicionaban en distintos campos disciplinares también operaron como un criterio de inclusión/ exclusión de publicaciones. La base de datos final^[4] cuenta con 189 documentos y permite apreciar algunas tendencias de la producción de conocimiento local en la última década, las cuales tendrán que ser corroboradas y/o revisadas por futuros ejercicios. La mayor parte de las publicaciones (alrededor del 60 %) corresponde al período 2017-2021.

[4] Esta base de datos es el resultado de una fotografía que he producido a partir de lentes y procedimientos específicos, los cuales tienen sus límites y pueden haber dejado afuera trabajos muy valiosos. En este sentido, el análisis que realizo de estas publicaciones se trata de un ejercicio por definición modesto e incompleto que continuaré enriqueciendo y complejizando con futuras revisiones y a partir de diálogos y comentarios de colegas.

1.4 Ejes problemáticos y líneas de investigación

A partir de la lectura de las publicaciones y de la identificación de centros de interés de las investigaciones en SE en otras latitudes (Duru-Bellat y Henriot-Van Zanten 1992), definí tres ejes problemáticos para clasificar los artículos académicos. Ellos distinguen distintas formas de problematizar las relaciones entre la escolarización básica y la producción, mitigación o ampliación de las desigualdades sociales. A su vez, al interior de cada eje temático establecí líneas de investigación (LI), las cuales incluyen a un conjunto de investigaciones que problematiza ciertos tópicos y emplean estrategias metodológicas similares. A continuación, incluyo gráficos que presentan información sobre el peso relativa de las líneas de investigación, así como el de las distintas estrategias metodológicas en cada una de ellas (véanse figuras 1.1 y 1.2). Retomaré esta información en los siguientes apartados.

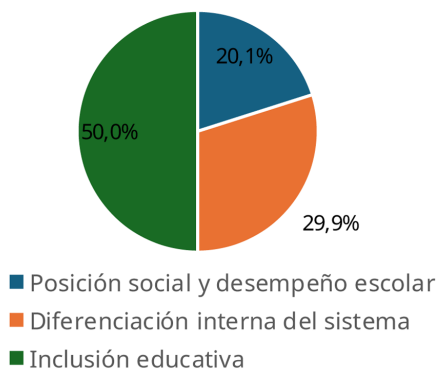


Figura 1.1. Distribución porcentual de los estudios según eje temático.

Debido al carácter no exhaustivo de la base de datos construida en los respectivos apartados identificaré las LI y los tópicos investigados, sin pretender evaluar el peso relativo que tienen en el total de producciones. Las LI no son categorías excluyentes y, de hecho, algunos documentos han sido asociados con más de una línea. En estos casos, se considera que sus hallazgos contribuyen al conocimiento sobre distintos temas dentro de un mismo eje analítico. Seguidamente, presentaré aspectos centrales de cada uno de los ejes problemáticos/analíticos, así como de las líneas de investigación y de las sublíneas que las conforman. Las citas a autores/as y a

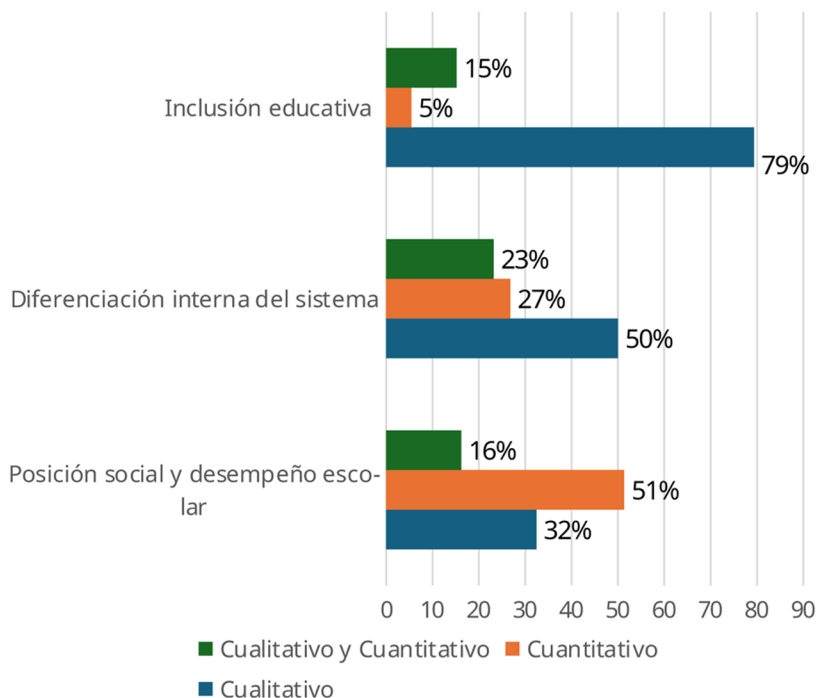


Figura 1.2. Distribución porcentual de los estudios por eje temático, según estrategia metodológica.

estudios que incluyo en las secciones siguientes serán meramente ilustrativas y no tendrán la pretensión de incluir todas las publicaciones identificadas. Seguramente, debido al carácter artesanal de este mapeo habrá citas que quienes lean consideren relevantes que no han sido incluidas en esta versión.

1.4.1 Posición social y desempeño escolar

El primer eje analítico incluye a las publicaciones que han indagado la vinculación entre características, atributos o factores sociales y distintos momentos y facetas de los recorridos educativos en el nivel medio. Esta preocupación ha sido central en la SE, tanto en países centrales como en América Latina y Argentina. Los procesos de masificación escolar junto con la expansión de los años de obligatoriedad escolar han sido acompañados por estudios que mapean, desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas, los

recorridos efectivos por la escolarización secundaria de distintos grupos de jóvenes, así como las expectativas de futuro que forjan en ese tránsito. Representan alrededor del 20 % de la base de datos (véase figura 1.1). La mayoría se concentran en pocas unidades territoriales (alrededor del 35 % en Argentina y 40 % en CABA, Buenos Aires y Región Metropolitana; en muchos estudios también se incluyen otras jurisdicciones). En términos generales, evidencian desigualdades de trayectorias educativas de distintos grupos de jóvenes (pertenecientes a, por ejemplo, diferentes grupos sociales o géneros), aunque también identifican acciones de resistencia. Se reconocen antecedentes de estas producciones en las décadas de 1960 y 1970 en estudios cuantitativos sobre las desigualdades escolares (véanse, por ejemplo Eichelbaum de Babini 1965, 1972). En este eje analítico es posible identificar dos líneas de investigación (LI).

La LI que reúne más publicaciones en la base de datos es la que problematiza la relación entre diversidad de *factores sociodemográficos, culturales y económicos y las diferenciales «oportunidades educativas»*,^[5] *«rendimiento» o «logros educativos» de jóvenes o de estudiantes secundarios*. Estos artículos indagan las relaciones entre la pertenencia a grupos sociales^[6] (entendidos en términos de «clase social de origen», «nivel socioeconómico», «niveles de ingreso», «clima educativo», en condiciones de «pobreza estructural», por ejemplo) y distintos momentos y facetas de las trayectorias escolares. Identifican a factores socioeconómicos como los de mayor poder explicativo de los diferenciales recorridos por la escolarización secundaria. Estos artículos focalizan su atención en la relación entre grupo social de origen y variedad de fenómenos educativos, tales como el acceso y permanencia escolar (Minchala y Langer 2021; Otero y Corica 2017), el logro educativo (Alcoba 2013), el abandono y rezago escolar (Boniolo y Najmias 2018), el «fracaso escolar» (Martínez García y Molina Derteano 2019), las calificaciones escolares como *proxy* de rendimiento educativo (Tuñón y Poy 2016), la finalización de la educación secundaria (Scasso 2018), y el acceso y uso de TIC (Adrogué y Orlicki 2020). Estas

[5] Utilizo entrecomillado cuando tomo términos o expresiones de publicaciones.

[6] Las maneras de medir posiciones en el espacio social varían en los artículos, identificándose algunos trabajos con posicionamientos teóricos explícitos.

investigaciones evidencian la relevancia de factores exógenos a la escuela para entender desigualdades de trayectorias. Algunas también exploran el peso de otros factores en los rendimientos escolares, tales como el sector de gestión (Alcoba 2013; Quiroz *et al.* 2020), factores socioculturales (Tuñón y Poy 2016), las políticas de transferencias condicionadas para la inclusión educativa (Tuñón y M. S. González 2012), el género (Formichella e Ibáñez Martín 2014; Quiroz *et al.* 2020), el efecto de pares (Krüger 2020a), y el modelo de ingreso directo en escuelas preuniversitarias (González Lucas y Del Valle 2019). Algunos estudios también indagan los determinantes familiares, personales, escolares y contextuales de los logros no cognitivos (Formichella y Krüger 2017). Otras publicaciones evidencian múltiples condicionantes sociales relacionados con las desiguales oportunidades educativas y la escolarización de niños/as y jóvenes en contextos de pobreza urbana (Walker *et al.* 2021). También se identifican estudios que indagan, desde Bourdieu:

- 1) cómo la clase social de origen se vincula con el desarrollo de matrices cognitivas, disposiciones y prácticas frente a la escolarización para el caso de jóvenes de fracciones «perdedoras» de sectores medios (Meo 2013);
- 2) cuáles son las posiciones sociales, las tomas de posición respecto de la escuela y las estrategias educativas de distintas clases y fracciones de clase en un territorio específico (Gutiérrez y Mansilla 2020).

La gran mayoría de las publicaciones de esta LI adopta una estrategia metodológica cuantitativa y utiliza variadas técnicas de análisis estadístico descriptivo e inferencial. Numerosos estudios examinan información sociodemográfica y económica de determinados grupos etarios de la población (utilizando fuentes como censos, encuestas permanentes de hogares) (Boniole y Najmias 2018), en tanto otros analizan información tomada de relevamientos producidos en áreas educativas de organismos estatales y no estatales, nacionales, jurisdiccionales e internacionales, tales como el Operativo Nacional de Evaluación, la encuesta PISA y relevamientos de áreas de investigación jurisdiccionales (Austral *et al.* 2019; Iñigo 2016). Un grupo menor de estudios basa sus análisis en encuestas propias (en los que se integran dimensiones usualmente

no consideradas en las fuentes de datos oficiales, véase Walker *et al.* 2021), y solo una minoría de trabajos integran también metodologías cualitativas (González Lucas y Del Valle 2019; Gutiérrez y Mansilla 2020; Meo 2013; Walker *et al.* 2021). Hay trabajos que adoptan una perspectiva longitudinal al examinar las desigualdades sociales y educativas (Minchala y Langer 2021) e integran en sus descripciones y análisis a las desigualdades territoriales (Boniole y Najmias 2018; Iñigo 2016; Minchala y Langer 2021).

La segunda LI de este eje problemático está compuesta por investigaciones sobre *expectativas educativas y laborales de jóvenes* estudiantes y egresados/as de escuelas secundarias y su vinculación con factores sociodemográficos de distinto tipo. Algunos de estos estudios inscriben sus análisis en preocupaciones más amplias vinculadas a las relaciones entre educación media y trabajo, en tanto otros lo hacen en el campo de los estudios de la experiencia escolar. Hay trabajos que examinan las expectativas de futuro de jóvenes de distintas categorías sociales (entendidas como clases sociales, grupos de distintos niveles socioeconómicos o con desiguales niveles de ingresos, o grupos con trayectorias escolares diferenciales). La mayoría centra su atención en jóvenes en contextos urbanos pobres. Hay estudios cualitativos (Corica 2012; Corica y Otero 2017; Machado 2016; Machado y Langer 2013; Martínez *et al.* 2020), cualicuantitativos (Hormaeche y Bueno 2022; Jacinto *et al.* 2020) y cuantitativos (Austral *et al.* 2019). Un subconjunto de estas publicaciones examina las expectativas de futuro (ya sea laborales y/o educativas) en escuelas técnicas y desde una perspectiva de género. Para ello, indagan también otros aspectos de la escolarización y de las experiencias escolares, tales como las «vivencias formativas», la «propuestas educativas», las razones de la elección de la escolaridad técnica y sus especialidades, así como su pertinencia para varones y mujeres, los tratos diferenciales de parte de pares y docentes, y la división sexual del trabajo (D'Andrea y Buontempo 2019; Jacinto *et al.* 2020; Martínez *et al.* 2020).

1.4.2 Diferenciación interna del sistema educativo

El segundo eje analítico que llamé «diferenciación interna del sistema educativo» representa alrededor de un tercio del total

de publicaciones examinadas (véase figura 1.1). La mitad presenta resultados de estudios cualitativos, el 27 % de cuantitativos y el resto utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas. La gran mayoría presta atención a un puñado de jurisdicciones: alrededor del 20 % toma a la Argentina como unidad territorial y alrededor del 65 % se interesa por CABA, Buenos Aires, Córdoba, Bahía Blanca y Región Metropolitana. Este eje incluye a los artículos que han indagado condiciones, características, procesos y/o efectos de distintos procesos de diferenciación de establecimientos que producen desiguales experiencias escolares. La preocupación por entender los procesos de heterogeneización de la oferta educativa y sus efectos en las experiencias de socialización, las condiciones de aprendizajes y los saberes y saberes-hacer que ofrecen es clásica en la SE. Estos estudios reconocen la configuración de circuitos escolares y les atribuyen un carácter estructurante de desigualdades educativas y sociales.

En este eje analítico es posible reconocer tres LI. En primer lugar, la que llamo de «segregación escolar», incluye un conjunto de trabajos que examina la diferenciación de la oferta educativa focalizando su atención en distintas dimensiones, como el tipo de gestión de las escuelas (estatal y privado), la situación socioeconómica de los/as estudiantes, la configuración de «escenarios educativos», y la dimensión espacial. Este grupo de estudios se inscribe en un campo de producción de conocimiento cuya emergencia puede rastrearse en la década de 1980 (Bottinelli 2017) y en el que se han movilizado conceptos tales como los de «segmentación», «fragmentación» y «segregación» educativa (con desigual intensidad en distintas décadas) para explicar dinámicas de diferenciación institucional del sistema educativo (ya sea prestando atención a la oferta educativa o a la distribución de la población estudiantil). En la base de datos de publicaciones, el concepto más utilizado es el de «segregación», el cual refiere a la desigual distribución de estudiantes en las escuelas en base a sus características sociales, personales o condiciones de vida (Murillo *et al.* 2018). Esta noción empezó a utilizarse en nuestro país en la década de los 2000 y enfatiza la configuración de espacios escolares que tienden a ser socialmente homogéneos en su interior y a ser socialmente diferentes respecto de otros, contribuyendo de esta forma a la reproducción de las

desigualdades sociales. La mayoría de los trabajos identificados utilizan este concepto para hacer referencia a la concentración de estudiantes de un mismo nivel socioeconómico en determinadas escuelas, sectores del sistema educativo y áreas o zonas geográficas. Se trata de un concepto que describe procesos de diferenciación institucional al tiempo que los juzga como negativos respecto de sus efectos en términos de cohesión social y de construcción de referencias comunes.

Numerosos estudios evidencian la segregación socioeconómica de estudiantes en sistemas educativos de América Latina –incluyendo Argentina– y también en función del tipo escuela a la que asisten –estatal o privada– en nuestro país (Arcidiácono *et al.* 2014; Krüger 2014; Krüger y Formichella 2012, 2019; Murillo *et al.* 2018). Otros muestran los efectos de la segregación en los logros educativos cognitivos y no cognitivos, evidenciando un efecto significativo de la composición socioeconómica escolar tanto en logros escolares como en expectativas de carrera. *Este primer grupo de estudios* utiliza fuentes de datos estadísticas producidas por organismos internacionales (destacándose el operativo PISA). Algunos examinan de manera comparada la situación de Argentina con otros países de la región (Arcidiácono *et al.* 2014; Krüger 2020b). En algunos casos, dialogan con autorxs de la economía de la educación al tiempo que remiten a antecedentes propios de la sociología de la educación local (véase trabajos de Krüger 2013, 2014, 2020b; Krüger y Formichella 2012, 2019). Un *segundo conjunto de documentos* explora algunas causas de la segregación escolar. Así, algunos *indagan la vinculación entre procesos de segregación espacial con las desigualdades sociales y educativas* (Facciola y Suárez 2018). Nociones como «efectos de lugar» y «ganancias o desventajas de localización», «segregación residencial», «segmentación urbana», «espacio local», y «fragmentación del territorio» han sido utilizadas para examinar de manera relacional los atributos de las escuelas con su localización en el territorio. Estos estudios prestan atención a las desigualdades que diferentes inscripciones territoriales acarrearán para las instituciones educativas, los/as docentes y estudiantes. Otras publicaciones, por su parte, han problematizado la dimensión territorial desde otra mirada. A partir del análisis de datos censales de población y de estadísticas educativas, un

estudio estableció una tipología de «escenarios educativos» en localidades urbanas de más de 50 000 habitantes, a partir del nivel de abandono escolar y de su grado de dispersión en escuelas estatales, evidenciando la heterogeneidad de escenarios e indicando su posible asociación con los territorios en los que se inscriben y con los diferentes activos institucionales, sociales, económicos que disponen (Steinberg 2014; Steinberg y Tófaló 2013). Los estudios que prestan atención a la dimensión espacial utilizan metodologías cualitativas (Salguero Myers y Echavarría 2021), algunos también utilizan datos cuantitativos (Facciola y Suárez 2018; Sassera 2017), y una minoría solo cuantitativos (Steinberg 2014; Steinberg y Tófaló 2013). *Un tercer grupo de trabajos, por su parte, explora decisiones de política pública y cómo estas contribuyen o favorecen una mayor segregación o segmentación educativa.* Así, por ejemplo, han examinado los efectos en la diferenciación de la oferta de la creación de nuevos dispositivos institucionales y formatos escolares (Corti *et al.* 2016) y distintas formas de regulación estatal de la oferta educativa, tales como la «asignación injusta» de diversos elementos entre escuelas estatales y privadas y la promoción indirecta de «amplios márgenes de acción» en su distribución a ciertos actores escolares (Veleda 2014). Por último, *en esta LI pueden reconocerse un conjunto de indagaciones* que describen y comparan experiencias escolares de estudiantes de escuelas de distintos fragmentos, analizando sus formas de participación (Tapia 2019), la construcción de ciudadanía (Núñez 2014), formas de sociabilidad (D'Aloisio 2017), y temporalidades y sentidos en torno a la escolarización (Núñez y Litichever 2016).

Una *segunda línea de investigación* examina cómo se despliegan en las escuelas procesos de socialización, jerarquización social y subjetivación política y cómo estos se vinculan con la heterogeneidad de la oferta educativa y la producción y reproducción de desigualdades sociales. Siguiendo modos de nominar esta línea de trabajo por parte de diferentes investigadores/as, he nominado a esta LI «formación de las elites». Sus publicaciones entienden que la escuela es una arena en la que se distribuye capital cultural legítimo y se despliegan procesos de diferenciación y jerarquización social que participan activamente en la producción de «elites» y en la legitimación social de sus privilegios y ventajas relativas. Este

tipo de estudios tiene ya una consolidada trayectoria en nuestro país.^[7] Las publicaciones identificadas reportan resultados de investigaciones que en su gran mayoría son cualitativas. Se destacan dos grandes focos de interés: distintos aspectos de los procesos de escolarización de jóvenes de «clases altas», de «escuelas de elite», y estrategias institucionales orientadas a la diferenciación. Los documentos que examinan los procesos de escolarización secundaria de jóvenes pertenecientes a «clases altas» o a grupos sociales de «elite» han examinado variedad de temas:

- 1) las miradas docentes respecto de la escolarización y modos en que participan de la legitimación de ciertas escuelas a partir de la afirmación de distancias respecto a otras (Di Piero 2016, 2019; Di Piero y Mataluna 2018);
- 2) la «labor pedagógica» docente en estas escuelas, el tipo de estrategias/ «propuestas pedagógicas» que despliegan (en particular la personalización de la enseñanza), los modos de construcción de los vínculos pedagógicos y las disputas y adscripciones ideológicas y emocionales de los y las docentes frente al ejercicio de trabajo en este tipo de instituciones (Ziegler 2016a,b);
- 3) las propuestas curriculares en escuelas de elite y los modos en que se diferencian «para educar en el privilegio» y promover aprendizajes y relacionamientos que familiaricen a los/as estudiantes con valores, posiciones y estéticas «diferenciadores del sector social o grupo social al que pertenecen» (Ziegler *et al.* 2018);
- 4) experiencias formativas y procesos de socialización de jóvenes de sectores medios-altos y altos, prestando atención a, por ejemplo, el establecimiento de solidaridades entre pares en «circuitos educativos diferenciados» y «circuitos de sociabilidad selectos» (Fuentes 2015), la producción de la idea de «comunidad» –un nosotros– y sus huellas en lenguajes, repertorios y retórica en un colegio público «de elite» (Méndez 2015), y el aprendizaje del privilegio (Gessaghi 2013);

[7] Numerosos libros y capítulos de libros se inscriben en esta TI. Debido al carácter restrictivo de la construcción de la base de datos utilizado, no se los ha incluido en este análisis.

- 5) procesos de subjetivación política y de formación de «disposiciones políticas» en jóvenes de clases altas (Dukuen y Kriger 2016).

La tercera LI es la que he nominado «estrategias institucionales en escenarios de fragmentación» e incluye estudios cualitativos y cualitativo-cuantitativos (Anderete Schwal 2021; González Lucas y Del Valle 2019). Describen y analizan acciones o estrategias que despliegan distintos tipos de escuelas y sus vinculaciones con procesos de diferenciación o segregación educativa más amplios. En primer lugar, un grupo de documentos estudia los procesos de selección de la población escolar por parte de escuelas de elite. Así, algunas investigaciones indagan cambios en la política de admisión de escuelas estatales de «elite» –de formas de ingreso por mérito escolar a sorteo de vacantes– y cómo se vinculan con:

- 1) las desiguales trayectorias educativas de estudiantes ingresantes con la nueva y la vieja modalidad de ingreso (González Lucas y Del Valle 2019);
- 2) la inclusión efectiva de estudiantes no tradicionalmente ingresantes a una escuela preuniversitaria (Anderete Schwal 2021);
- 3) con los sentidos de justicia de los/as docentes asociados a los métodos de admisión (Di Piero y Mataluna 2018).

Otro estudio indaga los criterios de selección y reclutamiento de los liceos militares considerados como un tipo particular de escuelas de elite (Mellado 2019). En segundo término, algunas investigaciones examinan propuestas pedagógicas propiciadas por escuelas de elite (en algunos casos en clave comparada con las que trabajan con otros grupos sociales) identificando la preeminencia de estrategias de personalización de la enseñanza y de formas acompañamiento de trayectorias educativas, así como la diferenciación en los objetivos, los aprendizajes y las experiencias escolares (Ziegler y Nobile 2012). Por último, publicaciones pesquisan cómo la realización de viajes internacionales es parte integral de las estrategias de diferenciación institucional de escuelas de elite con el fin de captar públicos específicos (Gottau y Mayer 2021; Mayer 2019).

Una cuarta LI es la que he denominado «estrategias educativas familiares». La gran mayoría de estas investigaciones ha prestado especial atención a los criterios, lógicas y sentidos asociados con el proceso de elección escolar, momento identificado como clave para comprender las estrategias de reproducción social de familias de distintas clases y fracciones de clase. Se inscriben en un campo de indagación sociológica cualitativa (aunque incluyen investigaciones mixtas) consolidado en nuestro país, a nivel regional e internacional (Orellana *et al.* 2018). Los conceptos de Bourdieu de «estrategias educativas», «estrategias de reproducción social», «capitales», «espacio social», así como nociones de «cierre social» (Van Zanten 2007) han sido particularmente fructíferos. En Argentina, los estudios han examinado las elecciones escolares de distintos grupos o fracciones de clases, tales como «clases altas» (Gessaghi 2013; M. A. Giovine 2021), clases «media-alta y alta» (Fuentes 2013), «clases medias/media alta» (Narodowski y Gottau 2017), «sectores medios», y «clase media y trabajadora» (Assusa y Jiménez Zunino 2017). La mayoría de los trabajos evidencian cómo las elecciones escolares se inscriben en contextos de fuerte diferenciación de la oferta educativa, se orientan por aspiraciones de distinción social de distintos grupos o clases (interpretadas en algunos casos como estrategias de cierre social) y forman parte de procesos más amplio de configuración de identidades sociales (de «un nosotros» distante respecto de otros grupos y clases). Estudian las racionalidades, lógicas y criterios de selección escolar y con ello dan cuenta tanto de procesos de segmentación horizontal de la oferta educativa, como de su articulación con formas de reproducción social de las familias. Por último, un pequeño grupo de trabajos ha prestado atención a otro tipo de estrategias educativas familiares, como la «movilidad educativa internacional» de hijos/as de familias de mayores recursos con el fin de que accedan a las instituciones educativas prestigiosas y de mejor calidad (M. A. Giovine 2019; Mayer 2019).

1.4.3 Inclusión educativa

Este eje problemático incluye documentos que han mapeado condiciones, características, y efectos de variedad de procesos so-

ciales de inclusión y de exclusión (de y en) la escuela secundaria. Ellos representan el 50 % de la base de datos. CABA, Córdoba, Buenos Aires y el Área Metropolitana de Buenos Aires han sido –en ese orden– las jurisdicciones más estudiadas (70 % de los estudios las analizan, sin excluir por ello que muchos realizan comparaciones con otras). Estos estudios se preocupan por reconocer dinámicas sociales, mapear formas de gobierno, reconfiguraciones de relaciones de poder, así como sus vinculaciones con condiciones de escolarización que favorezcan, obstaculicen y/o tensionen el sostenimiento efectivo de las trayectorias educativas. Apuntan a poner en visibilidad desde perspectivas y posicionamientos de variedad de actores escolares y no escolares; lógicas organizacionales, sociales y pedagógicas; hasta su vinculación con el territorio. En la mayoría de los casos se centran en escuelas urbanas^[8] y estatales. Estas producciones se inscriben en un escenario caracterizado por la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria (ESO), la masificación del nivel medio, y la profundización de las desigualdades sociales. Se proponen (de diferentes formas y atendiendo a objetivos particulares) mapear dificultades, tensiones, y condiciones de posibilidad para concretar el cumplimiento efectivo de la ESO. La amplia mayoría son cualitativas (79 %), hay algunas investigaciones cuantitativas (5 %) y un conjunto de estudios mixtos (15 %). En este eje analítico es posible reconocer dos LI:

- 1) la que se despliega en torno al estudio de políticas educativas nacionales y jurisdiccionales orientadas a garantizar la ESO y la incorporación efectiva de jóvenes que han sido excluidos del nivel secundario;
- 2) la que se organiza en torno al análisis de las formas de escolarización y sus vinculaciones con procesos de inclusión/exclusión educativa.

Los estudios que forman parte de la LI de políticas educativas «inclusivas» se inscriben dentro del campo de la sociología de las políticas y han focalizado su atención en su «puesta en acto», «traducción», «concretización» y «apropiación», «implementación»,

[8] Alrededor de un 75 % se desarrollaron en espacios urbanos y periurbanos, algunos pocos en espacios urbanos y rurales, y alrededor de un 15 % en áreas rurales. Este dato se construyó para las publicaciones en donde se explicitaba claramente la ubicación del estudio.

así como –en algunos casos– en sus «contextos de producción» y/o en sus «ciclos» y «trayectorias». Estas nociones se vinculan con posicionamientos conceptuales que, más allá de sus particularidades y respectivas tradiciones intelectuales, comparten una mirada atenta a la cotidianeidad escolar y con ello, a los modos en que la escuela hace a las políticas educativas y a sus contextos sociales, institucionales y pedagógicos. Los trabajos de Stephen Ball y colegas sobre la «puesta en acto» de las políticas (*policy enactment*) han sido particularmente fructíferos en la producción de conocimiento en esta LI (véanse por ejemplo: Andretich *et al.* 2017; Bocchio y Miranda 2018; Bocchio y Villagrán 2019; García 2018; Maturo 2018; Maturo *et al.* 2020; Meo 2014). Los documentos de esta LI han abordado distintos aspectos de la puesta en acto o de la concretización de distintos tipos de textos de políticas que se han propuesto alterar la forma de escolarización que históricamente organizó el nivel secundario. Nociones como «régimen académico» (RA) o, en menor medida, de «formato escolar» han sido utilizadas para referirse a características estructurales y de larga duración de la secundaria. Estos conceptos refieren a variedad de regulaciones que buscan organizar aspectos claves de la escolarización, tales como la asistencia escolar, la convivencia o disciplina, la evaluación para la calificación y la promoción, el agrupamiento de estudiantes, y la organización temporal de la escolaridad.

Un primer grupo de estudios de esta LI ha examinado los modos en que escuelas de nuevo tipo han puesto en acto reformas al RA. Ellas fueron creadas en distintas jurisdicciones durante la década de 1990 y la de los 2000. Identificamos estudios en Escuelas de Reingreso en CABA, en Nuevas Escuelas Secundarias Nacionales Universitarias creadas en distintas jurisdicciones, Escuelas Secundarias Básicas en la provincia de Buenos Aires, en escuelas del Programa PROA en Córdoba y escuelas de Nuevo Formato en Tucumán. Este primer conjunto de investigaciones ha indagado variedad de cuestiones, tales como los «escenarios condicionantes» de las acciones de transformación de la escuela secundaria llevadas adelante por distintas políticas (Nobile y Tobeña 2019); el carácter interpretativo, situado y diferencial de la puesta en acto de políticas de inclusión llevada adelante por directores en escuelas de Reingreso (Meo 2014); y las formas organizativas y

pedagógicas distintivas de las nuevas escuelas universitarias (Misoraca *et al.* 2018). Un *segundo conjunto de trabajos* dentro de esta LI ha estudiado la concretización en escuelas comunes de programas, planes y proyectos específicos orientados a alterar distintos aspectos y lógicas sociales y pedagógicas de la escolarización secundaria (Bocchio y Miranda 2018). Así, por ejemplo, algunos han estudiado la puesta en acto de Planes de Mejora Institucional en variedad de escuelas (Bocchio y Villagrán 2019; Cozza 2015; Vecino y Jácome 2019) y también la han comparado con la traducción situada de otras políticas orientadas a la inclusión educativa, como es el caso de la creación del cargo de coordinador y los cambios al régimen de promoción escolar (Bocchio y Villagrán 2019) y la elaboración de propuestas pedagógicas «novedosas» (Garino 2013). Otros documentos abordan tensiones entre reformas al RA (como el establecimiento de «trayectorias escolares asistidas»), y otro tipo de demandas de las políticas educativas (como el mejoramiento de los rendimientos educativos en evaluaciones estandarizadas) (Bocchio y Grinberg 2020). Algunas indagaciones, por su parte, también comparan reformas al RA con otros instrumentos de inclusión como las «prácticas profesionalizantes» de la modalidad técnica (Maturó 2018). Una *tercera colección de trabajos* ha analizado la «inclusión digital» prestando atención a:

- 1) los modos en que el Programa Conectar Igualdad en distintos momentos ha sido apropiado en escuelas de zonas rurales mediadas por Tecnología de la Información y la Comunicación (Chachagua 2021; Sánchez y Navarro 2015) y en escuelas urbanas (Benítez Larghi 2016, 2020; Benítez Larghi *et al.* 2014);
- 2) las condiciones institucionales, profesionales y de escolarización que obturan o favorecen los procesos de ese tipo de inclusión (Macchiarola *et al.* 2018).

En esta LI también se identifican estudios que han examinado la puesta en acto de la transición de la primaria a la secundaria educativa (Briscioli y Río 2020), de políticas curriculares de «enseñanza con interdisciplinariedad» y sus efectos en las prácticas pedagógicas (Carlachiani 2018), y de políticas diseñadas para dar respuesta al «problema de las trayectorias escolares» en Argentina y también en clave comparada con otros países de la región (Andretich *et al.* 2017; García 2018). Por último, hay estudios que se han

interrogado por las políticas con una mirada atenta a las formas de gobierno, relaciones de poder y modos de regulación que se entran en la cotidianeidad escolar o en enclaves territoriales específicos (Bocchio y Villagrán 2020; Gluz 2015; Grinberg 2015). Así, por ejemplo, R. Giovine *et al.* (2019), por su lado, desentrañan las características de las tramas políticas y de las prácticas que sostienen la escolarización secundaria de jóvenes atravesados por situaciones de vulnerabilidad y pobreza en las que participan escuelas, municipios y organizaciones sociales en determinados territorios, interpretándolos como un dispositivo socioeducativo desde la mirada de los estudios de la gubernamentalidad. Desde esa misma perspectiva analítica, otro trabajo explora cómo se están configurando formas de «inclusión gerenciada» en escuelas para jóvenes de zonas de pobreza urbana que se caracterizan por la «necesidad imperiosa de gestionar» todo aquello que no puede ser resuelto por las mismas escuelas (como materiales didácticos y condiciones edilicias) y con elementos que las instituciones deben generar de manera autogestiva (Bocchio y Grinberg 2020).

La segunda LI de investigación de este eje analítico reúne la mayor cantidad de trabajos. Bajo la nominación «Procesos de escolarización» incluyo variedad de estudios que se interesan por examinar condiciones de escolarización, representaciones y posicionamientos de distintos actores escolares y no escolares, modos de relacionarse entre generaciones, y acciones y estrategias institucionales y pedagógicas. Estos documentos problematizan distintas aristas de las formas de escolarización y, al hacerlo, brindan evidencia de los modos en que contribuye a sostener, dificultar o limitar las trayectorias escolares. Lo hacen desde distintos posicionamientos conceptuales. Un grupo considerable de trabajos ha *estudiado los sentidos en torno a la escolarización y la experiencia escolar*, desde la perspectiva de distintos grupos de jóvenes (Mariana Arroyo y Litichever 2019; Cuevas e Ibáñez 2012; Garino 2019; Gluz y Rodríguez Moyano 2014; Grinberg 2016; Langer 2016; Nobile y Mariela Arroyo 2015; Vecino 2016). Hay indagaciones que prestan atención a las tensiones entre los modos en que los/as jóvenes navegan tensiones cotidianamente entre las formas de experimentar el tiempo y las demandadas por la escolarización (F. M. González y Crego 2018; Núñez y Litichever 2016). Identifiqué estudios que

focalizan en las trayectorias y experiencias de jóvenes con discapacidad y de jóvenes indígenas (Barrozo y Cobeñas 2020; Cobeñas 2018; Schwamberger 2019) y de jóvenes indígenas (Kaplan y Sulca 2023). Algunos examinan *representaciones docentes* y cómo estas operan como clasificaciones escolares que pueden contribuir a la participación y reconocimiento de ciertos grupos de estudiantes de sectores populares (Meo y Tarabini 2020; Nobile 2014b; Servetto y Bosio 2019), o a su producción como alumnos/as «indeseables» (Di Piero 2019) en otros tipos de escuelas. Otros trabajos prestan atención a las *relaciones sociales* que se forjan entre docentes y estudiantes de escuelas a la que asistentes distintos grupos sociales y en contextos de desigualdad. Ponen en foco los vínculos intergeneracionales y la centralidad del respeto/«estima social» en su sostén en escuelas secundarias y en institutos de formación docente (Iglesias y Silva 2021; Nobile 2016); la construcción de ciudadanía, la participación juvenil y su vinculación con nuevas dinámicas de desigualdad (Núñez 2014), la violencia y la conflictividad escolar (García Bastán y Tomasini 2019; Kaplan y Di Napoli 2017; Paulín 2015); y la centralidad de las emociones^[9] y afectos para entender procesos de inclusión y exclusión escolar y de subjetivación social (Kaplan y Arévalos 2021; Nobile 2014a; Szapu y Kaplan 2021). Algunas indagaciones *abordan prácticas y estrategias pedagógicas* en escuelas con jóvenes de familias cuyos derechos sociales han sido vulnerados. Entre ellos hay estudios que mapean la emergencia de la personalización de la enseñanza (Meo *et al.* 2014), otros estudian «prácticas educativas» orientadas a la inclusión de personas con discapacidad desde el paradigma de la «educación inclusiva» (Pitton y Demarco 2020), y algunos problematizan los «llamados de atención» como acciones pedagógicas específicas para desentrañar significados en torno a la inclusión (Fabietti 2017). Otro subconjunto de indagaciones presta atención a *las formas de escolarización y su relación con el territorio o espacio en el que se localizan*. Desde distintas perspectivas conceptuales desentrañan los modos en que los espacios (atendiendo a diferentes aspectos de su configuración social) se entrelazan con las condiciones de

[9] Kaplan y colegas han publicado numerosos artículos sobre las emociones en las escuelas.

vida de los/as jóvenes y sus familias y los significados en torno a la escolarización. Hay estudios sobre espacios urbanos (Avila 2016; Bocchio y Villagrán 2020; Dafunchio y Grinberg 2013) y rurales (Comerci 2018; Schmuck 2018). Por último, un pequeño grupo de trabajos ha examinado las *perspectivas y estrategias educativas de familias* de sectores populares evidenciando los distintos modos en que realizan esfuerzos para acompañar la efectiva escolarización de los/as jóvenes (Guevara 2016); las tensiones, conflictos y la discriminación que atraviesan las experiencias escolares desde las perspectivas de madres de alumnos de enseñanza media (Alonso 2014); y el impacto de la Asignación Universal por Hijos (AUH) en las expectativas laborales de las madres y en las educativas de sus hijos/as. Algunos estudios han mapeado *acciones y estrategias institucionales e interpersonales* que buscan favorecer la participación de estudiantes, indagando cómo favorecen su presencia en las aulas aunque sin lograr ofrecer oportunidades de mejores aprendizajes, identificando huellas de procesos de «refiliación social» y de la «conformación del oficio del alumno» de jóvenes que asisten a formas de escolarización alternativas (Krichesky 2014), y reconociendo soportes institucionales que favorecen la inclusión (Garino 2019).

1.5 A modo de cierre

En este capítulo presenté una cartografía inicial de estudios que, en nuestro país, han problematizado la relación entre escolarización secundaria y las desigualdades educativas y sociales. Este texto se inscribe en la tradición de reflexiones y análisis locales que han mapeado las características de la investigación educativa en nuestro país. A partir de la identificación y análisis de 189 publicaciones académicas evidenció que se ha consolidado una mirada sociológica para interrogar fenómenos educativos. Asimismo, argumenté que esto no ha conllevado el desarrollo de la sociología de la educación como un campo académico con autonomía relativa respecto de otras subdisciplinas.

A partir del análisis de publicaciones que tematizaron las desigualdades educativas y examinaron variedad de escenarios en un período (2012-2021), sostuve que es posible reconocer tres ejes pro-

blemáticos que han motorizado a la gran mayoría de los estudios en nuestro país:

- 1) las desiguales oportunidades educativas, trayectorias y expectativas de futuro;
- 2) la diferenciación interna de la oferta educativa, sus condiciones de producción y sus efectos en los procesos de escolarización, las experiencias escolares y las desigualdades educativas y sociales;
- 3) las políticas, prácticas y significados en torno a la inclusión.

En este texto también examiné el alcance, los objetivos y los modos de producir conocimiento en diferentes líneas de investigación (LI) que definí para cada uno de los ejes problemáticos. En el marco de las preocupaciones por las «posición social y el desempeño escolar» y las desigualdades de oportunidades educativas identifiqué dos líneas de investigación: la de trayectorias escolares y la de expectativas educativas y laborales de estudiantes y egresados/as de escuelas secundaria. En relación con el eje problemático de la diferenciación interna del sistema educativo, propuse cuatro LI:

- 1) la que llamé de segregación escolar;
- 2) la de formación de las elites;
- 3) la de las estrategias institucionales en escenarios de fragmentación;
- 4) la de las estrategias educativas familiares.

Por último, demarqué dos LI orientadas al análisis de las lógicas sociales, organizativas y pedagógicas que se organizan en torno a la inclusión educativa:

- 1) la de las políticas educativas inclusivas;
- 2) la que examina diferentes dimensiones del proceso de escolarización.

El análisis y comparación de las publicaciones permitió también reconocer subconjuntos de estudios que examinaron aspectos o dimensiones específicos dentro de cada LI.

Este mapeo permitió hacer visible las cuestiones que han sido problematizadas, el peso relativo de las distintas LI, la riqueza de abordajes y perspectivas teórico-metodológicas puestas en juego,

así como el alcance geográfico de la mayoría de las publicaciones. Al mismo tiempo, este ejercicio invita a reflexionar sobre algunas particularidades, limitaciones y vacancia de la producción de conocimiento desde una mirada sociológica en nuestro país (al menos en el período examinado). En primer lugar, siguen siendo los grandes centros urbanos los más estudiados, así como las escuelas estatales. En segundo término, si bien existe una preminencia estudios cualitativos (con mayor peso de los diseños que utilizan entrevistas de distinto tipo para producir evidencia) ha habido un sostenido crecimiento de estudios cuantitativos (al compás de la mayor disponibilidad de bases de datos nacionales e internacionales). De igual forma, se identifica la utilización de pluralidad de lentes interpretativas (tales como la sociología de la experiencia escolar; la teoría de la práctica de Bourdieu; la perspectiva foucaultiana de la gubernamentalidad; la puesta en acto de las políticas de Ball; el giro afectivo; entre otras). Asimismo, esta cartografía evidencia cómo la agenda estatal de las políticas educativas, sus objetivos y preocupaciones, ha influido fuertemente en la construcción de problemas de investigación en el campo académico. Esto se evidencia en la proliferación de estudios que se han preocupado por entender los límites de la obligatoriedad escolar a pesar de los posicionamientos y (variables) esfuerzos materiales de los estados nacionales y provinciales, del compromiso de muchas escuelas, docentes y familias por efectivizarla en escenarios de sostenido crecimiento de las desigualdades sociales y de procesos de fuerte diferenciación de los sistemas educativos provinciales. Comprender la compleja trama social, cultural y política que contribuye a producir, reproducir y/o a mitigar las desigualdades educativas entre grupos sociales es de central relevancia para reconocer límites, dificultades y tensiones en las que se ponen en acto las políticas educativas inclusivas en nuestro país. De igual manera, este mapeo permitió identificar la emergencia de problemas de investigación que se nutren de «programas de investigación» (Burawoy 2005) propios de la sociología profesional (con sus supuestos, preguntas perspectivas conceptuales e investigaciones ejemplares) que contribuyen a formular preguntas de investigación que permiten hacer visibles lógicas, prácticas y significados que tienden a ser marginalizados en la investigación orientada por la agenda pública de

las políticas educativas. Tal es el caso, por ejemplo, de las líneas de investigación que están problematizando las estrategias educativas familiares, el rol activo de las instituciones escolares en los procesos de diferenciación social e institucional, las emociones desde una perspectiva sociológica y los procesos de inclusión/exclusión de las personas con discapacidad, así como de poblaciones indígenas. Este capítulo también invita a interrogar sobre las condiciones institucionales, sociales y científicas que –al menos al examinar publicaciones académicas– contribuyen a comprender la ausencia de publicaciones que se basen en investigaciones inscriptas en lo que Burawoy (2005) llama la «sociología pública». Para Burawoy, el campo disciplinar de la sociología debe ser dinámico y albergar distintas lógicas de producción de conocimiento y variedad de entramados institucionales que las sostengan. Retomando este argumento para el caso de nuestro país, podría pensarse que es necesario promover formas de valoración académica del conocimiento sociológico producido a partir de relaciones dialógicas entre la sociología y diferentes públicos (organizaciones no gubernamentales, sindicatos, movimientos sociales, etc.) en torno a la agenda de investigación, los resultados y las implicaciones de lo producido. Por último, esta cartografía provisoria invita a reconocer la necesidad de seguir nutriendo la agenda de problemas a partir de entradas analíticas que han sido escasamente trabajadas en nuestro país, tales como la interseccionalidad (que integren simultáneamente diferentes vectores de desigualdades en sus análisis como la clase social, el racismo, la producción de la blanquedad, el género y la disidencia sexual, y la discapacidad), la materialidad (con sus preguntas en torno a lo que hacen hacer los objetos) y la corporalidad (con su problematización del cuerpo como soporte socio- semiótico y afectivo de la acción humana).

Este ejercicio cartográfico será enriquecida, desafiado y aspira a formar parte del mismo proceso de consolidación de una mirada sociológica en la investigación educativa en nuestro país. En este sentido, si bien sus objetivos, alcance y conclusiones son modestos, este capítulo presentó elementos para promover diálogos, conversaciones y estrategias de vigilancia epistemológica y reflexividad colectiva para fortalecer modos de producir conocimientos efectivos (capaces de definir clasificaciones pertinentes y potentes para

comprender lógicas, prácticas y discursos) y, por tanto, socialmente valiosos.

Referencias

ADROGUÉ, CECILIA y MARÍA EUGENIA ORLICKI

- 2020 «Acceso y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Escuela Secundaria en diferentes contextos socioeconómicos en Argentina», en *Praxis Educativa*, vol. 24, n.º 3, págs. 1-12, DOI: 10.19137/praxiseducativa-2020-240308, referencia citada en página 12.

ALCOBA, MARIANA

- 2013 «Desigualdad de oportunidades en el espacio educativo. Argentina, 1950-2007», en *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 7, n.º 12, págs. 5-31, DOI: 10.31406/relap2013.v7.i1.n12.1, referencia citada en páginas 12, 13.

ALONSO, MARÍA LORENA

- 2014 «Multiculturalidad y diversidad social en la escuela: la asignación universal por hijo desde la óptica de madres de alumnos de enseñanza media», en *Diálogos Pedagógicos*, vol. 12, n.º 23, págs. 85-97, referencia citada en página 26.

ALUCÍN, SILVIA

- 2013 «Categorías nativas de política: reflexiones en torno a las representaciones de docentes de escuelas secundarias», en *Praxis Educativa*, vol. 22, n.º 1, págs. 67-76, recuperado de <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852013000100009>, referencia citada en página 9.

ALZAMORE, SONIA y MIRIAN MARTÍN LORENZATTI

- 2023 «Los programas de enseñanza de Sociología de la Educación como vía para revisar el estado de construcción de este campo de conocimientos», en *Revista de Educación*, vol. 28, n.º 2, págs. 197-209, recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6799>, referencia citada en página 5.

ANDERETE SCHWAL, MARIANO

- 2021 «Mecanismos de exclusión social en una escuela preuniversitaria meritocrática», en *Praxis Educativa*, vol. 25, n.º 3, DOI: 10.19137/praxiseducativa-2021-250310, referencia citada en página 19.

ANDRETICH, GABRIELA; VIRGINIA KUMMER; BÁRBARA CORREA; DARIELA BRIGNARDELLO; JULIA OSELLA e IRMA BONFANTINO

- 2017 «Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y micro-análisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 7, n.º 7, págs. 125-149, referencia citada en páginas 22, 23.

APPLE, MICHAEL; STEPHEN BALL y LUIS ARMANDO GANDIN

- 2010 «Mapping the sociology of education: social context, power and knowledge», en *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Londres: Routledge, referencia citada en páginas 2, 4.

ARCIDIÁCONO, MALENA; GUILLERMO CRUCES; LEONARDO GASPARINI; DAVID JAUME; SERIO MONTSERRAT y EMMANUEL VÁZQUEZ

- 2014 «La segregación escolar público-privada en América Latina», en *CEPAL*, n.º 195, págs. 1-35, referencia citada en página 16.

ARROYO, MARIANA y LUCÍA LITICHEVER

- 2019 *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina (2003-2018)*, Buenos Aires: FLACSO, referencia citada en páginas 2, 24.

ASSUSA, GONZALO y CECILIA INÉS JIMÉNEZ ZUNINO

- 2017 «Familias, retornos educativos y clases sociales. Valorización de capital cultural y estrategias escolares de clase media y clase trabajadora en Córdoba (Argentina)», en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, n.º 2, págs. 303-355, DOI: 10.14198/OBETS2017.12.2.01, referencia citada en página 20.

AUSTRAL, ROSARIO; LUCIANA AGUILAR; YAMILA GOLDENSTEIN JALIF y SILVINA LARRIPA

- 2019 «Aproximaciones a las trayectorias escolares en la educación secundaria de la Ciudad de Buenos Aires», en *Revista del IICE*, n.º 46, págs. 39-56, referencia citada en páginas 13, 14.

AVILA, OLGA SILVIA

- 2016 «Escuela, Jóvenes y Contextos: Tensiones en la Construcción Social del Derecho a la Secundaria en los Barrios Populares de Córdoba», en *Cuadernos de Educación*, vol. 14, n.º 14, referencia citada en página 26.

BARROZO, NATALIA y PILAR COBEÑAS

- 2020 «La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria, en Salta», en *Cuadernos de Humanidades*, n.º 31, recuperado de <<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cdh/article/view/1101/1060>>, referencia citada en página 25.

BENÍTEZ LARGHI, SEBASTIÁN

- 2016 «Desigualdades sociales y digitales: tras los rastros de la apropiación tecnológica entre jóvenes estudiantes secundarios de Argentina», en *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 8, n.º 13, págs. 68-79, referencia citada en página 23.
- 2020 «Las condiciones sociales de la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizadores por el Programa Conectar Igualdad en Argentina», en *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, n.º 1, págs. 1-32, DOI: 10.53857/DORV5966, referencia citada en página 23.

BENÍTEZ LARGHI, SEBASTIÁN; MAGDALENA LEMUS Y NICOLÁS WELSCHINGER LASCANO

- 2014 «La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar: un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata», en *Propuesta Educativa*, vol. 2, n.º 42, págs. 86-92, referencia citada en página 23.

BOCCHIO, MARÍA CECILIA Y SILVIA GRINBERG

- 2020 «La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina)», en *Revista del IIICE*, n.º 47, págs. 63-81, DOI: 10.34096/iice.n47.9638, referencia citada en páginas 23, 24.

BOCCHIO, MARÍA CECILIA Y MARÍA ESTELA MIRANDA

- 2018 «La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina. Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela», en *Revista Educación*, vol. 42, n.º 2, DOI: 10.15517/revedu.v42i2.27103, referencia citada en páginas 22, 23.

BOCCHIO, MARÍA CECILIA Y CARLA ANDREA VILLAGRÁN

- 2019 «Régimen académico y obligatoriedad de la educación secundaria en Córdoba y Santa Cruz (Argentina). Sistemas de acción concretos en escuelas emplazadas en barrios populares», en *Políticas Educativas*, vol. 12, n.º 2, págs. 5-15, recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6795>, referencia citada en páginas 22, 23.
- 2020 «Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas», en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, págs. 365-380, referencia citada en páginas 24, 26.

BONAL, XAVIER

- 1998 *Sociología de la Educación, Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona: Paidós, referencia citada en páginas 3, 4.

BONIOLO, PAULA Y CAROLINA NAJMIAS

- 2018 «Abandono y rezago escolar en Argentina. Una mirada desde las clases sociales», en *Tempo Social*, vol. 30, n.º 3, págs. 217-247, DOI: 10.11606/0103-2070.TS.2018.121349, referencia citada en páginas 12-14.

BOTTINELLI, LEANDRO

- 2017 «Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina», en *Revista Sociedad*, n.º 37, págs. 95-112, referencia citada en página 15.

BOURDIEU, PIERRE

- 2003 *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Buenos Aires: Anagrama, referencia citada en páginas 4, 5.

BRISCIOLI, BÁRBARA Y VICTORIA RIO

- 2020 «La transición de primaria a secundaria en la provincia de Buenos Aires. Inclusión y diferenciación educativa», en *Revista del IICE*, n.º 47, págs. 41-60, DOI: 10.34096/ice.n47.9362, referencia citada en página 23.

BURAWOY, MICHAEL

- 2005 «For Public Sociology», en *American Sociological Review*, vol. 70, n.º 1, DOI: 10.1177/000312240507000102, referencia citada en páginas 28, 29.

CARLACHIANI, CAMILA

- 2018 «La interdisciplinariedad en la enseñanza, un desafío para la escuela secundaria», en *Itinerarios Educativos*, n.º 11, págs. 117-132, DOI: 10.14409/ie.v0i11.8203, referencia citada en página 23.

CHACHAGUA, MARÍA ROSA

- 2021 «Inclusión digital en las escuelas rurales: juventudes y desigualdades», en *Usos y representaciones de las TIC en el agro argentino: repensar el espacio desde la virtualidad*, ed. por Mariana Poggi y Ximena Carreras Doallo, Buenos Aires: Teseo, págs. 159-187, referencia citada en página 23.

COBEÑAS, PILAR

- 2018 «Escuela y personas con discapacidad: integración y desintegración en tiempos de inclusión», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 12, n.º 13, DOI: 10.24215/23468866E042, referencia citada en página 25.

COMERCI, MARÍA EUGENIA

- 2018 «Educar en la frontera. Implicancias de la escuela en el paraje rural Chos Malal (1972-2017)», en *Praxis Educativa*, vol. 22, n.º 1, págs. 24-39, DOI: 10.19137/praxiseducativa-2018-220103, referencia citada en página 26.

CONICET

- 2021 *Informe final de la Comisión Educación del Proyecto Redes Disciplinarias*, recuperado de <<https://proyectosinv.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/6/Diagnostico-Disciplinar.pdf>>, referencia citada en páginas 4-6.

CORICA, AGUSTINA MARÍA

- 2012 «Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable», en *Última Década*, vol. 20, n.º 36, págs. 71-95, DOI: 10.4067/s0718-22362012000100004, referencia citada en página 14.

CORICA, AGUSTINA MARÍA Y ANALÍA OTERO

- 2017 «Después de estudiar, estudio. Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media», en *Población & Sociedad*, vol. 24, n.º 2, págs. 33-64, referencia citada en página 14.

CORTI, ANA MARÍA; CARMEN MARÍA GODINO Y MARÍA LUJÁN MOTIVEROS

- 2016 «La diversificación educativa y la segmentación social. Signos de una época de nuevas desigualdades», en *Revista Colombiana de Educación*, n.º 70, págs. 287-304, DOI: 10.17227/01203916.70rce287.304, referencia citada en página 17.

COZZA, EZEQUIEL

- 2015 «Límites y potencialidades del Plan de Mejora Institucional como política igualadora de oportunidades», en *Studia Politicæ*, n.º 37, págs. 93-123, DOI: 10.22529/SP, referencia citada en página 23.

CUEVAS, VERÓNICA Y MAGALÍ IBÁÑEZ

- 2012 «Ser alumno en la nocturna: entre el oficio y la posibilidad», en *Praxis Educativa*, vol. 16, n.º 2, págs. 43-51, referencia citada en página 24.

D'ALOISIO, FLORENCIA

- 2017 «Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social», en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15, págs. 101-115, DOI: 10.11600/1692715x.1510509112016, referencia citada en página 17.

D'ANDREA, ANA MARÍA Y MARÍA PAULA BUONTEMPO

- 2019 «La escuela técnica y la formación profesional desde una perspectiva de género en la provincia de Corrientes (Argentina)», en *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, n.º 3, págs. 1-26, DOI: 10.15517/aie.v19i3.38630, referencia citada en página 14.

DAFUNCHIO, SOFÍA y SILVIA GRINBERG

- 2013 «Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental», en *Magistro*, n.º 7, págs. 245-269, referencia citada en página 26.

DI PIERO, MARÍA EMILIA

- 2016 «Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, n.º 10, recuperado de <<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose007/7673>>, referencia citada en página 18.
- 2019 «Miradas docentes sobre los jóvenes y las jóvenes como «otros indeseables» en secundarias universitarias en La Plata», en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 17, n.º 1, págs. 269-283, DOI: 10.11600/1692715X.17116, referencia citada en páginas 18, 25.

DI PIERO, MARÍA EMILIA y MARIANA MATALUNA

- 2018 «Educación secundaria en instituciones dependientes de universidades públicas: miradas docentes que consolidan su prestigio en Brasil y Argentina», en *Trabajo y Sociedad*, n.º 30, págs. 391-410, referencia citada en páginas 18, 19.

DUKUEN, JUAN PABLO y MIRIAM ELIZABETH KRIGER

- 2016 «Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: Hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015)», en *Astrolabio*, n.º 16, págs. 311-339, DOI: 10.55441/1668.7515.N16.12000, referencia citada en página 19.

DURU-BELLAT, MARIE y AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN

- 1992 *Sociologie de l'école*, París: Armand Colin, referencia citada en página 10.

EICHELBAUM DE BABINI, ANA MARÍA

- 1965 *Educación familiar y status socioeconómico*, Instituto de Sociología, referencia citada en página 12.
- 1972 *La desigualdad educacional en Argentina. En Argentina conflictiva. Seis estudios sobre problemas sociales argentinos*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página 12.

FABIETTI, GRACIELA

- 2017 «Regulación de comportamientos a partir de Llamados de Atención, en dos escuelas», en *Cuadernos de Educación*, vol. 15, n.º 15, págs. 117-131, referencia citada en página 25.

FACCIOLA, MARIANA CECILIA Y ANA LOURDES SUÁREZ

- 2018 «Escuelas secundarias parroquiales en barrios precarios: Segregación residencial e inclusión educativa», en *Diálogos Pedagógicos*, vol. 16, n.º 32, págs. 72-94, DOI: 10.22529/DP.2018.16(32)05, referencia citada en páginas 16, 17.

FORMICHELLA, MARÍA MARTA Y MARÍA IBÁÑEZ MARTÍN

- 2014 «Género e inequidad educativa: Un análisis para el nivel medio en Argentina», en *Regional and Sectoral Economic Studies*, vol. 14, n.º 1, págs. 195-210, recuperado de <<https://www.usc.es/economet/reviews/eers14114.pdf>>, referencia citada en páginas 9, 13.

FORMICHELLA, MARÍA MARTA Y NATALIA KRÜGER

- 2017 «Reconociendo el carácter multifacético de la educación: los determinantes de los logros cognitivos y no cognitivos en la escuela media argentina», en *El Trimestre Económico*, vol. 84, n.º 333, págs. 165-191, DOI: 10.20430/ETE.V84I333.266, referencia citada en página 13.

FUENTES, SEBASTIÁN

- 2013 «Elecciones escolares: Moral y distinción en la relación familia-escuela», en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 43, n.º 149, págs. 682-703, DOI: 10.1590/S0100-15742013000200015, referencia citada en página 20.
- 2015 «La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires», en *Pro-Posições*, vol. 26, n.º 2, págs. 75-98, DOI: 10.1590/0103-7307201507704, referencia citada en página 18.

GARCÍA, PABLO DANIEL

- 2018 «Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia», en *Revista Fuentes*, vol. 20, n.º 2, págs. 37-50, DOI: 10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.03, referencia citada en páginas 22, 23.

GARCÍA BASTÁN, GUIDO Y MARÍA TOMASINI

- 2019 «Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina», en *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 18, n.º 1, DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL18-ISSUE1-FULLTEXT-1391, referencia citada en página 25.

GARINO, MARÍA DELFINA

- 2013 «Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén», en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n.º 8, DOI: 10.35305/RECE.V0I8.163, referencia citada en página 23.

- 2019 «Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa», en *Páginas de Educación*, vol. 12, n.º 1, págs. 98-119, DOI: 10.22235/PE.V12I1.1772, referencia citada en páginas 24, 26.

CESSAGHI, VICTORIA

- 2013 «Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en “la clase alta argentina”», en *RUNA*, vol. 34, n.º 1, págs. 73-90, DOI: 10.34096/RUNA.V34I1.563, referencia citada en páginas 18, 20.

GIOVINE, MANUEL ALEJANDRO

- 2019 «Desigualdad social y movilidad educativa internacional: el caso de España y Argentina», en *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica*, Buenos Aires: FLACSO, referencia citada en página 20.
- 2021 «Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba (Argentina)», en *Foro de Educacion*, vol. 19, n.º 1, págs. 181-198, DOI: 10.14516/fde.747, referencia citada en página 20.

GIOVINE, RENATA; LILIANA MARTIGNONI Y NATALIA CORREA

- 2019 «Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)», en *Práxis Educativa*, vol. 14, n.º 2, págs. 432-450, DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n2.002, referencia citada en página 24.

GLUZ, NORA

- 2015 «Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina», en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, n.º 2, págs. 47-58, recuperado de <https://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0366_02.pdf>, referencia citada en página 24.

GLUZ, NORA e INÉS RODRÍGUEZ MOYANO

- 2014 «Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social», en *Propuesta Educativa*, vol. 1, n.º 41, págs. 63-73, recuperado de <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852014000100007&lng=es&tlng=es>, referencia citada en página 24.

GONZÁLEZ, FEDERICO MARTÍN Y MARÍA LAURA CREGO

- 2018 «La temporalidad escolar en cuestión», en *Propuesta Educativa*, vol. 27, n.º 49, págs. 84-93, referencia citada en página 24.

GONZÁLEZ LUCAS, GLORIA ISABEL Y MACARENA VERÓNICA DEL VALLE

- 2019 «Estudio comparativo de trayectorias educativas en un colegio preuniversitario argentino según modalidad de ingreso: el caso del ingreso directo», en *Propuesta Educativa*, vol. 28, n.º 52, págs. 180-193, referencia citada en páginas 13, 14, 19.

GOTTAU, VERÓNICA Y LILIANA MAYER

- 2021 «En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado», en *Papers*, vol. 106, n.º 3, págs. 357-437, DOI: 10.5565/rev/papers.2860, referencia citada en página 19.

GRINBERG, SILVIA

- 2015 «Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas», en *Propuesta Educativa*, vol. 43, n.º 1, págs. 123-130, referencia citada en página 24.
- 2016 «Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje», en *Polifonías. Revista de Educación*, n.º 8, págs. 71-94, recuperado de <<https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1871>>, referencia citada en página 24.

GUEVARA, BÁRBARA

- 2016 «Educación secundaria en contextos de pobreza. Experiencia cotidiana y estrategias de escolarización de las familias», en *Cuadernos de Educación*, vol. 14, n.º 14, págs. 1-13, recuperado de <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16934>>, referencia citada en página 26.

GUTIÉRREZ, ALICIA Y HÉCTOR MANSILLA

- 2020 «La dialéctica entre lo objetivo y lo vivido: el análisis de la desigualdad social en Córdoba, Argentina», en *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, n.º 88, págs. 87-109, DOI: 10.18682/CDC.VI88.3799, referencia citada en páginas 13, 14.

HORMAECHE, LISANDRO DAVID Y MAYRA BETSABÉ BUENO

- 2022 «Trayectorias educativas y expectativas de futuro de las juventudes. Un estudio de caso en escuelas secundarias de La Pampa, Argentina», en *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, n.º 2, DOI: 10.15381/rpiiedu.v2i2.22105, referencia citada en página 14.

IGLESIAS, ANDREA Y VERÓNICA SILVA

- 2021 «Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas», en *Revista de Educación*, n.º 22, págs. 149-169, recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4800>, referencia citada en página 25.

IÑIGO, LUISA VICTORIA

- 2016 «Extensión de la escolaridad y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: el papel de la universalización de la lectura y escritura», en *Universitas Humanística*, vol. 83, n.º 83, DOI: 10.11144/JAVERIANA.UH83.EEOE, referencia citada en páginas 13, 14.

JACINTO, CLAUDIA GABRIELA; SILVIA MARTINEZ; NATALIA NOEMÍ FERNANDEZ; NOELIA YANINA GIAMPAOLETTI; MARÍA JOSE GANEM y JOSÉ POZZER

- 2020 «Escuela secundaria y trabajo: Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016», en *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*, ed. por Daniel Pinkasz y Nancy Montes, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO, recuperado de <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146383>>, referencia citada en páginas 2, 14.

KAPLAN, CARINA y DARÍO HERNÁN ARÉVALOS

- 2021 «La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo», en *Revista de Educación*, vol. 22, n.º 1, págs. 193-208, recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4802>, referencia citada en página 25.

KAPLAN, CARINA y PABLO DI NAPOLI

- 2017 «Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar», en *Última Década*, vol. 25, n.º 46, págs. 147-183, DOI: 10.4067/S0718-22362017000100147, referencia citada en página 25.

KAPLAN, CARINA y ELISA MARTINA DE LOS ÁNGELES SULCA

- 2023 «Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena», en *Revista Senderos Pedagógicos*, vol. 15, n.º 1, págs. 99-115, DOI: 10.53995/rsp.v15i1.1426, referencia citada en página 25.

KRICHESKY, MARCELO

- 2014 «Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria», en *De prácticas y discursos*, vol. 3, n.º 3, págs. 1-19, DOI: 10.30972/DPD.33787, referencia citada en página 26.

KRÜGER, NATALIA

- 2013 «Segregación Social y Desigualdad de Logros Educativos en Argentina», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, n.º 86, págs. 1-30, recuperado de <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1352>>, referencia citada en página 16.

KRÜGER, NATALIA

- 2014 «Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino», en *Cuadernos de Economía*, vol. 33, n.º 63, págs. 513-542, referencia citada en página 16.
- 2020a «Efectos Compañero en Contextos Escolares Altamente Segregados», en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 18, n.º 4, págs. 171-196, DOI: 10.15366/reice2020.18.4.007, referencia citada en página 13.
- 2020b «Efectos Compañero en Contextos Escolares Altamente Segregados. REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio», en *Educación*, vol. 18, n.º 4, págs. 171-196, DOI: 10.15366/reice2020.18.4.007, referencia citada en página 16.

KRÜGER, NATALIA y MARÍA MARTA FORMICHELLA

- 2012 «Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio», en *Perspectivas*, vol. 6, n.º 1, págs. 113-144, referencia citada en página 16.
- 2019 «¿Las competencias no cognitivas actúan como mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Evidencia para Argentina», en *Cuadernos de Economía*, vol. 38, n.º 77, DOI: 10.15446/cuad.econ.v38n77.68582, referencia citada en página 16.

LANGER, EDUARDO

- 2016 «Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina. Universitas», en *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, n.º 24, págs. 119-142, DOI: 10.17163/uni.n24.2016.05, referencia citada en página 24.

MACCHIAROLA, VIVIANA; CELINA MARTINI; ANA EUGENIA MONTEBELLI y ANA ALICIA MANCINI

- 2018 «Inclusión digital educativa en escuelas secundarias argentinas. Un estudio evaluativo», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 29, n.º 57, págs. 149-175, referencia citada en página 23.

MACHADO, MERCEDES LIBERTAD

- 2016 «Relatos de futuros, estudiantes y escolaridad en la sociedad contemporánea. Un estudio en contextos de pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires», en *Praxis Educativa*, vol. 20, n.º 3, págs. 47-57, DOI: 10.19137/PRAXISEDUCATIVA-2016-200306, referencia citada en página 14.

MACHADO, MERCEDES LIBERTAD y EDUARDO LANGER

- 2013 «Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana», en *Polifonías. Revista de Educación*, n.º 2, págs. 69-96, recuperado de <<https://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/Revista%202013.pdf>>, referencia citada en página 14.

- MARTÍNEZ, SILVIA; MARÍA DELFINA GARINO Y NOELIA YANINA GIAMPAOLETTI
2020 «¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén? Confluencia de Saberes», en *Revista de Educación y Psicología*, n.º 1, págs. 57-78, referencia citada en página 14.
- MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO Y PABLO FEDERICO MOLINA DERTEANO
2019 «Fracaso escolar. Crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina», en *Papers*, vol. 104, n.º 2, págs. 279-303, DOI: 10.5565/REV/PAPERS.2574, referencia citada en página 12.
- MATURO, YANINA DÉBORA
2018 «La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos», en *Praxis Educativa*, vol. 22, n.º 1, págs. 40-50, DOI: 10.19137/PRAXISEDUCATIVA-2018-220104, referencia citada en páginas 22, 23.
- MATURO, YANINA DÉBORA; MARÍA CECILIA BOCCHIO Y ESTELA MIRANDA
2020 «La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares», en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, n.º 2, págs. 89-108, DOI: 10.15366/RIEJS2020.9.2.005, referencia citada en página 22.
- MAYER, LILIANA
2019 «Viajar, estudiar y aprender. Los viajes en escuelas secundarias para sectores aventajados de Argentina», en *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, n.º 30, págs. 41-62, referencia citada en páginas 19, 20.
- MELLADO, MARÍA VIRGINIA
2019 «La formación y educación de las élites dirigentes en una provincia del interior argentino: la experiencia de la escolarización en los liceos militares (Mendoza, segunda mitad del siglo XX)», en *Boletín Del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n.º 50, págs. 163-197, referencia citada en página 19.
- MÉNDEZ, ALICIA
2015 «Lenguajes, retóricas y repertorios de egresados de un colegio público “de elite”», en *Pro-Posições*, vol. 26, n.º 2, págs. 119-139, DOI: 10.1590/0103-7307201507706, referencia citada en página 18.
- MEO, ANALÍA INÉS
2013 «Habitús escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires», en *Revista de Política Educativa*, n.º 4, págs. 21-50, referencia citada en páginas 13, 14.

MEO, ANALÍA INÉS

- 2014 «Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires», en *Journal of Education Policy*, vol. 30, n.º 4, págs. 562-589, DOI: 10.1080/02680939.2014.976277, referencia citada en página 22.
- 2016 «La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades», en *Unidad Sociológica*, vol. 5, n.º 2, págs. 6-15, referencia citada en páginas 2, 4, 5.

MEO, ANALÍA INÉS; SILVINA CIMOLAI Y LARA AILÉN ENCINAS

- 2019 «Argentina. Researching Ethnic and Educational Inequalities in Changing Policy Scenarios: From Homogenization to the Recognition of Diversity», en *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave, págs. 7-60, referencia citada en páginas 2, 5.

MEO, ANALÍA INÉS; VALERIA DABENIGNO Y MICAELA RYAN

- 2014 «Esta es una escuela sin paredes, pero no a la intemperie», en *Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 42, págs. 157-176, recuperado de <<https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/286/265>>, referencia citada en página 25.

MEO, ANALÍA INÉS Y AINA TARABINI

- 2020 «Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona», en *Teaching and Teacher Education*, n.º 88, DOI: 10.1016/J.TATE.2019.102963, referencia citada en página 25.

MINCHALA, CARLOS Y EDUARDO LANGER

- 2021 «Las (re)configuraciones de las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano del Partido de San Martín (Buenos Aires) entre 1991 y 2010», en *Páginas de Educación*, vol. 14, n.º 2, págs. 52-76, DOI: 10.22235/PE.V14I2.2617, referencia citada en páginas 12, 14.

MISURACA, MARÍA ROSA; SONIA MARCELA SZILAK Y KARINA ALEJANDRA BARRERA

- 2018 «Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN», en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, n.º 28, págs. 279-303, referencia citada en página 23.

MURILLO, JAVIER; CYNTHIA DUK Y CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO

- 2018 «Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina», en *Estudios pedagógicos*, vol. 44, págs. 157-179, referencia citada en páginas 15, 16.

NARODOWSKI, MARIANO y VERÓNICA GOTTAU

- 2017 «Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia», en *Perfiles Educativos*, vol. 39, n.º 157, págs. 34-51, referencia citada en página 20.

NOBILE, MARIANA

- 2014a «Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario», en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, n.º 14, págs. 68-80, referencia citada en página 25.
- 2014b «Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires», en *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, n.º 18, págs. 87-110, referencia citada en página 25.
- 2016 «Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa», en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 26, n.º 2, págs. 187-210, recuperado de <<https://www.redalyc.org/journal/3845/384547076010/html/>>, referencia citada en página 25.

NOBILE, MARIANA y MARIELA ARROYO

- 2015 «Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires», en *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 8, n.º 3, págs. 409-424, DOI: 10.7203/RASE.8.3.8393, referencia citada en página 24.

NOBILE, MARIANA y VERÓNICA TOBEÑA

- 2019 «Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina», en *Revista del IICE*, n.º 46, págs. 23-38, DOI: 10.34096/IICE.N46.8587, referencia citada en página 22.

NÚÑEZ, PEDRO

- 2014 «La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria: convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad», en *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, vol. 10, n.º 9, págs. 35-52, DOI: 10.35305/rece.v0i9.198, referencia citada en páginas 17, 25.

NÚÑEZ, PEDRO y LUCÍA LITICHEVER

- 2016 «Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina», en *Psicoperspectivas*, vol. 15, n.º 2, págs. 91-102, DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL16-ISSUE2, referencia citada en páginas 17, 24.

ORELLANA, VÍCTOR; SEBASTIÁN CAVIEDES; CRISTIÁN BELLEI Y MARIANA CONTRERAS

- 2018 «La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura», en *Revista Brasileira de Educação*, n.º 23, págs. 1-19, DOI: 10.1590/S1413-24782018230007, referencia citada en página 20.

OTERO, ANALÍA Y AGUSTINA MARÍA CORICA

- 2017 «La performance del sistema educativo argentino en las últimas décadas», en *Análisis*, vol. 49, n.º 90, págs. 17-37, DOI: 10.15332/S0120-8454.2017.0090.01, referencia citada en página 12.

PAULÍN, HORACIO LUIS

- 2015 «Ganarse el respeto», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, n.º 67, págs. 1105-1130, recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400005&lng=es&nrm=iso&tlng=es>, referencia citada en página 25.

PINKASZ, DANIEL

- 2015 *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, Buenos Aires: FLACSO, recuperado de <https://1drv.ms/b/s!AnCFFVdd3-GagioSL9KFHwu_oz4X>, referencia citada en página 2.

PINKASZ, DANIEL Y NANCY MONTES

- 2020 (eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO, recuperado de <<https://flacso.org.ar/noticias/estados-del-arte-sobre-educacion-secundaria/>>, referencia citada en página 2.

PITTON, EGGLE ILVA Y FABIAN DEMARCO

- 2020 «Inclusión de estudiantes ciegos en el nivel secundario común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires», en *Revista del IICE*, n.º 47, págs. 151-168, DOI: 10.34096/IICE.N47.9644, referencia citada en página 25.

QUIROZ, SILVIA SUSANA; NORA LILIANA DARI Y RUBÉN ALBERTO CERVINI

- 2020 «Desigualdades de género y oportunidad de aprender en la educación secundaria de Argentina, PISA 2018», en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, n.º 113, págs. 86-103, referencia citada en página 13.

SALGUERO MYERS, KATRINA ALICIA y CORINA ECHAVARRÍA

- 2021 «Experiencias sociales en contextos de segregación y neoliberalismo: un estudio en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina», en *Cadernos Do CEAS: Revista Crítica de Humanidades*, vol. 46, n.º 254, págs. 573-602, DOI: 10.25247/2447-861X.2021.N254.P573-602, referencia citada en página 17.

SÁNCHEZ, LORENA ELIZABETH y MARCELO GASTÓN JORGE NAVARRO

- 2015 «Secundarias rurales mediadas por tecnologías de la información y la comunicación en el norte de Argentina: democratización, inclusión y problemas éticos», en *Innovación Educativa*, vol. 16, n.º 69, págs. 37-56, referencia citada en página 23.

SASSERA, JORGELINA SILVIA

- 2017 «Diferenciación escolar y experiencias pedagógicas en espacios locales: el caso de las escuelas secundarias de Rosario», en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1, n.º 12, págs. 175-196, DOI: 10.35305/RECE.V1I12.285, referencia citada en página 17.

SCASSO, MARTÍN GUILLERMO

- 2018 «¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina? Cómo monitorear las metas de universalización de la educación secundaria», en *Propuesta Educativa*, vol. 49, n.º 27, págs. 32-47, referencia citada en página 12.

SCHMUCK, MARÍA EMILIA

- 2018 «Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano», en *Revista IRICE*, n.º 35, págs. 129-158, referencia citada en página 26.

SCHWAMBERGER, CINTIA

- 2019 «La escuela nos elige a nosotros: trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana», en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1, n.º 14, págs. 133-148, recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492019000100009&lng=es&tlng=en>, referencia citada en página 25.

SERVETTO, SILVIA y ADRIANA BOSIO

- 2019 «La escuela secundaria en contextos de desigualdad. Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba», en *Cuadernos de Educación*, n.º 18, págs. 7-16, referencia citada en página 25.

STEINBERG, CORA

- 2014 «Abandono Escolar en las Escuelas Secundarias Urbanas de Argentina: Nuevos Indicadores para el Planeamiento de Políticas de Inclusión Educativa», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n.º 19, págs. 1-26, recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898110>>, referencia citada en página 17.

STEINBERG, CORA y ARIEL TÓFALO

- 2013 «Aportes para examinar las desigualdades educativas en los grandes centros urbanos. El uso del coeficiente de Gini para analizar la distribución del abandono escolar entre las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires», en *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, vol. 3, n.º 1, referencia citada en página 17.

SZAPU, EZEQUIEL y CARINA KAPLAN

- 2021 «La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil», en *Revista Educa*, n.º 17, DOI: 10.35756/educaumch.202117.148, referencia citada en página 25.

TAPIA, MARÍA GABRIELA

- 2019 «Formas de participación de los jóvenes de escuelas secundarias de Catamarca, Santiago del Estero y Córdoba en un sistema educativo fragmentado», en *Alquimia Educativa*, vol. 5, n.º 2, págs. 85-104, referencia citada en página 17.

TENTI FANFANI, EMILIO

- 1988 *El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina*, Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales, Rosario, referencia citada en páginas 4, 5.
- 2010 «Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación», en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539802005.pdf>>, referencia citada en páginas 4, 5.

TERIGI, FLAVIA; BÁRBARA BRISCIOLI; CAROLINA SCAVINO; ALADANA MORRONE y ANA GRACIA TOSCANO

- 2013 «La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala», en *Revista del IICE*, n.º 33, págs. 27-46, DOI: 10.34096/RIICE.N33.1099, referencia citada en página 9.

TUÑÓN, IANINA y MARÍA SOL GONZÁLEZ

- 2012 «Efecto de las políticas de transferencias condicionadas en la inclusión educativa», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 42, n.º 4, págs. 33-53, referencia citada en página 13.

TUÑÓN, IANINA y SANTIAGO POY

- 2016 «Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, n.º 1, págs. 98-111, recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100007&lng=es&tlng=es>, referencia citada en páginas 12, 13.

VAN ZANTEN, AGNÈS

- 2007 *Choisir son école, stratégies familiales et médiations locales*, París: Presses Universitaires de France, referencia citada en página 20.

VECINO, LUISA

- 2016 «La experiencia escolar en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense», en *Polifonías. Revista de Educación*, n.º 8, págs. 19-43, recuperado de <<https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/8%20Vecino.pdf>>, referencia citada en página 24.

VECINO, LUISA y ADRIANA JÁCOME

- 2019 «El Plan Mejora Institucional como política de inclusión en la escuela secundaria. Representaciones sobre la condición de estudiante y los modos de acompañarla», en *Cuadernos de Educación*, vol. XVII, n.º 17, págs. 68-77, referencia citada en página 23.

VELEDA, CECILIA

- 2014 «Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n.º 42, DOI: 10.14507/epaa.v22n42.2014, referencia citada en página 17.

WALKER, VERÓNICA; MARÍA MARTA FORMICHELLA y NATALIA KRÜGER

- 2021 «Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina», en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 2, n.º 31, págs. 317-333, referencia citada en páginas 13, 14.

WRIGHT MILLS, CHARLES

- 1961 *La imaginación sociológica*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, referencia citada en página 6.

ZIEGLER, SANDRA

- 2016a «Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites», en *Revista Colombiana de Educación*, n.º 70, págs. 101-123, recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5818570>>, referencia citada en página 18.

ZIEGLER, SANDRA

- 2016b «Desregulación y personalización en escuelas de elite: El trabajo de los profesores para la consagración escolar de los sectores privilegiados», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, n.º 68, DOI: 10.14507/epaa.24.1978, referencia citada en página 18.

ZIEGLER, SANDRA; VICTORIA GESSAGHI y SEBASTIÁN FUENTES

- 2018 «Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio», en *Páginas de Educación*, vol. 11, n.º 2, págs. 40-60, DOI: 10.22235/PE.V11I2.1627, referencia citada en página 18.

ZIEGLER, SANDRA y MARIANA NOBILE

- 2012 «Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 6, n.º 6, recuperado de <<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33501>>, referencia citada en página 19.

CAPÍTULO 2

La investigación en el campo de la formación docente en Argentina. Algunos rasgos a partir de la producción en las revistas científicas nacionales (2011-2017)

LEA VEZUB^{*}

«... la madurez de un campo de conocimiento está fuertemente relacionada con la capacidad reflexiva que este tenga sobre sí mismo. (...) Por ello reconocer, revisar, evaluar y debatir qué estamos investigando permitirá tensionar lo que se selecciona como legítimo en relación con lo que se omite o excluye de los ojos del investigador. En definitiva, la formación y el aprendizaje de los profesores de nuestro país se enriquecerían si le diéramos un impulso a este campo de estudio desde una perspectiva crítica y reflexiva de nuestras propias prácticas investigativas» (Cisternas 2011, pág. 11).

2.1 Introducción

En las últimas décadas se observa en el país una expansión de la investigación, de las publicaciones y de las tesis de posgrado que abordan temas y problemáticas referidas a la formación docente. Un crecimiento similar también se verifica en el contexto regional e internacional (André 2009; Nóvoa 2017) pero Argentina aún no cuenta con mapeos del campo de estudio de la formación docente que den cuenta de una revisión sistemática de su producción, para conocer cómo esta se ha ido consolidando. La información acerca

* Agradezco los comentarios recibidos de todos/as los/as colegas coautores de este libro e intercambios previos que mantuvimos hasta la edición final y que permitieron repensar y mejorar el primer texto.

de cuáles son los temas, problemas y las metodologías que caracterizan al campo o, que predominaron en distintos momentos de su configuración, se encuentra dispersa. No hay una reflexión sistemática sobre las dimensiones que han sido más y menos exploradas para establecer agendas futuras de investigación. Este capítulo se propone contribuir con dicha empresa, a partir del análisis de un corpus de 168 artículos producido por investigadores argentinos en 20 revistas académicas nacionales durante el período 2011-2017.

En primer lugar, el capítulo realiza unas breves consideraciones sobre los orígenes de esta área de investigación y analiza taxonomías empleadas por otros estados del arte han examinado la producción del campo en diversos países, para luego definir las categorías de análisis que se emplean en la descripción del corpus de artículos aquí obtenido y justificar las decisiones metodológicas tomadas. En segundo lugar, el capítulo analiza los distintos aspectos que caracterizan a la producción en el campo de la formación docente: el tipo de estudio que origina los artículos publicados; las dimensiones de la formación docente privilegiadas y las temáticas que se abordan; las instituciones de formación y niveles educativos en las cuales se realiza el trabajo de campo o las experiencias que se sistematizan; los métodos e instrumentos empleados; el contexto de pertenencia institucional, la radicación de los proyectos y localización geográfica de los investigadores. Finalmente, a partir de las características de las producciones analizadas, se discuten los desafíos para pensar la consolidación de una agenda de investigación en el campo de la formación docente.

2.2 Los orígenes de la investigación sobre la formación docente en Argentina

El campo de la formación docente en Argentina comenzó a constituirse en los inicios de la profesión, a través de la institucionalización de la formación inicial y de la creación de las primeras escuelas normales y de los seminarios pedagógicos que dictaban las universidades para la formación de los profesores secundarios, luego devenidos en institutos superiores de profesorado (Davini 1995a; Pinkasz 1992; Vior y Misuraca 2006). Sin embargo, la configuración de un campo académico, de estudio y de investigación es

reciente al igual que lo ocurrido en otros países de la región como Chile y México (Cisternas 2011; Ducoing Watty y Fourtoul Ollivier 2013).

Uno de los puntos de emergencia en el país de los estudios sobre formación docente, fue la creación de la primera cátedra de «Formación y reciclaje docente» en la Universidad de Buenos Aires a cargo de la profesora María Cristina Davini, luego de la recuperación de la democracia y del cambio del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación ocurrido en el año 1985. Un recorrido similar y en conexión, se observa mediante la constitución de diversos equipos en la Universidad Nacional de Córdoba con la profesora Gloria Edelstein y en la Universidad Nacional de Comahue con la profesora Susana Barco, entre otras. Desde dichas cátedras comenzaron a desarrollarse los primeros estudios acerca de la formación de maestros y profesores, a analizar los planes de estudio y el currículo de la formación, la historia de las instituciones de formación docente, las prácticas docentes, las condiciones de trabajo de maestros y profesores.

En sus orígenes el objeto de estudio de la formación docente estuvo unido a la didáctica: la trayectoria de las primeras profesoras e investigadoras, muestra que estuvieron a cargo de las cátedras de didáctica, de observación y práctica docente en las diferentes universidades del país desde las cuales el campo de estudios se fue construyendo junto a las experiencias y prácticas desarrolladas en los institutos superiores en las cuales muchos de estas docentes dieron sus primeros pasos y con los cuales continuaron vinculadas.^[1] Esto ha incidido en la configuración actual que presenta el objeto, en las temáticas y categorías teóricas. Como señalaba Carlos Marcelo hace algunas décadas (Marcelo García 1999, pág. 27) «Los modelos de investigación de la formación del profesorado no se diferencian en esencia de los correspondientes a la investigación didáctica». En Argentina el vínculo de origen establecido con la didáctica también es una marca que continúa hasta la actualidad y

[1] «El área de investigación e intervención es en mi caso la didáctica y en particular la formación de docentes. La didáctica se constituye, es la disciplina de referencia». (Entrevista a la doctora Gloria Edelstein, Funes, Graciela, & Cerdá, Celeste (2008). *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (6), 343-351.

que se observa en gran parte de la producción de conocimiento en formación docente.

Como señalaba Davini (1995b) al reseñar el Programa de Investigaciones que dirigía en la UBA, la formación docente históricamente se constituyó como un campo «declarativo», enfatizó su misión y el discurso normativo/prescriptivo, reduciendo la cuestión docente a un «campo de intervención de expertos, de políticos y aun de grupos docentes, que con elevadas intenciones han buscado producir algún cambio en micro contextos institucionales» (pág. 33). Al respecto vale interrogarse, ¿de qué modo estas huellas de los orígenes permanecen en la fisonomía que hoy muestra el campo académico y en la diversa producción publicada en las revistas de circulación nacional?

Hasta el momento no contamos en el país con mapeos del campo de estudio de la formación docente (en adelante FD), que realicen una revisión de la producción para conocer cómo este se ha consolidado académicamente desde sus orígenes y que analice cuáles son los temas, problemas que lo caracterizan, las metodologías que predominaron en distintos momentos, las preguntas de investigación que orientaron las preocupaciones de los especialistas y las dimensiones de la formación más y menos exploradas.

No obstante, disponemos de algunos antecedentes valiosos que han indagado en determinados períodos y objetos de estudio de la FD. Entre ellos, se han realizado estados del arte acerca de las investigaciones históricas de la formación inicial de maestros y profesores, de la configuración del campo de la formación permanente de los docentes desde los orígenes y en períodos recientes, así como de la investigación producida en los años 1990 (Aisenstein *et al.* 2017; Argüello y Chiappara 2018; Messina 1999; Vezub 2009). La elaboración de una historiografía amplia acerca de la investigación en formación docente en el país es todavía una tarea pendiente.

2.3 Aspectos metodológicos y taxonomías para analizar la producción en el campo de la formación docente

Los datos surgen de la sistematización de la producción publicada en 20 revistas científicas de educación que se encuentran digitalizadas en el país cuyos números fueron editados durante

el período 2011-2017 que estaban disponible en los portales web. En cada número se ha considerado únicamente los artículos sobre FD de autoras/es argentinos/as. 15 revistas pertenecen a universidades nacionales, 2 son editadas por universidades privadas y 3 por centros de investigación educativa u otro tipo de institución (cuadro 2.1).

Los *criterios de selección de las revistas* fueron: que tengan números con los artículos completos publicados *on line*; que sean revistas con referato, evaluación de pares; la orientación / interés de la revista en publicar trabajos sobre FD, la relevancia y de trabajos publicados para el campo en el período. Dado que en el país no existen publicaciones especializadas únicamente en temas de profesorado y formación docente, la temática suele incluirse entre otras, por ello se consideraron las revistas de educación en general; también se tuvieron en cuenta a las revistas que dedicaron números especiales con dossier temáticos. Se desestimaron revistas especializadas en disciplinas o áreas educativas específicas (tecnologías, educación especial, universidad, por ejemplo). Para la elaboración de la base de datos de revistas de educación se tuvo en cuenta otros trabajos que con una metodología similar han realizado relevamientos de la producción en otras áreas de la investigación educativa (cfr. Gorostiaga *et al.* 2018).

Durante el período estudiado algunas publicaciones no tuvieron la frecuencia y periodicidad declarada, es decir que se discontinuaron o no editaron ningún número.^[2] Esto fue observado por otros trabajos que muestran las dificultades en la profesionalización del campo de la investigación educativa, entre estas, las que atraviesa las publicaciones periódicas para consolidarse. La mayoría son bastante recientes, no presentan más de 35 años de antigüedad, tienen discontinuidad y concentran la producción de autores pertenecientes a instituciones de las regiones metropolitanas, del centro y de la región bonaerense del país (Gorostiaga *et al.* 2018, 2016).

El período estudiado obedece en primer lugar a la necesidad de comenzar a realizar un mapeo y a los años de disponibilidad de números digitales de la mayoría de las revistas. Muchas comen-

[2] Esto ocurre en 6 ocasiones, años en los cuales alguna/s de las revistas se discontinuó y no publicó ningún número.

Nombre de la revista. Tipo de institución editora	Región	Cant. art.		Total
		Sin base	Con base	
Universidades Nacionales. Subtotal		65	80	145
<i>Archivos de Ciencias de la Educación</i> , FaCHE, UNLP	Bonaerense	2	2	4
<i>Contextos de Educación</i> , FCH, UNRC	Centro	5	4	9
<i>Cuadernos de Educación</i> , FFyH, UNC	Centro	3	15	18
<i>Educación, Lenguaje y Sociedad</i> , UNLaPam, Sede Gral Pico	Sur	3	2	5
<i>Espacios en Blanco</i> , NEES, UNICEN	Bonaerense		4	4
<i>Revista del IIICE</i> , FFyL, UBA	AMBA	5	6	11
<i>Itinerarios Educativos</i>	Cuyo	8	2	10
<i>Páginas</i> , UNC	Centro	3		3
<i>Pensamiento Universitario</i> , Pilquén, Sección Psicopedagogía	Sur	1	5	6
<i>Polifonías. Revista de Educación</i> , Dpto. Educación UNLU	AMBA	2	7	9
<i>Praxis Educativa</i> , UNLaPam, Sede Santa Rosa	Sur	8	6	14
<i>Revista de Educación</i> , UNMDP	Bonaerense	14	7	21
<i>Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación</i> , UNR	Centro	5	8	13
<i>Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación</i> . UNTREF	AMBA	2	3	5
<i>Revista del Instituto de Investigaciones en Educación</i> . Facultad de Humanidades, UNNE	Noreste	5	8	13
Universidades Privadas. Subtotal		3	4	7
<i>Diálogos Pedagógicos</i> , UCC	Centro	2	3	5
<i>Revista de Política Educativa</i> , UDESA	AMBA	1	1	2
Otras instituciones. Subtotal		3	13	16
IRICE, CONICET - UNR	Centro	2	4	6
<i>Propuesta Educativa</i> , FLACSO	AMBA	1	5	6
<i>Anuario SAHE</i> , Sociedad Argentina de Historia de la Educación	AMBA		4	4
Total		71	97	168

Cuadro 2.1. Artículos de formación docente publicados con y sin base empírica por Revistas (2011-2017).

zaron a migrar a versión electrónica y digitalizar los archivos y números anteriores publicados únicamente en formato papel me-

diante financiamientos y subsidios específicos. En segundo lugar, en 2011 han transcurrido 4 años de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, lo que dio impulso a una serie de medidas y nuevas políticas de transformación de las instituciones, el currículum y las formas de organizar las prácticas. Por lo tanto, parece un período adecuado para analizar de qué modo la investigación captura y analiza estos procesos, o bien genera sus propios interrogantes y agenda de conocimiento.

Del total de números editados, no todos presentan artículos sobre temas de FD. Se observa que entre 2012-2014 se publicó un promedio de 18 trabajos por año y; que la producción aumenta en los años posteriores, si se considera el trienio 2015-2017, el promedio crece a 29 artículos por año (figura 2.1). Ello podría estar asociado a los cambios impulsados en las políticas de formación docente sostenidas en esos años que generaron el interés de los especialistas, pero también la dinámica interna del campo y consolidación de esta área de estudios.

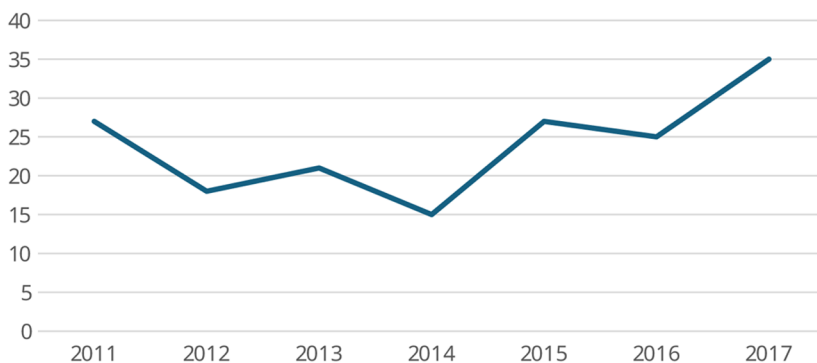


Figura 2.1. Cantidad de artículos de formación docente en revistas nacionales publicados en el período 2011-2017.

Ya se ha señalado que las revistas científicas constituyen un canal privilegiado de difusión entre los investigadores –junto con los congresos y jornadas– forman parte de la dinámica de consolidación de los respectivos campos y áreas de investigación; para explorar las tendencias y rasgos que asumen las áreas de estudio y que en nuestro país tienen gran peso para comunicar y visibilizar los resultados de los estudios (Gorostiaga *et al.* 2018). Estas son

además un medio de evaluación de los investigadores y profesores universitarios que les otorga visibilidad y permiten establecer lazos con el exterior (E. Calvo *et al.* 2019). Varios trabajos utilizan a las publicaciones periódicas como fuente para hacer revisiones de las tendencias y agendas de investigación en otras áreas de conocimiento (Ferrere *et al.* 2019; Martínez Larrechea y Chiancone 2021; Ramos Zincke 2005). En otros casos para analizar la existencia de los diferentes circuitos de publicación en las ciencias sociales y sus vínculos con los internacionales, al considerar que el artículo científico es el indicador que mayor influencia tiene en la difusión y transmisión de conocimiento (Beigel y Salatino 2015; E. Calvo *et al.* 2019).

En el caso que nos ocupa, ubicamos primero a las revistas de educación y luego seleccionamos las que tenían números dedicados a formación docente o que incluían entre sus trabajos la temática. Para ello revisamos los índices, títulos y palabras clave de cada número y también se procedió a leer los resúmenes y contenido de los artículos para determinar la pertenencia del trabajo al campo de la formación docente. En general la información brindada en los títulos, palabras clave y resúmenes resultó insuficiente para caracterizar la totalidad de las dimensiones y variables propuestas por lo cual en esos casos se realizó un análisis completo del contenido y diferentes secciones del artículo.

Una dificultad fue la elaboración y refinamiento de las categorías, su adecuación al contenido de los artículos y al propósito de este mapeo. Para ello se revisaron otros estados del arte de la producción en formación docente para contrastar con la taxonomía que estábamos construyendo.

2.4 Otros mapeos sobre la formación docente en la región

En los mapeos de las áreas disciplinares y campos las taxonomías son indispensables para delimitar con la mayor precisión posible el alcance y el tipo de investigación. Los estados de conocimiento del COMIE diferencian, por ejemplo, entre investigaciones basadas en teorías; estudios exploratorios o descriptivos; informes de programas, experimentos o ensayos en distintos ámbitos; reportes de las acciones de política pública; ensayo, propuestas o

argumentación a favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa. Mientras que en lo metodológico distinguen cuatro tipos de contribuciones: investigaciones empíricas; estudios documentales; ensayos; reportes o informes (Ducoing Watty y Fourtoul Ollivier 2013).

En Chile, la tesis de Cisternas (2011), analiza el estado de situación de la investigación en formación docente en el período comprendido entre 1996-2007, recoge un total de 82 investigaciones, considerando los proyectos concursados y financiados por el Fondo de Ciencia y Tecnología (FONDECYT), el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) y las bases de los Encuentros Nacionales de Investigación en Educación (ENIN). Para el análisis la autora adaptó las categorías utilizadas por Vanhulle y Lenoir (2005) en Québec, quienes distinguen tres grandes focos o dimensiones en los objetos y temáticas que abordan las investigaciones de la FD. En los resultados encuentra que:

- 1) los actores y sujetos de la formación docente (estudiantes, formadores, docentes), concentran el 45.5 % de los trabajos;
- 2) las investigaciones que analizan dispositivos, mecanismos y estrategias de la formación docente del currículum (que se diseña y/o implementa) reúnen al 39.4 % del corpus;
- 3) los saberes, objetos de conocimiento y competencias como contenido de la formación, abarca la menor cantidad de investigaciones con el 15.2 % de trabajos.

Entre las principales características la autora concluye que el campo de estudios de la FD en Chile presenta un desarrollo incipiente y desigual; que los programas de financiamiento y la política de fortalecimiento de la formación inicial ha incidido en el crecimiento de los estudios entre 1998-2004; que hay una escasa presencia de estudios sobre la formación docente continua y sobre los formadores; junto con la ausencia de investigación sobre el aprendizaje en la FD y los efectos, resultados de la formación docente inicial. Más adelante, al examinar los datos de nuestro corpus, se pueden observar algunas coincidencias y elementos que diferencian el desarrollo del campo de la FD en Argentina y en Chile.

2.5 Dimensiones y categorías de análisis

En nuestro corpus, el análisis de la producción nacional se organizó en cuatro aspectos o dimensiones, las cuales se encuentran presentes en el quehacer científico y metodológico que pueden además ser identificadas en los trabajos que recogen sus resultados (informes, artículos científicos, etcétera).^[3] Estas dimensiones recuperan aportes epistemológicos de García (2007)^[4] que hemos reformulado para pensar las diferentes etapas del diseño, del proceso de la investigación y de la formación de investigadores (Vezub 2020b, 2022). En esta oportunidad hemos además incluido una dimensión contextual que permite delimitar aspectos que hacen a las condiciones de la producción y circulación científica en el país y que generalmente se utiliza en otros mapeos de este tipo. En los artículos se analizaron las siguientes cuatro dimensiones:

- 1) *Epistemológica*: tipo de trabajo, de producción científica. Los artículos se categorizaron primero en trabajos con y sin base empírica para establecer si eran resultado de un proyecto de investigación o habían sido elaborados a partir de otro tipo de proyectos (extensión, experiencias de cátedras, innovaciones, etcétera) o géneros científicos (trabajos teóricos/ensayos). En segundo lugar, se generaron categorías para los artículos sin base empírica que se describen en el próximo apartado.
- 2) *Ontológica*: principales temáticas, objetos de estudio y aspectos de la formación docente que se investigan, niveles y modalidades educativas de los procesos formativos estudiados.

[3] Excluimos para este trabajo a la dimensión teórica-conceptual que completaría el esquema analítico propuesto, la cual esperamos poder analizar en próximos trabajos para este mismo corpus y seguir ampliando los años de la Serie y revisión de nuevas revistas a la base creada.

[4] En *Sistemas complejos*, García (2007) analiza los sistemas de clasificación de las ciencias y la interdisciplinariedad. Al argumentar contra el positivismo y la tesis de la «unidad de la ciencia» recuerda junto a Piaget que el término ciencia abarca cuatro grandes dominios: el material que se refiere al conjunto de objetos y fenómenos de cada disciplina; el conceptual que es el conjunto de teorías y conocimiento formal sobre el dominio anterior; el epistemológico interno que analiza los fundamentos internos de cada disciplina; y el epistemológico derivado que analiza las relaciones entre sujeto y objeto de conocimiento.

- 3) *Heurística*: métodos, instrumentos y tipos de técnicas empleadas en la recolección y análisis de datos y su naturaleza cuantitativa, cualitativa, mixta, documental, etcétera.
- 4) *Contextual*: filiación institucional de los autores y regiones del país; autoría individual o colectiva; procedencia de los proyectos (investigación acreditada, proyecto de extensión, resultado de tesis de posgrado, etcétera).

2.6 Tipos de Artículos que se producen en formación docente

Para definir si se trataba de un investigación empírica se adoptó la definición de Ramos Zincke (2005) quien analiza la investigación sociológica en Chile a comienzos del siglo XXI y considera dicha condición de una manera amplia, al entender que esta puede darse mediante el trabajo de campo y recolección directa de los datos e información a través de informantes y actores sociales o bien, a través del análisis de documentos, archivos, fuentes secundarias, estadísticas, etcétera. Siempre que impliquen un procesamiento propio de los datos materiales a partir del planteamiento de un problema y metodología claramente definida en el artículo.

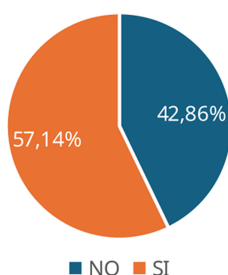


Figura 2.2. Porcentajes de artículos con y sin base empírica, resultados de investigación y otros tipos.

Por lo tanto, se excluyó de la categoría «artículo de investigación con base empírica» a los trabajos que formulan preguntas, interrogantes sobre la formación docente, pero que no definen una metodología para su abordaje. También a las producciones cuyo propósito principal es sistematizar experiencias realizadas, innovaciones didácticas y reflexionar sobre el cambio y mejora de la formación, pero en los cuales las conclusiones y contribuciones no

se deducen lógicamente de los datos y de un proceso investigativo sistemático.

En este grupo encontramos 72 trabajos que también se analizan en mayor detalle, por la importante presencia (43 %) que tiene en la producción en formación docente y en la publicación de revistas especializadas nacionales. Para dar cuenta de esta producción generamos categorías específicas a estos géneros. De la lectura y estructura que adoptan estos trabajos, los clasificamos en tres tipos:

- 1) *Diagnósticos con datos*: se trata de artículos que analizan algún aspecto de la formación docente con datos de la realidad de alguna fuente o documento (estadístico, medios, referencia empírica) para sostener o ilustrar el argumento, tesis o descripción, caracterización de la problemática/tema.
- 2) *Experiencias, relatos y reflexiones* de la formación docente: aquí encontramos la mayor cantidad. Son trabajos que proponen alguna sistematización y reflexión que generalmente se realiza luego de una intervención, proyecto de formación / capacitación docente donde han participado las cátedras. También trabajos que son resultados de actividades de extensión y utilizan material recogido en dichas experiencias, ex post facto.
- 3) *Trabajos teóricos y ensayos*: producciones que presentan una discusión teórica, revisión bibliográfica, referida a alguna noción clave, conceptos, estados del arte sobre temáticas y aspectos del campo de la formación docente; o bien ensayos, artículos que presentan opiniones, reflexiones, argumentaciones sobre problemáticas y temas del campo con posiciones a favor o en contra de determinada política, programa, problema brindando líneas propositivas a partir de ideas propias y de aportes bibliográficos.

Con este esquema analítico se construyó una matriz de datos, base propia y se identificaron un total 168 artículos en el período 2011-2017 cuyo objeto de investigación, estudio, reflexión, teorización y/o de intervención/sistematización didáctica es la formación docente. A continuación, se analizan los principales rasgos de esta producción para arribar a la discusión sobre la fisonomía del campo de la formación docente en Argentina.

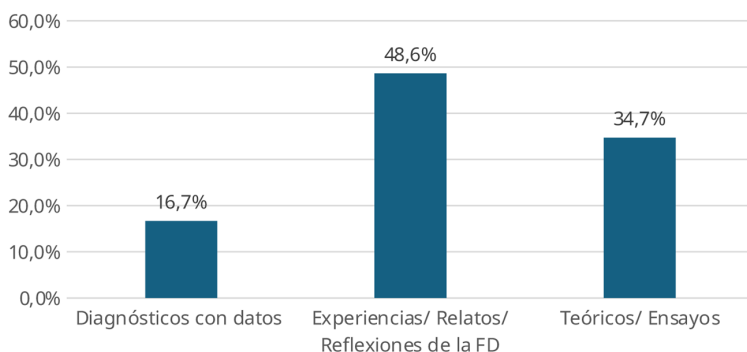


Figura 2.3. Cantidad de artículos sin base empírica según tipo de trabajo.

2.7 Los temas que se investigan en formación docente

Para analizar las temáticas primero se clasificaron los artículos, en base a las tres *dimensiones generales* de la FD definidas por la literatura internacional: la formación inicial, continua o en servicio y la carrera docente. En segundo lugar, se elaboraron 12 categorías temáticas específicas de la producción e investigación encontrada en las revistas nacionales que dan cuenta de la dimensión ontológica. Estas se generaron de manera inductiva a partir de la lectura de los resúmenes y cuando fue necesario de los artículos completos. Estos códigos se fueron modificando sobre la marcha, refinando de manera sucesiva, relacionando categorías y subcategorías mediante un proceso de codificación axial (Flick 2007).

En la primera clasificación, más general, la dimensión de la FD que concentra la mayor producción es la formación docente inicial donde encontramos 103 artículos; seguida por los estudios sobre trabajo docente donde ubicamos 28 trabajos; en tercer lugar, siguen 23 artículos que estudian los temas de formación permanente (figura 2.4). Mientras que los de carrera docente tienen muy baja presencia ($n=3$).

A diferencia de otros países de la región, los trabajos sobre «carrera docente» son marginales en la investigación nacional (1.8 %). Los estudios que abordan problemáticas referidas al puesto y condiciones de trabajo, cargos, posibilidades de desarrollo y ascenso profesional, en nuestro medio lo hacen bajo el constructo «trabajo docente», ubicándose en otra perspectiva teórica-conceptual.

Recuperan perspectivas del sindicalismo docente que focalizan la formación en el trabajo. En nuestro medio existe una tradición consolidada de investigaciones sobre condiciones y trabajo docente, desde el pionero trabajo de Ezpeleta (1991) hasta la revisión más reciente de Arroyo y Pérez Zorrilla (2020) que hace un estado del arte de las investigaciones del trabajo docente del profesor secundario (2003-2015) y muchos otros que no es objeto de este mapeo pasar revista.

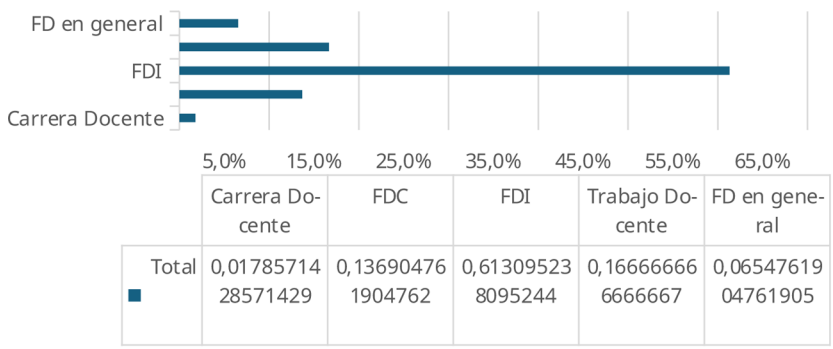


Figura 2.4. Cantidad de artículos según dimensiones de la formación docente (FD) que investigan/problematizan.

La carencia de investigación sobre la carrera de los profesores coincide además con legislaciones y estructuras del puesto de trabajo que a grandes rasgos permanecen históricamente inalteradas, por lo cual parece ser un objeto de estudio poco atractivo para los especialistas del campo. Si bien es un tema de controversia que se instala periódicamente en los medios de comunicación y según los gobiernos, aun no se iniciaron en Argentina reformas de envergadura y nuevas políticas educativas que hayan producido cambios y nuevas reglas profesionales que afecten la estructura piramidal y jerárquica de la carrera y el ascenso basado casi exclusivamente en la antigüedad y en la acumulación de puntaje por cursos.

Dada la tradición señalada y el alto número de artículos encontrado que analiza el trabajo docente en el corpus (n=21) decidimos mantener separadas estas dos áreas y dimensiones de la FD en el análisis.

En la dimensión y área temática «trabajo docente» encontramos diversos problemas, algunos investigan, por ejemplo: la participa-

ción de las organizaciones sindicales en determinados períodos o frente a ciertas reformas y políticas; otros analizan las condiciones de trabajo desde el concepto de regulación y las representaciones de los docentes frente a las políticas a partir de la noción de posición docente. Varios trabajos se detienen en las opiniones docentes respecto de temas emergentes y de las políticas educativa que atraviesan su trabajo y enseñanza, tales como: la desigualdad, el cambio curricular y/o transformaciones implementadas en los niveles educativos de las jurisdicciones, la introducción de determinados programas y acciones en las escuelas. Para ello utilizan métodos cualitativos, etnográficos y en algunos casos cuestionarios. Una categoría recurrente en esta dimensión es la de desigualdad educativa e inclusión.

La mayoría analiza transformaciones, políticas, programas educativos y su efecto o percepción en el trabajo de los docentes, a partir de las opiniones de los profesores frente a los cambios en la organización de su tarea desde una mirada global. Es decir que no llegan a interrogar sobre cuestiones que refieren a su formación o al desarrollo profesional.

En este grupo, hay 4 artículos que desde una perspectiva sociológica, métodos cuantitativos y fuentes estadísticas secundarias, analizan variables socioprofesionales para establecer, por ejemplo, la posición de los docentes en la estructura económica y social argentina, variables salariales, el crecimiento de los puestos de trabajo en la rama educación y compararla con otros del sector público.

En otros países el trabajo docente se estudia como parte de la carrera y las leyes o sistemas de desarrollo profesional. Como ya mencionamos en la región esta dimensión se ubica en los estudios que analizan la *carrera docente* y que abordan los sistemas de ingreso, oportunidades de desarrollo profesional, evaluaciones y condiciones desde el ingreso a la docencia hasta el retiro y la jubilación (Cordero Arroyo y Pedroza Zúñiga 2021). En dichos países esto ha dado lugar a un conjunto de investigaciones respecto de las características que asume la carrera, las políticas de reforma, los posicionamientos de los docentes, sindicatos y de las instituciones de formación (entre otros aspectos) frente a las nuevas regulaciones; las formas de evaluación del desempeño y los nue-

vos sistemas profesionales meritocráticos que rigen el trabajo y la carrera docente (G. Calvo 2019; Cordero Arroyo y Pedroza Zúñiga 2021; Cuenca 2015; Dutercq y Maleyrot 2017; Ruffinelli 2016).

En el *corpus* de artículos argentinos analizado, solamente se han recogido 3 trabajos que se inscriben dentro de los estudios de «carrera» propiamente dichos, mientras que los demás efectúan un análisis de aspectos más generales que constituyen el trabajo y tarea de los docentes, pero no atienden a las regulaciones laborales y profesionales que específicamente enmarcan su tarea.

En la dimensión de la *formación docente continua* ubicamos 23 trabajos (13.7 %) que analizan los siguientes temas: la experiencia de los docentes noveles y las políticas destinadas a acompañar los primeros años de la profesión; la implementación de programas y políticas de formación en determinadas provincias o áreas del currículum; los dispositivos desarrollados por las cátedras, sus resultados; metodologías y características de los dispositivos de formación (la sistematización, documentación de experiencias, los talleres u otros). Tres trabajos abordan además las políticas de formación continua y uno de ellos hace un estudio de un período histórico de la formación permanente.

La menor producción que presenta el estudio de la formación permanente de profesores coincide con lo observado en otros países como Chile y México (Cisternas 2011; Ducoing Watty y Fourtoul Ollivier 2013; Quintero Tapia *et al.* 2018) y responde a distintas razones. Algunas vinculadas a las políticas e incipiente institucionalización de la formación continua en los países de América Latina (Vezub 2020b) y otras a las características del propio campo académico para su comprensión. Las características del objeto y la dinámica que presenta la formación permanente también dificultan su estudio. Entre estas la volatilidad de las políticas y acciones de formación permanente, su escaso anclaje institucional y la falta de datos, de bases públicas con sistemas información acerca de la capacitación docente. Pero también la tendencia de los equipos a la intervención, al desarrollo de experiencias e innovaciones en la formación permanente, ha entrado en tensión o dejado menos espacio a las lógicas, los tiempos y requisitos de validación que exige la producción científica.

2.7.1 Los niveles educativos en los estudios de la formación docente

La mayoría de los trabajos e investigaciones aborda la formación docente en general (35.7 %), sin focalizar en el estudio de la formación de docentes para un determinado nivel educativo (cuadro 2). En segundo lugar, el nivel educativo más estudiado es la formación de profesores secundarios (31 %). En estos trabajos se observa que los temas de estudio de la formación docente para este nivel se vinculan al análisis del currículum, a la didáctica general y a las didácticas específicas. También se incluyen investigaciones sobre el conocimiento docente y la inclusión educativa en la formación / práctica docente.

Niveles educativos	Cant. de artículos	Porcentaje
Inicial	8	4.76
Inicial/primaria	4	2.38
Primaria	17	10.12
Primaria/secundaria	2	1.19
Secundaria	52	30.95
Superior	18	10.71
No específica	7	4.17
Todos/general	60	35.71
Total	168	100

Cuadro 2.2. Cantidad de Artículos por niveles educativos del estudio.

En tercer lugar, la producción en el campo de la formación docente focaliza en el nivel primario, ya sea en este nivel de manera exclusiva o, junto con el nivel inicial (12.4 %). En este nivel las temáticas son diversas: la formación docente y la educación sexual integral, la reflexividad, la profesionalización, las prácticas en la formación de los docentes y los trabajos de historia del magisterio.

La mayor atención que el campo ha dado en su producción al estudio de la FD en el nivel secundario puede obedecer a los procesos de reforma que ese nivel ha atravesado en las últimas décadas y a los cuestionamientos que dicho nivel atraviesa. Las jurisdicciones han afrontado cambios en relación con los regímenes académicos, la organización curricular y la propuesta pedagógica, incluyendo

nuevas figuras y roles en las instituciones que han replanteado aspectos tanto de la identidad profesional de los profesores como de la organización de su puesto de trabajo y tarea, abordando nuevas formas de enseñanza y de trabajo en equipo en los espacios formativos que acompañan la implementación de las políticas de transformación.

2.7.2 Temáticas de estudio

La segunda clasificación permite mirar con mayor detalle los temas y objetos que el campo de la formación docente en Argentina recorta para su estudio empírico y reflexión. Dentro de los 12 temas encontrados el que mayor atención ha recibido es la formación docente universitaria con 52 trabajos (31 % de la producción). El interés que concita entre los especialistas el estudio de la FD en la universidad contrasta con la cantidad de universidades que forman docentes (67) en el país y con la importancia que tienen en la proporción de la matrícula que reciben, cantidad de docentes que forman. Esta alcanza al 17 % del total estudiantes, ya que la mayoría de los maestros y profesores en Argentina se forma en los 1 285 Institutos Superiores de Formación del país,^[5] con diferencias según cada jurisdicción para el caso de los profesores secundarios donde el peso de las universidades varía.

En segundo lugar, al igual que al analizar el corpus en base a las grandes dimensiones de la FD, se destacan los artículos sobre el *trabajo docente* en donde encontramos investigaciones sobre el ejercicio y las características de los profesores, sus opiniones acerca de la implementación de políticas, la igualdad educativa y los que refieren a las organizaciones sindicales.

La producción sobre *formación permanente* ya ha sido descrita anteriormente, es similar en cantidad, a los trabajos que indagan sobre el currículum y a los que se detienen en las *concepciones/representaciones de estudiantes y profesores*. Estas dos áreas incluyen 30 artículos que analizan cambios curriculares y su implementación en una determinada jurisdicción o en instituciones; las actualizaciones curriculares de los diseños de la formación docente en

[5] Procesamientos propios en base a datos del Relevamiento Anual de Establecimientos 2016 y al *Anuario de Estadísticas Universitarias* de la SPU.

Temáticas de estudio – Dimensión ontológica	Cantidad	(%)
Formación docente en la universidad	52	31.0
Trabajo docente/características socioprofesionales y demográficas	21	12.5
Formación docente continua, desarrollo profesional, docentes noveles	16	9.5
Currículum de la FD/conocimiento docente	15	8.9
Concepciones, enfoques de FD/representación de estudiantes y prof. en la FD	15	8.9
Historia de la formación docente	13	7.7
Políticas de formación docente	11	6.5
Prácticas de la formación docente	9	5.4
Didáctica y formación	8	4.8
Carrera docente	3	1.8
Aprendizaje y evaluación en/de la formación docente	2	1.2
Otros temas	3	1.8
Total	168	100

Cuadro 2.3. Cantidad de artículos según áreas temáticas que investigan.

ciertas ofertas/disciplinas/niveles o modalidades del sistema educativo y; la problemática de los saberes que construyen los docentes durante los procesos de formación; las representaciones de los estudiantes acerca de las disciplinas de enseñanza, que están en el plan de formación docente, las concepciones de la enseñanza en la formación inicial.

La producción en torno de las *prácticas de la formación docente*, no obstante ser una temática muy presente en la literatura especializada y en la agenda de investigación internacional (Bolívar Osorio 2019; Prats 2016),^[6] podríamos decir que se encuentra entre los temas que han dominado el *mainstream* de la investigación en la FDI, en nuestro país reúne un bajo número de trabajos publicados (5.4 %) en las revistas de circulación nacional del período analizado. Sin embargo, esta tendencia se revierte en el caso de los trabajos que focalizan en el estudio de la FD en la universidad.

[6] Al respecto es interesante la discusión y alertas que plantea Prats (2016) a las «vías alternativas» a la formación docente universitaria y «teórica» –desde el contexto europeo– centradas en la formación práctica y en la experiencia de las escuelas y los docentes; los problemas del corporativismo y el estatuto académico y epistemológico de la formación.

Asimismo, la mayoría de los trabajos ubicados en el eje *didáctica y formación*, cercanos a esta cuestión, se encuentran en los «bordes del campo». Es decir que la problemática, marcos teóricos y preguntas de interés que guían a dichos investigadores aluden más a las prácticas docentes y a la didáctica general, que a los procesos de la formación de docentes. Por último, la investigación de los aprendizajes de los futuros docentes y la evaluación durante la FD son temas casi ausentes en este corpus de 168 artículos.

Al cruzar los tipos de trabajos publicados (con y sin base empírica) y las temáticas en las cuales se realizaron las investigaciones (cuadro 2.4), se observan algunas diferencias en la producción. Se pueden identificar tres grupos o situaciones que caracterizan a las temáticas de estudio, que enunciaremos de manera preliminar y hay que seguir profundizando en relevamientos más exhaustivos de la producción del campo que incluyan otras producciones (tesis,

Temas de investigación/dimensión ontológica	Artículos		Total
	con base empírica	sin base empírica	
FD en la Universidad	19	33	52
Trabajo docente/caract. socioprofesionales	19	2	21
Historia de la FD	13	0	13
Curriculum de la FD/conocimiento y saberes docentes	11	4	15
FDC - desarrollo profesional - noveles	9	7	16
Concepciones, enfoques de FD/ representaciones de estudiantes de la FD	8	7	15
Políticas de FD	7	4	11
Prácticas de la FD	5	4	9
Carrera docente	2	1	3
Didáctica y FD	2	6	8
Aprendizajes y evaluación en la FD	0	2	2
Otros temas	2	1	3
Total	97	71	168

Cuadro 2.4. Cantidad de artículos con y sin base empírica según temas de estudio de la FD.

libros, revistas internacionales, congresos) y amplíen las fuentes y períodos:

- 1) Temáticas de la FD en las que hay paridad entre producción con base empírica y otros géneros: prácticas de la FD; concepciones de la FD y representaciones de los estudiantes; formación continua.
- 2) Temáticas en las que predomina la producción / artículos con base empírica: historia de la FD; políticas de FD; currículum y saberes docentes; trabajo docente.
- 3) Temáticas en las que predomina otros géneros científicos (trabajos basados en experiencias; ensayos y reflexiones; diagnósticos); didáctica y FD; formación docente en la universidad.

La mayoría de los artículos desarrollados en temas de FD en la universidad se desatan por elegir otros géneros y tipo de producciones para su publicación, sobre ello nos detendremos en el próximo apartado. En el área de didáctica y FD la mayoría (6) son trabajos sin base empírica, predominan los trabajos teóricos, los ensayos y las reflexiones. En los temas de historia de la FD, trabajo docente, políticas y currículum parecen predominar los cánones «científicos clásicos», al encontrarnos con una mayoría de artículos con base empírica. En las demás temáticas se observa un balance similar entre los distintos géneros con trabajos empíricos y otros basados en la sistematización de experiencias, en particular aquellos que analizan las concepciones, representaciones o los enfoques formativos y temas referidos a las prácticas en la formación y a la formación continua.

2.7.3 La investigación de la FD en la universidad

Dada la importante cantidad de trabajos sobre FD universitaria, lo que en principio se pensó como tema, objeto de estudio, luego fue metodológicamente tratado como una submuestra o subuniverso y, categorizada con las mismas temáticas que los demás artículos para profundizar los rasgos de esta.

La primera característica que distingue a estos trabajos es que la cantidad de artículos con base empírica disminuye un tercio respecto del total del corpus analizado. Mientras que en el total encontramos un 57.7 % de investigaciones empíricas, en el subuni-

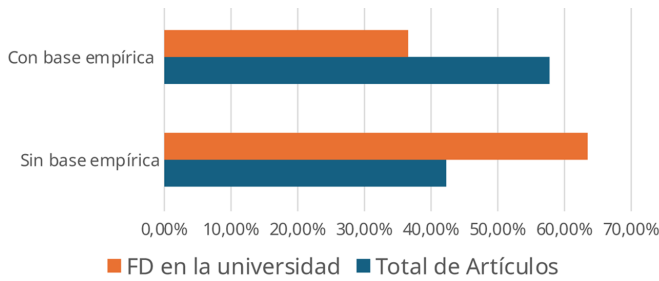


Figura 2.5. Tipos de producción de artículos que estudian/focalizan la FD en la universidad.

verso de los 52 artículos que focalizan en la FD en la universidad, esta proporción disminuye a 36.5 %. Predominan las publicaciones que son el resultado de experiencias pedagógicas que luego son reflexionadas y publicadas por integrantes de los equipos de las cátedras. Entre estos 33 trabajos que no tienen base empírica se observa que:

- 1) 22 son experiencias, relatos y reflexiones de la formación
- 2) 4 realizan diagnósticos de aspectos de la FD citando algunos datos
- 3) 7 son trabajos teóricos
- 4) Los tres temas que concentran esta producción son, el análisis de las concepciones de la formación y representaciones de los estudiantes (n=17); las prácticas en la formación (n=13); el currículum de la FD, el conocimiento y saberes docentes (n=10).

A diferencia del universo completo, en esta producción aumenta la proporción de artículos que analizan las prácticas de la FD (25 % versus 5.4 % del total general) y las concepciones, representaciones de los estudiantes que ocupan un tercio (32.7 % frente al 9 % del corpus/muestra completa). Los temas que pierden peso en este caso y en las cuales se observa un desinterés son particularmente dos: la formación docente continua, donde no se encuentran artículos en los estudios universitarios y, los temas de políticas de formación docente donde solo hallamos un trabajo.

Al describir un poco más el contenido, esta producción analiza los profesorado universitarios y la inserción de sus egresados, cómo se forma en las universidades para la docencia, que caracte-

rísticas presentan los planes de estudio y cómo son las trayectorias o prácticas que realizan los estudiantes, en qué contextos se insertan los docentes nóveles, cuáles son sus representaciones, qué experiencias de prácticas y narrativas han construido durante su biografía formativa, a través de qué dispositivos, qué apreciaciones realizan los estudiantes de la formación y actividades.

Al igual que lo hallado por Cisternas (2011) en Chile, esta producción tiene un rasgo particular: los investigadores son al mismo tiempo formadores y convierten su práctica en objeto de estudio, reflexión o documentación. Esto plantea, por lo tanto, cuestiones epistemológicas y metodológicas adicionales, referidas a la implicancia de los investigadores, que en el caso de la producción analizada no suele explicitarse. El interés surge muchas veces en documentar un proceso que a la postre resulta significativo e innovador para los estudiantes. Al intentar investigar la propia práctica durante la formación inicial sucede que el objeto indagado es un conjunto de dispositivos –en sentido amplio– y estrategias de formación:

«Se trata entonces de dispositivos específicos que apuntan a propósitos diferentes: unas intentan describir el proceso, otras pretenden evaluarlas. Sin embargo, el principal interés está en documentar el proceso, es decir implementar estrategias que se escogen por ser consideradas como formas de innovar al interior de cursos específicos o líneas de formación. El segundo grupo de investigaciones de menor presencia busca testear, evaluar o comprobar el funcionamiento de algunas estrategias (por ejemplo, tipos de acompañamiento a la práctica, técnica de conversación reflexiva-crítica) o de herramientas (como talleres, portafolio, guía de reflexión). Algunos estudios realizan esta evaluación a partir de las percepciones de los estudiantes» (Cisternas 2011, pág. 152).

2.8 Metodologías privilegiadas para investigar la formación docente

En la producción del campo hay un claro predominio de los métodos cualitativos, siendo frecuente la combinación de más de un instrumento de información: encontramos que 55 artículos (57 %) mencionan utilizar más de una técnica de recolección de datos (cuadro 2.5). Esto coincide con las metodologías más usuales de

otras áreas de la investigación educativa (ver en otros capítulos de esta misma obra) y con lo hallado por otros estados del arte de la región que analizan las tendencias en la investigación de la formación permanente (Quintero Tapia *et al.* 2018) y en las prácticas de la formación de maestros (Bolívar, 2019).

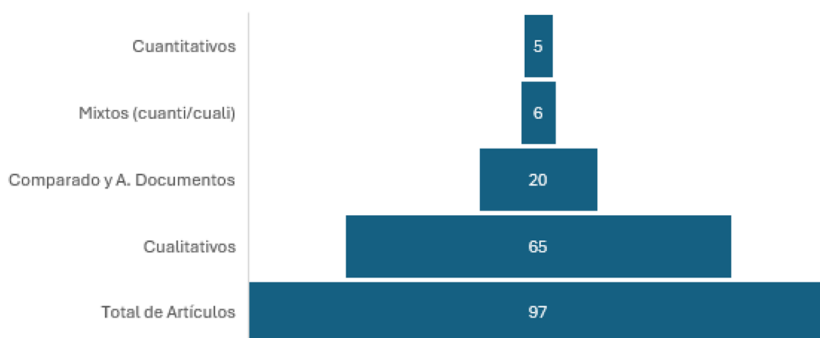


Figura 2.6. Cantidad de Artículos según métodos de investigación.

Para caracterizar las cuestiones metodológicas de la dimensión heurística, consideramos solo los 97 artículos de investigación con base empírica. En varios casos los aspectos metodológicos se refieren de un modo general, sin precisar del todo los criterios de las muestras, justificar las unidades de análisis en relación con el problema bajo estudio o informar cómo se llegó a esos resultados. Casi ninguno da cuenta de los procesos de análisis y procesamiento de la información; cuando se menciona se alude a la «teoría fundamentada en los datos» de Glaser y Strauss o el uso del AtlasTi para la categorización. De modo general los artículos afirman utilizar la «investigación cualitativa», la que se recupera de un modo genérico ($n=65$), sin relacionarla con la construcción empírica de los datos y del propio problema bajo estudio, con escasas referencias. Se observa los/as mismos autores que circulan en el medio, sin referencias a bibliografía metodológica en otro idioma y con baja presencia de autores de la región.

Dentro de dicha tradición cualitativa algunos artículos mencionan métodos y enfoques particulares como: la etnografía ($n=3$), la investigación-acción ($n=6$), el estudio de casos ($n=10$), el método biográfico-narrativo ($n=8$); los cuales forman parte de las múltiples corrientes y orientaciones metodológicas que nutren la *tradición*

cualitativa (Denzin y Lincoln 2011; Vasilachis de Gialdino 2006). Los artículos basados en métodos biográficos-narrativos focalizan en la etapa de la formación inicial, solamente dos se refieren a etapas posteriores de la formación continua y la trayectoria profesional docente.

Entre los artículos que emplean el *análisis de documentos* (n=20) se encuentran los de historia de la formación docente, los estudios del currículum, lo que analizan las políticas y la carrera docente. Cuatro de estos artículos utilizan dentro del análisis documental métodos de educación comparada y diferentes escalas, se trata de 3 trabajos en temas de políticas de FD y uno sobre currículum.

Los *métodos cuantitativos* se utilizan en 11 trabajos ya sea de manera exclusiva o *mixta*, combinada con estrategias cualitativas. Se ubican aquí 6 trabajos que analizan las condiciones y características socioprofesionales del trabajo docente con métodos mixtos entrevistas y encuestas y utilización de bases de datos, procesamiento de fuentes secundarias como la EPH y datos del censo de población. La utilización de bases de datos con información estadística y elaboración de matrices corresponde a 7 investigaciones si consideramos todas las menciones de técnicas empleadas.^[7]

La técnica o instrumento de recolección dominante es la entrevista, seguida del análisis de documentos. En conjunto ambas estrategias están presentes en casi el 70 % de la producción. Las observaciones y los talleres de análisis de las prácticas que son técnicas frecuentemente empleadas en la investigación de la FD para la recolección de datos son utilizadas en menor medida (7 % y 11 % respectivamente), posiblemente por el carácter intensivo que demandan, el mayor tiempo y entrenamiento que requieren para quienes las utilizan en trabajo de campo.

Los trabajos que usan la observación analizan temas del currículum, del conocimiento profesional en la formación y de las prácticas docentes. Se trata de investigaciones que utilizan la etnografía, estudio de caso o que se fundamentan en la investigación-acción y

[7] En los artículos que se mencionan los instrumentos implementados, a veces estos son más de dos. A los fines de esta base de datos y mapeo, se ha decidido recoger las dos primeras técnicas que se mencionan en el trabajo y los resultados que se refieren en el artículo en relación con los dos primeros instrumentos mencionados en la sección metodológica, en los casos en los cuales esta ha sido incluida en el trabajo publicado.

Técnicas/instrumentos	Instrumento 1		Instrumento 2	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Entrevistas	38	39.6	21	38.2
Documentos	26	27.1	13	23.6
Talleres reflexión y análisis de las prácticas	11	11.5	3	5.5
Encuestas y cuestionarios	9	9.4	3	5.5
Observaciones	7	7.3	10	18.2
Bases de datos y matrices de información	5	5.2	2	3.6
Focus Group	0	0	3	5.5
Total	96	100		55

Cuadro 2.5. Artículos según instrumentos de recolección de información que utilizan.

que combinan la observación con los talleres de reflexión. El uso de bases de datos y matrices de información se encuentra en un 5.2 % de las investigaciones si se considera solo el primer instrumento, pero aumenta al 8.8 % en el total de técnicas; se corresponde con los artículos que usan métodos exclusivamente cuantitativos.

Las encuestas y cuestionarios se emplean como primera opción o técnica en un 9 % de los trabajos y asciende al 15 % si tenemos en cuenta la totalidad de los instrumentos mencionados. La menor utilización de encuestas, cuestionarios y de datos estadísticos también se relaciona con la ausencia y podría decirse antinomia histórica entre esa tradición en las Ciencias de la Educación en Argentina –que ha asociado al positivismo con la investigación y los métodos cuantitativos–; confundiendo posiciones anti empiristas con una ciencia anti empírica. Lo mencionado ha llevado a subestimar la importancia de los datos y la base empírica en la producción de conocimiento educativo y sobreestimado el lugar de la interpretación y de la argumentación de ideas y posiciones basadas en la lectura de pocos casos, a veces sin el debido rigor, documentación y datos precisos en los que fundar las discusiones. En la investigación educativa se observa, por una parte, un escaso tratamiento de los métodos cuantitativos y de la estadística en los planes de estudio, tanto de grado como de posgrado y, por otra parte, una falta de rigurosidad (lógica, teórica y empírica) de

los métodos y del análisis de datos en la investigación cualitativa (Vezub 2020a).

2.9 Radicación de los proyectos y de los autores/as

En la dimensión contextual de la producción del campo de la formación docente se caracteriza el tipo de proyecto que dio origen a los resultados de las publicaciones, la filiación institucional de los/las autores/as y su distribución territorial en regiones del país. Un poco más de un cuarto de los artículos (26.2 %) omite mencionar el proyecto al cual está vinculado, lo que evidencia la necesidad de fortalecer prácticas de profesionalización en el campo de la investigación en formación docente y en los comités editores de las revistas académicas.

La mayoría, una cuarta parte de los artículos (26.8 %) corresponde a proyectos acreditados por las universidades o no lo han mencionado. En segundo lugar, como origen de los resultados se encuentran investigaciones no acreditadas (14.3 %) por organismos de CyT, ni por las universidades; y un 12.5 % son trabajos que informan resultados de Tesis de posgrado y de sistematizaciones de experiencias. Hay una escasa cantidad de artículos resultado de proyectos de la Agencia Nacional de Promoción Científica, lo que puede explicarse por las dificultades de acceso a dicho financiamiento de parte de los investigadores y también, por la preferencia / exigencia de dichos equipos para publicar en revistas extranjeras y de alto impacto y nivel de indexación (Beigel y Salatino 2015).

Incluimos la categoría de trabajos que son resultados de *proyectos de sistematización de experiencias pedagógicas* e intervenciones que realizan las cátedras ya sea con los estudiantes en los procesos de formación o también con egresados encontrando un número similar al de las tesis de posgrado (12.5 %) el cual se corresponde con trabajos sin base empírica y consideramos que configura un rasgo específico del campo de estudios y de la producción en FD.

La mayoría de los artículos (61.3 %) son elaborados por un solo autor/a, un 21 % es publicado por dos autores y el 16.7 % por tres investigadores. Las tres cuartas partes pertenecen a equipos de universidades nacionales; y el 10.7 % son investigadores o becarios CONICET. La presencia de los Institutos de Formación Docente

Tipo de proyecto y acreditación	Cantidad	Porcentaje
Acreditado universidades	45	26.8
No menciona, sin información	45	26.8
No acreditado	23	13.7
Resultado de tesis posgrado	21	12.5
Sistematización de experiencia docente/intervención	21	12.5
Acreditado ANPCyT	5	3.0
Proyectos de extensión	5	3.0
Resultado tesis de grado	3	1.8
Total	168	100

Cuadro 2.6. Artículos según tipos y organismo que acredita los proyectos

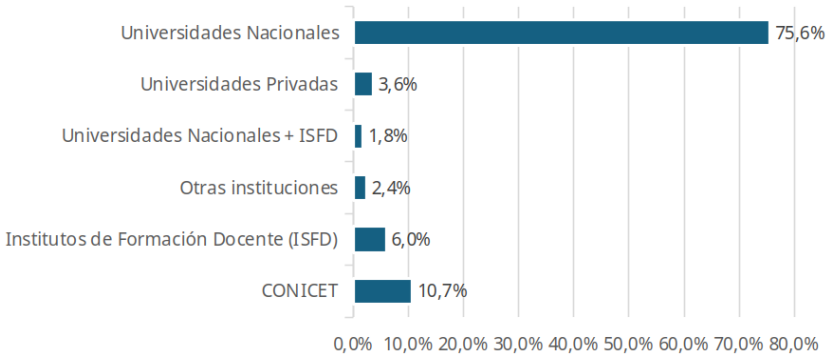


Figura 2.7. Artículos según pertenencia institucional de los autores.

del país en la producción de este corpus es de un 6 %, de los cuales tres trabajos son en coautoría con las universidades y otros 10 se desarrollaron de manera independiente. La producción de las universidades privadas es muy escasa, encontramos 6 artículos en el total.

La distribución de los artículos por regiones^[8] muestra el predominio de la región metropolitana y bonaerense que reúne la mitad de la producción identificada en este período, lo que coincide con

[8] Para la clasificación de las regiones se consideró la pertenencia / sede institucional del primer autor/a y las regiones establecidas por los CPRES (Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior), propuesta por Ferrere *et al.* (2019) en el análisis del campo de la educación comparada en Argentina.

la mayor concentración de recursos y desarrollo de estas regiones y de las instituciones de educación superior, posgrados e investigadores. En segundo lugar, se ubica la región del centro del país con una cuarta parte de los artículos. La participación de autores de la región sur y nordeste en la producción es similar: con un 8 % al 10 % de los artículos publicados. Mientras que las provincias de cuyo y noroeste son las que más baja participación tienen en el período relevado.

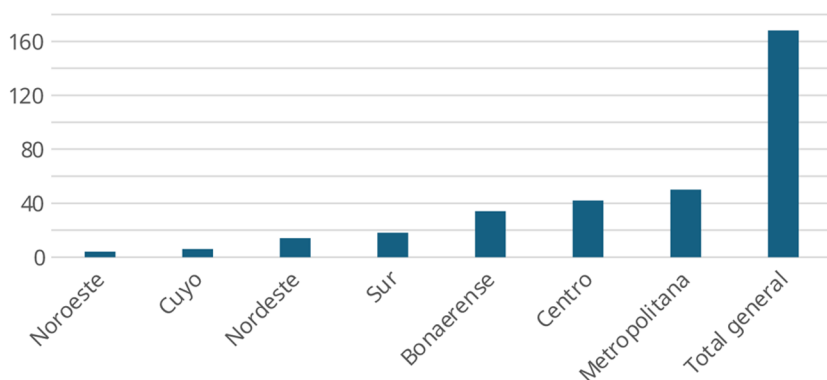


Figura 2.8. Artículos según región de pertenencia del primer autor/a.

La figura 2.8 muestra la gran desigualdad que existe en la producción y configuración del campo a nivel nacional y, por lo tanto, la necesidad de fortalecer con equipos, redes, investigadores, formación de posgrado y subsidios la investigación en formación docente en las diferentes regiones. Además, la distribución de Revistas académicas por regiones también se encuentra concentrada en el AMBA con una baja presencia de las universidades privadas como han mostrado otros trabajos (Gorostiaga *et al.* 2018) y como se aprecia en el cuadro 2.1, con mayor incidencia y artículos publicados en la región Centro y Metropolitana o AMBA.

2.10 Rasgos y desafíos para consolidar la investigación en formación docente

El mapeo de lo publicado en las revistas nacionales entre 2011-2017 muestra un panorama incompleto de la investigación en formación docente en el país. Sobre todo, por las innumerables fuentes

que deja afuera, tales como las tesis de posgrado, las revistas internacionales, los libros, los trabajos presentados en congresos, los proyectos acreditados por la ANPCYT, las redes constituidas, etcétera. El análisis de este conjunto de fuentes en diferentes períodos puede dar cuenta de un mapa más completo y exhaustivo del campo. No obstante, aun con las limitaciones de la fuente y período escogido, esperamos proporcionar algunos puntos de partida para la discusión del estado de situación del campo.

En primer lugar, hay que tomar nota de la *expansión*: la cantidad de trabajos ha ido en aumento a lo largo de los años, pasando de un promedio de 18 artículos por año en los primeros años del período estudiado (2012-2014) a 29 trabajos en los últimos tres (2015-2017). La mayor producción seguramente se explique tanto por la dinámica interna y consolidación de este campo de estudios, como por la instalación del tema docente en la agenda regional e internacional, aunque las temáticas y agendas presenten diferencias. Otro factor que ha influenciado en esta dinámica son las reformas y cambios generados en las últimas décadas y el fortalecimiento de las políticas docentes del país, a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en 2007. La puesta en marcha del INFoD trajo aparejadas diversas políticas en las dimensiones de la formación inicial (el currículum, las funciones del sistema; el gobierno y organización de las instituciones) y en la regulación y programas de la formación continua, incluso de la misma función de investigación para los institutos (Vezub *et al.* 2021). Estas políticas y transformaciones han impactado en las temáticas y en el mayor desarrollo de la investigación en el campo. Se observa además un conjunto de tesis de posgrado en esta área durante el mismo período, en general dispersas por fuera de programas, proyectos y equipos acreditados que deberían ser estudiadas con mayor detalle.

Un segundo rasgo de la producción analizada es que *el campo de estudios sigue muy ligado a las experiencias de formación y a la didáctica*, a las acciones de mejora de la formación e intervención. Aspecto que muestra una continuidad respecto de los orígenes de dichos estudios. La cantidad de artículos sin base empírica (42 %) y de proyectos que son resultado de sistematización de experiencias (12.5 %) son algunos indicadores de lo anterior. Como

consecuencia, se observan dificultades en la delimitación del objeto, en las preguntas y problemáticas de la formación docente que hay que continuar explorando en la configuración epistemológica del campo. Existen fronteras borrosas entre la formación docente y didáctica, entre la formación y las didácticas específicas y entre formación y pedagogía. Varios trabajos que refieren en sus títulos, palabras clave y resúmenes a la formación docente^[9] luego se orientan a indagar las prácticas y la enseñanza de los docentes en los niveles del sistema educativo, sin focalizar o plantear preguntas que problematicen la formación y el desarrollo profesional de los docentes, ni recurrir a bibliografía y antecedentes específicos de la formación docente. Queda pendiente profundizar en estos componentes de los artículos en próximas etapas de este mapeo.

Una tercera característica es el *desarrollo desigual de temas, problemáticas y dimensiones de la FD*, algunas tienen mayor presencia, como la formación inicial, el trabajo docente, las representaciones de los estudiantes. La agenda de investigación parece definida por objetos que se problematizan y legitiman en una dinámica interna, con escasa revisión de antecedentes y poco contacto con las redes regionales e internacionales.

De este modo, el cuarto rasgo es que *la producción nacional de estos últimos años ha seguido una dinámica interna*, ligada a preocupaciones, reformas, políticas y experiencias docentes locales y a los lazos establecidos entre algunos investigadores y sus pares latinoamericanos, con menor incidencia de las agendas de investigación y del *mainstream* internacional. Un ejemplo de ello son los estudios sobre el trabajo docente que han seguido una tradición propia, también en conexión con redes e investigadores de universidades de Brasil; a diferencia de los estudios de carrera docente.^[10]

Lo mencionado debe ser indagando –en próximos trabajos– a partir de las referencias que se citan y de los antecedentes con los

[9] Queda para una próxima publicación continuar con el análisis de este corpus de artículos revisando las palabras clave, categorías y nociones teóricas de los artículos y su inscripción en el campo de la formación docente.

[10] Lo mismo podría decirse de los trabajos que investigan acerca de «la posición docente» en Argentina, aunque en la agenda global no haya investigaciones referidas a dicho problema o concepto/ categoría, ya que esta temática se inscribe en la línea de trabajos referidos a las «identidades profesionales docentes».

cuales dialoga la producción nacional en el campo de la FD. Temas como los de carrera y la evaluación docente, por ejemplo, todavía no han sido problematizados en la agenda nacional; mientras que la de los saberes docentes, es tomada desde perspectivas teóricas particulares,^[11] sin entrar en diálogo/discusión con otros antecedentes y resultados de investigación que tienen una tradición consolidada en la materia.

En relación con las áreas temáticas y niveles educativos, hay un escaso estudio de la formación de docentes de educación infantil/nivel inicial y de los temas de la formación continua y las políticas docentes. Sabemos poco respecto de los procesos y dinámicas que ocurren tanto en la formación de docentes de nivel inicial, como de la formación en servicio. Los trabajos se limitan a caracterizar los dispositivos y evaluarlos desde las perspectivas de los docentes, describir las normas y analizar los documentos de política. Seguimos conociendo poco de lo que estos dispositivos de formación producen en las prácticas, en las escuelas y en el desarrollo profesional de los profesores. Los trabajos son acotados en cuanto a la cantidad de casos, poblaciones y muestras que se incluyen dado el predominio de los métodos cualitativos. Tampoco se ha avanzado en el análisis de los enfoques y modelos de la formación. La investigación de las políticas de FD no suele adentrarse en las preguntas y dimensiones específicas que constituyen el campo de la formación (Vezub 2024). Las investigaciones sobre la formación en las diferentes jurisdicciones son únicamente las históricas, referidas a la formación inicial y las que estudian la implementación de programas nacionales de formación continua.

La hipótesis sobre la dinámica interna que predominó en estos años de desarrollo del campo –anteriormente explicitada– parecería explicar también el importante número de trabajos dedicados a la formación docente en la universidad (31 %). Su propósito no se dirige tanto a pensar lo que sucede es ese tipo particular de organización o sistema, o a mirar los resultados, planes de estudio, políticas, regulaciones, aprendizajes e identidades profesionales que genera; sino que es un corpus más vinculado a los *estudios biográfico-narrativos y, al análisis de las experiencias* micro, dispo-

[11] Por ejemplo, la didáctica profesional.

sitivos didácticos que desarrollan las cátedras con los estudiantes durante la formación. La FD en esta producción aparece al mismo tiempo como campo de intervención pedagógica y de investigación, no siempre diferenciados; sin distinguirse con claridad las preguntas de producción de nuevo conocimiento, de las que se orientan a mejorar las prácticas o a reflexionar sobre ellas y valorar la experiencia realizada. Esta tensión no es privativa del desarrollo de la investigación en Argentina, ya ha sido señalada en otros mapeos internacionales (Vanhulle y Lenoir 2005).

Por último, una quinta característica que emerge en esta producción es el predominio casi absoluto de la investigación cualitativa, la baja utilización de los métodos cuantitativos y de bases de datos estadísticos lamentablemente limita la realización de estudios en extensión y la construcción de indicadores para el conjunto del sistema que permitan interpretar y trazar escenarios futuros para la formación docente. Como ya señalamos esto se relaciona, por una parte, con la adhesión a paradigmas y corrientes fuertemente consolidadas en la comunidad de investigadores, en centros y equipos; pero por otra, a la poca formación y descuido que estas metodologías han recibido en los planes de grado y de posgrado. La expansión de la educación superior ha puesto en evidencia que quienes asumen funciones docentes en el grado, pero también en el posgrado, no siempre tienen suficiente experiencia y trayectoria en investigación. Asimismo, las dificultades para acceder a la información estadística y a las bases de datos en el país, desalienta a los investigadores.

Para finalizar hay múltiples desafíos en la consolidación y profesionalización de la investigación de la formación docente, pero al mismo tiempo es mucho el recorrido realizado desde las primeras cátedras y proyectos de didáctica, residencia y formación docente. Para continuar fortaleciendo esta área de estudios, es preciso entrenar la auto reflexividad e incorporar la realización y discusión de nuestras agendas de investigación en los diferentes espacios de intercambio, validación y socialización de la producción como son los congresos, las revistas, las redes de investigación en contacto con las redes regionales e internacionales. Es preciso incluir de modo más permanente el ejercicio epistemológico de discusión acerca de los objetos y límites de nuestro campo, las preguntas

que formulamos, las metodologías que planteamos, ¿cómo estas se han ido transformando? ¿Lo han hecho en la dirección que pretendíamos, cuál es el sentido que deseamos imprimirles? ¿Con qué preguntas, de qué otras latitudes e investigaciones se conectan?

Referencias

AISENSTEIN, ÁNGELA; JENNIFER GUEVARA y MACARENA FEIJOÓ

- 2017 «Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación docente inicial docentes de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, n.º 1, págs. 133-155, referencia citada en página 52.

ANDRÉ, MARLI

- 2009 «A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000», en *Formação Docente. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, vol. 1, págs. 41-56, referencia citada en página 49.

ARGÜELLO, SUSANA y ANA CHIAPPARA

- 2018 «La producción científica sobre historia de la formación permanente de profesores en la Argentina (2006-2016)», en *Epistemología da práxis e epistemología da prática*, org. por Solange Oliveira Magalhães y Ruth Ribeiro de Souza, Campinas: Mercado Letras, referencia citada en página 52.

ARROYO, MARIELA y JULIA PÉREZ ZORRILLA

- 2020 «Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas», en *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica en los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*, comp. por Daniel Pinkasz y Nancy Montes, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, referencia citada en página 62.

BEIGEL, FERNANDA y MAXIMILIANO SALATINO

- 2015 «Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina», en *Información, cultura y sociedad*, n.º 32, págs. 7-31, referencia citada en páginas 56, 75.

BOLÍVAR OSORIO, ROSA MARÍA

- 2019 «Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros», en *Pedagogía y Saberes*, n.º 51, págs. 9-22, referencia citada en página 67.

CALVO, ERNESTO; SOFÍA ELVERDIN; GABRIEL KESSLER y MARÍA VICTORIA MURRILLO

- 2019 «Investigando las influencias internacionales en las ciencias sociales», en *Relmecs*, vol. 9, n.º 2, referencia citada en página 56.

CALVO, GLORIA

- 2019 «La carrera docente en Colombia», en *Carreras docentes en América Latina. Perspectivas, conflictos y debates pendientes*, comp. por Roxana Perazza, Buenos Aires: Aique, referencia citada en página 64.

CISTERNAS, TATIANA

- 2011 «La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados», en *Calidad en la Educación*, n.º 35, págs. 131-164, DOI: 10.31619/caledu.n35.98, referencia citada en páginas 49, 51, 57, 64, 71.

CORDERO ARROYO, GRACIELA y LUIS PEDROZA ZÚÑIGA

- 2021 «Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS», en, vol. 26, n.º 89, págs. 503-530, referencia citada en páginas 63, 64.

CUENCA, RICARDO

- 2015 *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia regional sobre docentes*, Santiago de Chile: OREALC y UNESCO, referencia citada en página 64.

DAVINI, MARÍA CRISTINA

- 1995a *La formación docente en cuestión: política, y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós, referencia citada en página 50.
1995b «La formación docente un programa de investigaciones», en *Revista del IIICE*, n.º 7, págs. 33-46, referencia citada en página 52.

DENZIN, NORMAN e YVONNA LINCOLN

- 2011 *El campo de la investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa, vol. 1, referencia citada en página 73.

DUCOING WATTY, PATRICIA y BERTHA FOURTOUL OLLIVIER

- 2013 (coords.), *Procesos de formación (2002-2011)*, ANUIES y COMIE, vol. 1, referencia citada en páginas 51, 57, 64.

DUTERCQ, YVES Y ERIC MALEYROT

- 2017 «El profesorado francés de Primaria frente a las políticas de rendición de cuentas: una evolución de su profesionalismo en un contexto de accountability subjetiva», en *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 10, n.º 3, págs. 455-470, recuperado de <<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10758/10033>>, referencia citada en página 64.

EZPELETA, JUSTA

- 1991 *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, referencia citada en página 62.

FERRERE, LUCÍA; MAGALÍ FANEGO Y JORGE GOROSTIAGA

- 2019 «Tendencias del campo de la educación comparada en la Argentina: un análisis de artículos académicos del periodo 1997-2015», en *RELEC*, n.º 15, págs. 10-26, referencia citada en páginas 56, 76.

FLICK, UWE

- 2007 *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata, referencia citada en página 61.

GARCÍA, ROLANDO

- 2007 *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Buenos Aires: Gedisa, referencia citada en página 58.

GOROSTIAGA, JORGE; MARIANA FUNES Y FLORENCIA CUELI

- 2018 «Las revistas académicas: entre la supervivencia y la consolidación», en *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en páginas 53, 55, 77.

GOROSTIAGA, JORGE; MARIANO PALAMIDESSI Y CLAUDIO SUASNÁBAR

- 2016 «Revistas académicas e investigación educativa en Argentina: situación actual y perspectivas futuras», en *Propuesta Educativa*, n.º 45, págs. 91-106, referencia citada en página 53.

MARCELO GARCÍA, CARLOS

- 1999 *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona, referencia citada en página 51.

MARTÍNEZ LARRECHEA, ENRIQUE Y ADRIANA CHIANCONE

- 2021 «La construcción del campo de investigación sobre educación superior en Uruguay: desafíos políticos e investigación», en *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, n.º 1, págs. 235-261, referencia citada en página 56.

MESSINA, GRACIELA

- 1999 «Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 19, págs. 145-207, referencia citada en página 52.

NÓVOA, ANTÓNIO

- 2017 «Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente», en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, n.º 166, págs. 1106-1133, DOI: 10.1590/198053144843, referencia citada en página 49.

PINKASZ, DANIEL

- 1992 «Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos», en *Formación de profesores*, comp. por Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en página 50.

PRATS, ENRIC

- 2016 «La Formación Inicial Docente. Entre Profesionalismo y las vías alternativas: mirada internacional», en *Revista Bordón*, vol. 68, n.º 29, págs. 19-33, referencia citada en página 67.

QUINTERO TAPIA, JOHN; CHRISTIAN MIRANDA JAÑA Y PABLO RIVERA

- 2018 «Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave», en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, n.º 2, DOI: 10.15517/aie.v18i2.33174, referencia citada en páginas 64, 72.

RAMOS ZINCKE, CLAUDIO

- 2005 «Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio», en *Persona y Sociedad*, vol. XIX, n.º 3, págs. 85-119, referencia citada en páginas 56, 59.

RUFFINELLI, ANDREA

- 2016 «Ley desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización», en *Estudios Pedagógicos*, vol. XLII, págs. 261-279, referencia citada en página 64.

VANHULLE, SABINE e YVES LENOIR

- 2005 *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*, Edition du CRP, referencia citada en páginas 57, 81.

VASILACHIS DE GIALDINO, IRENE

- 2006 «La investigación cualitativa», en *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa, págs. 23-64, referencia citada en página 73.

VEZUB, LEA

- 2009 «Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, n.º 2, págs. 911-937, referencia citada en página 52.
- 2020a «Las dimensiones de análisis en el diseño cualitativo. Aportes desde la investigación de las políticas de formación docente continua», en *Krínein, Revista de Educación*, n.º 19, págs. 5-27, recuperado de <<https://www.ucsf.edu.ar/articulos/las-dimensiones-de-analisis-en-el-diseno-cualitativo-aportes-desde-la-investigacion-de-las-politicas-de-formacion-docente-continua/>>, referencia citada en página 75.
- 2020b «Revisión de los problemas de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en América Latina», en *Formación preprofesional docente. De prácticas y Políticas Universitarias*, comp. por Marcela Oroño y Mariana Sarni, Montevideo: Udelar, referencia citada en páginas 58, 64.
- 2022 «La formación en investigación educativa en el grado: dilemas conceptuales, formativos y estrategias de diseño», en *Entre Tesis y Tesistas*, n.º 2, recuperado de <<https://entretesisytesisista.wixsite.com/anuario/copia-de-perspectivas>>, referencia citada en página 58.
- 2024 «La política de formación continua en Argentina: opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, n.º 1, págs. 45-60, DOI: 10.6018/reifop.596501, referencia citada en página 80.

VEZUB, LEA; MARICEL LEDERHOS; ADRIANA CIAN; FLORENCIA GARABITO y VICTORIA ZANÓN

- 2021 «Las políticas de formación docente continua en la escuela secundaria. Un análisis de la implementación del PNFP en Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro», en, págs. 159-168, referencia citada en página 78.

VIOR, SUSANA y ROSA MISURACA

- 2006 «Políticas para la formación de profesores de secundaria (1904-1944)», en *Cuadernos de Educación*, págs. 87-98, referencia citada en página 50.

CAPÍTULO 3

La investigación sobre política educativa en Argentina en el período 2001-2022: un acercamiento a través del análisis de la producción académica

JORGE M. GOROSTIAGA

3.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es contribuir a la discusión sobre cómo caracterizar el campo de los estudios sobre política educativa en Argentina. El uso del término campo permite alejarse de la idea de disciplina, la cual puede asociarse a un objeto y un método claramente establecidos. En este capítulo «campo» hace alusión a un espacio de límites porosos, que se define alrededor de un objeto o fenómeno de estudio –en este caso, las políticas educativas como objeto inestable, construido por el propio campo– en cuyo abordaje interviene una multiplicidad de enfoques provenientes de diferentes disciplinas (Paul 1974, citado en Manzon 2011). A su vez, nombrar y pretender delimitar un (sub)campo de estudios sobre política educativa es, en sí mismo, parte de un proceso de construcción disputada de objetos de estudio y de prácticas investigativas que alude a luchas por el poder simbólico dentro del campo intelectual (Bourdieu 1991).

Nótese que los estudios sobre política educativa pueden ser concebidos, por un lado, como un área de estudio dentro del campo (multi)disciplinar de la educación. Por otro lado, pueden pensarse a las políticas educativas como un objeto dentro del estudio de las políticas públicas. Sin pretender saldar esta disyuntiva, es posible

apuntar que en su organización institucional histórica ha prevalecido (al menos en Argentina) la primera opción, a través de la constitución de cátedras de política educativa (o «educacional») en las licenciaturas en ciencias de la educación y en los programas de investigación asociados a esas mismas carreras o a centros de investigación educativa. Ello no ha sido óbice, cabe remarcar, para la utilización recurrente –en los programas de estudio y en las investigaciones– de obras y autores del campo de las políticas públicas como Oscar Oszlak, Guillermo O'Donnell, Mabel Thwaites Rey o Luis Aguilar Villanueva. Otro elemento característico del subcampo es la tensión que genera la demanda de producción de conocimiento orientado a las decisiones políticas, cuyos tiempos y lógicas entran a veces en contradicción con los estándares de la investigación más puramente académica.

En el contexto latinoamericano la discusión sobre cómo delimitar el subcampo de la política educativa como ámbito de producción de conocimiento fue abordada en los últimos años particularmente por autores nucleados en la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe).^[1] Podríamos señalar brevemente que existe cierto consenso en que se trata de un campo inter o multidisciplinar, en el sentido de que abarca abordajes desde enfoques originados en la sociología, la ciencia política, la antropología, etcétera; que la propia definición de qué es una política educativa (como objeto de estudio) varía de acuerdo con los diferentes marcos teóricos asumidos en la investigación; y que existen límites difusos con otros subcampos dentro de las ciencias de la educación, como los de la sociología, la administración, la economía y la antropología de la educación, o el de la educación comparada.

Si bien no es posible entender el desarrollo del campo aislado de las tendencias de política a niveles nacional y supranacional, no ahondaremos aquí en este análisis por falta de espacio.^[2] No obstante, cabe resaltar que el período 2001-2022 está marcado por tres momentos de intensa producción de políticas a nivel nacional:

[1] Véase especialmente los trabajos reunidos en Tello (2015).

[2] Véase Suasnábar (2018) para una discusión sobre los debates político-educativos desde el restablecimiento de la democracia hasta la gestión macrista.

- 1) las reformas de los noventa, impulsadas por la sanción de la ley Federal de Educación y la ley de Educación Superior, cuyo análisis tiene un peso importante en la producción académica hasta bien entrada la década de 2000;
- 2) las reformas de las administraciones kirchneristas, que tuvieron una impronta de mayor intervención del Estado nacional y una importante producción normativa, incluyendo la sanción de la vigente ley de Educación Nacional;
- 3) con menor impacto por tratarse de un período más corto, las políticas del gobierno macrista.

A la vez, puede destacarse, como fenómeno global que adquiere formas específicas en los diferentes contextos nacionales, el creciente policentrismo y multiescalaridad de las políticas públicas en general y de las educativas en particular. Por otro lado, si bien nos interesa destacar algunos hitos del proceso de institucionalización y de conformación del campo intelectual a nivel nacional, tampoco abordaremos el contexto de la discusión y renovación teórica a nivel mundial en la que se enmarca ese proceso.

La construcción de un campo se nutre, entre otros elementos, de ejercicios de reflexividad sobre cómo sus agentes producen conocimiento y sobre los rasgos de ese conocimiento. Este capítulo presenta el análisis de algunos datos sobre la distribución institucional, regional y temática de dos cuerpos de producción sobre política educativa, así como una breve exploración de las opciones teórico-metodológicas aplicada a un recorte de uno de los dos cuerpos. El primer *corpus* consiste en artículos académicos producidos entre 2001 y 2014.^[3] Este relevamiento fue un trabajo derivado, en parte, de un mapeo más amplio sobre la investigación educativa (véase Gorostiaga *et al.* 2018). El segundo *corpus* abarca las ponencias presentadas en las I Jornadas de Investigación en Política Educativa que se llevaron a cabo en junio de 2022. Cabe resaltar que la selección de estos canales (artículos de revistas científicas y ponencias de congresos) implica un sesgo hacia la producción realizada por los equipos de universidades casi exclusivamente, dado que otros medios de comunicación de producción de cono-

[3] Resultados del análisis de esta base de artículos fueron publicados en Gorostiaga (2015) y, con un foco temporal más reducido, en Gorostiaga y Tello (2015).

cimiento, como libros o informes, suelen ser los más utilizados por otro tipo de agencias (ministerios, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil) que también juegan un rol relevante en el campo científico de la política educativa. A su vez, dado lo parcial de la muestra que se analiza en este capítulo, el trabajo tiene un carácter eminentemente exploratorio. En ese sentido, el capítulo busca, más que una caracterización precisa del estado del campo, mostrar potenciales vías de estudio sobre las cuales la comunidad de investigadores/as en política educativa en Argentina podría profundizar en futuros estudios.

El resto del capítulo se organiza en cuatro secciones. La primera presenta un apretado recorrido histórico del proceso de institucionalización y construcción intelectual del campo en la Argentina; la segunda, los procedimientos utilizados para la recogida y análisis de datos; la tercera, los resultados del análisis. El trabajo concluye con una recapitulación de los hallazgos de la aproximación planteada y el señalamiento de algunas vías posibles para ampliar el conocimiento sobre el campo.

3.2 El campo científico de la política educativa en Argentina: los procesos de institucionalización y de construcción intelectual*

Los primeros antecedentes de la institucionalización de un campo de política educativa en Argentina se encuentran en el establecimiento de cátedras o materias sobre legislación educativa y sobre organización escolar en los profesados de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estos espacios se caracterizaron por «un fuerte sesgo jurídico-normativo e histórico-acontecimental orientado principalmente a construir una narrativa educativa teleológica, prescriptiva y lineal» (Suasnábar *et al.* 2018, pág. 4). Ya en el marco de la constitución de licenciaturas en pedagogía o

* Tomo esta diferenciación entre institucionalización (sociológica) y construcción intelectual (o epistemológica) del texto de Manzon (2011) sobre el campo de la educación comparada a nivel mundial. La primera dimensión hace al desarrollo de la infraestructura disciplinar, compuesta por elementos como centros de investigación, cátedras y revistas especializadas. La segunda, refiere al proceso de definición de los contenidos y orientaciones propias del campo, así como de los límites respecto a otros campos de conocimiento.

ciencias de la educación, aparecen a comienzos de la década de 1950 cátedras de «Política Educacional y Legislación Escolar» en la UNLP y en la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Garcías Franco 2014). Es justamente en esa década cuando puede ubicarse el surgimiento de un campo teórico o de producción sistemática de conocimiento sobre política educativa, de la mano del proceso de modernización universitaria.

En los años 1960 y 1970, el auge de la planificación estatal y la irrupción de los enfoques crítico-reproductivistas otorgaron a los estudios sobre políticas educativas un significativo, aunque acotado, empuje dentro de espacios gubernamentales y universitarios (Miranda 2016). Sin embargo, la posibilidad de desarrollar investigaciones se vio fuertemente condicionada tanto por la inestabilidad política (con la alternancia de gobiernos democráticos y militares hasta la década de 1980), como por la discontinuidad de las políticas de desarrollo del sistema científico-universitario y de construcción de las capacidades técnico-burocráticas del Estado. Según un estudio de los programas de las materias de política educativa en universidades nacionales, a mediados de los ochenta continuaba teniendo un peso significativo el «enfoque jurídico-institucional y un abordaje de carácter más bien ensayístico», aunque también perspectivas de la teoría crítica y de la sociología impregnaban algunos de los programas (Giovine 2016, pág. 457).

La transición democrática, iniciada en 1983, permitió la recuperación de espacios institucionales y la renovación de perspectivas para la investigación en el campo de la política educativa (Giovine 2016; Miranda 2016). Se destacaron, en esa etapa, el inicio de encuentros de cátedras de universidades nacionales y la creación del Área de Educación y Sociedad dentro de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). En la actividad investigativa, marcos teóricos críticos fueron revisados para incluir el análisis de los procesos autoritarios recientes, e inspiraron un número importante de estudios sobre los sistemas escolares y la reforma educativa en la Argentina y en América Latina (Paviglianiti 1996).

Durante la década de 1990 se verificó una profusa producción académica sobre política educativa, motivada en buena medida por la oposición generalizada de los grupos de investigación de las universidades públicas a la reforma impulsada por el gobierno

nacional (Feldfeber 2000), aunque también por la incorporación al campo de agentes como centros de investigación independientes y tanques de pensamiento –estos últimos con importante apoyo empresarial– orientados a influir sobre la agenda gubernamental (véase Palamidessi *et al.* 2017). A la vez, el aumento de la producción se vio favorecido por tendencias generales como el crecimiento de las carreras de grado y posgrado del área educativa, y el establecimiento de incentivos a la producción científica dentro de las universidades por parte del Estado (Palamidessi *et al.* 2007). En términos del trabajo intelectual, el tradicional énfasis en lo normativo perdió peso y comenzaron a privilegiarse tipos de análisis más cercanos a la corriente de la sociología política crítica (Ozga 2021) o a una orientación pragmática y racionalista, preocupada por identificar lo que «funciona». No obstante, una porción significativa de la producción en el campo se mantuvo orientada por discursos de corte ideológico-moral o por legitimaciones de las políticas implementadas.

Durante los últimos veinte años, se acentuaron, para el campo de la investigación educativa en general, las tendencias de expansión y profesionalización de las actividades de investigación, en buena medida gracias al aumento del financiamiento a las universidades y al sistema de ciencia y tecnología (Gorostiaga *et al.* 2018). En el área específica de la política educativa, esas tendencias, que hacen a la dimensión institucional del campo, se reflejaron en varias cuestiones. Por un lado, en el crecimiento de los grupos de investigación, especialmente en las universidades nacionales, así como de redes temáticas, en muchos casos con vinculaciones internacionales (Giovine 2016), como la mencionada ReLePe; por otro lado, en el aumento de eventos académicos y de revistas especializadas, como canales que vehiculizan y retroalimentan las actividades de esos grupos, así como en la consolidación de posgrados en política educativa en universidades públicas y privadas. En este último punto se destacan la creación de la *Revista de Política Educativa* de la Universidad de San Andrés, asociada desde 2014 a la revista estadounidense *Archivos Analíticos de Política Educativa* y de la *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación* de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; también la conformación de una red de investigadores de universidades

nacionales que está llevando adelante desde 2022 la organización de congresos específicos del área.^[4]

Respecto de la dimensión intelectual del campo, se aprecian en los años recientes movimientos contradictorios, que hacen al carácter disputado de establecer los contenidos y los límites del campo. Se constata una mayor pluralización teórica (Giovine 2016), que profundiza, de alguna manera, los diálogos con los aportes de las ciencias sociales y la adopción de marcos teóricos y metodológicos más sofisticados que los usuales en los orígenes del campo. Sin embargo, también se verifica, en muchos casos, ciertos abordajes que plantean una clave de discusión más cercana a los clivajes de la política partidaria o la toma de posición ideológica frente a los procesos de reforma (Gorostiaga *et al.* 2018). Instancias desarrolladas en la última década, como los Coloquios de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE)^[5] y las Jornadas de Investigación en Política Educativa han avanzado en la construcción de diálogos y de algunos consensos alrededor de criterios de validación de la producción científica y de inclusión/exclusión en términos de pertinencia y de estándares académicos.

3.3 Procedimientos

Como ya fue anticipado, este capítulo ofrece un análisis de dos corpus de producciones académicas. Uno está conformado por artículos publicados en revistas científicas, usualmente consideradas el medio privilegiado de comunicación de los resultados de investigación y de los desarrollos disciplinares (Schriewer y Keiner 1997), constituyendo el análisis de los artículos de revistas especializadas una vía altamente pertinente para explorar la identidad y las tendencias que conforman un área de estudio (Wolhuter 2008). El segundo corpus es el de las ponencias presentadas a un encuentro académico sobre investigación en política educativa. En este caso, puede suponerse que se trata de trabajos con menor grado de elaboración que los artículos de revista, aunque presentan una ventaja metodológica, dado que los autores reconocen la pertenencia de sus ponencias al área de estudio de interés (política educativa),

[4] Véase <https://www.politicaeducativa.net/>.

[5] <https://www.saie.org.ar/coloquios>.

mientras que los artículos deben ser identificados en el análisis como pertenecientes al área de estudio. Ambos corpus, como también fue señalado, poseen un sesgo hacia la producción más puramente académica del campo científico.

El trabajo realizado con ambas bases –artículos de revista y ponencias de congreso– implicó la utilización de criterios bibliométricos que posibilitan «el acercamiento a la situación de un campo científico» (Tarrés 2009). Se tuvieron en cuenta antecedentes sobre este tipo de aproximaciones específicamente para la educación en Argentina (Gorostiaga *et al.* 2014; Merodo *et al.* 2007; Suasnábar 2005) y en otros países (Alvarenga 2000; Galán y Rojas 1995; Rust *et al.* 1999).

Respecto a los *artículos de revistas* se trata de una base de 321 artículos publicados entre 2001 y 2014, de los cuales 174 (54 %) fueron publicados en revistas académicas^[6] argentinas y 148 (46 %), en revistas extranjeras. Los criterios empleados para la determinación de la muestra de revistas argentinas y extranjeras fueron los de relevancia (revistas que publican artículos sobre política educativa con cierta regularidad) y prestigio académico, tomando en cuenta la muestra utilizada en un estudio previo para el conjunto del campo de la educación argentino (Merodo *et al.* 2007). El detalle de las revistas relevadas, que incluyen 20 títulos argentinos y 43 extranjeros (de Brasil, España, Estados Unidos, Gran Bretaña, México y organismos internacionales), puede ser consultado en Gorostiaga (2015).

Para cada número de revista analizado se identificaron –a través de la lectura de título, resumen y palabras clave– los artículos sobre política educativa firmados por al menos un autor con sede en una institución argentina, excluyendo las reediciones de artículos, los editoriales, las presentaciones, las reseñas y las secciones del tipo «opiniones», «artículos sin referato» o «resúmenes de tesis». El criterio para la identificación de los artículos fue que se tratara de trabajos sobre el origen, conformación, implementación, efectos y/o resultados de las políticas públicas y otras regulaciones que

[6] Por revistas académicas se entiende aquellas que declaran poseer mecanismos de arbitraje o de selección en base a criterios de calidad para la aceptación de artículos.

afectan directa o indirectamente a la educación,^[7] incluyendo tanto artículos de investigación en sentido estricto como trabajos de tipo ensayístico. De cada artículo se extrajo la información de: título del artículo; nombre de autor/es; institución/es de pertenencia; palabras clave; y resumen (cuando estaba disponible).

La segunda base está conformada por las *ponencias presentadas en las Primeras Jornadas de Investigación en Política Educativa*, llevadas a cabo entre el 1 y 3 de junio de 2023 en sede del Rectorado de la UBA. Estas jornadas fueron co-organizadas por la *ReLePe*, la *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación* y la Red de encuentros de cátedras de Política, Planeamiento, Administración y Financiamiento de la Educación.^[8] En base a los resúmenes aprobados para participar de las Jornadas, se conformó una base de 95 ponencias (descartando las de autores con pertenencia en instituciones extranjeras y tres que fueron excluidas por no ajustarse al criterio de que fueran trabajos que presentaran resultados de investigación). A partir de una planilla de datos generada por la organización del congreso, se construyó una base con la información de: título de cada ponencia; nombre/s de autor/es; institución/es de pertenencia; y palabras clave.

Sobre las dos bases se aplicaron procedimientos para establecer la distribución por sector institucional y región geográfica. Para esto se consideró la institución principal (la reportada en primer lugar en la publicación) del primer autor de cada artículo. En los casos de autoría de artículos en colaboración con académicos de instituciones extranjeros en los que estos aparecían como autores principales, se consideraron los datos de la institución principal del autor de institución argentina que siguiera en orden. Solo en un artículo (perteneciente a una revista argentina) no fue posible establecer la afiliación institucional del autor, por lo cual no fue tenido en cuenta para el análisis de la distribución regional y por sector institucional.

La distribución regional se determinó considerando la división territorial de los Consejos de Planificación Regional de la Educación

[7] Utilizamos una definición de política educativa que pone el foco en la acción gubernamental, pero en una perspectiva procesual, en la que intervienen distintos actores (véase Barroso y Carvalho 2011).

[8] Para más información, consultar: <https://www.politicaeducativa.net/>.

Superior (CPRES)^[9] del año 2013 con pequeñas modificaciones.^[10] Por otra parte, la clasificación de sectores institucionales se organizó a partir de las siguientes categorías: universidades públicas (incluye nacionales y provinciales); universidades privadas; universidades internacionales (incluye una sola institución: la sede argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO)^[11] centros independientes (incluye organismos sindicales); institutos terciarios y secundarios; organismos de ciencia y tecnología; organismos gubernamentales; y organismos internacionales. En los casos de doble pertenencia universidad-CONICET,^[12] se optó por tomar la universidad –aun en los casos en que se reporta CONICET como institución principal– para poder realizar un análisis más preciso de la distribución institucional dentro del sector de universidades públicas y privadas.

En segundo lugar, se realizó un análisis de los títulos, palabras clave y resúmenes de los artículos y ponencias para identificar la distribución por niveles/modalidades educativas y por áreas temáticas. A este fin, en algunos casos, se recurrió a la lectura del artículo completo o, para las ponencias, del resumen extendido.

Por último, se realizó un análisis cualitativo de una muestra, establecida de manera aleatoria simple, del 20 % (19 sobre el total de 95) de la base de las ponencias para examinar sus opciones teórico-metodológicas a través de la lectura de los «resúmenes ampliados» (de hasta 2000 palabras) enviados para participar de la jornada.

[9] <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/consejos-regionales-cpres>.

[10] Región Bonaerense: provincia de Buenos Aires (se incluyó a la Universidad Nacional de La Plata, que aparecía como perteneciente a la Región Metropolitana); Región Centro-Este: Entre Ríos y Santa Fe; Región Centro-Oeste: Córdoba, La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis; Región Metropolitana: ciudad de Buenos Aires y partidos del área metropolitana de la provincia de Buenos Aires (se excluyó a la Universidad Nacional de La Plata); Región Noreste: Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones; Región Noroeste: Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán; Región Sur: Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego (SPU 2013).

[11] FLACSO sede Argentina es clasificada por el Ministerio de Educación como una Universidad Internacional.

[12] La gran mayoría de los investigadores del CONICET del área de ciencias sociales y humanas tiene sede de trabajo en universidades públicas o privadas.

3.4 Resultados

A continuación, se presentan los resultados por cada variable para ambas bases. En el caso de los artículos de revista y para las variables de distribución por regiones y por sector institucional, se compara con los resultados de estudios previos (Gorostiaga *et al.* 2014; Merodo *et al.* 2007), como un recurso que puede aportar elementos para entender la especificidad del subcampo, pero vale aclarar que se utilizaron bases de revistas diferentes en los tres estudios, lo que acentúa el carácter exploratorio de la comparación. Los datos del análisis cuantitativo se presentan en porcentajes.

Las figuras 3.1 y 3.2 dan cuenta de *la distribución por regiones* de la producción. Lo que resalta de manera general es el fuerte predominio de la Región Metropolitana, rasgo histórico y común a la producción científica en general en Argentina (MINCyT 2023), debido a la concentración de instituciones y de investigadores en esta región. Secundariamente, se puede destacar que las regiones Bonaerense y Centro Oeste aportan un porcentaje de producción importante, ya que, haciendo un promedio entre los resultados de las dos bases, la primera alcanza un 13.3 % y la segunda, un 12.5 %. Los análisis sobre artículos de revistas en el campo general de la educación argentina para el período 1997-2003 (Merodo *et al.* 2007) y 2001-2010 (Gorostiaga *et al.* 2014) han mostrado también a la región Metropolitana como líder –aunque no en forma tan pronunciada como lo hace en la producción sobre política educativa– así como la débil participación de las regiones Noroeste, Nordeste y, en menor medida, Sur.

Comparando ambas bases (y sin ignorar que corresponden a períodos diferentes), resulta contraintuitivo que en las ponencias de las Jornadas se verifica una distribución más equilibrada que en los artículos. Cabría esperar que fuera al revés considerando que el de las Jornadas fue un evento presencial realizado en ciudad de Buenos Aires, menos accesible o más costoso para académicos/as del interior, mientras que para la publicación en revistas no regiría ninguna restricción referida a la localidad desde la que se produce. Una cuestión a explorar en futuros estudios es si lo que podría explicar estos resultados es una distribución desigual entre las regiones de los incentivos y los recursos que facilitan la publicación en revistas y/o diferencias en el *habitus* académico que

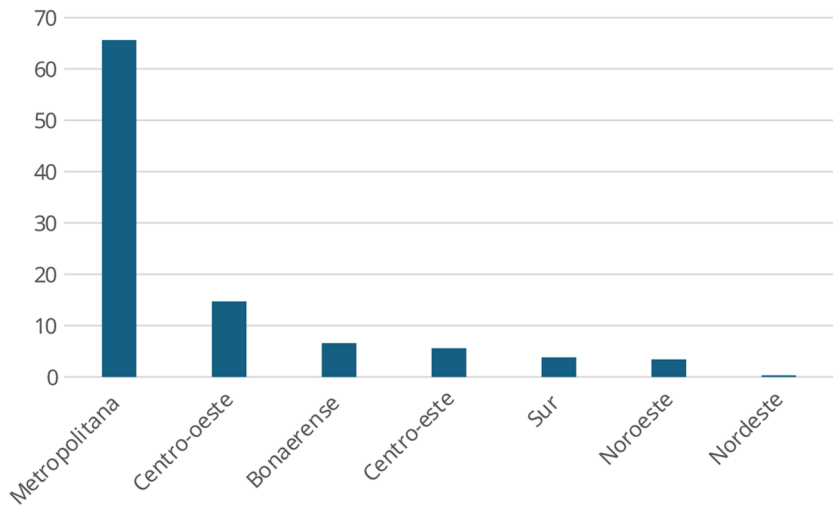


Figura 3.1. Distribución de artículos 2001-2014 por regiones, en porcentajes (n=320). Fuente: elaboración propia.

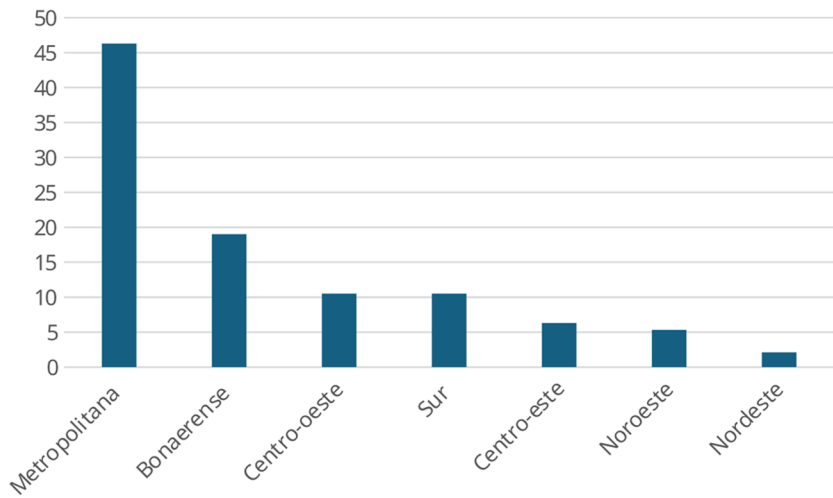


Figura 3.2. Distribución de las ponencias de las Jornadas 2022 por regiones, en porcentajes (n=95). Fuente: elaboración propia.

derivarían en una mayor inclinación o facilidad para producir y publicar artículos (donde uno de los recursos disponibles podría ser

la publicación de revistas por parte de la propia institución)^[13] de los/as académicos/as de las regiones centrales y, especialmente, de la Metropolitana. Aunque de manera muy hipotética, puede plantearse que en esas regiones podría existir mayor presión –derivada de una mayor competencia para el acceso a posiciones académicas– hacia los académicos/investigadores a publicar los resultados de sus investigaciones. Por otro lado, también cabría explorar si existen y qué rol juegan las tradiciones de investigación sobre política educativa establecidas en distintas universidades, teniendo en cuenta los antecedentes históricos como los señalados sobre la UBA y la UNLP para las regiones Metropolitana y Bonaerense, respectivamente, o de otras instituciones como la Universidad Nacional de Córdoba para la región Centro-Oeste.

El análisis por *sector institucional* (véanse figuras 3.3 y 3.4) muestra que las universidades públicas tienen un peso muy fuerte –rasgo que también es común al sistema científico argentino en su conjunto (MINCyT 2023)– alcanzando un 72.6 % del total de los artículos y un 88.4 % de las ponencias. Se constata una mayor diversidad institucional, aunque leve, en los artículos y un mayor predominio de las universidades públicas en las ponencias. En el caso de las ponencias, podría existir un sesgo de origen en favor de este tipo de instituciones dado por el hecho de que corresponden a un evento que fue organizado por personas con base mayoritariamente en universidades públicas y por una red de cátedras también de universidades nacionales.

En relación con la baja participación de otros sectores en los artículos de revista, debe tenerse en cuenta que organismos internacionales y gubernamentales, así como centros independientes, suelen privilegiar otro tipo de publicaciones, como informes y documentos. En el caso de las universidades privadas influye probablemente su bajo peso en el sistema científico-universitario,^[14] aunque su participación en la oferta de doctorados en educación no es menor. Sin embargo, comparando con la distribución para

[13] Uno de los hallazgos sobre la producción educativa general fue la fuerte endogamia institucional de las revistas (Gorostiaga *et al.* 2014), algo que probablemente se esté revirtiendo en los últimos años en virtud de los requisitos de indexación de las bases nacionales e internacionales.

[14] El sector estatal concentra un 81 % de los estudiantes de grado y pregrado, y un 74.7 % de los de posgrado (SPU 2022).

el campo de la educación en general, los artículos sobre política educativa muestran una participación, aun siendo baja, más importante de los sectores de universidades privadas, organismos internacionales y gubernamentales. Por ejemplo, las casas de estudio privadas, en el análisis de la producción general alcanzaban solo un 5,6 % de los artículos en el estudio de Gorostiaga *et al.* (2014) y menos del 2 % en el de Merodo *et al.* (2007), mientras que, como se muestra en la figura 3.3, en los artículos sobre política educativa de la base 2001-2014 asciende a un 10 %.

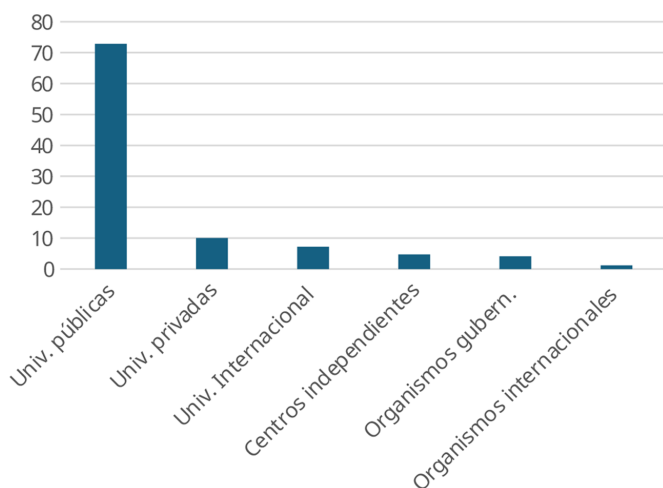


Figura 3.3. Distribución de artículos 2001-2014 por sector institucional, en porcentajes (n=320). Fuente: elaboración propia.

Respecto de *la distribución de la producción por nivel o modalidad educativa* (figuras 3.5 y 3.6), la mayor concentración, tanto en los artículos (31.2 %) como en las ponencias (23.2 %), se encuentra en educación básica, categoría que incluye a los niveles de educación obligatoria como un todo (desde los últimos años del nivel inicial al nivel secundario). Aunque con distinto peso y diferente orden en ambas bases, educación superior (donde predominan fuertemente los artículos sobre universidades), secundario y sistema educativo también absorben una cantidad importante de artículos. En contraste, el nivel inicial, y las modalidades técnica y especial (o artística, que directamente no aparece) se muestran como ámbitos muy poco explorados, al igual que la modalidad de contextos

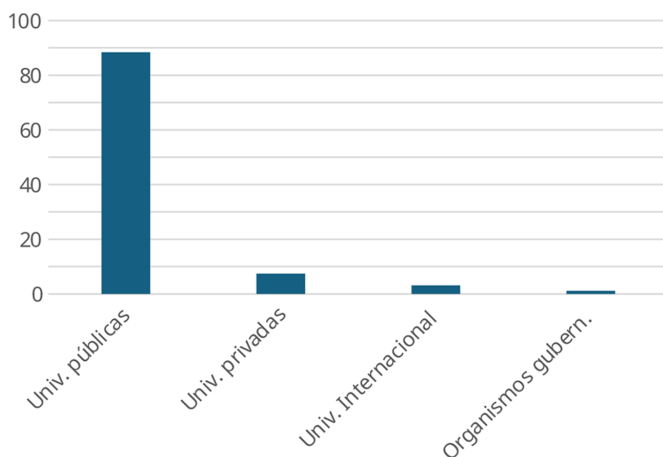


Figura 3.4. Distribución de las ponencias de las Jornadas 2022 por sector institucional, en porcentajes (n=95). Fuente: elaboración propia.

de encierro o la educación no formal. Por lo tanto, se constata la existencia de una significativa producción orientada a una mirada general de las políticas, como la que implica el análisis enfocado en la educación básica o, incluso más, en el sistema educativo en su conjunto (abarcando todos sus niveles y modalidades); así como vacancias en torno a ciertos niveles y modalidades que reciben poca atención.

La presencia importante de artículos dedicados al nivel medio podría explicarse por el hecho de que tanto en las reformas de la década de 1990, como en las políticas derivadas de la ley de Educación Nacional (2006), la escuela secundaria ha ocupado un lugar fundamental. Por otra parte, en términos de la agenda de políticas, llama la atención la baja presencia de artículos sobre educación técnica-profesional y sobre el nivel inicial, dado que fueron objeto de las políticas implementadas a partir de 2003.

El análisis de la *distribución por temas* (figuras 3.7 y 3.8) –siguiendo una clasificación empleada en un trabajo anterior Gorostiaga y Tello (2015)– revela cierta consistencia entre ambas bases respecto a las temáticas privilegiadas. Sobresale, en primer lugar, educación

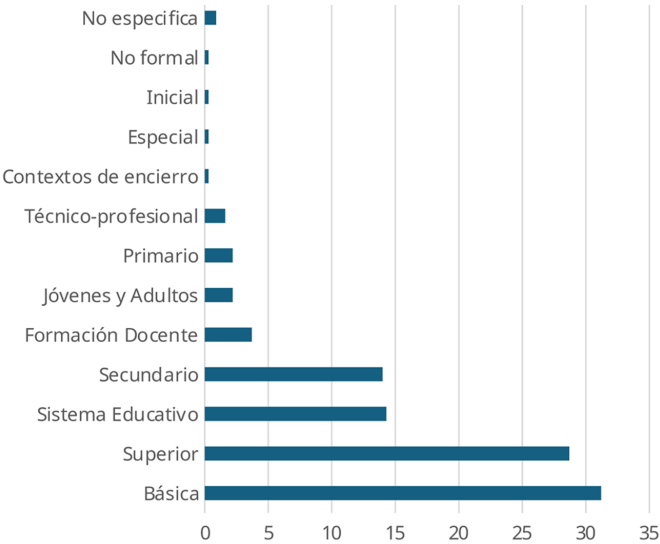


Figura 3.5. Distribución de artículos 2001-2014 por nivel/modalidad, en porcentajes (n=321). Fuente: elaboración propia.

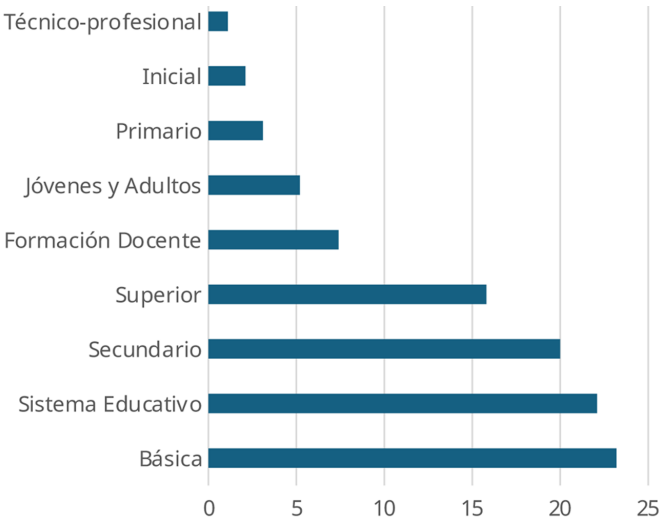


Figura 3.6. Distribución de las ponencias de las Jornadas 2022 por nivel/-modalidad, en porcentajes (n=95). Fuente: elaboración propia.

superior,^[15] un área con importante desarrollo desde la década de

[15] La decisión de mantener el nivel de educación superior como temática obedece a la especificidad que supone como objeto de estudio respecto al sistema escolar.

1990, particularmente en los estudios sobre la universidad, y que, al remitir a un nivel del sistema, incluye un conjunto de temas en su interior, replicando algunos de los que se identifican para el conjunto de la producción. En segundo lugar, se destacan los temas de gobierno de la educación, que abarca estudios que se enfocan en aspectos como la democratización, el federalismo y la descentralización (relaciones nación-provincias), las capacidades estatales de gobierno, y las relaciones entre el Estado y el sector privado; y derecho a la educación, donde se abordan la cuestión de la segregación y segmentación del sistema educativo, y donde tiene mucha centralidad el concepto de «inclusión educativa» con el cual se busca dar cuenta de políticas y programas que favorecen el acceso y la retención de estudiantes, en particular de sectores tradicionalmente expulsados del sistema educativo. Estos tres temas (educación superior, gobierno de la educación y derecho a la educación) reúnen cada uno más del 10 % de la producción en ambas bases. Dentro de los artículos, también se destaca el tema de Reformas, el cual se refiere a una perspectiva macro de análisis en las que las políticas educativas son abordadas en términos de procesos sistémicos y en relación con cambios sociales más amplios.



Figura 3.7. Distribución de los artículos 2001-2014 por tema, en porcentajes (n=321). Fuente: elaboración propia.

En las ponencias, y a diferencia de los artículos, políticas docentes es un tema con un peso muy importante, y, en menor medida, también teoría y metodología, lo que puede deberse a que una de

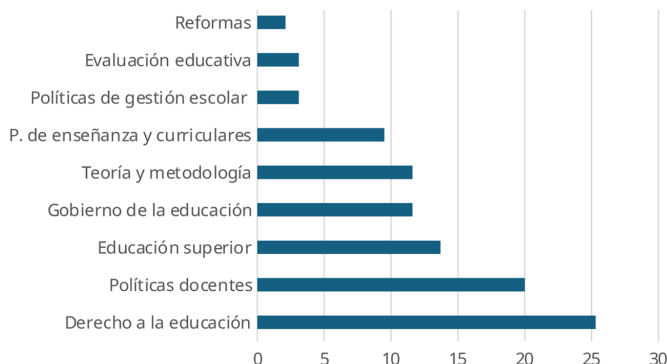


Figura 3.8. Distribución de las ponencias de las Jornadas 2022 por tema, en porcentajes (n=95). Fuente: elaboración propia.

las tres áreas temáticas de las jornadas fue la de «Teoría, historia y producción de conocimiento»,^[16] lo cual promovió la presentación de ponencias en dicho tema. Como en el caso de los niveles educativos, los temas abordados en artículos y ponencias, y su peso relativo, permiten vinculaciones con la agenda de gobierno de las últimas dos décadas, así como la constatación de cierta autonomía del campo, cuestión que ameritaría ser explorada en relación con la posible existencia de tradiciones de investigación o de procesos de acumulación de conocimiento alrededor de determinados temas.

El análisis de las bases de artículos y ponencias no incluyó un abordaje sistemático de los enfoques teóricos y metodológicos empleados en los trabajos. Sin embargo, como se explicó en la sección de Procedimientos, se examinó una muestra de 19 resúmenes ampliados^[17] correspondientes a la base de ponencias de 2022 (lo que representa un 10 % del total de ponencias presentadas) en términos de sus *opciones teórico-metodológicas*, lo que permite realizar algunos breves señalamientos. En primer lugar, puede destacarse que, si bien el Estado –considerado tanto a nivel nacional como provincial– sigue siendo un actor fundamental en los análisis realizados, varias ponencias como organismos internacio-

[16] Las otras dos áreas fueron «Políticas educativas como políticas públicas» y «Globalización y políticas educativas».

[17] Tratándose de «resúmenes ampliados» (de hasta 2 000 palabras), se presume que deberían presentar indicaciones, aunque fuera sumarias, de las opciones teórico-metodológicas realizadas.

nales, empresas y organizaciones de la sociedad civil contribuyen decisivamente al diseño de políticas educativas. A la vez, algunas ponencias enfatizan la dimensión discursiva de las políticas educativas, o el rol de las instituciones y de las prácticas escolares en su re-significación. Así en forma mayoritaria, nos encontramos con enfoques que escapan del modelo clásico de análisis en investigación en política educacional centrado exclusivamente en la regulación establecida por la normativa y la acción burocrática estatal. También se observa una variedad de estrategias metodológicas, aunque con un predominio casi absoluto de abordajes cualitativos basados en la realización de entrevistas y/o análisis de documentos. Por otra parte, es posible identificar algunas debilidades –en términos de los estándares aceptados en las ciencias sociales y humanas– en varios de los resúmenes, principalmente:

- 1) falta de explicación sobre cómo se articulan marcos disciplinares o conceptuales que responden a problemas de investigación o a tradiciones teóricas diferentes (un ejemplo está dado por una ponencia que propone abordar las políticas educativas desde la didáctica general y las didácticas específicas);
- 2) inconsistencias entre el marco conceptual y el análisis empírico realizado;
- 3) ausencia completa de referencial teórico y metodológico (esto fue identificado en dos de las 19 ponencias examinadas).

3.5 Conclusiones

Puede sostenerse que el campo de producción de conocimiento sobre política educativa en Argentina se encuentra en un proceso de consolidación, con indicios de creciente institucionalización y la generación de instancias que contribuyen a debatir internamente su construcción intelectual. Tratándose de un campo que recibe el aporte de distintas disciplinas y en el que interviene una variedad de enfoques epistemológicos y teóricos, la definición de su objeto de estudio adquiere inevitablemente un carácter disputado e inestable.

El análisis realizado sobre dos muestras, una de artículos y otra de ponencias, permite una aproximación provisoria a algunos rasgos del campo, pero con las limitaciones ya señaladas por tratarse

de bases que no cubren el mismo período y que tienen un alcance muy parcial (sobre todo la de ponencias, que corresponde a un solo congreso). La distribución regional y por sector institucional coincide, en gran medida, con la existente para el campo de la educación en general. Se destaca una importante concentración de la producción en la Región Metropolitana y en el sector de universidades públicas, lo que es consistente con el campo científico argentino en general, pero que revela, sobre todo en términos regionales, un desarrollo muy desigual del campo. Las diferencias en la distribución regional entre artículos y ponencias (con las reservas por las limitaciones de ambas muestras y el hecho de corresponder a distintos períodos) permite plantear de manera exploratoria y tentativa la existencia de circuitos diferentes de circulación de la producción, ligada quizás a variaciones en las condiciones y tradiciones de investigación presentes en los equipos pertenecientes a distintas universidades.

La distribución respecto a niveles y modalidades evidencia el predominio de miradas generales o de conjunto del sistema, antes que enfocadas en niveles o modalidades específicas, tanto como la muy escasa producción sobre educación inicial, especial o no-formal. Por otra parte, puede destacarse la existencia de una variedad de temáticas, dentro de las cuales sobresalen las de la educación superior (con predominio fuerte de los trabajos sobre universidad), el gobierno de la educación y el derecho a la educación. Los análisis sobre estas variables permiten identificar áreas de vacancia, así como la posible existencia de tradiciones de investigación o de procesos de acumulación de conocimiento alrededor de determinados temas, cuestiones todas que ameritan mayor exploración. Por otra parte, de la lectura de los «resúmenes extendidos» de un grupo de ponencias que representan un 20 % de la base completa se infiere una saludable variedad de enfoques teóricos, pero también importantes debilidades referidas a los diseños de investigación propuestos.

Como ya fue enfatizado, esta es una aproximación muy parcial y provisoria al estado del campo que requeriría ser extendida en términos de la actualización temporal y de la amplitud del corpus a analizar, tanto en lo referido a ponencias presentadas en congresos como a artículos de revistas académicas y, eventualmente, a otros

formatos de publicación, como libros, capítulos de libros e informes. A la vez, puede remarcarse también la importancia de generar estudios que aborden aspectos de las prácticas, dinámicas y lógicas de investigación que llevan adelante las personas y los equipos que actúan en el campo. Otra dimensión a desarrollar es la de las características personales de los/as investigadores/as, como edad, género y formación académica, que podría aportar información valiosa para entender cómo se conforma el campo.

Por último, cabe señalar la necesidad de profundizar los abordajes cualitativos sobre la producción del campo. En un trabajo reciente sobre estados del arte o revisiones de literatura en política educativa en Argentina cubriendo el período 2010-2020 (Pastore y Gorostiaga 2021) solo se identificaron diez publicaciones que daban cuenta de este tipo de estudios, un promedio de una por año aproximadamente, tres de ellas generadas en el marco de la RIES (véase el capítulo de Daniel Pinkasz en este libro). Las investigaciones y las publicaciones del campo de la política educativa se han multiplicado en las últimas décadas en Argentina, pero parece faltar una mayor reflexividad sobre aspectos de los procesos de producción, así como la generación de síntesis y balances sobre los resultados de investigación sobre problemas específicos.

Referencias

ALVARENGA, LIDIA

- 2000 «Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974)», en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 81, n.º 198, referencia citada en página 94.

BARROSO, JOÃO Y LUÍS MIGUEL CARVALHO

- 2011 «Apontamentos sobre os “novos modos de regulação” à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política», en *Propuesta Educativa*, n.º 36, págs. 9-24, referencia citada en página 95.

BOURDIEU, PIERRE

- 1991 *Language and Symbolic Power*, Harvard University Press, referencia citada en página 87.

FELDFEBER, MYRIAM

- 2000 «Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem», en *Revista Versiones*, n.º 11, págs. 8-20, referencia citada en página 92.

GALÁN, MARÍA ISABEL Y CARMEN ROJAS

- 1995 *Análisis de la producción en educativa. Las revistas mexicanas sobre educación en la década de los ochenta*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, referencia citada en página 94.

GARCÍAS FRANCO, JULIETA

- 2014 «El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina: los casos de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata», en *Revista Práxis Educativa*, vol. 9, n.º 2, págs. 461-484, referencia citada en página 91.

GIOVINE, RENATA

- 2016 «El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina», en *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa*, vol. 1, n.º 2, págs. 451-476, referencia citada en páginas 91-93.

GOROSTIAGA, JORGE

- 2015 «La investigación sobre política educativa en Argentina: Un análisis de artículos académicos», en *Olh@res*, vol. 3, n.º 2, págs. 47-64, referencia citada en páginas 89, 94.

GOROSTIAGA, JORGE; GIMENA NIETO Y FLORENCIA CUELI

- 2014 «Un acercamiento al campo argentino de producción de conocimiento educativo a través de las publicaciones en revistas académicas durante 2001-2010», en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 10, n.º 9, págs. 247-270, referencia citada en páginas 94, 97, 99, 100.

GOROSTIAGA, JORGE; MARIANO PALAMIDESSI; CLAUDIO SUASNÁBAR Y NICOLÁS ISOLA

- 2018 (coords.), *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en páginas 89, 92, 93.

GOROSTIAGA, JORGE Y CÉSAR TELLO

- 2015 «La investigación en política educativa en Argentina: Un análisis de la producción en revistas especializadas», en *Los objetos de estudios de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, Buenos Aires: Autores de Argentina, referencia citada en páginas 89, 101.

MANZON, MARÍA

- 2011 *Comparative education: The construction of a field*, Springer Science & Business Media, referencia citada en páginas 87, 90.

MERODO, ALICIA; DANIELA ATAÍRO; LEANDRO STAGNO Y MARIANO PALAMIDESSI

- 2007 «La producción académica sobre educación en la Argentina (1997-2003)», en *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*, Buenos Aires: Manantial y FLACSO, referencia citada en páginas 94, 97, 100.

MINCYT [Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación]

- 2023 *Indicadores de Ciencia y Tecnología. Argentina 2021*, recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2018/05/indicadores_2021-web.pdf>, referencia citada en páginas 97, 99.

MIRANDA, ESTELA

- 2016 «¿Investigadores y/o técnicos en política educativa? El dilema de origen», en *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, vol. 1, n.º 2, págs. 430-450, referencia citada en página 91.

OZGA, JENNY

- 2021 «Problematising policy: The development of (critical) policy sociology», en *Critical Studies in Education*, vol. 62, n.º 3, págs. 290-305, referencia citada en página 92.

PALAMIDESSI, MARIANO; JORGE GOROSTIAGA Y CLAUDIA ABERBUJ

- 2017 «La producción de conocimiento orientado a la política en Argentina: un análisis de centros de política, organismos internacionales y centros académicos», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVII, n.º 34, págs. 27-60, referencia citada en página 92.

PALAMIDESSI, MARIANO; CLAUDIO SUASNÁBAR Y DANIEL GALARZA

- 2007 «Presente y futuro del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina», en *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*, Buenos Aires: Manantial y FLACSO, referencia citada en página 92.

PASTORE, PABLO Y JORGE GOROSTIAGA

- 2021 «Investigaciones sobre investigaciones en el campo de la política educativa: el caso argentino 2010-2020», en *Metapesquisa no campo da política educacional*, Editora CRV, págs. 195-212, referencia citada en página 107.

PAUL, HIRST

- 1974 «Liberal Education and the Nature of Knowledge», en *Paul Hirst Knowledge and the Curriculum: a Collection of Philosophical Papers*, Londres: Routledge y Kegan Paul, referencia citada en página 87.

PAVIGLIANITI, NORMA

- 1996 «Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educativa», en *Praxis Educativa*, vol. 2, n.º 2, págs. 3-8, referencia citada en página 91.

RUST, VAL; AMINATA SOUMARÉ; OCTAVIO PESCADOR y MEGUMI SHIBUYA

- 1999 «Research strategies in comparative education», en *Comparative Education Review*, vol. 43, n.º 1, págs. 86-109, referencia citada en página 94.

SCHRIEWER, JÜRGEN y EDWIN KEINER

- 1997 «Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, n.º 3, págs. 117-148, referencia citada en página 93.

SPU [Secretaría de Políticas Universitarias]

- 2013 *Anuario de Estadísticas Universitarias. Argentina 2013*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, referencia citada en página 96.
- 2022 *Anuario de Estadísticas Universitarias. Argentina 2022*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, referencia citada en página 99.

SUASNÁBAR, CLAUDIO

- 2005 «Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina», en *Pro-posições*, vol. 16, n.º 3, págs. 145-162, referencia citada en página 94.
- 2018 «Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa», en *Propuesta Educativa*, n.º 50, págs. 39-62, referencia citada en página 88.

SUASNÁBAR, CLAUDIO; LAURA ROVELLI y MARÍA EMILIA DI PIERO

- 2018 *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 90.

TARRÉS, MARÍA CRISTINA

- 2009 «Análisis bibliométrico de la Revista Medicina y Cine», en *Revista Medicina y Cine*, vol. 5, n.º 3, recuperado de <http://campus.usal.es/~revistamedicinacine/Vol_5/5.3/esp.5.3.html/bibliom.htm>, referencia citada en página 94.

TELLO, CÉSAR

- 2015 (compilador), *Los objetos de estudios de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, Buenos Aires: Autores de Argentina, referencia citada en página 88.

WOLHUTER, CHARL

- 2008 «Review of the review: constructing the identity of comparative education», en *Research in Comparative and International Education*, vol. 3, n.º 4, págs. 323-344, referencia citada en página 93.

CAPÍTULO 4

La investigación en historia de la educación argentina: escenarios académicos, trayectorias y nuevas tendencias (2010-2022)

ADRIÁN ASCOLANI

4.1 Introducción

En los últimos quince años, la investigación en historia de la educación en Argentina tuvo un crecimiento considerable, superior al de las tres décadas anteriores, en las cuales la construcción del campo de estudios fue más lenta, aunque progresiva. Esta expansión se debió a la convergencia de diversos factores: un salto cuantitativo en la producción escrita y su mayor visibilidad en las revistas científicas; la continuidad de los vínculos internacionales gestados desde fines de la década de 1990; la elaboración de una cantidad relevante de tesis doctorales; el mayor interés por parte de los investigadores de diversas disciplinas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la obtención de numerosas becas de doctorado en esta institución; el incremento de las investigaciones de los historiadores en temas culturales y educacionales; y el aumento de oportunidades de inserción en las cátedras universitarias ya fuera por ampliación de plantales docente o bien por recambio generacional. Este escenario auspicioso, acompañado de los cambios tecnológicos que lo favorecieron facilitando la investigación y la comunicación de lo producido, dio como resultado un volumen de producción significativo que, estimativamente, se acerca al millar de ponencias, centenares de capítulos de libros y artículos publicados en revistas científicas, medio centenar de tesis doctorales, todo lo cual indica un corpus de producción importante para una subdisciplina científica.

Es probable que la ausencia de especialistas en historiografía en el campo de la historia de la educación –una labor de riesgo en un mundillo modesto como este–, haya contribuido a que desde 2012 no se escribieran balances minuciosos (Ascolani 2000, 2009b, 2012a) o ensayos sistemáticos sobre determinadas problemáticas historiográficas (Ascolani 2011a; Carli 2009) que ofrezcan nuevas perspectivas a los publicados en las dos décadas precedentes. En cambio, se han escrito algunos trabajos, en general ponencias presentadas en congresos, que buceen en las influencias de las escuelas historiográficas o hacen útiles inventarios (Perrupato 2022a). Otros, de carácter reflexivo y en general breves, a modo de balances cualitativos, toman aspectos puntuales que conectan la problemática de la producción con aspectos institucionales, situándolos en el contexto nacional e internacional (Carli 2015; Suasnábar 2015) o bien que focalizan en las narrativas consolidadas (Suasnábar 2015) y en las dificultades para generar otras nuevas y superadoras (Caruso 2015). Los balances sobre temas específicos suelen estar presentes en las tesis doctorales, siendo escasos los publicados como artículos, pudiendo citarse los referidos a la universidad en dictadura (Rodríguez 2016) y a la educación inicial (Aisenstein *et al.* 2017; Almirón y Musín 2020). Además, existen algunos ensayos especulativos y generalistas sobre la producción, los archivos y los investigadores, que desconocen el avance de la producción en las provincias y en otras disciplinas, que ha sido considerable como más adelante se verá. También se han ensayado algunas impresiones comparativas con otros países (Arata y Southwell 2014).

Para un balance equilibrado de la producción nacional es necesario abordar la dimensión cuantitativa de modo exhaustivo, a los efectos de no caer en sesgos que impiden la mirada global, aún con ciertas fallas de información inevitable en el caso de la producción que no llega a ser publicada y la imposibilidad de medir y analizar todo lo publicado. Así como los estados del arte son imprescindibles para iniciar una investigación, los balances son fundamentales para que una comunidad de investigadores sondee el grado de conocimiento sobre las diversas temáticas y, en especial, las básicas y esenciales que permiten comprender otros aspectos derivados. Estos diagnósticos serían útiles para acordar rumbos colectivos

para la investigación a los efectos de evitar vacíos de conocimiento y para no quedar tan expuestos a modas pasajeras. A diferencia de México o de Brasil, donde hubo avances de conjunto sobre temáticas específicas, en la Argentina estos acuerdos y planeamientos no existieron –aunque hubo voluntad de hacerlos al realizarse los dos tomos de historia de provincias, dirigidos por Adriana Puiggrós y coordinados por Edgardo Ossanna–, porque desde la transición a la democracia prevaleció la lógica de grupos de cátedra que fueron variando con el paso de las décadas, cada uno con sus orientaciones y temáticas, y dentro de ellos individualidades derivadas de otras inserciones paralelas, ya fuera en otras cátedras, en las becas de las dos agencias principales –CONICET, Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (ANPCYT)– o de las universidades, o bien en la carrera del investigador del CONICET, que permitieron una mayor profesionalización en la investigación a un segmento limitado de profesores universitarios. Las cátedras, las individualidades y sus contactos con similares actores de otros países acrecentaron la fragmentación del campo de estudio en la Argentina, con sus efectos negativos en términos de lógica global, así como positivos por la posibilidad de innovar.

La fragmentación de los vínculos entre investigadores y la dispersión temática en parte es resultado ampliado de un fenómeno estructural de los últimos cuarenta años, como lo es que la investigación sobre el pasado educacional ha ido creando una «historiografía» particular que no se sitúa plenamente en el campo de la Historiografía general, porque el referencial teórico-metodológico empleado por algunos de sus principales referentes no dialoga con ese campo disciplinar, sino con diversas ciencias sociales a veces mediadas por la adopción de algunos de sus conceptos por parte de las ciencias de la educación. La convivencia en escenarios comunes entre historiadores y licenciados o posgraduados en ciencias la educación, dedicados a historiar los fenómenos educativos, da lugar a intersecciones, convergencias y disidencias, pero rara vez llegan a convertirse en debates, debido a la dispersión mencionada, al eclecticismo teórico y a la naturalización de una práctica de relacionamiento entre colegas que evade la confrontación de ideas.

En líneas generales, se percibe que desde 2010 a 2024 hubo una considerable producción escrita por parte de investigadores y becarios del CONICET, así como de profesores de las universidades nacionales situadas en provincias –Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP)– y en universidades de la ciudad de Buenos Aires. En el caso de las provincias, este crecimiento está vinculado con la presencia de historiadores de la carrera de Investigador Científico del CONICET en las tres últimas –también se advierte en la Universidad del Salvador (USAL)–. En otras, como la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) o la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), los actuales profesores se formaron con becas doctorales de dicho organismo de investigación. Algunas universidades metropolitanas nuevas –la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE)– también lograron ganar un espacio en la producción. En la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, la UNCo), la Universidad Nacional de Luján (UNLu), Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) hubo convergencia entre la defensa de tesis doctorales y la renovación de los profesores titulares de cátedras. La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) mantuvo su rol activo en algunas temáticas específicas, como la historia de la educación física, la historia intelectual de la educación y en particular de la Universidad. La Universidad de Buenos Aires (UBA) no ocupa un lugar predominante en el conjunto de la producción, observándose no obstante un desarrollo valioso de las investigaciones sobre las universidades realizadas por historiadores y sociólogos vinculados al CONICET.

Los cambios tecnológicos, en particular el reemplazo del soporte virtual al papel y la ampliación de la visibilidad de la producción o sus referencias en la web, facilitaron el acceso a textos antes distantes, favoreciendo tanto la producción escrita como la posibilidad de confeccionar un inventario de esta, aunque al mismo tiempo crearon una sensación e incertidumbre por los indicios de un universo a veces difícil de delimitar. Conscientes de que ya es poco posible realizar el tipo de inventario comentado de la producción como hemos hecho en diferentes oportunidades, se

tratará de ofrecer en este capítulo un panorama de las tendencias que proporcione una idea global de la marcha de la producción en el campo de la historia de la educación.^[1] Anticipamos que en este texto habrá una economía obligada de referencias bibliográficas debido a las limitaciones de espacio para el aparato erudito. En esta ocasión no asumiremos el gran desafío de realizar un análisis conceptual o epistemológico de la heterogénea producción resultante de la interlocución que hubo en el período analizado con diversas disciplinas, entre ellas la educación física, la pedagogía, las bellas artes y la filosofía.

Innumerables obras y autores merecerían ser nombrados en este capítulo, pero no está a nuestro alcance hacerlo ni el espacio disponible permitiría hacer ese monumental estado del arte de una producción que excede los límites de la historia de la educación considerada como subdisciplina de las ciencias de la educación, en términos de inserción curricular o de las áreas de las agencias de investigación científica. Por eso, en una inevitable selección, mencionaremos algunos autores y textos de los muchos destacables. Como estamos más interesados en contribuir a develar el rumbo que tiene la investigación sobre la historia de la educación, hemos dedicado un lugar considerable a lo no publicado, como las ponencias, o a la producción que no circula por vías editoriales, en particular las tesis de doctorado. Además de proporcionar una noción del presente y de las tendencias futuras creemos que servirá para la memoria de un cúmulo de producción cuya mayor parte no llegará a ser publicada, pero que compone el escenario de socialización en este campo de estudios. En términos operativos, hemos privilegiado la medición de las variables principales que la información disponible permite utilizar, tomando como fuentes las ponencias presentadas en las jornadas nacionales realizadas en 2021 y 2022, las tesis de doctorado y, parcialmente, las publicaciones. El período analizado comprende desde 2010 a 2024. De la comparación y confrontación de estas unidades de análisis, se pudo detectar las convergencias y diferencias en cuanto a predileccio-

[1] Agradecemos la lectura minuciosa de este trabajo realizada por la doctora Carolina Kaufmann y por el doctor Osvaldo Graciano, así como las valiosas sugerencias sobre sus áreas de experticia. Del mismo modo, apreciamos los comentarios hechos por los colegas que participan como autores en este libro.

nes temáticas, ámbitos de producción, socialización y publicación. No hemos considerado nuestro objeto de estudio los trabajos cuya temática se refiere al siglo XXI, porque estos habitualmente son producidos en campos de otras ciencias sociales, aunque sean socializados en el de la historia de la educación.

4.2 Disciplina e interdisciplina

Los factores institucionales, laborales y las redes académicas tienen un papel central en el direccionamiento de las disciplinas científicas, y lo han tenido también en el campo de estudio aquí analizado. La historia es una disciplina cuyos investigadores deben hacerse expertos en los objetos particulares que estudian, a la vez que tienen que recurrir a otras disciplinas –la sociología, la política, la antropología, etcétera– que le aportan conceptos analíticos apropiados para analizarlos. En el caso de los historiadores de la educación la intersección interdisciplinar se complejiza, al triangularse el conocimiento y metodología historiográfica, los objetos de estudios de las subdisciplinas específicas de las ciencias de la educación y la experticia en la problemática particular que se elija, que se adquiere a partir del saber técnico o profesional de los sujetos constituidos como fuentes. Estas combinaciones son variables en la producción existente, de modo que la narrativa, argumentaciones y fundamentos empíricos también resultan diversos, en un abanico donde lo predominante puede ser la propuesta teórica frente a los datos primarios o viceversa.

La historia de la educación, en cuanto subdisciplina consolidada desde hace más de un siglo en las carreras de Ciencias de la Educación y en la formación docente universitaria como historia de las ideas pedagógicas o las políticas educativas (Ascolani 2009a), ha creado en este largo desarrollo sucesivas configuraciones explicativas del pasado educacional, en concordancia con factores sociopolíticos, ideológicos y teóricos que la exceden, en etapas claramente diferenciadas aún con sus transiciones (Ascolani 2012a). En ese proceso de alguna forma se han ido autonomizando sus objetos de estudio con respecto a las necesidades utilitarias que implicaba la formación de profesores o directivos escolares, acercándose cautelosamente a los historiadores, sin resignar la

autonomía del campo en construcción ni lograr una correspondencia de ese otro gremio intelectual, que no consideró como propia la historia más íntima –curricular, didáctica y de las prácticas en el cotidiano escolar– de la escolarización ni de la educación no formal. En el siglo XX, el interés de los historiadores se redujo a casos excepcionales de la historia política e institucional de la educación y, en el último tercio del mismo, al análisis de los autoritarismos políticos, el adoctrinamiento ideológico o el reformismo universitario.

En el amplio mundo de las ciencias de la educación, la historia de la educación argentina fue ganando independencia con respecto a la historia general de la educación, a la política educativa y la organización escolar, al crecer en forma concéntrica sobre las problemáticas y abordajes que algunos de sus investigadores más célebres –Gregorio Weinberg, Juan Carlos Tedesco y Adriana Puiggrós– fueron instalando como centrales en el período 1960-2000. Este proceso que también puede reconocerse como de incremento de la autonomía de una subdisciplina que hasta entonces estaba estrechamente asociada a las cátedras universitarias, tuvo como efecto no planeado el progresivo distanciamiento de los temas por entonces actuales y candentes en el campo de las ciencias de la educación, así como de sus múltiples preocupaciones conceptuales y en especial metodológicas. Los temas de historia reciente de la educación quedaron entonces relegados al haber sido privilegiados los estudios sobre los orígenes del sistema educativo, etapa sobre la cual predominó una línea interpretativa que recalcó como preponderante la institucionalidad escolar autoritaria, eurocéntrica, disciplinaria y adoctrinadora, aun reconociendo excepciones de funcionarios-pedagogos intelectuales radicalizados que habrían bregado por una educación democrática. Sin concretarse una firme y generalizada articulación epistemológica con las concepciones y avances del conocimiento sobre los fenómenos sociales, económicos y políticos logrados por los historiadores, politólogos o sociólogos, fue naturalizándose una práctica de legitimación de la producción dentro de los canales institucionales de la propia subdisciplina, es decir las cátedras, las reuniones científicas, la asociación de profesores y las publicaciones. La interacción con especialistas de otros países desde fines de la década de 1990,

en los cuales operaba un fenómeno relativamente similar –aunque con mayor peso de historiadores en Brasil, España y México, así como de sociólogos y antropólogos en este último– reforzó esta tendencia a la autonomía del campo de la historia de la educación y de los investigadores que estaban abocados exclusivamente a la misma.

En la década pasada tomó cuerpo una bifurcación en la producción sobre historia de la educación a partir de un ascendente interés de los historiadores –entiéndase graduados o posgraduados en esta disciplina– por dicho campo de estudio, influidos por la historia cultural o por la historia social de la cultura y quizás incentivados por su contacto con las problemáticas educativas estudiadas en los ciclos de formación docente universitarios. De este modo, las investigaciones sobre el pasado educacional argentino dejaron de ser marginales u ocasionales en la historiografía general y comenzaron a ser visibles en congresos de historia nacionales e internacionales, como el Congreso Latinoamericano de Historia Económica y especialmente las Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia, a partir de mesas específicas que fueron aumentando en número, diversificando las temáticas y convocando mayor número de ponentes, a ritmo acelerado.

En otros espacios interdisciplinarios de reunión periódica, algunos internacionales con presencia de investigadores argentinos, vinculados a la educación física o a la sociología y la antropología también surgieron experiencias de debate, publicación e incluso de asociación, donde la historia de la educación estuvo contemplada, como es el caso de la Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (Rede ASTE); del Seminario Internacional de Educación Rural, la Conferencia Regional de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media-IARTEM; y de los encuentros «La Universidad como objeto de investigación» organizados por la revista *Pensamiento Universitario* en conjunto con algunas universidades. Diversos grupos interinstitucionales relacionados con las cátedras o equipos de investigación sobre historia de la educación fueron conformándose para el debate de la producción de sus miembros, algunos de ellos con financiamiento –en general poco más que honorífico– de las universidades o bien

de las entidades de ciencia y técnica nacionales, el FONCYT de la ANPCYT, el CONICET y la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Buenos Aires.

En síntesis, en paralelo al circuito más tradicional de las cátedras, cuyos profesores estuvieron en buena medida congregados en la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) y en sus Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, se han sumado otros menos institucionalizados, pero más dinámicos en los últimos años que reúne investigadores formados o en formación, profesores universitarios y becarios del CONICET que, como se verá más adelante, tiende a generar debates sobre temas específicos a la vez que ampliar el horizonte de objetos de estudio por el hábito historiográfico de develar nuevas fuentes. Difiere esto con la continuidad de ciertas temáticas perceptibles en las Jornadas de la SAHE, en las cuales la novedad pasa generalmente por la aplicación de los conceptos y giros que se van imponiendo en la agenda investigativa internacional de la historia de la educación

4.3 Las tesis doctorales, ramificaciones del objeto de estudio

En este último decenio, las tesis doctorales de historia de la educación defendidas en las universidades de la Argentina han sido cuanto menos cincuenta, lo cual indica un cambio sustancial con respecto a las décadas anteriores, no obstante representan una cantidad baja con respecto a otras áreas en el conjunto de tesis defendidas en los doctorados de ciencias de la educación y de historia. Estos trabajos de investigación permitieron un ritmo estable de producción y publicación en torno a una determinada línea temática, especialmente cuando sus autores estuvieron sujetos a requerimientos institucionales de evaluación intensos. Las tesis doctorales de la UBA, desde 2016 a 2023, muestran que ese doctorado sigue siendo el más concurrido por los tesistas que investigan sobre historia de la educación, con 20 tesis de temas muy diversos, al igual que la procedencia y trayectoria de sus autores, algunos de los cuales luego de doctorarse no continuaron investigando sobre esta subdisciplina. Le sigue, con similar mérito y características la UNLP, mientras que en el resto de las universidades las tesis representan una cantidad mucho menor, como se verá a continua-

ción. Del conjunto de tesis que se mencionará, en 2024 una decena forman parte del CONICET, en cargos de investigadores asistentes en la carrera del Investigador Científico o como becarios posdoctorales, en proporciones similares.

De las 20 tesis relacionadas en forma explícita con la historia de la educación, defendidas en el Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, 8 corresponden a personas vinculadas a la SAHE, o a su sucedánea la SAIEHE. Todas se refieren a la primera mitad del siglo XX, en especial la etapa de entreguerras y la mayoría relacionadas con la renovación escolanovista, a saber: maestras y producción didáctica –Mosso, A., 2022–; género y sensibilidades –Pellegrini Malpiedi, M., 2020–, las pedagogías y la sociabilidad –Frechtel, I., 2021–, la educación indígena (Assaneo 2021)–Thisted, S., 2018–. Colaterales a esta tendencia hay dos tesis: una sobre educación técnica y sindicatos (Ayuso 2017) y la otra sobre libros escolares –Aguiar da Costa, B., 2021–. Este grupo de tesis, por sus abordajes, directores y tribunales evaluadores reflejan una relación con el grupo que conduce la SAHE. Las tesis restantes tienen autores y estilos metodológicos que provienen de diferentes campos disciplinarios: historia, filosofía, letras, antropología y ciencias de educación. Las procedentes de la disciplina historia tratan temas periféricos de la historia de la educación como las bibliotecas de la orden jesuítica –Vega, F., 2023– y la violencia escolar en su relación con el mercado de trabajo –Álvarez Prieto, N., 2016–; también las hay sobre la universidad y la política en la segunda mitad del siglo XX –Riccono, G., 2017; Dercoli, J., 2023–. Vinculadas a las ciencias de la educación, pero relacionadas con el campo de la política educativa, las tesis se refieren a la historia reciente, ya sea de la formación del profesorado –Ramos González, J., 2023; Molinari, A., 2023–, o las organizaciones sindicales docentes (Migliavacca 2021). A la vez, se ha estudiado la relación de la educación física con la formación del ciudadano durante el peronismo –Orbuch, I., 2019–. Las otras disciplinas conectan la historia de la educación con la enseñanza de sus temas específicos –Mayoni, M., 2019 y Domínguez Rubio, L., 2019– u objetos, como las prácticas de lectura y escritura investigadas desde la lingüística –Baretta, M., 2021–. Otras dos tesis no se refieren al caso argentino, una trata la formación del ciudadano en Colombia –Espinell Bernal, O., 2020– y la restante

analiza la política cultural para indígenas en Bolivia –Wahren, C., 2016–.^[2]

Los doctorados de la Universidad Nacional de La Plata también tuvieron un papel importante en cuanto a tesis defendidas en el período 2010-2023. El Doctorado en Ciencias de la Educación, además de contar con sus propios graduados, recibió tesis de otras provincias –Santa Fe, Buenos Aires, Neuquén y ciudad autónoma de Buenos Aires– y del Uruguay, lo cual derivó en la diversificación de las temáticas investigadas y metodologías aplicadas. En estas tesis se percibe una gran heterogeneidad temática, diferentes escalas, actores, fuentes y referencial teórico, aunque con mayor presencia de la historia de las políticas e instituciones educativas, cuyas problemáticas son las siguientes: políticas y discurso educativo neoliberales –Tello, C., 2014, Echeñique, M., 2017–; escuela y sociabilidad barrial en Rosario –Forlini, N., 2014–; formación docente en la transición democrática –Méndez, J., 2018–, en la provincia de Neuquén –Pedrotti, C., 2018– y en su relación con el currículo –Matías, P., 2021–; pedagogía para la liberación y editoriales –Brugaletta, F., 2020–; Universidad Obrera Nacional y Universidad Tecnológica Nacional (Koc Muñoz 2021), educación sexual –Zemaitis, S., 2021–, educación física en la UNLP (Kopelovich 2022), memoria en un colegio nacional –Meschiany, T., 2022–. Las tesis de doctorandos uruguayos sobre su país tienen similar variedad y tratan diferentes momentos del siglo XX: reforma de la educación secundaria –Romano, A., 2018–, educación racionalista –Garay Montaner, G., 2017–, formación de profesores de educación física –Dogliotti, P., 2018– y currículo en la universidad –Cabrera Di Piramo, C., 2019–.^[3] El Doctorado en Ciencias Sociales de la UNLP también tuvo tesis de historia de la educación en una cantidad considerable, y en algunas temáticas similares al Doctorado en Ciencias de la Educación, desarrolladas por doctorandos con

[2] Véase Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), Posgrado, recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/handle/filodigital/39>.

[3] Datos completos de las tesis recuperados de Universidad Nacional de La Plata, Doctorado en Ciencias de la Educación (2024). <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?e=d-10000-00---off-0tesis-00-2----0-10-0---0---0direct-10----4-----0-11--10-es-Zz-1---100-about---00-3-1-00-00--4---0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=tesis&cl=CL3.2>.

diferente formación disciplinar, siendo sus temas: formación profesional de la educación física –Galak, E, 2012–; universidad y política –Piz Diez, N.–; intelectuales universitarios –Ghilini, A., 2021–; bibliotecas populares y lectura –Planas, J, 2015; Coria, M., 2023–; burocracia educativa y profesionalización docente –Centani, A., 2020–.^[4] Las tesis del Doctorado en Historia la UNLP, tienen la particularidad de que los tesisistas y directores se han formado en la disciplina historia, pero sus temas no difieren de los otros ya mencionados salvo por su asociación con la política en la mitad de los casos: movimientos estudiantiles –Bustelo, N., 2014–; facciones nacionalistas –Carnagui, J., 2015– y agrupaciones estudiantiles e intelectuales universitarios peronistas –Dip, N., 2016–; identidades en el período tardo colonial y siglo XIX –Ramírez, M., 2017–; sociabilidad en las bibliotecas populares –Fiebelkorn, A. 2021–; sindicalismo docente (Labourdette 2023).^[5]

En las otras universidades la tesis sobre historia de la educación son muy pocas, pudiendo deberse a una menor incidencia de esta como materia de estudio en la formación de grado o bien a que los doctorados no tienen programas especiales sobre área, de modo que termina orientándose al doctorando en otra dirección, reforzando una tendencia que ya trae consigo desde el grado. Si se toman, por ejemplo, las dos universidades nacionales de la provincia de Santa Fe con carreras humanísticas y sociales, La Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional del Litoral (UNL), puede observarse que en el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, desde 2020 a 2023, se defendieron un centenar de tesis, de las cuales solo 3 corresponden a historia de la educación, estando vinculadas a un mismo director. De estas, dos se refieren a la educación técnica –en la provincia de Santa Fe (D’Ascanio 2022) y en el Estado de Bahía, Brasil –Almeida, J. 2023–, y la restante a los cambios en la universidad jesuítica en el

[4] Véase datos completos de las tesis en: Universidad Nacional de La Plata, Doctorado en Ciencias Sociales. (2024). <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?e=d-10000-00---off-0tesis--00-2---0-10-0---0-direct-10----4-----0-1l--10-es-Zz-1---100-about---00-3-1-00-00--4---0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=tesis&cl=CL3.1>.

[5] Véase datos completos de las tesis en: Universidad Nacional de La Plata, Doctorado en Historia. (2024). <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?e=d-10000-00---off-0tesis--00-2---0-10-0---0-direct-10----4-----0-1l--10-es-Zz-1---100-about---00-3-1-00-00--4---0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=tesis&cl=CL3.7>.

período tardo colonial –Perrupato, S., 2021–. En el caso de la UNL, desde 2020 a 2023 fue defendida solo una tesis, sobre educación indígena en el Impenetrable –Hereñú, A., 2023– en el Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación. Otras tres defendidas en dos maestrías de esta universidad permiten pensar que podrían luego continuar el doctorado, refiriéndose a temas variados de educación superior y de política educativa, derivados de la procedencia disciplinar de los tesisistas –urbanismo, currículo, Psicología–.^[6] En este caso, a diferencia del anterior, la falta de cátedras específicas y de becas de investigación fue determinante de esa heterogeneidad. En la Universidad Nacional de Luján, se defendieron dos tesis relacionadas con la historia de la educación, en el Doctorado con Orientación en Ciencias Sociales, una de ellas sobre los museos pedagógicos –Linares, M. C., 2012– y otra sobre la educación en una misión de la Orden Franciscana –Liva, Y., 2017–, ambas con objetos de estudio acotados abarcando largos períodos temporales,^[7] y solo la primera elaborada por personal de esa universidad.

4.4 El CONICET: investigadores de carrera y becarios

El CONICET atravesó diversas fases institucionales que iniciaron en sus cuerpos de investigadores y becarios en ciencias sociales, con una restricción casi total al ingreso en la década de 1990, una apertura desde 2002 y una ampliación considerable en la década siguiente, con una demanda progresivamente masificada en comparación con la planta existente, alentada por la propia formación de becarios doctorales cuya meta era el ingreso a la carrera del Investigador Científico. La creciente competencia redundó en un aumento de la producción de los becarios e investigadores en formación y mayores requerimientos a los investigadores forma-

[6] Véase datos completos de las tesis en: Universidad Nacional del Litoral (UNL), Facultad de Humanidades y Ciencias, Posgrado (2024). Defensas. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/posgrado/2022/02/24/defensas-2021/>.

[7] Véase datos completos de las tesis en: UNLu, REDIUNLu (2024). Producción académica de posgrado, Doctorados, Doctorado con Orientación en Ciencias Sociales. https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/174/browse?rpp=20&sort_by=-1&type=author&offset=40&etal=-1&order=ASC.

dos al sumar a la tarea de investigación la de evaluación de dichos aspirantes.

Por el lado de los investigadores del CONICET, de acuerdo con el estudio intensivo realizado en 2021 por la Red de Educación de esta entidad –integrada por una veintena de investigadores designados por su Directorio–, 160 investigadores han trabajado temas educativos, incluyendo a quienes reportan en las diferentes comisiones asesoras –para la evaluación de investigadores–, de los cuales 99 lo hacían en la Comisión Asesora de Psicología y Ciencias de la Educación. De estos, el 72,5 % tiene sede de trabajo en la ciudad (66) y provincia (50) de Buenos Aires.

En base a los datos primarios que disponemos por haber integrado dicha Red hemos realizado un análisis sobre el peso de la historia de la educación. Tomando los 160 investigadores de carrera, 26 tienen incluida la problemática histórico educativa en sus planes de trabajo, en general en forma central; 12 de ellos tienen formación de grado en historia y, salvo uno, todos reportan en la Comisión Asesora de Historia, lo cual indica una mayor disposición a ser evaluados con los criterios teórico-metodológicos de los historiadores. Lo mismo ocurre con los 3 sociólogos, y con los 5 formados en Ciencias de la Educación, que reportan en las comisiones de sus disciplinas de origen. Además hay casos individuales con graduación en Arquitectura, Derecho, Psicología y Ciencias Políticas y dos formados en Educación Física, que informan en distintas comisiones, principalmente como derivación de su relación con directores o grupos de trabajo. La radicación de estos investigadores es la siguiente: 9 en Capital Federal, 9 en la provincia de Buenos Aires –predominando la UNLP–, 3 en Rosario, y 5 distribuidos en la provincias de Córdoba, Río Negro, Mendoza, Entre Ríos y Santa Cruz. El centralismo resultante es consecuencia de las desiguales oportunidades para la formación de grado y posgrado, de la sede de trabajo de los directores, y de las contingencias del organismo desde el retorno a la democracia. Los temas investigados son muy variados, sin superposiciones: universidad –orden jurídico, trayectorias de profesores, intelectuales, intercambio académico, movimiento estudiantil, formación docente, pedagogía y psicología, enseñanza agrotécnica, educación rural, colectividades religiosas, congregaciones religiosas, izquierdas, género, ciudada-

nía, identidad femenina, educación sexual, sensibilidad docente, cuerpo y subjetividades-. Aunque son predominantes los estudios sobre el siglo XX, también hay algunos sobre el siglo XIX y uno sobre el período colonial. De lo mencionado resulta visible que la historia de las universidades ocupa un lugar central; también que se ha constituido, con temas diversos, un grupo de investigaciones sobre género, mujeres y feminismo. Como puede apreciarse también, las investigaciones sobre colectivos sociales organizados ocupan un lugar menor.

En cuanto a los becarios del CONICET cuyos planes de trabajo se referían a temas educacionales, eran 219 en 2021, de los cuales el 46.8 % reportaba a la Comisión Asesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Aquellos que investigaban sobre historia de la educación fueron 24, de los cuales 12 eran egresados de Ciencias de la Educación, solo 3 de Historia, 3 de Psicología, 2 de Sociología, 2 de Letras, 1 de Filosofía y 1 de Ciencia Política. En suma, se advierte que el caso de los becarios –eventualmente futuros investigadores– el peso de los historiadores es menor en comparación con de los investigadores actuales, no obstante, 8 directores de los becarios formados en ciencias de la educación son historiadores. Si se observan las temáticas estudiadas se percibe que hay bastante convergencia con las que eligen los investigadores privilegiando la universidad –intelectuales, peronismo, movimiento estudiantil, educación física–, y una elección más diversificada, a veces regionalizada, derivada en parte de las líneas de trabajo de los directores sobre educación técnica, agrotécnica y rural, política y reforma educativa, formación docente, catolicismo, educación indígena, sensibilidades femeninas, sindicalismo docente, ideas filosóficas y psicológicas en educación. En la asignación de las becas hubo una marcada voluntad federalista, dado que solo 3 tuvieron como lugar de trabajo el conurbano de Buenos Aires y otras 4 la ciudad de La Plata, mientras que las restantes se radicaron en 8 provincias diferentes.

En conjunto, no se perciben por parte de los historiadores del CONICET grandes cambios en las líneas temáticas que vienen desarrollando, relacionadas con la historia política, institucional y social de la educación, trasladando esta orientación a sus dirigidos, aunque algunas investigadoras de una generación intermedia han

abierto las mencionadas líneas de estudio sobre las mujeres, en algunos casos con perspectiva de género. El papel de los investigadores propios de las ciencias de la educación fue mucho menor, solo 3, dedicados a la historia de la política educativa. Los directores de becarios restantes son procedentes de diversos campos de las ciencias sociales y sus becarios tienden a optar por temas vinculados a sus disciplinas específicas. Al proyectar el cambio generacional que devendrá se percibe un decrecimiento de los temas de historia de la educación –que sería en parte revertido si se concretaran los ingresos de investigadores asistentes previstos para 2024–, dado que si se comparan las categorías de investigadores y de becarios, estos últimos representaban en 2022 un porcentaje mucho menor que los primeros con relación al total de los abocados a los temas educativos: 10.9 % y 16.5 % respectivamente.

A diferencia de este panorama del CONICET, los proyectos acreditados en las universidades argentinas, públicas y privadas, sobre temas relacionados con la historia de la educación, cuyo inventario fue realizado en 2022 por Perrupato (2022a)^[8] son pocos. En términos porcentuales, la mayor concentración de proyectos se da en la ciudad autónoma de Buenos Aires, con el 36 %, aunque la provincia de Buenos Aires, con sus varias universidades lo supera llegando al 43 %, mientras que el resto de las provincias alcanza solo el 23.3 %. Del total, la cuarta parte estarían acreditados en universidades privadas situadas en la ciudad de Buenos Aires –lo cual conduce a preguntarse por qué esto no se refleja en la producción y en la presencia en reuniones científicas–. En orden decreciente, las principales sedes de trabajo serían la UNLP, la UBA, la UNLu y la UNR, y en cuanto a los períodos estudiados, prevalece el siglo XX, en especial la etapa peronista y el último tercio de ese siglo focalizando en los momentos de dictadura, seguido por el último cuarto del siglo XX, con los temas tradicionales de organización del sistema educativo nacional. Si bien estos porcentajes confirman las tendencias geográficas y temáticas percibidas en otros espacios de producción y socialización revelada por otros indicadores ex-

[8] El inventario realizado por Perrupato (2022a) fue hecho a partir de los títulos de los proyectos que contenían los términos «escuela», «educación» y una periodización histórica, pudiendo quizás haber alguna inconsistencia en la información por la falta de actualización de las páginas institucionales de las universidades consultadas.

puestos en este capítulo, el grado de convergencia podría variar si se incluyera la producción resultante de la investigación no acreditada de los profesores, que está fuera de esta muestra, y que por lo común emerge a través de su participación en reuniones científicas regionales o nacionales. Es sugerente ver el vínculo entre financiamiento de proyectos colectivos –en particular los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) de la ANPCYT, seguidos por los Proyectos de Investigación Plurianuales (PIP) del CONICET– e instalación o consolidación de temas novedosos de investigación, incentivados o presionados por la dura competencia para obtener esos subsidios.

4.5 Las reuniones científicas de carácter nacional

El productivismo creciente, y en parte autogenerado, resultante del proceso selectivo de becarios doctorales y posdoctorales, así como del requisito de excelencia académica en la carrera del investigador científico del CONICET, converge con la tradición universitaria de investigación asociada a la docencia y a los proyectos de equipos radicados en sus unidades académicas, que revelan una gran disparidad en los controles evaluativos de la producción escrita. De tal modo, las reuniones científicas más reconocidas siguen siendo en el escenario donde interactúan estas dos lógicas diferentes, en un marco de moderada crítica y escaso debate de las ponencias.

Aún con la multiplicación de posibilidades de publicación, continúa la tendencia de que una mínima parte de lo investigado y escrito llega a socializarse verdaderamente a través de libros y revistas científicas, de modo que a los efectos del análisis puede considerarse que operan en forma paralela una tendencia de la producción y otra de la publicación, resultando entonces fundamental analizar lo socializado en las reuniones científicas principales de modo detallado, para ver los rumbos principales de la primera. Con este propósito, analizaremos algunas variables explícitas de las cuatro jornadas de Historia de la Educación en la Argentina, dos de estas correspondientes a 2021 y las otras dos a 2022.

Se trata en concreto de las XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Encuentro de In-

vestigadores en Formación «Soberanía y educación. Miradas desde la historia y la política A 100 años del nacimiento de Paulo Freire», organizadas por la *Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación* (SAIEHE) y la Universidad Pedagógica UNIPE, realizadas en forma virtual del 20 al 23 de octubre de 2021; las II Jornadas Internacionales de Historia de la Educación «Debatos políticos y pedagógicos desde una perspectiva histórica. Siglos XIX y XX», organizadas por las facultades de Historia, Geografía y Turismo y de Ciencias de la Educación y Comunicación Social, junto con la Dirección de Cooperación Internacional, de la USAL, también efectuadas en forma virtual, los días 27, 28 y 29 de octubre de 2021; las IV Jornadas Académicas de Historia de la Educación Argentina Reciente «Investigaciones y enseñanza», organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, el Centro de Estudios de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR), la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y la Facultad de Ciencias Humanas y el Programa de Historia y Memoria de la UNSL, y llevadas a cabo en forma presencial en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, los días 10 y 11 de marzo de 2022; y las XVIII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia, organizadas por la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y desarrolladas con modalidad presencial desde el 10 al 13 de mayo de 2022 en la ciudad de Santiago del Estero. Las dos jornadas mencionadas en primer lugar fueron convocadas como internacionales, aunque, como las restantes, la presencia de ponentes extranjeros fue mínima. El formato virtual de las reuniones correspondientes a 2021 permitió superar la tendencia a la participación decreciente observada en los años anteriores en las jornadas de la SAHE, revelando un caudal de trabajos antes no perceptible, sobre todo si estas jornadas se realizaban en zonas distantes del lugar de trabajo de la mayoría. En cambio, las dos últimas fueron presenciales, lo cual habla de su potencialidad, en la medida que el contexto de finalización de la pandemia no estaba del todo superado aún. A los efectos de percibir las tendencias en estos eventos se medirán, a continuación, cuatro variables básicas en torno a las ponencias en ellos presentadas: objetos de estudio, períodos seleccionados, escalas de análisis, y pertenencia institucional de los autores. Los datos

cuantitativos correspondientes a los grupos de temáticas tratadas en estas cuatro jornadas pueden verse en el anexo, cuadro 1, en respaldo de la descripción cualitativa que se hará a continuación.

En las XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, organizadas por la SAIEHE y la UNIPE, el rasgo distintivo es que hubo mayor número de ponencias en comparación con las otras reuniones analizadas, referidas a prácticas escolares, como los actos, las conmemoraciones, las experiencias docentes, los recreos, el trabajo docente, y sobre la materialidad escolar que acompañaba o innovaba en esas prácticas, como el cine educativo, las imágenes, los libros de lectura, el uso de títeres, la arquitectura y el espacio escolar. No obstante estos temas representan ponencias individuales, de modo que el eventual diálogo presumiblemente habría girado en torno a otros temas articuladores de estos asuntos como son el normalismo, el escolanovismo y el nacionalismo. El primero fue tratado en función de las ideas e influencia estadounidense, aunque no fue un tema central, del mismo modo que otras instituciones de formación docente posteriores, para la formación de profesoras de jardines de infantes y la educación rural. Los análisis del currículo fueron también numerosos en conjunto, pero heterogéneos, sobre temas convocantes en la actualidad, como la ciudadanía, la estética escolar, la cultura política, la cultura escrita, la educación física y la educación indígena, junto con otros más puntuales como las disciplinas historia y geografía, la música y la alimentación, mientras que la educación de indígenas, con tratamiento etnográfico, estuvo poco presente. Las historias institucionales ocuparon un lugar importante en estas jornadas, en un sentido clásico del nivel de enseñanza: «primeras letras» y primaria, secundaria, normal, bachillerato y universitaria privada y pública, sin observarse el énfasis en el reformismo universitario que podría esperarse por la inercia de la investigación sobre la conmemoración de la Reforma Universitaria de 1918. Un tratamiento más novedoso que del realizado con las otras instituciones tuvo el Colegio Nacional, al ser indagados los factores de circulación de ideas y docentes. También hubo alguna presencia, antes no frecuente, de los estudios sobre bibliotecas escolares y sobre bibliotecas populares. Las políticas educativas no fueron objeto de muchos trabajos, siendo tratadas

las acciones de alfabetización, reforma educativa, finalidades sociales, dictadura y efectos del genocidio, con la dispersión que tal heterogeneidad temática y temporal implica. Los actores no ocuparon un papel central en el congreso en términos cuantitativos, dado que los colectivos se redujeron a la educación anarquista, las colectividades extranjeras, junto a otros que representan estratos poblacionales, como los adolescentes o las mujeres, y a los individuos en sus trayectorias como funcionarios o pedagogos, en un abanico de casos concretos. La historia económica estuvo casi ausente, al haber solo un estudio sobre finanzas, lo mismo que los abordajes de género y de sensibilidades. Para finalizar, la reflexión sobre archivos, memoria, enseñanza de la historia de la educación y tratamiento historiográfico también tuvo un espacio en estas jornadas. En una mirada global, se destacaron entonces los trabajos sobre currículum e ideas educativas, seguidos por las instituciones y su materialidad, como los ejes principales de las ponencias, habiendo muchas otras de temas variados. Es interesante el avance notorio del tema del espacio escolar como predominante del estudio de la materialidad escolar, con gran presencia de historia de la arquitectura escolar, mientras que se percibe un retroceso evidente de las políticas educativas y un menor interés por la formación docente. Los actores, predominantemente colectivos, no ocupan un lugar principal, y en su mayor parte se refiere a actores escolares y otros de educación popular. Las estéticas escolares están presentes sobre todo en los temas de currículo y algo en la materialidad escolar. Los temas de género tienen poco tratamiento y la universidad aparece en forma dispersa. Los ponentes son mayoritariamente formados en ciencias de la educación, y se advierte la presencia de profesores de pedagogía e investigadores en arquitectura escolar, a la vez que los historiadores participantes están vinculados, en buena medida, a las cátedras de historia de la educación.

En el caso de las IV Jornadas Académicas de Historia de la Educación Argentina Reciente «Investigaciones y enseñanza», organizadas por la UNLP, el centro HEAR, la UNR y la UNSL, se observa que la formación docente y el currículum –en ocasiones articulados– fueron los temas que despertaron mayor interés entre los ponentes junto con las políticas educativas, la enseñanza de la historia y las instituciones universitarias, debatiéndose también

temas controversiales como la censura y la persecución a docentes en dictadura, los totalitarismos, la relación público privado, la ideología en las universidades durante el peronismo, los debates del último congreso pedagógico nacional, la educación de adultos y de adultos en encierro, los contenidos de los manuales escolares y la educación para discapacitados. En cuanto a los actores estudiados se observa un interés mayor que en las otras reuniones por temas relacionados con la acción social y política, con presencia de actores colectivos como el movimiento estudiantil, el vecinalismo, la educación sindical, y otros con incidencia ideológica como la prensa, la educación popular y los servicios de inteligencia. La memoria del pasado también fue tema de trabajos. La historia estrictamente institucional tuvo un espacio menor, aunque hubo ponencias sobre la educación media, las universidades privadas y la investigación en las universidades. Los temas curriculares estuvieron poco presentes, relacionándose con la educación sexual, la formación profesional y la educación de la mujer. En suma, en el debate de estas jornadas predominaron los temas derivados del compromiso político con la democracia, desarrollados desde una perspectiva académica. Una característica muy destacable de estas reuniones es que sus organizadores han publicado luego una selección de trabajos en la *Revista IRICE*, en 2017, y tres valiosos libros colectivos correspondientes a las sucesivas jornadas, con textos resultantes de las ponencias (Kaufmann 2018; Riveros 2022; Riveros *et al.* 2023).

Las XVIII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia, llevadas a cabo en la UNSE, tuvieron seis mesas sobre temas vinculados con la historia de la educación –universidad; estado, instituciones y docentes; educación popular; sindicalismo docente; actores e instituciones en el agro; bibliotecas; identidades y alteridades–, y otras donde hubo ponencias afines, destacándose la cantidad de estudios sobre casos regionales, locales o de instituciones situadas en provincias. El interés de los historiadores, que fueron la gran mayoría de los ponentes, indica una orientación hacia perspectivas cercanas a la historia social de la cultura, así como una valoración de la historia reciente, y en especial de la agitada década de 1970, favoreciendo la presentación de investigaciones sobre temas educacionales con trasfondo político, social e ideológico. En el

conjunto de las ponencias queda a la vista la predilección por el estudio de los actores educativos o sociales que inciden o intervienen directamente en el ámbito educacional. Estos actores son colectivos en el caso de las asociaciones y sindicatos de docentes, los estudiantes universitarios organizados y los estudiantes anticomunistas, o bien pueden ser estratos sociales con determinados atributos compartidos, como los universitarios, los estudiantes desaparecidos o en exilio interno, los estudiantes de enfermería, los maestros, normalistas, las juventudes, la niñez o la niñez rural. Las escuelas de colectividades no han sido tratadas, con excepción de las escuelas sirio-libanesa y de las escuelas complementarias chinas. También se analizaron entidades que operaron como actores creando opinión, como las revistas culturales, las revistas universitarias, las revistas clandestinas en el Colegio Nacional, o la prensa comercial o política. Los actores individuales en general fueron investigados desde una perspectiva biográfica con abordaje prosopográfico, que liga su trayectoria con las instituciones y disciplinas en las que actuó o su rol social, como son los casos de un pedagogo, una maestra de nivel inicial, un decano, un profesional reformista, un investigador y profesores universitarios destacados. Las instituciones, en su desarrollo histórico fueron otro tema bastante transitado, destacándose su variedad: universidades públicas, populares, privadas, confesionales e incluso una en Corrientes con escuela primaria incorporada; la escuela secundaria rural y la Escuela técnica del Hogar, el Colegio Militar de la Nación y el Liceo Militar de Comodoro Rivadavia, el Instituto Nacional de Educación Física, bibliotecas obreras, varios estudios sobre bibliotecas populares y uno sobre la Asociación Nacional de Biblioteca componen ese cuadro diverso en el cual aparecen en forma original situaciones provinciales y locales. En lo referente a políticas educativas, varios trabajos focalizaron en los aspectos autoritarios, ya sea del peronismo, con problemáticas como el proselitismo, o en la dictadura, con sus efectos de persecución en instituciones culturales y exilio de docentes universitarios. Por otro lado, fueron escasos los trabajos sobre escolarización, circulación y redes transnacionales, educación de adultos y gestiones o roles de funcionarios en provincias, y algo más desarrolladas las modalidades de la educación rural y agrotécnica. Al tratar las prácticas educativas, se advierte

que los temas tienen a ser sociales e institucionales sin presencia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, como puede verse en el trabajo docente, la sociabilidad, la violencia, el maltrato, el rol de los inspectores en la enseñanza primaria, y la resistencia a las políticas neoliberales, mientras que con respecto a la universidad fue convocante la extensión universitaria y hubo ponencias dispersas sobre intercambio académico, producción científica, y las revistas estudiantiles. También sobre la universidad los temas de reformismo, radicalización política y acción comunista fueron considerados. Las ponencias referidas a las mujeres, algunas de ellas en clave de género y otras de historia social, tuvieron una visibilidad que no se percibe en las otras jornadas, tocando diferentes cuestiones: un manual sobre maternalismo, la figura de Eva Perón en los textos escolares, el papel de las mujeres en los clubes Hogar Rural, las universitarias y la militancia revolucionaria, las maestras piqueteras, las maestras de jardín de infantes y, en clave de género, las maestras rurales y las mujeres en la «cultura universitaria». Las ideas pedagógicas no tuvieron gran presencia, salvo por pocos trabajos sobre temas clásicos como la *paideia* grecorromana, la educación jesuítica y el espiritualismo en la década de 1930 a través de un intelectual-funcionario. Lo mismo ocurre con los temas estrictamente curriculares, entre los cuales los que tiene mayor presencia son los relacionados con la educación de indígenas, en sus aspectos de lenguaje, representación del «otro», chamanismo, siguiéndoles algunos estudios sobre planes y programas de carreras universitarias, como la arquitectura, la filosofía y la historia, y estudios profesionales, en concreto, la educación agrotécnica.

Las II Jornadas Internacionales de Historia de la Educación (USAL) tuvieron una cantidad limitada de ponencias sobre temas muy diversos, de épocas también diferentes, mayormente relacionados con las instituciones y la política educativa, que incluyeron: temas de historia colonial y del período de independencia y guerras civiles en mayor medida que las otras jornadas, con el análisis de casos provinciales; temas sociales propios de la primera mitad del siglo XX, como la educación racionalista, el higienismo, el nacionalismo y el asistencialismo escolar; y temas de políticas educativas e ideas pedagógicas referidos a variadas coyunturas desde el siglo XIX a fines del siglo XX, por lo común desde la mirada de

historia regional. El formato virtual de esa reunión permitió que la apertura estuviera cargo del historiador Roger Chartier y que los seis paneles de invitados especiales que le siguieron se destacaran por su composición internacional, con investigadores de amplia trayectoria pertenecientes a Chile, Brasil, México, Colombia, Uruguay, Perú, Estados Unidos y Argentina, quienes tocaron temas no habituales, como la educación en los procesos de independencia, la educación rural y de los pueblos originarios, además de otros referidos a los problemas del normalismo, de la escolarización a comienzos del siglo XX y la educación secundaria durante la última dictadura en Chile.

Pasando al análisis cuantitativo de los temas tratados en estas reuniones (véase cuadro 4.1), de 147 ponencias aceptadas en las XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, hemos considerado que están relacionadas con historia de la educación 107 –ya sea trabajos empíricos o teóricos– mientras que las restantes tienen estas características: 11 se refieren a temas de enseñanza no vinculados a la historia de la educación; 23 son de temas no referidos a la Argentina –dos de ellas escritas por argentinos– y 6 tratan el período actual –siglo XXI exclusivamente–. Para una comparación, obsérvese que las XVIII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia tuvieron 110 ponencias en 5 paneles sobre temas específicos, dado que de las 121 aceptadas 8 no se refieren a la Argentina –3 de ellas escritas por argentinos–, 2 no tratan asuntos históricos, y 1 toma el período actual. En las IV Jornadas Académicas de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR), hubo 47 ponencias estrictamente históricas –de acuerdo al criterio que establecimos en este trabajo–, 2 sobre extranjeros escritas por argentinos y 14 sobre temas del siglo XXI, que hemos incluido en el cuadro 1 debido a que el criterio de esa reunión científica es considerar que lo histórico llega al presente. Los temas que corresponden al siglo XXI son, en especial, los de currículum, tecnología, memoria, enseñanza. Esta inclusión no altera las tendencias temáticas antes mencionadas. En las II Jornadas Internacionales de Historia de la Educación (USAL) las 25 ponencias presentadas tienen una delimitación temporal precisa, refiriéndose en general a temas puntuales.

Temáticas	A	B	C	D	Total
Actores	33	10	5	2	50
Currículo	6	17	14	4	41
Instituciones	23	10	2	6	41
Políticas educativas	17	5	7	4	33
Ideas e ideologías	5	21	3	2	31
Prácticas escolares	4	9	6	1	20
Materialidad escolar	-	11	4	3	18
Género-Mujeres	7	5	3	1	16
Formación Docente	4	5	7	-	16
Biografías	9	2	1	1	13
Enseñanza de la Historia de la Educación	-	2	7	-	9
Disciplinas	2	4	-	1	7
Archivos	-	4		-	4
Memoria	-	-	4	-	4
Historiografía	-	2		-	2
Total	110	107	63	25	305

Cuadro 4.1. Ponencias en reuniones científicas: temáticas. A: XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia (UNSE); B: XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (SAIEHE); C: IV Jornadas Académicas de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR); D: II Jornadas Internacionales de Historia de la Educación (USAL).

En cuanto al período investigado, el siglo XX es el período más estudiado y dentro de este, son los historiadores y los investigadores en historia reciente quienes más se ocuparon del último cuarto del mismo. La primera mitad del siglo XX ha sido tratada en la misma proporción en las Jornadas de Historia y en las Jornadas de la SAIEHE, aunque con diferentes temáticas, como ya se ha señalado. Las Jornadas de la USAL se destacaron por el interés en los estudios del siglo XIX. La indefinición de la periodicidad corresponde en especial a los temas teóricos o de enseñanza, aunque en las Jornadas de la SAIEHE fue frecuente que en ponencias sobre casos históricos no se incluyera en el título el período estudiado (véase cuadro 4.2).

Temáticas	A	B	C	D	Total
Hasta siglo XVIII	1	1	-	-	2
(1800-1852)	-	2	-	6	8
(1850-1900)	9	9	-	6	24
(1900-1946)	28	32	-	9	69
(1946-1973)	19	18	5	1	43
(1973-2000)	35	18	33	2	88
Indefinido en el título	18	27	9	1	54
Total	110	107	47	25	-
No considerado	10	40	15*	-	-

Cuadro 4.2. Ponencias en reuniones científicas: períodos investigados. A: XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia (UNSE); B: XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (SAIEHE); C: IV Jornadas Académicas de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR); D: II Jornadas Internacionales de Historia de la Educación (USAL). * Corresponden al siglo XXI.

Con respecto al territorio estudiado, el desequilibrio regional existente en la sede de trabajo de los investigadores tiene su impacto en los temas investigados, percibiéndose gran presencia de temáticas nacionales, seguidas por las que se ocupan de la ciudad de Buenos Aires, y de la provincia homónima. Es interesante ver que mientras los autores de las otras provincias comúnmente investigan temas de su región, los de la provincia de Buenos Aires suelen tomar además temas generales o de la capital federal. De todos modos, teniendo en cuenta las diferentes condiciones de investigación, algunas provincias consiguen una producción razonable, como se ha dicho, por las oportunidades que ha permitido el CONICET o por una mejor inserción en las universidades. En términos cuantitativos las provincias de Santa Fe, San Luis, Córdoba y Entre Ríos, en este orden, son las que mayor producción tienen acerca de su territorio, luego del área metropolitana y bonaerense (véase cuadro 4.3).

Al observar la escala de análisis se percibe una característica perceptible también en los artículos publicados en revistas científicas, como es la recurrencia a fenómenos de carácter nacional o, a la inversa, la descripción o análisis de diferentes facetas de casos muy

Provincias/regiones	A	B	C	D	Total
Argentina (general)	21	28	13	4	66
Indefinido/no situado	9	22	16	4	51
Buenos Aires	14	10	12	2	38
Capital Federal - CABA	18	8	1	5	32
Santa Fe	8	8	4	3	23
San Luis	6	6	5	-	17
Córdoba	6	4	5	-	15
Entre Ríos	5	2	1	-	8
Mendoza	3	1	3	-	7
San Juan	3	1	-	3	7
Tucumán	3	2	1	-	6
La Pampa	3	1	1	-	5
Río Negro	-	3	-	2	5
Santiago del Estero	4	1	-	-	5
Catamarca	-	2	1	-	3
Patagonia	1	2	-	-	3
Santa Cruz	1	1	-	1	3
Corrientes	1	1	-	-	2
Chubut	2	-	-	-	2
Neuquén	1	1	-	-	2
Salta	1	1	-	-	2
Formosa	-	1	-	-	1
Jujuy	-	1	-	-	1
Tierra del Fuego	-	-	-	1	1
Total	110	107	63	25	305

Cuadro 4.3. Ponencias en reuniones científicas: provincias y regiones estudiadas. A: XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia (UNSE); B: XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (SAIEHE); C: IV Jornadas Académicas de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR); D: II Jornadas Internacionales de Historia de la Educación (USAL).

puntuales, institucionales o de grupos de actores, que aporta el conocimiento exhaustivo sobre el caso en cuestión. Lo que en términos de decisiones individuales es muy válido, en el plano de un

desarrollo global del campo de la historia de educación no tiene la misma relevancia, dado que de la suma de casos no se puede inferir los procesos generales que, en el estado actual de esta subdisciplina, resultaría necesario dado que de las investigaciones exploratorias de la década de 1990 rápidamente se pasó, por influencia de una particular apropiación de la Historia cultural, a los casos micro, cuyo análisis no siempre ha dado como resultado la explicación reflexiva que programáticamente propone la microhistoria, vinculando lo particular con lo general. Esto ha ocurrido porque lo general precede a lo particular, como marco contextual y no como esencia del fenómeno. Esta última característica puede percibirse en el hecho de que los estudios de política o instituciones de carácter nacional son más frecuentes que las provinciales, de modo que entre el caso y lo general, la escala intermedia tiene menor peso. Obsérvese al tomar como ejemplo las XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (SAIEHE) lo recién dicho: de las 107 ponencias que componen nuestra muestra, los 26 casos locales se refieren en general a Instituciones, entre las cuales se destacan carreras, institutos y facultades de universidades nacionales. Por lógica, en su totalidad remiten a ciudades determinadas, en especial a Buenos Aires, pero también a diversas localidades del país de diferente escala. Los temas están asociados a experiencias institucionales que se reconocen como democráticas, como universidades populares, prácticas educativas en una determinada escuela en concreto, ya sean de enseñanza, periodísticas o artísticas, o de sociabilidad, y también vinculadas a las escuelas como las bibliotecas, aunque raramente se refieren a escuelas de actores sociales no estatales. Los estudios biográficos son 9 y se refieren a ideas de educadores prestigiosos, discursos de género en educadoras con perfil intelectual y proyectos socioeducativos de un inspector de escuelas. Los estudios sobre espacios provinciales son 20, siendo la naturaleza estatal o el vínculo con este –como en el caso de sindicatos docentes o la identidad y el género de las maestras– el elemento común, refiriéndose a políticas, niveles y modalidades de enseñanza, formación docente, currículum y materialidad escolar. Las ponencias sobre temas de alcance nacional son 33 y se relacionan en mayor medida con el currículum de la enseñanza primaria, las instituciones y reformas en el nivel secundario,

la circulación de ideas pedagógicas en revistas para los docentes, prácticas educativas y relaciones entre docentes y alumnos. Hay escaso tratamiento de las acciones de la sociedad civil para una educación popular o revolucionaria, al igual que de los organismos técnicos de educación. En cuanto a los 6 casos que trascienden los límites político-administrativos, ya sean regionales o transnacionales; entre los primeros la región patagónica suele tomarse como unidad, y entre los segundos la circulación internacional de ideas y modelos institucionales, mediante ediciones y en congresos son los que se han tratado. Para finalizar, los temas no situados, están presentes en 13 ponencias que abordan problemáticas como la reflexión historiográfica, la memoria, los archivos y dimensiones de lo escolar, como son el espacio y las imágenes, y de la cultura escrita, en particular los cuadernos escolares y libros de lectura.

Con relación a la pertenencia institucional de los ponentes (véase cuadro 4.4) se obtiene que en las XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (SAIEHE), la UNLP, la UBA, la UNR y la UNIPE fueron las más presentes, aunque los ponentes de la última también estaban insertos en la primera y en otras universidades de CABA; proporcionalmente tuvo pocos becarios o investigadores del CONICET, quienes en su mayoría tenían su sede de trabajo en la UNLP y en la UNR. En el caso de las IV Jornadas Académicas de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) se advierte una mayor presencia de ponentes de la UNSL y de la UNLu, en parte debido a que suele haber dos o tres coautores por ponencias, pero también por la mayor afinidad en cuanto a intereses temáticos de algunos grupos docentes con este evento. En las II Jornadas Internacionales de Historia de la Educación (USAL), la universidad organizadora tuvo junto con la UNSJ la mayor participación, advirtiéndose que la mitad de los ponentes pertenecían a universidades nacionales y una tercera parte a universidades católicas. Mientras que en las dos jornadas antes mencionadas el porcentaje de ponentes vinculados al CONICET representó la cuarta parte de las ponencias, en esta última alcanzó a ser la tercera parte. No pudo incluirse en el cuadro a las XVIII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia porque no disponemos de los datos sobre pertenencia institucional de los ponentes.

Instituciones	A		B		C		Total
	Universidad	CONICET*	Universidad	CONICET*	Universidad	CONICET*	
UNLP	26	6	11	4	1	1	49
UNR	19	5	4	-	1	1	30
UBA	20	-	7	-	-	-	27
UNSL	8	-	15	-	-	-	23
UNLu	6	1	13	-	-	-	20
UNCo	9	1	7	-	-	-	16
UNMdP	1		6	1	2	1	11
UNIFE	10	1	-	-	-	-	11
UNCa	6	-	5	-	-	-	11
USAL	1	-	-	-	5	4	10
UNT	3	2	4	1	-	-	10
UNSJ	1	-	2	1	5	1	10
UNC	7	-	2	-	-	-	9
UNER	6	-	1	1	-	-	8
UNGS	5	-	1	-	-	-	6
UNCu	5	-	1	-	-	-	6
UNTRF	2	1	-	-	1	-	4
UNL	2	-	-	-	2	-	4
UNLA	1	-	-	-	2	-	3
UNICEN	-	-	3	-	-	-	3
UNQ	2	-	-	-	-	-	2

Continúa en la página siguiente

Por último, es oportuno explicar por qué no se han tomado en este análisis las reuniones internacionales como indicadores de la producción argentina. Las dos reuniones internacionales que congregan a los historiadores latinoamericanos son el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (CIHELA) y la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), además de la eventual –aunque mínima– presencia de ponentes argentinos en los congresos nacionales de Brasil, México, Chile y Uruguay. Salvo cuando los dos primeros se realizaron en las ciudades de Buenos Aires, la participación argentina fue baja en comparación con el número de potenciales ponentes, de modo que, en términos de reflejar la producción nacional estos eventos no son la muestra más conveniente para tener una visión de conjunto,

Viene de la página anterior

Instituciones	A		B		C		Total
	Universidad	CONICET*	Universidad	CONICET*	Universidad	CONICET*	
2 UNNE	2	-	-	-	-	-	2
2 UNM	2	-	-	-	-	-	2
UNLPam	1	-	1	-	-	-	2
UNRC	-	-	1	-	-	-	1
UNMoreno	-	-	1	-	-	-	1
Inst. Prof.	8	1	1	1	-	-	11
Otros	13**	3	4***	-	8****	-	28
Total	169	21	90	9	27	8	-

Cuadro 4.4. Ponencias en reuniones científicas: pertenencia institucional de los ponentes. A: XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (SAIEHE); B: IV Jornadas Académicas de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR); C: II Jornadas Internacionales de Historia de la Educación (USAL). Se consideraron todas las pertenencias institucionales de los ponentes, para apreciar su inserción institucional. * CONICET (sede de trabajo de doble pertenencia con universidades) ** UNDAV, UADE, UNLaM, UDESa, IPEHCS/CONICET, UNPilar, UNSO, FLACSO, ITBA, UNRN, UNJU, Università degli Studi di Torino, IEHS-IGEHCs-CONICET. *** IFDC Villa Mercedes, INCECER, FLACSO. **** Asociación Cultural Sanmartiniana, UCSF, Archivo Provincial de Río Negro, Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, USI, FLACSO, UCA-UNSTA-UNS, UCA, UNPA.

aunque un análisis minucioso si puede aportar elementos para percibir las prácticas de internacionalización de algunos investigadores y las redes derivadas. Un trabajo colectivo reciente sobre estos aspectos es el *dossier* conmemorativo «30 años de Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Balance historiográfico» (Diamant y Ossenbach 2024) publicado en julio de 2024, en la revista *Historia y Memoria de la Educación*, que además de ser una contribución valiosa para una visión global de la producción iberoamericana en historia de la educación permite constatar la afirmación antes hecha. Las cuantificaciones consignadas en cuatro artículos de los siete de este dossier que se refieren a la Argentina son elocuentes del grado de participación de este país en algunas temáticas específicas, desde el primer CIHELA (Bogotá, 1992) al penúltimo (Lisboa, 2021). Con respecto a la historia de la infancia, una problemática que ha tenido

bastante acogida en este país, las ponencias presentadas por sus investigadores fueron mínimas en el IX CIHELA (Río de Janeiro, 2009) y el XI CIHELA (Toluca, 2014) –el X CIHELA (Salamanca, 2012) fue exclusivo de educación superior–; tendencia que continuó en el XII CIHELA (Medellín, 2016) donde fueron 3 de las 30 ponencias y en el XIII CIHELA (Montevideo, 2018), siendo 7 de 83 trabajos –no hubo ponencias sobre el tema en el XIV CIHELA (Lisboa, 2021)– (Kuhlmann Junior y Campos Alba 2024, págs. 48-49). Desde 1992 a 2021, el CIHELA presenta los siguientes datos, de acuerdo a las cuantificaciones realizadas en ese dossier: las ponencias referidas a la Argentina, sobre negros o afrodescendientes, fueron 4 del total de 100 (Ocoró Loango y Escalante Fernández 2024, págs. 173-174); las ponencias sobre la enseñanza secundaria en la Argentina, fueron 15 de las 126 sobre el tema (Saldarriaga *et al.* 2024, pág. 410); las ponencias sobre educación y estado autoritario fueron 32 –incluyendo acciones consideradas autoritarias en gobiernos constitucionales populistas de la Argentina–, frente a 39 del Brasil y no más de 8 en el caso de los demás países (García *et al.* 2024, pág. 309). Ante todo, sin lugar a dudas este *dossier* representa un esfuerzo de comparación valioso, ofrece un rico caudal de reflexiones analíticas sobre objetos de estudio, abordajes y fuentes primarias, que van más allá del evento sobre el cual indagan. Algunos de los artículos que lo integran relatan con fluidez las progresivas interacciones entre investigadores de diversos países clarificando las convergencias y referentes comunes visibles en los escritos de quienes transitaron este relacionamiento (Dogliotti *et al.* 2024; Linares y Ricardes 2024). No obstante, en cuanto a su aporte para un balance de la producción argentina, su novedad y cobertura no es la misma en todos los artículos, a la vez que no refleja las tendencias más difundidas en la producción nacional, debido a que son tratados, en la mayoría de los casos, temas que en la historiografía de la educación argentina no ocupan un lugar principal, por diversos motivos:

- 1) por no reconocérselos como centrales en la educación escolarizada o bien porque se refieren a sujetos sociales estigmatizados o minoritarios, como fue el caso de los indígenas y el de los afrodescendientes, respectivamente;

- 2) por ser problemáticas surgidas de debates específicos que rápidamente ganaron autonomía como campo de estudios con espacios propios de debate, como ocurre con el género;
- 3) por ser temáticas que aunque puedan visualizarse como interesantes, tiene dificultad para desarrollarse en forma independiente de objetos más amplios que le dan sentido en el universo educativo –materialidad escolar, sensibilidades y estética–.

En el plano metodológico, en algunos balances la parte referida a la Argentina se orientó a conceptualizar el objeto de estudio, a relatar trayectorias individuales o grupales, o bien a focalizar la atención del estado del arte en dimensiones sobre las cuales los autores del *dossier* tienen mayor experticia. En líneas generales, debe tenerse en cuenta que la relativa participación argentina en los CIHELA en los últimos veinte años se ha debido principalmente al factor económico, francamente desfavorable y restrictivo para docentes e investigadores en comparación con las condiciones de remuneración, producción y circulación internacional sus pares de otros países. Por tal motivo, como se ha anticipado, la participación en el CIHELA no puede considerarse una muestra del conjunto de las tendencias temáticas o cuantitativas de la producción nacional.

4.6 Tendencias de la producción publicada

Como se ha anticipado en la introducción, no está a nuestro alcance realizar un inventario completo de la producción publicada por su magnitud y dispersión. Las revistas científicas no escapan a esta dificultad, aunque con algunas muestras concretas puede conocerse el segmento que representan. Tomando como base una cuantificación realizada por Suasnábar *et al.* (2019) sobre artículos sobre historia de la educación en revistas argentinas y extranjeras, se puede captar que en los años iniciales del período analizado en este capítulo, las revistas generales de ciencias de la educación argentinas canalizaban en conjunto la mayor parte de los artículos sobre historia de la educación, en la mayoría de los casos por el prestigio que habían ganado en épocas anteriores, cuando el sistema de indexaciones de revistas científicas aún estaba entrando en vigencia en este campo de estudio. Se observa también buena

capacidad de convocatoria de la revista *Historia de la Educación. Anuario*, publicación de la SAHE/SAIEHE, y una muy baja participación en revistas internacionales prestigiosas (véase cuadro 4.5).

El análisis de la revista *Historia de la Educación. Anuario*, editado por la SAHE/SAIEHE reflejó las tendencias nacionales de producción en su primera década de edición, pero desde entonces, la mayor accesibilidad para publicar en revistas específicas extranjeras o disciplinarias de la argentina –de ciencias de la educación o de historia– alteró esa representatividad. El resultado aleatorio de la convocatoria de artículos implica que analizar lo publicado en los últimos años no sea un ejercicio viable para discernir el rumbo global de la producción argentina. En 2015, Finocchio realizó un inventario de la producción publicada en esta revista en el lapso 1996-2015, del cual se desprenden las siguientes tendencias temáticas en sus 142 artículos, de los cuales 94 eran de autores argentinos: los temas de currículo escolar –disciplinas y libros de texto– representan el mayor porcentaje, seguidos por las políticas educativas de la segunda mitad del siglo XX y en menor cantidad de la etapa formativa del sistema educativo –con predominio de los niveles universitario y secundario–, y luego por los estudios sobre los docentes –formación, trayectorias, burocracias y organizaciones, en este orden–. Las ideas pedagógicas siguen en esta escala cuantitativa, superando a los trabajos sobre el alumnado. Dicha historiadora consideró que existía una vacancia de temáticas que no estaban llegando a esta revista, o lo hacían mínimamente, a saber: nivel inicial, educación no formal, reformas educativas, juventudes, mujeres, discapacidades, afrodescendientes, arquitectura y equipamiento escolar, y estudios sobre el período colonial. Si se observan los *dossiers* de esta publicación, hubo 9 en los 26 números desde 2010 a 2023, y sus temáticas fueron muy variadas, en ocasiones conmemorativas: «A 20 años de “Sujetos, disciplina y currículum”» (2010); ley 1.420 (2015); intelectuales, pedagogía y nación ante los dilemas de la modernidad (2015); maestras, prácticas, género e historia (2016); homenaje a Juan Carlos Tedesco (2017); educación en pueblos indígenas (2017); espacio y escuela (2019); educación inicial (2020); cuestión Malvinas (2022); «A 40 años de la recuperación democrática» (2023). En general, cuan-

Revista	Cant. de Art.	Universidad o Sociedad Científica	País
Anuario Historia de la Educación	24	Sociedad Argentina de Historia de la Educación	Argentina (62)
Archivos de Ciencias de la Educación	8	Universidad Nacional de La Plata	
Propuesta Educativa	6	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	
Cuadernos de Educación	5	Universidad Nacional de Córdoba	
Ciencia, Docencia y Tecnología	5	Universidad Nacional de Entre Ríos	
Revista IRICE	4	Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR)	
Diálogos Pedagógicos	3	Universidad Católica de Córdoba	
Educación, Lenguaje y Sociedad	3	Universidad Nacional de La Pampa	
Revista de las Escuelas de Ciencias de la Educación	3	Universidad Nacional de Rosario	
Revista del IICE	1	Universidad de Buenos Aires	
Espacios en Blanco	1	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	
Contextos de Educación	1	Universidad Nacional de Río Cuarto	
Revista de Educación	1	Universidad Nacional de Mar del Plata	
História da Educação	4	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação	Brasil
Revista Brasileira de História da Educação	1	Sociedade Brasileira de História da Educação	
Pró-Posições	1	Universidade de Campinas	
Perfiles Educativos	2	Universidad Nacional Autónoma de México	México
Paedagógica Histórica	2	University of Groningen	Países Bajos
Historia de la Educación	1	Sociedad Española de Historia de la Educación	España

Cuadro 4-5. Artículos publicados en revistas científicas (2011-2014). Fuente: Suasnábar et al. (2019).

do se convocaron *dossiers*, la cantidad de artículos libres que los acompañaban fue baja, perdiendo amplitud temática la revista.

4.7 Novedades en el campo de estudio

Entre los elementos que crearon un nuevo escenario en la historia de la educación están sin dudas las tesis doctorales y la estabilidad de algunas trayectorias individuales en investigación. En el marco de la dispersión temática que hemos señalado, estos esfuerzos investigativos sostenidos en el tiempo han dado lugar a que algunas líneas de trabajo tengan una mayor y más lograda producción. Sin intención de desconsiderar aquellas relevantes o promisorias que a continuación pudieran no ser tratadas, hemos seleccionado algunas que nos parecen novedosas y a la vez consistentes en cuanto a resultados y a su afianzamiento como áreas temáticas. A continuación se tratarán las siguientes líneas temáticas, a través de obras y trayectorias de algunos autores principales y de investigadores en formación. En estos desarrollos pueden percibirse no solo tendencias de la producción sino también –en algunos casos que hemos tratado con mayor detalle– el rumbo que esta fue tomando, derivando a veces de la posición del autor en la carrera académica o bien del tipo de objetos y fuentes tratados, o de su percepción subjetiva en cuanto a haber agotado o no una problemática general de estudio.

4.7.1 Los *funcionarios* y la *burocracia educativa*

Es una de las áreas más potentes en la actualidad, renovando la tradicional historia de las instituciones educativas, a partir de numerosos textos sobre trayectorias de funcionarios que componían el gobierno y la administración escolar. La tesis doctoral de Teobaldo (2009), poco después convertida en libro (Teobaldo 2011), fue la primera obra intensiva sobre funcionarios escolares de la primera mitad del siglo XX, tomando el caso de los inspectores del Consejo Nacional de Educación que actuaron en la región Norpatagónica, siendo su investigación culminante luego de otras previas. Si bien se trata de un estudio regional, su aporte es aplicable a otras jurisdicciones federales similares y a otros casos de inspección escolar, al analizar variables como las trayectorias, proyectos, re-

presentaciones sociales, en el largo período iniciado en 1884 hasta la provincialización de Río Negro y Neuquén en 1957, tanto en la dimensión normativa y de decisiones centralizadas del organismo como de actuación y mediación de los inspectores en las prácticas escolares concretas, y en la relación con los vecindarios. El análisis de dos inspectores destacados, Raúl Díaz y Horacio Ratier, le permitió detectar aspectos que antes quedaban soslayados bajo la mirada historiográfica que enfatizaba los elementos autoritarios y centralistas del sistema educativo, sin percibir los acuerdos, negociaciones y adaptaciones luego ocurridas en la escala local. Esta línea ha sido retomada más recientemente por Assaneo (2017, 2021) en artículos y en su tesis doctoral sobre los proyectos no concretados del inspector Ratier para construir una aldea escolar en Villa Llanquin destinada a la comunidad mapuche, en el marco de cierta competencia e incómoda complementariedad con la tarea educadora que paralelamente realizaba la Orden Salesiana en la región mencionada, cuyas instituciones e ideas fueron analizadas en detalle por Nicoletti en diferentes oportunidades, y últimamente con la colaboración del mismo Assaneo. En similar sentido, la tesis y algunos artículos de Liva (2018) sobre la misión San Francisco de Laishí, ubicada en la actual Formosa, muestra con una mirada etnohistórica que a pesar de la aculturación impuesta por funcionarios estatales y sacerdotes, hubo resistencias y apropiaciones por parte de los indígenas. Otro trabajo, sobre el inspector Raúl Díaz, escrito por Fiorucci (2015), recalca su papel como autor de informes, libros e impulsor de la escolarización en los territorios nacionales, incluso con voz crítica sobre las decisiones del gobierno de la educación que no destinaban los recursos necesarios para acelerarla. A estos textos sobre los inspectores escolares se suman los realizados por Bilorou (2017) también tomando el caso de los territorios nacionales, y por Southwell y Manzione (2011) quienes focalizaron en las prescripciones pedagógicas, morales y cívicas, así como en las funciones políticas, técnicas y burocráticas en las cuales se advertía el mandato del CNE y también algunas decisiones autónomas.

También en la línea de estudios sobre funcionarios, se ha destacado la historiadora Laura Graciela Rodríguez, quien se introdujo en esta temática a partir de investigaciones previas sobre políticas educativas en la última dictadura militar, analizando las posiciones

de los intelectuales católicos nacionalistas, en especial en las universidades y durante el tercer gobierno peronista, con respecto a temas sensibles como eran el proyecto oficial de ley de educación, el financiamiento de la educación privada y el trabajo docente, incluyendo organizaciones estudiantiles católicas y el Consejo Superior de Educación Católica. A la vez, reconstruyó las trayectorias, ideas y acciones de rectores de universidades católicas y de universidades públicas así como de los más altos funcionarios del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el período de dictadura. Sus estudios sobre funcionarios la orientaron a realizar a un trabajo más abarcador sobre las burocracias educativas estatales, mediante el análisis de las biografías profesionales de los ministros de la Nación, desde 1854 a 2015 (Rodríguez 2013, 2014, 2017b). Otros grupos de trabajo abordan las exclusiones de funcionarios en el contexto de cierre de carreras y depuración ideológica en diversas universidades nacionales o facultades en la coyuntura de dictadura, o bien las trayectorias de las autoridades que los sustituyeron, así como las entrantes una vez iniciada la transición democrática (Algañaraz Soria 2014; Díaz y Gil 2014; Luciani 2014; Orbe 2014; Pucci 2012; Zanetto 2014).

4.7.2 La educación rural, manual y profesional

Es un subcampo temático amplio, que creció en forma moderada, pero con trabajos que significaron un avance, ya sea en temas sobre los que había elaboraciones previas, en especial la historia de la educación técnica, o en otros donde eran escasos, como la educación agrotécnica, o donde no los había, como ocurría con la educación primaria rural y el trabajo manual educativo.

La historia de la educación agrotécnica tenía como referente principal desde fines de la década de 1990 a algunos historiadores que estudiaron el surgimiento de las escuelas de agricultura y ganadería de la Nación, así como las ideas y políticas educativas relacionadas con su creación o desarrollo. La primera obra de trabajo sistemático fue el libro de T. Gutiérrez (2007), siendo resultado de sus tesis de doctorado. En la última década estos temas tomaron impulso, desde una perspectiva de la historia institucional y social (Ascolani 2011b, 2014; T. Gutiérrez 2011), o bien desde una

orientación centrada en los avances tecnológicos logrados en las chacras experimentales de esas escuelas, en interacción con las Agronomías Regionales del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación (Martocci 2014; Moyano 2011; Rodríguez Vázquez 2011). Recientemente, Cian (2018, 2020) investigó en su tesis de doctorado este tipo de escuelas para la formación de agrónomos y la Escuela Normal Rural Alberdi, ubicadas en la provincia de Entre Ríos, habiendo publicado varios artículos sobre su desarrollo institucional y sobre las políticas educativas del gobierno de esa provincia para formar maestros con conocimientos agronómicos capaces de actuar en las colonias rurales de inmigrantes rusos –judíos y alemanes del Volga–. Estos trabajos muestran las dificultades que enfrentaron dichas escuelas para consolidarse, las disputas con otros organismos estatales provinciales, así como sus particularidades curriculares y en los métodos de enseñanza. Por nuestra parte (Ascolani 2013) hemos estudiado también la educación no formal y la capacitación que la Federación Agraria Argentina realizó por medio de sus Clubes Juventud Agraria desde 1930, con objetivos de integración a la cultura argentina, de socialización y de formación para el reemplazo generacional en la conducción de sus seccionales locales. Esta formación se amplió en la década siguiente con los cursos femeninos para jóvenes rurales a la par de una mayor presencia en la vida pública en las localidades rurales. A la vez hemos publicado varios artículos (Ascolani 2012b, 2015, 2017), sobre la educación primaria rural, atendiendo a sus aspectos institucionales, curriculares y sociales abriendo un campo de estudios antes prácticamente inexistente que tiene su complejidad por la heterogeneidad de los espacios sociales agrarios. La educación primaria y la docencia rural también fue investigada por otros autores en este período (M. J. Billorou 2016; M. J. a. L. S. Billorou 2014; Petitti 2016, 2019).

Otros actores sociales relacionados con la educación rural han sido investigados también por T. Gutiérrez (2013, 2015) entre ellos los jóvenes, las mujeres y la familia en su relación con la educación primaria; con la enseñanza agrotécnica; con la capacitación para productores y la formación de identidades corporativas y cooperativas; y con la educación no formal impartida por organismos públicos. Esta investigadora fue realizando, de esta forma, un trán-

sito desde la temática de la acción del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, a través de sus escuelas de agricultura y las escuelas del Hogar Agrícola, hacia actores de la sociedad civil que generaron ofertas educativas como, por ejemplo, los Centros de Educación Agrícola y los Centros Educativos para la Producción Total, en un estilo de historia institucional, social y regional, y referida en general a la segunda mitad del siglo XX. Otra investigadora que ha realizado trabajos novedosos sobre educación en colectividades rurales extranjeras en la segunda mitad del siglo XX es Celeste De Marco, quien habiendo tomado en su tesis doctoral el caso de dos colonias agrícolas creadas a mediados del siglo XX en el periurbano bonaerense –partidos de La Plata y de Florencio Varela– reconstruyó diversos aspectos sobre la familia rural, la vida cotidiana y la escolarización en el caso de una comunidad multicultural integrada por japoneses, italianos, ucranianos y argentinos, donde además de la socialización se procuró una relación con el mundo del trabajo y las transformaciones socioproductivas. En trabajos posteriores continuó investigando las problemáticas relativas a la familia, la niñez y jóvenes rurales en aspectos educacionales y las representaciones que de ellas tienen entidades tales como la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA) y la Asociación Argentina de Productores en Siembra Directa (AAPRESID) dedicadas a la capacitación técnica y en liderazgo (De Marco 2014).

Pasando a la historia de la educación técnica de tipo industrial, una revisión de los orígenes, desarrollo y supresión de la Universidad Obrera Nacional creada en 1948 ha sido realizada por Koc Muñoz (2021, 2023), cuya tesis doctoral y sucesivas publicaciones constituyen un interesante aporte sobre diversos aspectos: los debates legislativos y normativa para su creación, los expertos que la promovieron, la organización institucional, la expansión regionalizada de la misma, y los elementos curriculares y pedagógicos en los cuales se advierten fines intelectuales, morales y proselitistas a través del adoctrinamiento durante los gobiernos peronistas. En sus trabajos se da protagonismo a sus actores principales, como fueron la Federación Argentina de Estudiantes de la Universidad Obrera, entidad de afinidad peronista y sindical, y la Federación Universitaria Tecnológica creada luego de la Revo-

lución de 1955, opuesta a la continuidad del modelo peronista, e impulsora de la transformación en Universidad Tecnológica Nacional. Estos textos también tienen en cuenta las relaciones con los voceros de las otras universidades nacionales y de la corporación de ingenieros, mientras que en otros ha estudiado las conexiones entre las escuelas de artes y oficios particulares, dependientes de la Iglesia Católica como antecedente de la educación profesional del período peronista. La tesis de doctorado de D'Ascanio sobre las políticas de educación técnica en el período 1966-1984, y una serie de artículos publicados (D'Ascanio 2021, 2022, 2023) que se desprenden de esta, muestran las continuidades institucionales, los proyectos declamados y pocas veces concretados, los obstáculos para una reforma de fondo de la enseñanza media y las dificultades financieras del Concejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Al mismo tiempo develan una oferta curricular compleja y cambiante en los cursos de capacitación laboral destinados a varones y a mujeres, permitiendo una visión renovada de este subsistema, en la progresión de un largo período sujeto a cambios de regímenes políticos cuyos gobiernos tuvieron diferentes objetivos con relación a esta modalidad de enseñanza, así como proyectos no concretados de reforma estructural de los niveles educativos. Otra obra destacable es la tesis doctoral, luego publicada como libro, escrita por Ayuso (2017), cuyo objeto de estudio es la capacitación laboral de obreros calificados brindada por La Fraternidad, organización sindical del gremio ferroviario afín al Partido Socialista, cuyo aporte se refiere a los aspectos curriculares de la capacitación de los maquinistas, así como también a la organización interna de la red de escuelas técnicas de esta organización y a las formas de legitimación de las competencias profesionales adquiridas ante el Estado y las empresas ferroviarias extranjeras.

Otra área de investigación abierta en el último decenio es la relativa a la enseñanza del *trabajo manual educativo* en las escuelas primarias, puesto que hasta hace unos años había quedado oculta al concentrarse la atención en los dos grandes intentos de reforma que no llegaron a concretarse, en 1900 y en 1915, que modificaban esencialmente la enseñanza secundaria. Un aporte sustantivo fue el libro escrito por Mussopappa (2015) sobre la influencia en la Argentina de las ideas del profesor sueco Otto Salomón, que ha-

bría dado lugar a la controversia de algunos conocidos educadores visible en las revistas *La Educación* y *La Nueva Escuela*, sobre la orientación pedagógica o educativa-laboral de la enseñanza de trabajos manuales, en la década de 1890. Este autor además se apoyó en las hipótesis de Herrero (2011), sobre la influencia del pensamiento económico de Juan Bautista Alberdi en algunos destacados educadores de la segunda mitad del siglo XIX. Con posterioridad, retomamos aquella problemática (Ascolani 2023, 2024) y reconstituimos las experiencias de implementación de la materia Trabajo Manual en las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires y algunas otras experiencias en provincias en un periodo que recorre desde fines del siglo XIX a mediados del siglo XX, analizando también el pensamiento de los educadores y funcionarios que las impulsaron en este país, atendiendo a la circulación internacional de estas ideas y las experiencias extranjeras que consideraron para definir una posible aplicación nacional. Con estos estudios sobre el trabajo manual educativo, sumados a los de educación física realizados por Scharagrodsky y Ainsenstein, junto con los de la enseñanza del Dibujo Geométrico, como materia de la enseñanza primaria, desarrollados en detalle en el libro de Dosio (2020) y a los de enseñanza intuitiva –lecciones de cosas– aportados por Linares (2014) en su tesis doctoral sobre museos escolares, se tiene un cuadro bastante novedoso sobre los preludios de la escuela activa en la Argentina en la última década del siglo XIX. Por último, se hicieron investigaciones sobre la historia de la enseñanza práctica del cooperativismo en las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires, impulsada por el Consejo Nacional de Educación, desde una perspectiva que combinaba los fines educacionales con los utilitarios y materializada en la creación de una decena de cooperativas escolares que funcionaron en la década de 1920, desapareciendo esta novedad curricular durante más de un decenio, hasta reaparecer fomentada por el gobierno peronista mediante la sanción de leyes en numerosas provincias sobre la enseñanza del cooperativismo en la educación primaria (Alucín *et al.* 2021).

4.7.3 Universidades, intelectuales y tradición reformista

Esta temática se inscribe en una mayor, relativa a los estudios históricos sobre la universidad argentina, que componen un vasto campo al ser de interés para los historiadores, en especial cuando se trata del movimiento y la herencia de la Reforma Universitaria de 1918. El siglo XXI ha sido rico en investigaciones y publicaciones que no pierden vigencia sobre esta problemática, habiéndose producido obras relevantes sobre el desarrollo institucional, las políticas universitarias, los intelectuales y expertos –entre estas las de Buchbinder (2012), Carli (2012), Del Bello y Barsky (2021), Del Bello *et al.* (2007), Graciano (2008) y Suasnábar (2013)– y en el último decenio algunos investigadores y becarios del CONICET han efectuado reconstrucciones y análisis muy minuciosos, focalizados en sus actores principales. Con una labor intensa en la dos últimas décadas, Graciano (2015, 2018, 2023) ha desplegado diversas investigaciones a partir de su libro sobre intelectuales reformistas (Graciano 2008), centradas en intelectuales y expertos universitarios vinculados a las fuerzas políticas de izquierda –partidos Comunista y Socialista– y al movimiento anarquista. Analizó sus trayectorias académicas, su trabajo intelectual, su papel en el desarrollo institucional y científico de las Universidades de Buenos Aires y La Plata, y sus diagnósticos sobre el desarrollo argentino, en un período que ocupa buena parte del siglo XX. Entre los investigadores jóvenes, Bustelo (2015, 2017, 2021) ha combinado historia intelectual e historia institucional al analizar los antecedentes del movimiento reformista de 1918 en las ideas filosóficas y sociales que circularon en las entidades culturales, agrupaciones y revistas de los estudiantes universitarios desde principios del siglo XX, así como para reconstruir el proceso de acercamiento de algunos grupos a las ideas y organizaciones de izquierda luego de la Revolución Rusa, y las primeras manifestaciones de feminismo entre las universitarias reformistas. Por su parte, Carreño (2020) utilizó fuentes periodísticas, estudiantiles y legajos de profesores, en su investigación sobre la sociabilidad de los alumnos de tres facultades de la Universidad de Buenos Aires, indagando sobre sus concepciones con respecto a la juventud, sus experiencias de participación democrática en una institución hasta entonces elitista, sus actividades de extensión, intervenciones públicas y

presencia en asociaciones juveniles diversas. A los estudios sobre las particularidades de la Reforma Universitaria en las diferentes universidades que realizaron los autores mencionados, puede agregarse un trabajo reciente sobre las reacciones de los representantes del positivismo –en particular el profesor Máximo Victoria– en la Escuela Normal de Paraná, al crearse la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas en dicha ciudad (1918-1931), dependiente de la Universidad Nacional del Litoral (Motura y Vartorelli 2019).

La coyuntura iniciada en la segunda mitad del siglo XX ha sido una de las más elegidas. Sobre el papel de los intelectuales en el ámbito educativo, y universitario en particular, Suasnábar (2013) y Suasnábar *et al.* (2022) ha indagado en los aspectos institucionales y en los debates teóricos y políticos que ocurrieron en las últimas cuatro décadas del siglo XX. En este sentido, analizó los escenarios donde expertos e intelectuales –dos categorías que debate y define en sus textos– expresaron sus puntos de vista, en el contexto de censura y autoritarismo que atravesó buena parte de ese período, como fueron las revistas universitarias de educación, o bien, en el caso de los exiliados, los organismos internacionales y las universidades extranjeras donde se insertaron. Una de las problemáticas que articula sus trabajos es la referida a las continuidades y rupturas que implicó la última dictadura militar en el pensamiento socioeducativo argentino, siendo su hipótesis general que el desenvolvimiento del conocimiento educativo dependió –en esta coyuntura como en otras– tanto del campo intelectual universitario como de los expertos de las burocracias estatales. En otros trabajos recientes analizó el pensamiento de dos universitarios de izquierda como fueron Julio V. González y Ernesto Giudici en torno a sus concepciones sobre la reforma universitaria originada en 1918; también exploró el tránsito desde las políticas educativas de la década de 1960 a las reformas de la década de 1990 (Suasnábar 2018a,b). El perfil de historia intelectual y a la vez conceptual de sus trabajos ha implicado un ejercicio novedoso para la detección de las tensiones entre el campo académico y las políticas educativas. La irrupción del peronismo en las universidades nacionales, con sus antagonismos y conflictos con los actores, tradiciones y legado reformista de estas instituciones, y también los efectos de la caída de ese gobierno en el plano institucional

y académico han sido investigados por Bacolla y Solís Carnicer (2020) en un artículo sobre la creación de la Universidad Nacional del Nordeste en 1956, que significó el desmembramiento de algunas facultades pertenecientes a la Universidad Nacional del Litoral, y la absorción de instituciones educativas preexistentes. La sanción de la ley de creación de universidades privadas, en 1958, fue un tema tratado por algunos profesores universitarios en el marco de tesis doctorales o de la docencia, como es el caso de libro de Micheletti (2018), en el cual se presenta una descripción y análisis de los sucesos asociados al debate parlamentario y sanción de la ley, cuando el movimiento estudiantil y otras fuerzas políticas y sociales colisionaron en el espacio público con quienes adherían a ella y levantaban la bandera de la libertad de enseñanza. Otra tesis que ha significado una contribución original a la explicación de las posiciones católicas en el referido conflicto es la de Fabián (2022), quien partió de la hipótesis de que la creación de las universidades privadas estuvo precedida de proyectos y realizaciones desde 1910, con la creación de estudios e instituciones de educación superior y de investigación científica de carácter privado por obra de diversos actores católicos y no exclusivamente del Episcopado Argentino. Su mérito es haber clarificado las posiciones y disensos dentro la Iglesia Católica con respecto a la educación universitaria, así como las acciones y acuerdos que aquel tuvo con los gobiernos nacionales desde 1955 a 1958, basándose en un trabajo intenso de la prensa vinculada a la jerarquía eclesiástica, entrevistas y documentación de esa institución.

Por último, luego de 2010 se han escrito historias de universidades y de facultades que si bien tienen carácter conmemorativo, esto no ha afectado la autonomía de los textos que contienen. Sin pretensiones de presentar una imagen totalizadora de las existentes, algunas de estas obras colectivas son destacables por sus resultados. La primera en editarse fue la Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (Ossanna *et al.* 2010) en la cual se narran sus antecedentes, la transitoria creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas (1920-1931) y la apertura de la Facultad de Ciencias de la Educación dependiente de la Universidad Nacional del Litoral, tomando diferentes variables institucionales y políticas, con énfasis en los cambios curriculares, gestiones de

autoridades y personalidades locales que por ella transitaron, hasta 1973. Sobre la Facultad de Filosofía y Letras –actualmente de Humanidades y Artes– de la Universidad Nacional de Rosario, se han investigado cuestiones de género, agrupaciones estudiantiles y militancia política en la década de 1960, sanciones y renunciaciones de profesores durante la intervención ocurrida luego del golpe militar de 1966 (Viano y Luciani 2021).

Otra obra colectiva relevante es la *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, organizada en cuatro tomos de autoría colectiva, coordinados por Buchbinder (2022), Carli (2022), Goldman (2022) y Nosiglia (2022), que abarcan los diferentes períodos de su vida institucional. En ese orden de coordinaciones, el primer tomo se ocupa del lapso 1821-1881, desde su fundación hasta su nacionalización, en el cual reconocidos especialistas analizan los diversos departamentos en que estaba organizada desde sus orígenes hasta su reorganización, años después de la caída del gobierno de Juan Manuel de Rosas, en la que fue fundamental la figura de Juan María Gutiérrez; el segundo (1881-1945) comprende el período de crecimiento institucional y de avances curriculares en las diferentes disciplinas, así como los conflictos académicos y políticos suscitados en sus facultades al producirse luego de producida la Reforma de 1918; el tercer tomo (1945-1983), trata el desarrollo institucional de facultades y carreras, el fortalecimiento de la investigación científica, el papel de las agrupaciones estudiantiles, los cambios de autoridades académicas en el contexto de alternancia de gobiernos civiles y militares; el cuarto tomo (1983-2021) se refiere a la normalización en el período de transición democrática y los impactos de la política educativa en la vida universitaria durante los gobiernos neoliberales o populistas. Se trata, en conjunto, de una obra compuesta por estudios diversos, donde abundan los estudios de caso, que permiten ver en detalle diferentes facetas de esta institución, de sus docentes y de su relación con las políticas educativas.

La revisión crítica de la historia de la Universidad de Buenos Aires, desde 1955 a 2020, elaborada por Unzué (2020) atiende a las múltiples problemáticas relativas al estudiantado, el profesorado, la estructura académica y las cambiantes coyunturas políticas, sistematizados en un panorama comprensivo de los factores endógenos y exógenos intervinientes. Analiza las diferencias entre la

concepción modernizante de la universidad en la década de 1960 y la popular en la década de 1970, estableciendo que el golpe de 1966 no implicó el reacomodamiento y fortalecimiento de los sectores católicos antireformistas. La originalidad metodológica de este trabajo radica en la reconstrucción minuciosa de la trayectoria docente y política de profesores que ocuparon importantes cargos de gobierno durante los gobiernos de facto. Con respecto al lapso iniciado en momento final de la última dictadura hasta el presente, el trabajo gira principalmente sobre los aspectos normativos, institucionales y curriculares, en un proceso de resignificación del reformismo, sin recuperar las experiencias político-académicas de los años setenta, con continuidades en la planta docente de la dictadura y con tendencia a la burocratización del funcionamiento universitario, culminando en la progresiva adopción de soluciones neoliberales.

También centrado en la Universidad de Buenos Aires, aunque focalizando en su etapa «nacional y popular», es decir 1973-1974, el libro de Friedemann (2021), resultante de su tesis doctoral, analiza el contexto, antecedentes y puesta en marcha del intento de reforma universitaria marcado por la reconfiguración del peronismo debido a la influencia del marxismo, al mismo tiempo que se producía una considerable adhesión de estudiantes –manifiesta en el poder de la Juventud Universitaria Peronista– y de docentes a ese movimiento político. Este texto permite apreciar las diferencias y confrontaciones internas de la izquierda peronista, al indagar en sus organizaciones, intelectuales, acciones e instrumentos, así como sus manifestaciones en las diferentes facultades, hasta su desplazamiento definitivo por parte de la derecha peronista en 1974.

4.7.4 Los «movimientos estudiantiles» y las «juventudes»

Entendidos como actores políticos o sociales, concitaron gran atención de los investigadores, en especial jóvenes formados en los ámbitos de la disciplina sociología, seguramente alentados por la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria, aunque con el rasgo novedoso de analizar la segunda mitad del siglo XX. El período abierto luego de la caída del gobierno peronista y finalizado en 1976 fue examinado, con relación al alumnado universitario

y su politización, en el libro compilado por Carli (2014), referido a los debates sobre: las formas de participación y de enseñanza en el contexto de masificación del ingreso y reorganización institucional luego de 1955; la formación política y cultural de los estudiantes y las diferentes visiones de algunos de los principales intelectuales, en la tensión entre la modernización, el nacionalismo y la izquierda; y la relación entre universidad y democracia. Se destaca particularmente el interés, en la década pasada y en la presente, por la indagación sobre el «movimiento estudiantil», en tanto actor político con incidencia en lo académico, aludiendo a las agrupaciones, centros de estudiantes y federaciones. Con respecto a estas entidades se investigaron las formas de sociabilidad, tendencias políticas e ideológicas, activismos, pronunciamientos, movilizaciones y huelgas, así como sus relaciones con agrupaciones políticas, adhesiones y alianzas con movimientos sindicales o sociales, y formas de resistencia ante los gobiernos dictatoriales. Muy prolífica ha sido, en este sentido, la obra de Califa (2014), quien a partir de estas variables reconstruyó la radicalización del alumnado. Con relación a la Universidad Nacional de La Plata, Pis Diez (2022) ha realizado un trabajo muy minucioso de investigación doctoral con respecto al proceso de transformación y de surgimiento de nuevas agrupaciones en el movimiento estudiantil, desde 1955 hasta 1966, tomando sus acciones, discursos, debates, trayectorias de dirigentes en el contexto de las coyunturas nacionales e internacionales. Varios otros autores focalizaron el período autoritario iniciado en esta última fecha, con el interregno peronista de 1973-1976, y concluido en la transición a la democracia iniciada en 1983. Sus investigaciones, centradas en los colectivos estudiantiles, sus ideas y programas, analizan a la vez las cuestiones institucionales, las políticas universitarias y las situaciones sociales contextuales que explican las restricciones al ingreso universitario libre, las condiciones de cursado, los comedores estudiantiles, las sanciones a estudiantes, entre otras. En general, estos textos dialogan con la historia de las izquierdas y del peronismo, al interrogarse sobre el grado de permanencia del reformismo, las transformaciones del humanismo, el papel de las conducciones comunistas, el surgimiento de la «nueva izquierda» y el avance del peronismo como sustento ideológico u organizacional de las agrupaciones, centros

o federaciones. La mutación de identidades políticas de los actores individuales o colectivos, en una coyuntura extremadamente cambiante, es un factor observado en estos textos, así como la actuación en frentes con federaciones obreras, la Confederación General del Trabajo o la Confederación General del Trabajo de los Argentinos. El relevamiento minucioso de fuentes diversas, periódicos, revistas estudiantiles, entrevistas, fuentes oficiales proporcionan a estos textos una base empírica sólida, siempre visible en los relatos de los sucesos, que permiten componer un cuadro de lo ocurrido en las universidades nacionales de La Plata, de Tucumán, de Rosario, de Santa Fe, de Salta, de Córdoba y de Buenos Aires (Aveiro 2022; Bonavena y Califa 2018; Dip 2018; Millán 2017; Monasterolo 2020; Murri 2022; Pis Diez 2022). Un tratamiento más detallado de estas cuestiones, en perspectiva comparada con otros países de América Latina puede verse en Toro Blanco *et al.* (2024).

Fuera del ámbito universitario y del período de mayor militancia estudiantil, el estudio de las juventudes ha tenido poco desarrollo, pudiendo mencionarse el estudio sobre las *juventudes urbanas* de los sectores populares, investigadas por Stagno (2020) en su tesis doctoral, referida a la sociabilidad de estos en los barrios de la ciudad de La Plata y sobre la delincuencia y regulaciones estatales para controlarlos en la coyuntura de fines de la década de 1930 y comienzos de la siguiente.

4.7.5 El asociacionismo docente

Hasta 2010 había menos de una decena de trabajos publicados sobre la historia del asociacionismo docente, todos referidos a la organización gremial o sindical. Estas facetas fueron también las más investigadas después de esa fecha, en general por una generación joven de sociólogos y pedagogos que se acercaron a la temática de modo individual, y en algunos casos motivados por un interés paralelo en la actuación sindical. Esta producción está compuesta por tesis de posgrado, libros y capítulos de libros resultantes de reuniones científicas, en especial los seminarios de la Rede AS-TE. En estas investigaciones la preocupación ha sido reconstruir las formas de organización y de participación, así como acciones colectivas y conflictos de los docentes primarios y secundarios

con el Estado empleador. También se observa un interés en definir las identidades docentes en su relación con la práctica gremial y algunos trabajos recientes se ocupan del rol de la mujer y de la problemática de género (Centurión 2021; Floresta 2012). Continúa prevaleciendo el estudio de la historia reciente, relacionada con la consolidación del carácter sindical, el viraje a la izquierda de sus dirigencias a fines de la década de 1960, los programas de acción y la represión sufrida desde los preludios y durante la última dictadura, en especial las organizaciones de carácter nacional (Balduzzi y Abal Medina 2023) y de la provincia de Buenos Aires (Labourdette 2023). No obstante, han surgido estudios sobre otras provincias en las que se indaga sobre los propósitos, funcionamiento interno y relaciones con el Estado de estas entidades, como es el caso de Córdoba (G. Gutiérrez 2015), Santa Fe, San Juan y Chaco (Ascolani 2018, 2019a, 2022), y Tucumán (Wieder 2017). El libro de Acri (2013), basado en su tesis de maestría, fue otro aporte interesante porque en una lectura paciente de *El Monitor de la Educación Común*, como fuente principal, consiguió mostrar un panorama de las asociaciones docentes con fines culturales, mutuales y gremiales que se fueron creando en diversas ciudades del país desde fines del siglo XIX. Algunas tesis cuyo período de estudio abarca las dos primeras décadas de este siglo tienen una mirada histórica (Avalle 2018; Becher 2022; Chiappe 2011; Migliavacca 2021). Al estar focalizados algunos de estos trabajos sobre historia reciente en los temas de la acción sindical más que en su relación con las políticas educativas, enfrentan la tarea de abordar los frecuentes faccionalismos y conflictos internos –ideológicos o partidistas– en las grandes organizaciones, así como las continuas contingencias de la relación con el Estado. Si bien los estudios comparados de varios países son pocos (Gindin 2015; Tello 2013), se publicaron varios libros colectivos con autores de diversos países, editados en Argentina y Brasil (Dal Rosso 2011; Gindin *et al.* 2013; Ascolani y Gindin 2017). A partir de los Seminarios internacionales organizados por la red ASTE bianualmente, se organizaron varios de estos libros. También puede mencionarse el libro editado por Tálamo y Rozados (2019) que contiene las ponencias completas presentadas en las *Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente*, organizadas por la Universidad

Autónoma de Entre Ríos en 2017. Estas investigaciones, en líneas generales, tienen en forma explícita o implícita la definición de los docentes como actores sociales, con lo cual están presentes en los análisis las grandes teorías sociales, en algunos casos asociadas a la reflexión sobre las categorías marxistas en torno a la clase social y en otros a abordajes sociológicos referidos a las subjetividades o a las tradiciones y posicionamientos político-sindicales propios de la Argentina (Migliavacca *et al.* 2017). Consideramos a esta perspectiva conceptual un elemento favorable para las explicaciones estructurales, en comparación con el uso pragmático de conceptos disociados de teorías generales que suelen verse en otros trabajos del campo de la historia de la educación.

4.7.6 Estética escolar y educación sentimental

Dos líneas antes inexistentes en la historia de la educación argentina son las referidas a estética escolar y educación sentimental. El vínculo entre estas no solo es conceptual sino que se relaciona con el grupo de investigadores que las desarrolla. El impulsor de estas vertientes es Pablo Pineau en un trabajo colectivo que ha reunido a profesores e investigadores de la UBA, UNLP y UNR a través de sucesivos proyectos de investigación desde hace quince años. Tomando la obra de este autor, la misma ha tenido diversas aristas temáticas, habiendo pasado desde los estudios sobre la dictadura en el decenio anterior al análisis de la historia de la estética escolar y más recientemente al de las sensibilidades. La elección de estas problemáticas de estudio estaría movilizada por su intención de renovar el campo incorporando temas de corte cultural o social, que ampliaran el horizonte habitual de las ideas pedagógicas, las políticas y las instituciones educativas. Su noción de estética escolar está inspirada la propuesta por Ranciere, quien entiende a la escuela primaria como una «máquina estetizante», en la medida que busca producir una estética común. Alertando sobre la diferenciación en la connotación de este término con respecto a la de belleza, Pineau (2018b) sostiene que la estética atraviesa todos los hechos, artefactos y sujetos escolares. Las percepciones sensibles estarían, de este modo, ordenadas por la estética, creando determinadas «sensibilidades». En tal sentido, sus trabajos se

concentran en detectar e interpretar las emociones, sentimientos, percepciones estéticas y vivencias de los sujetos con fuentes no tradicionales, como pueden ser los elementos materiales de la escuela, las representaciones icónicas, los medios de comunicación de masas, o la literatura. Este último tipo de fuente fue el que trató en diferentes trabajos, a partir de novelas y memorias autobiográficas con recuerdos escolares escritas por personalidades destacadas, en los cuales aparecen elementos más espontáneos que los de las fuentes oficiales. Desde otra perspectiva, algunos de los primeros textos publicados sobre las emociones y las sensibilidades fueron de nuestra autoría (Ascolani 2010a,b), en los cuales se combinó la perspectiva conceptual de Norbert Elías, las apropiaciones del escolanovismo señaladas por Dermeval Saviani y el abordaje psicológico sobre los efectos de los mandatos y la culpa, observando que los educadores, pedagogos y autores de libros escolares de esa tendencia remplazaron el castigo por el autocontrol basado en una responsabilidad culpable –vinculo nada extraño teniendo en cuenta el espiritualismo de este movimiento–.

Una interpretación diferente es aportada por Abramowski (2022, 2023), quien adscribiendo a la tendencia del «giro afectivo» y empleó diversos conceptos: «*habitus* educacional» para indagar en el modelo corporal y de modales esperado de los normalistas en formación; «estilo emocional», aludiendo a la experiencia, fomento, manifestaciones, en lo discursivo o las prácticas, y «cambio emocional». Desde su perspectiva, rescata la intención de los normalistas con respecto a que los castigos y malos tratos se abandonaran en la escuela, dando lugar a un sentimiento bifronte, entre la severidad y la dulzura en el período de entreguerras, que los diferenciaría de los normalistas de épocas anteriores.

4.7.7 La educación física

Los autores que abrieron y desarrollaron en forma sistemática los estudios sobre la educación física en la historiografía educativa argentina fueron Ángela Ainsenstein y Pablo Scharagrodsky, en la década de 1990. Analizando la obra del segundo, correspondiente al último decenio, puede verse que sus trabajos indagan en los discursos sobre la educación física presentes en instituciones edu-

cativas, en la obra del principal educador en esta materia, Enrique Romero Brest, así como en el de los expertos que tuvieron participación en las sucesivas ediciones del Congreso Panamericano de Educación Deportiva, y el de otros agentes que se manifestaron con respecto a la cultura física, como fueron los médicos, la prensa comercial y deportiva. Un aspecto tratado en varios de sus trabajos es la concepción de feminidad que se asociaba a los presupuestos morales, psicológicos, sociales y estéticos del ideal de mujer en la primera mitad del siglo XX, y el modo en que esta fue cambiando a partir de algunas hazañas deportivas y del desarrollo de deportes femeninos, en un contexto eminentemente masculino donde se subestimaba su potencialidad física y emocional, y predominaba un modelo corporal femenino determinado. Al proponerse realizar una historia social y política de la educación física, investiga las clasificaciones y prácticas corporales en ámbitos extraescolares relacionados, como los clubes y el periodismo deportivo, así como la influencia del higienismo y de las ideas de izquierda en los debates de docentes y expertos (Scharagrodsky 2021a,b). Tenemos en este caso una continuidad en la línea temática durante más de dos décadas, incorporando nuevas dimensiones y objetos de estudio, así como complejizando una línea interpretativa inicial foucaultiana con una apertura a la historia cultural y social. Un joven investigador muy prolífico en esta área de trabajo, y con similar procedencia formativa que Scharagrodsky, es Eduardo Galak, quien ha ido avanzando progresivamente en la aplicación de las teorizaciones sobre el cuerpo y el movimiento en sus investigaciones sobre historia de la educación. En su tesis doctoral (Galak 2015) y en una serie de artículos y capítulos posteriores aborda aspectos diferentes a los tratados por los autores ya mencionados sobre las instituciones formativas, como fueron el Instituto Nacional Superior de Educación Física, la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino y el Profesorado de Educación Física de la UNLP. En algunos de sus trabajos compara las posiciones de los referentes pedagógicos nacionales e internacionales sobre el cuerpo, el alma y el pensamiento, mientras que en otros reconstruye los ciclos de dicha disciplina, partiendo de un momento inicial relacionado con la mejora biológica de la «raza» a una segunda etapa en el cual estos conceptos se asociaron a la eugenesia como objeto

de intervención política, y a una tercera, en la que se reconocieron los factores culturales (Galak 2009). Sus análisis tienen un es estilo narrativo que podría asociarse a la historia conceptual, con matriz foucaultiana, matizados por otros trabajos en colaboración donde se realizaron reconstrucciones históricas sobre el proceso de institucionalización y profesionalización de la Educación Física. Al emplear los conceptos de gramática escolar y de «gramática de lo corporal», sus planteos sobre una educación física individualizadora y a la vez homogeneizadora, con una politicidad de los cuerpos no reconocida, fueron llegando a un punto de encuentro con la problemática de la estética, escolar y del mundo deportivo, dando por resultado trabajos sobre la preformatividad del cine documental educativo (Galak 2020). Un balance reciente del cual ambos son coautores permite apreciar la ampliación de esta área en términos temáticos desde objetos de estudio más clásicos del currículo a estudios del espacio escolar, las concepciones del cuerpo, la subjetividad y el deporte, así como los textos que consideran esenciales en esta tendencia y en su circulación internacional (Dogliotti *et al.* 2024; Scharagrodsky 2008; Seré 2022).

4.7.8 La prensa pedagógica

Una línea novedosa en este país es la concerniente a la historia de la prensa pedagógica, desarrollada en especial por la historiadora Silvia Finocchio. Formada en historia, disciplina en la que comenzó su trayectoria docente e investigativa en la década de 1990, en torno al tema de la enseñanza de la historia, efectuando en la década siguiente un tránsito hacia la historia de las prácticas educativas, tomando como objeto de estudio los cuadernos de clase y, más tarde, la prensa educativa, no solo como fuente sino como actor educativo, iniciando con ello una línea de trabajo que en la Argentina no tenía desarrollo –aunque ya estaba presente desde los años noventa en otros países, como Francia y Brasil–. Sus trabajos sobre esta temática procuraron vincular la historia del currículo, de las teorías pedagógicas y de las prácticas escolares. En su tesis doctoral (Finocchio 2007) abordó tres problemáticas asociadas a esta línea: el papel de la prensa educativa, la influencia de estas revistas en la formación e identidad de los docentes y el consumo

masivo logrado por varias revistas didácticas editadas por EDIBA (Editorial Bahiense). En artículos posteriores, correspondiente al último decenio, mantuvo una perspectiva analítica sustentada en la historia cultural, advirtiéndose el interés en reconstruir el papel de estos «artefactos culturales» en la circulación de las ideas y en la adopción y difusión de determinados sentidos políticos y pedagógicos. De tal modo develó la existencia de numerosas revistas y analizó otras editadas por educadores desde fines del siglo XIX y buena parte del siglo XX, como *La Educación* y *La Obra*, procurando realizar un análisis desde diferentes ángulos, como la materialidad de su producción, la difusión y la recepción. Un objeto de estudio que esta investigadora ha introducido es el relacionado con los periódicos escolares confeccionados por los propios alumnos, cuya existencia data desde la década de 1880. Desde estas perspectivas abiertas a fuentes históricas no convencionales, observadas también desde un ángulo original, su obra ofrece nuevas explicaciones al fenómeno de la renovación escolar, más frecuentemente llamado escolanovismo, en la Argentina de la primera mitad del siglo XX.

4.7.9 Las ideas escolanovistas

La problemática de las ideas escolanovistas ha sido investigado en sus particularidades nacionales, con relación a los cambios curriculares que el CNE aplicó en la enseñanza primaria (Frechtel 2020) y las transformaciones en las prácticas educativas que la inspección técnica de la Capital, de este organismo, aplicó durante la década de 1930 (Ascolani 2019b), así como la influencia de estas ideas a nivel discursivo y en el cotidiano escolar (Gvirtz y Barolo 2020). También se indagó experiencias locales de trascendencia regional o nacional por tratarse de escuelas experimentales, como la única existente en la provincia de Santa Fe, dirigida e ideada por Olga Cossettini, quien fue la artífice de la «Escuela Serena» en la ciudad de Rosario (Welti y Serra 2018). Esta educadora también mereció un breve estudio biográfico, pero enmarcado en un desarrollo conceptual sobre la aplicación de este género para comprender el papel y las contingencias de las mujeres que tuvieron roles directivos o de expertas en el contexto histórico de entreguerras (Caldo

y Sandra Fernández 2010). La circulación internacional de ideas relacionadas con esta vertiente pedagógica ha sido tratada con una metodología más cercana a la historia prosopográfica, en cuanto que se dio protagonismo a los educadores argentinos que viajaron al exterior para perfeccionarse o en misiones de trabajo, así como a los funcionarios o grupos editoriales –en particular los editores de la revista *La Obra*– que recibieron a pedagogos de fama internacional llegados a este país como difusores de la Liga Internacional para la Educación Nueva, como es el caso de Adolphe Ferriere, o bien exiliados, como sucedió con Lorenzo Luzuriaga (Frechtel 2021), en un proceso de múltiples influencias y si un rumbo único y premeditado (Cucuzza 2017), dado que no se trató de una reforma educativa oficial.

4.7.10 La enseñanza secundaria

Los estudios sobre enseñanza secundaria no profesional han tenido en este período un estancamiento, no obstante algunos trabajos de Acosta (2021) y Acosta y Soledad Fernández (2014) sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires, analizado en forma original y en una perspectiva comparada con otras instituciones formadoras de bachilleres en diversos países de América Latina, aporta nuevos conocimientos sobre este objeto clásico de la historiografía educacional, con relación sus antecedentes, modelos, organización, currículo y grado de retención del alumnado. El mismo sentido innovador tiene la tesis doctoral de Ramallo (2017), que toma un colegio nacional muy particular, como fue el de Mar del Plata, tanto por su alumnado permanente e itinerante al ser una ciudad turística para la élite en la primera mitad del siglo XX, como por revelar que ese alumnado era heterogéneo, incluyendo estudiantes provenientes de familias de comerciantes, pequeños industriales e incluso, en casos contados, de obreros calificados. Cumple con este trabajo su objetivo de desmitificar el relato predominante sobre el carácter netamente elitista de estas instituciones (Ramallo 2016). La tesis de maestría de Iglesias (2017) sobre la implementación del ciclo de básico en las escuelas medias argentinas, de bachillerato y normales, desde 1942 a 1946, que con algunas modificaciones posteriores se mantuvo hasta 1994, es un tema antes no estudiado

que preludia las reformas de este subsistema realizadas durante el gobierno peronista, participando en su elaboración pedagogos y funcionarios espiritualistas y nacionalistas. Esta investigación aporta también diversos elementos sobre la burocracia y la estructuración de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Los trabajos publicados por Schoo, en forma individual (Schoo 2014) y en coautoría con Bustamante Vismara (Bustamante Vismara y Schoo 2015a,b), así como el libro de Cammarota (2013), permiten apreciar las particularidades de colegios nacionales ubicados en ciudades de provincias, como son el caso de Concepción del Uruguay y Morón, respectivamente, que se suman a las investigaciones realizadas años antes por Ben Altabef (2008) sobre Catamarca.

4.7.11 La docencia

La docencia, como formación, profesión y práctica ha sido investigada por diversos autores, muchas veces en forma tangencial al tratar otros temas. Entre los trabajos más centrados en los maestros o maestras, como actores individuales o como trabajadores intelectuales, se hallan los de Fiorucci (2013, 2016), quien ha abordado la temática en relación con las representaciones que otros actores y el personal jerárquico del CNE tuvo de estos, así como con respecto a su función social y cultural en el ámbito local donde actuaban, tomando desde fines del siglo XIX a mediados del siglo XX. En sus textos se percibe un propósito desmitificador de algunos lugares comunes sobre el prestigio y reconocimiento social del magisterio primario, para lo cual ha analizado las críticas realizadas por intelectuales y funcionarios, los conflictos entre docentes por motivos políticos, las oposiciones a la feminización del sector y los controles morales efectuados dentro y desde fuera de las escuelas. Sobre figuras destacadas dentro del normalismo también se escribieron diversos trabajos monográficos, como el de Toranzo (2020) sobre la trayectoria de Pablo Pizzurno; el de Kummer (2011) sobre José María Torres, segundo director e impulsor de la Escuela Normal de Paraná; o sobre la profesora Celia Ortiz de Montoya, difusora de las ideas escolanovistas en la misma institución desde

la década de 1930 hasta la de 1960 (Aranda 2015). Otras tendencias progresistas dentro del sector normalista fueron estudiadas por Rodríguez (2017a) al reconstruir las redes de maestros socialistas desde 1955 hasta 1983, observando sus posiciones laicistas –también investigó las tendencias laica o religiosa en las constituciones y leyes provinciales, desde 1884 a 2015– (Rodríguez 2018). Esta autora se abocó desde 2018 a indagar en los discursos de género presentes en la normativa sobre la formación y profesión de la docencia en el nivel primario; las trayectorias de las normalistas graduadas; la adaptación de ideas escolanovistas en la Escuela Normal de Paraná –en coautoría con Eva Mara Petitti– (Rodríguez y Petitti 2021), la instalación de escuelas normales en las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, y la influencia de los organismos internacionales en el currículo de las escuelas normales rurales (Rodríguez 2023). Estos trabajos monográficos fueron antecedentes para la realización del libro sobre la Escuela Normal de Paraná –también en coautoría con Petitti– en el cual se presenta una reconstrucción global de la institución, con énfasis en las gestiones de sus autoridades en las cambiantes coyunturas políticas, en las modificaciones curriculares y en otros temas como el alumnado y las tendencias de la matrícula, las huelgas estudiantiles y las experiencias escolanovistas. Un libro interesante para percibir diversas facetas de la formación de los maestros normales en la provincia de San Luis es el compilado por Domeniconi y Auderut (2017), en el cual se reconstruyen en base a entrevistas y fuentes institucionales sus trayectorias individuales, pertenencia social, espacios culturales y públicos donde interactuaban, revistas culturales, prácticas de lectura y de enseñanza. Esta obra tiene capítulos contextuales que enmarcan lo educativo y uno de sus aportes es mostrar los diferentes roles de los docentes en una comunidad local y tradicional de una provincia con relativo desarrollo económico. Sobre la actualización y perfeccionamiento del profesorado, el artículo de Southwell y Méndez (2018) aporta una reconstrucción de las expectativas democratizadoras en torno al Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente, creado en 1987 y suprimido en 1991, alteradas desde la asunción del gobierno peronista, en 1989, al reorientarse según las tendencias neoliberales del momento.

4.7.12 La educación inicial

La historia de la educación inicial, es decir infantil, de párvulos o preescolar, no ha sido en la Argentina un área de estudio con suficiente desarrollo, en parte por el retraso en masificarse este nivel de la enseñanza y convertirse en obligatorio, pero también porque no ha despertado gran interés el estudio de los jardines de infantes hasta hace poco más de una década. No obstante, desde 2010 a 2020, de acuerdo al relevamiento realizado por Almirón y Musín (2020) se percibe un impulso importante, ya que se produjeron 28 artículos y 4 libros relacionados, algunos de los cuales tratan el tema más general de la infancia y otros indagan en aspectos específicos, entre los cuales se destacan: la formación de las maestras de nivel inicial, las políticas educativas y de salud, la inserción en el sistema educativo, las pedagogas y docentes precursoras –con tratamiento biográfico–, e instituciones para la infancia como los asilos y los reformatorios (Aversa 2019; Carli 2011; Cosse *et al.* 2011; Fernández Pais 2018; Lionetti *et al.* 2018; Ponce 2018).

4.7.13 La educación popular

La historia de la educación popular no despertó el interés de décadas pasadas, pero la tesis de doctorado y varios artículos y capítulos escritos por Brugaletta (2020) fueron fruto de una investigación minuciosa, desde una perspectiva de la historia intelectual y cultural, del papel de la editorial uruguaya Tierra Nueva, de la agrupación protestante Iglesia y Sociedad en América Latina, en la difusión y circulación internacional de la obra del pedagogo Paulo Freire, en el marco del proceso de izquierdización de las ideas religiosas en contacto con el marxismo. Varios trabajos sobre la educación popular desarrollada por entidades sindicales de la ciudad de Mendoza en la década de 1970 fueron realizados por Baraldo (2020). El análisis de editoriales y artículos publicados en la revista *Educación Popular*, realizado por Méndez y Vuksinic (2015), muestra la particularidad argentina de asociar la noción de educación popular con la escolarización universal de la infancia instalada en el siglo XIX y materializada con la ley n.º 1.420. Imaginario este sostenido por los sectores laicistas y estatistas en confrontación con el avance de la educación privada católica y con la injerencia

de los organismos internacionales en el planeamiento educativo. En este trabajo, sus autoras desarrollan las conexiones entre ese imaginario y las posiciones de educadores y pedagogos afines a las ideas de izquierda en esta revista, dirigida por el inspector de escuelas Luis Iglesias en el período 1963-1966.

La Iglesia Católica, como agente educativo, se ha posicionado en la historia argentina más como un actor sectorial que popular, por su misión evangelizadora y por su acción institucional en la relación con el poder político, sin desconocer que hubo sectores católicos minoritarios cuya labor puede encuadrarse en lo que se entiende como popular –apenas estudiados en el terreno educacional–. En ese sentido, la tesis doctoral de Torres (2019), luego publicada como libro, analiza las relaciones de confrontación o acuerdo de la Iglesia Católica argentina con el Estado nacional, seleccionando tres coyunturas de profusa producción discursiva, en torno al Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988); a la ley Federal de Educación (1993-1999); a la ley Nacional de Educación (2006) y la Ley de Educación Sexual Integral (2006 a 2013). Iniciada con destacable trabajo conceptual y metodológico, sintetiza la configuración histórica de la secularización y la laicidad en la Argentina, pasando a un minucioso análisis de la relación entre actores eclesiásticos y estatales, triangulando la esfera religiosa con la política y la educativa, basándose en fuentes relevantes como los documentos del Episcopado y del Consejo Superior de Educación Católica.

4.7.14 Los actores de izquierda

En cuanto a los actores de izquierda, la oposición al nacionalismo escolar por parte de la prensa anarquista fue estudiada por Ascolani (2020), quien detectó una centralidad de la oposición al militarismo desde una posición pacifista internacionalista. Un estudio de caso, al estilo de la exégesis crítica e historia intelectual fue realizado por Arata (2013) tomando la trayectoria y actuación de Julio Barcos en el contexto de la educación racionalista que se desarrolló en las dos primeras décadas del siglo XX. Otras investigaciones muy valiosas por lo original y sistemático fueron las realizadas por Visacovsky (2015), quien ha trabajado exhaustiva-

mente sobre la temática de la izquierda judeoprogresista, pudiendo destacarse especialmente su libro sobre la acción del Partido Comunista, creando el *Idisher Cultur Farband* (Federación de Entidades Culturales Judías, ICUF), que sobre la base de las escuelas obreras y escuelas populares existentes en el período de entreguerras creó las escuelas icufistas en 1941, en el marco de la política de frente popular definido por el Komintern, complementadas con otras agrupaciones, como la juvenil, femenina y pedagógica. Esta obra y otros artículos y capítulos permiten una mirada analítica intensiva sobre trayectorias biográficas de activistas, prácticas educativas, sociabilidad, cuestiones de género y diversos aspectos más amplios de la política cultural del Partido Comunista de la Argentina, en el contexto americano.

La represión a las izquierdas, antes y durante la dictadura, en el ámbito educativo fue objeto de numerosos trabajos, en especial sobre las universidades, ya sea durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón o en los gobiernos militares que le sucedieron (Besoky 2017; Izaguirre 2011; Molina Galarza 2014; Seia 2016). Sobre el caso de la Universidad Nacional de Cuyo, Aveiro (2014), realizó su tesis doctoral, que luego dio lugar a un libro, en el cual reconstruye en base a fuentes escritas y orales la reforma vanguardista de 1973-1974 y la represión a autoridades y estudiantes que le siguió a partir de la intervención decidida por el ministro Oscar Ivanisevich para la «depuración ideológica» de esa institución. Ya durante la dictadura, la cesantía de docentes universitarios, la censura de contenidos y bibliografía, y las prácticas autoritarias fueron analizadas en un estudio de caso sobre la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por Villalonga (2024). El desmantelamiento de instituciones donde se realizaron experiencias educativas y asociativas en las que participaron militantes de izquierda también fue investigado por García (2014) en su tesis doctoral, luego convertida en libro sobre la Biblioteca Vigil, de la ciudad de Rosario, que fue una experiencia única por las dimensiones materiales y sociales de la misma.

4.7.15 Los estudios regionales

Los estudios regionales, en clave de historia provincial de políticas e instituciones educativas, en períodos relativamente amplios sobre determinados ejes temáticos, han sido escasos pero consistentes, pudiendo citarse el libro escrito Lamelas (2022) sobre la acción educativa de la Iglesia Católica en la provincia de Córdoba desde fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, sus disputas y conflictos con los laicistas, y la inclusión de la religión católica como materia de enseñanza en las escuelas primarias desde la sanción de la ley de Educación n.º 1.426 de 1896, analizando sus aspectos curriculares, las prácticas de la enseñanza y la injerencia de los curas párrocos en el mundo escolar. Este libro continúa los estudios que Roitenburd (2000) había realizado con relación a las ideas y políticas relativas a la enseñanza religiosa en esa provincia, así como profundizan otros existentes sobre la acción de los curas párrocos (Ascolani 2004). Por su parte, Giménez (2021) realizó un análisis detallado de las políticas y reformas educativas proyectadas y concretadas en la Provincia de Santa Fe desde 1930 a 1943, durante las gobernaciones del Partido Demócrata Progresista, de la intervención federal de 1935 y del radicalismo antipersonalista en el período siguiente hasta el golpe militar. También el libro de Zaidenwerg (2016) puede considerarse una historia regional porque toma el caso del territorio nacional de Río Negro, en el período 1880-1920, para reconstruir las relaciones entre su gobernación y el gobierno nacional en torno a la política educativa, y en particular a la educación patriótica, como forma de penetración estatal, cuya implementación encontró obstáculos financieros y algunas resistencias locales. La confrontación de las informaciones oficiales publicadas por el CNE y los archivos de dos escuelas, ubicadas en Cipoletti y en Viedma, le permitieron describir el arco de prácticas, desde la normativa al cotidiano escolar. Como obra colectiva relevante debe citarse el libro coordinado por Ben Altabef (2017) sobre la historia de la provincia de Tucumán, desde la colonia hasta fines del siglo XX, compuesta por temas monográficos significativos para esa provincia escritos por especialistas, entre los que se cuenta los orígenes de la educación escolarizada, su organización institucional posterior, la educación en los ingenios azucareros, las concepciones sobre ciudadanía enseñadas durante el peronismo,

las organizaciones sindicales docentes, las pedagogías tecnocráticas y de liberación, las consecuencias de la última dictadura en la educación provincial y las transformaciones durante la transición a la democracia y los gobiernos neoliberales.

4.7.16 La educación colonial y del período independentista

Sobre la educación colonial y el período independentista, dos temas olvidados en la historiografía educacional de fines del siglo XX, hubo avances importantes referidos a la Universidad de Córdoba, comenzando con el libro de Benito Moya (2011), derivado de su tesis doctoral, en el que se reconstruyen diversos aspectos de la institución en clave de historia cultural y conceptos foucaultianos, con gran base documental, atendiendo al estudiantado, las rutinas pedagógicas, las tensiones entre escolástica e ilustración y las relaciones entre la universidad y la sociedad en el contexto de las reformas borbónicas. En los años siguientes, Perrupato realizó dos investigaciones de doctorado relacionadas con el tema, la primera sobre la educación en tiempos de la monarquía española situándose en la metrópoli y la segunda sobre la etapa tardocolonial de la Universidad de Córdoba, centrándose en la organización curricular, las relaciones de poder, las prácticas educativas y las ideas de los rectores, con las particularidades que implicó la expulsión de la Orden Jesuita, el control franciscano y el rectorado del Dean Gregorio Funes, durante el período borbónico (Perrupato 2022b, 2023). El período abierto con la independencia y extendido hasta la consolidación del estado nacional también fue poco investigado, pudiendo citarse los trabajos de Lionetti (2011) sobre los poderes locales, maestros y otros actores, sus interacciones y tensiones en el desarrollo de las instituciones educativas en esa etapa del estado en construcción en la provincia de Buenos Aires. A estos sucedieron varios artículos escritos por Bustamante Vismara (2018, 2023), que revelan condiciones materiales –edificios, elementos didácticos, textos y otros enseres– y prácticas educativas en las escuelas de primeras letras que funcionaban en la ciudad de Buenos Aires y otras localidades bonaerenses en las primeras décadas independentistas, así como los actores que intervenían en la educación además de los maestros, como los curas, funcionarios del gobierno

y el vecindario, mostrando una tardía presencia de elementos ideológicos de una cultura escolar estatalizada, luego de la sanción de la ley de 1875. También ha hecho un trabajo comparativo con las provincias de Córdoba y Entre Ríos extendido hasta mediados del siglo XIX en el cual analiza reglamentaciones, gestiones escolares, financiamiento fiscal e iniciativas educacionales de entidades religiosas y sociedades benéficas (Bustamante Vismara 2016).

4.7.17 La historia económica de la educación

La historia económica de la educación sigue siendo un área de vacancia casi absoluta, con excepción de la tesis doctoral luego convertida en libro escrito por Duarte (2018) acerca de los efectos económicos de la crisis de 1873 sobre el financiamiento de la educación, que además de ser la única sobre esta dimensión de análisis pone al descubierto la complejidad y contingencias de la puesta en marcha del sistema educativo argentino, incluso en el nivel secundario destinado a una élite. El financiamiento externo de la educación argentina es un aspecto que no se ha estudiado en los últimos años, en cuando a los montos y procedimientos de los créditos otorgados por los organismos multilaterales como se había comenzado a hacer anteriormente (Ascolani 2008), aunque puede mencionarse el trabajo en perspectiva histórica realizado por Méndez (2022) en el cual se indaga el juego de actores y posicionamientos de diferentes equipos técnicos del Ministerio de Educación, con relación a los diagnósticos e informes preparatorios realizados por el Banco Mundial a fines de la década de 1980 en respuesta a la solicitud de un préstamo, y su incidencia en las políticas educativas del posterior gobierno neoliberal de Carlos Menem.

4.7.18 Diccionarios temáticos

Para finalizar, en el período se publicaron dos obras con una organización de diccionarios temáticos, aunque sin la pretensión de ser exhaustivos en cuanto a los ítems posibles. El primero en editarse, en 2015, fue el libro *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual* (Arata y Ayuso 2015), un compendio de carácter institucional y conmemorativo de los 20 años de la creación de la

SAHE. La obra resultante, compuesta por 73 autores y 67 artículos tiene un contenido heterogéneo, con artículos ensayísticos, otros estructurados como estados del arte y los restantes monográficos sobre un tema relativamente acotado. Esta variedad implica la presencia de textos más logrados en términos de análisis y otros más descriptivos, a veces de recorridos intelectuales del propio autor, no obstante no deja de ser un aporte importante para el futuro análisis de la comunidad de profesores y algunos investigadores cercanos a esta asociación en la actualidad, así como para comparar narrativas y aproximaciones teóricas. Por su parte, el libro *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, editado por Fiorucci y Bustamante Vismara (2019), es una compilación de textos breves encargados a 60 especialistas en diversas temáticas, que contempla la diversidad formativa y teórica del campo de estudio. Esta obra colectiva, cuyos temas fueron seleccionados con buen criterio por sus organizadores, y confiados a investigadores con experticia en ellos, contiene un abanico amplio de problemáticas relativas a sujetos, instituciones, leyes, ideas, modalidades de enseñanza, elementos materiales de la escuela, entre otros, que permiten tener una aproximación acertada al estado del arte de la producción en historia de la educación argentina.

4.8 Asociaciones y redes

Visto de modo estructural, las tendencias de producción no son tan aleatorias e individuales como puede parecer si se tienen en cuenta las interdependencias entre los investigadores y sus instituciones o colectivos. El campo de la historia de la educación tiene en la Argentina sus corporativismos particulares, así como los tiene en los otros países donde se desarrolló con más potencia. El de los investigadores argentinos no fue heredado de los vínculos de este tipo derivados de las disciplinas historia o ciencias de la educación, sino que ha tenido un surgimiento endógeno, que atravesó el desarrollo de la SAHE. Esta entidad se creó en 1995 como consolidación de una relación de casi un decenio entre los profesores de prácticamente todas las cátedras de esta subdisciplina del

país, cuyo intercambio casi exclusivamente se daba en las *Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*.^[9]

En su origen la SAHE tuvo un carácter incuestionablemente federal. Durante la reunión constitutiva de esta entidad –de la cual algunos podemos dar testimonio porque no se conservan sus actas–, en debates y acuerdos se tuvieron en cuenta las perspectivas política –democrática, no partidista–, corporativa, académica y técnica que luego se reflejaron en los Estatutos, concertadas en un clima de camaradería y participación.^[10] De alguna forma fue una continuidad del espíritu constructivo y pluralista de la transición democrática en una coyuntura de avance del neoliberalismo, como bien ha señalado Carli (2015) aunque sin ser la reacción ante este último el móvil principal de su creación. A ese momento inicial siguió la coyuntura de crisis social y política de fines de la década que culminó en los episodios caóticos de 2001, en el cual la participación de los representantes de varias provincias decreció y muchos profesores jóvenes valiosos optaron por otras subdisciplinas de las ciencias de la educación. No se estaba aún en el auge del mundo digital y virtual de años posteriores, de modo que toda relación presencial y con el extranjero implicaba serias dificultades.

Desde mediados de la primera década de este siglo, en consonancia con el afianzamiento de algunas cátedras de universidades metropolitanas, la SAHE acentuó su carácter corporativo, con-

[9] Nombre con el que las rebautizó en 1997 quien escribe este texto, al organizarlas en la Universidad Nacional de Rosario, dado que las anteriores –siempre realizadas en universidades nacionales– tuvieron sucesivas denominaciones, sin indicar que eran argentinas: *Jornadas Docentes de Historia de la Educación*, realizadas en Luján (1987), Cipolletti (UNCo) (1988), Buenos Aires (1989) y San Luis (1990); *Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación*, desarrolladas en Paraná (UNER) (1991); San Juan (1992) y Salta (1993); *Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*, en Tucumán (1994). Las novenas jornadas, efectuadas en Buenos Aires (1995) fueron convocadas como Asamblea constitutiva de la SAHE. En la UNR se organizaron dos Jornadas, las de 1997 y las de 2001. Esta última tuvo lugar en esta universidad al no poder realizarse en la universidad que estaba previsto, salvando con esta aclaración el error que aparece en el libro *SAHE 20. La formación de una comunidad intelectual*.

[10] Tuvieron en la reunión constitutiva tuvieron un papel central los profesores Rubén Cucuzza, Edgardo Ossana, Ivo Marincevic, Eduardo Ashur, Ethel Mas, Mirta Teobaldo, Teresa Artieda, Cecilia Braslavsky, Violeta Guyot, Carolina Kaufmann, Maria Suayter, entre otros. En el grupo de jóvenes que tuvieron un papel activo estuvieron presentes Miguel Somoza Rodríguez, Silvia Finocchio, Daniel Pinkasz, Sandra Carli, Silvina Gvirtz y el autor de este capítulo, entre otros.

solidando un tipo de funcionamiento que se mantiene hasta el presente, con un efecto positivo en cuanto a cohesión, relacionado con la conversión de la entidad en un aparato más eficaz para el intercambio de la producción, logrando mayor visibilidad y reconocimiento en ámbitos académicos nacionales y extranjeros, y motivando a los jóvenes investigadores a mantener una continuidad en las líneas investigativas de sus orientadores. El desarrollo de canales paralelos de producción e intercambio académico y la imposibilidad de la SAHE –y actualmente la SAHIE– para captar al conjunto de historiadores de la educación tuvo su origen en una suerte de estagnación temática y conceptual en sus grupos principales, desde finales de la primera década del siglo XXI. Esta situación fue reconocida por los principales referentes del campo en ese momento. En dos diagnósticos un tanto ensayísticos publicados el libro comunitario de la SAHE editado en 2015, cuyos autores son investigadores muy reconocidos, y en especial dentro de la SAHE, la visión sobre el desarrollo de la subdisciplina mostraba sus complicaciones. Por su parte, Carli (2015) entendía que la consolidación como «tribu» académica –suponemos que se refiere a los miembros de la SAHE, sin incluir a los historiadores *outsiders*– con sus particulares prácticas endogámicas, sus mitos y sus exclusiones, tenía su lado positivo en lo que consideró una mayor conexión con otras disciplinas y subdisciplinas de las ciencias sociales, más allá de las tensiones que pudiera haber en las fronteras de los campos de estudio que reconocen como propios. En cambio, para Caruso, la historia de la educación argentina –cuyo ámbito de producción y socialización era preponderantemente el de la SAHE– se hallaba en ese momento en un estado estacionario al mantenerse vigentes las narrativas que habían sido innovadoras en la década de 1990, sin surgir alternativas capaces de modificar esas tendencias explicativas sobre el pasado educacional. Lo atribuyó al proceso de dispersión temática intensa (Caruso 2015, págs. 115-116), a la falta de investigación densa sobre las temáticas y a ausencia de apertura a nuevas problemáticas, tales como la socialización escolar o el racismo, y los diversos «giros», como el afectivo, material, visual, entre otros, que pusieran en cuestión la habitual historiografía educacional de las ideas y de las instituciones, aunque también del discurso y de los dispositivos, a la vez que

superaran la práctica de analizar archivos ya preclasificados o bien de evadir temas escabrosos (Caruso 2015, pág. 117). Apreciación esta última interesante –aunque parcialmente novedosa– sobre todo por haberlas hecho alguien que cultivó con gran convicción algunas de esas vertientes de análisis.

Los peligros de la fragmentación por la globalización de la circulación de investigadores y sus obras ya habían sido señalados por Ascolani (2012a) y luego por Carli, quien además consideró positivo el abandono de los grandes relatos emancipadores que estaban presentes en la historiografía de la educación del siglo XX, así como el salto cualitativo y cuantitativo de la producción con la nueva agenda internacional de conceptos y temas a investigar. Esta agenda, un nuevo lenguaje académico y cambios en los sentidos e imaginarios de la educación habrían sido las marcas del proceso que ya estaba en marcha, según la perspectiva de esta investigadora, en los preludios del mismo, en un marco del optimismo generado por los contactos internacionales logrados en la primera década de este siglo y el perfeccionamiento de tesis en otros países –especialmente España, México y Brasil, en este orden–. No obstante, observamos que esta circulación decayó en la segunda década del presente siglo, al desaparecer algunos de los principales financiamientos para proyectos de investigación e intercambio bilateral. Algunos foucaultianos, como Scharagrodsky (2022), cuya obra es relevante en este campo de estudios, ha alertado en los últimos años sobre la importancia de realizar abordajes desde una perspectiva de historia social y política. Inclusive Pablo Pineau, en sus últimos trabajos y con una mirada más atenta a experiencia de los sujetos, ha propuesto romper con los «abordajes previos que focalizaban en los efectos “civilizatorios” y “disciplinadores”, en tanto y en cuanto prácticas de “normalización” y “modelamiento” de sujetos que se presentan bastante poco agentes en dichos procesos» (Pineau 2018a), lo cual implicaría una revisión de interpretaciones previas relacionadas con las formas de disciplinamiento impuestas por la «máquina de educar» que en sus orígenes «procesó los repertorios presentes en la sociedad y la cultura contemporánea mediante diversas operaciones –negociación, subordinación, aneja, persecución, negación, jerarquización, degradación, prohibición, etcétera– e impuso un tipo común de cuño

ilustrado con elementos positivistas, republicanos y burgueses» (Pineau 2018b). En suma, el cuestionamiento a las interpretaciones mecanicistas parece ser una constante de la segunda mitad de la década pasada, al mismo tiempo que un grupo con fuerte presencia en la SAHE reorientó sus investigaciones en el sentido recién aludido, aunque no es sencillo romper con los *habitus* investigativos ya instalados ni distanciarse de los archivos que a nivel individual los investigadores han formado.

A pesar de estos diagnósticos y autocríticas, de las reformulaciones que hacen los grupos, persistió en la SAHE durante la década anterior el imaginario, heredado de una época ya pasada, de que su «comunidad» representaba al campo de historia de la educación en la Argentina, aunque su poder de convocatoria se mantenía entre los profesores de las cátedras de Historia de la Educación de las universidades públicas, sin lograr atraer al otro gran sector de investigadores que intervenían en ese campo, debido a las tendencias temáticas o conceptuales que se privilegiaron o ganaron mayor espacio en sus Jornadas. Desde un punto de vista organizacional, la forma corporativa de su funcionamiento resultó extraña a quienes no pertenecen a este circuito, por el estilo de conducción, formas de participación y toma de decisiones, cuyas características eran las siguientes:

- 1) continuidad de la centralidad metropolitana en los cargos directivos;
- 2) naturalización de criterios de autoridad sustentados en roles y jerarquías de legitimación interna;
- 3) asimetría en la toma de decisiones colectivas al existir un grupo conductor y adherentes individuales;
- 4) burocratización de la gestión, con financiamiento mediante una cuota societaria –además de los ingresos por dos congresos internacionales recientes–, que se destinan a administración, edición del Anuario en formato virtual y de libros especiales, ocasionales becas y otras actividades como conmemoraciones y homenajes;
- 5) orientación temática de sus jornadas, cuya organización asumen las universidades, destacando las áreas afines al grupo que lidera la entidad.

La sucedánea de esta entidad es la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE), creada en 2020, con una conducción, programa y tipo de gestión similar al de los últimos años de su predecesora, y 120 socios en 2024, de los cuales el 60 % es un sector en formación. Estas características organizacionales no favorecen su representatividad como sociedad científica de carácter nacional con incidencia en instituciones públicas de docencia e investigación científica cuyo funcionamiento es jerárquico en términos de credenciales académicas y profesionales. En su interacción con otras sociedades científicas nacionales o extranjeras la SAIEHE heredó la representatividad de la SAHE, lograda cuando el campo de estudios estaba más circunscripto a la producción en las cátedras universitarias específicas, pero en los últimos años esta situación ha variado al gestarse fuera de esta un fenómeno notorio de expansión geométrica de la producción realizada por investigadores con los cuales no tiene vínculo e interactúan en otros circuitos nacionales e internacionales con alta legitimidad académica y posibilidad del diálogo interdisciplinario, algunos con carácter de espacios específicos, donde se socializa la producción en historia de la educación, como ya ha sido expuesto.

El colectivo que ha tomado mayor impulso sin tener vínculo institucional ni tensiones con la SAHE/SAIEHE es el Centro de Estudios de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR), en el cual participan docentes e investigadores de variada formación disciplinar. Fue creado el 28 de julio de 2014^[11] en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, a partir de la iniciativa de su impulsora, la doctora Carolina Kaufmann, acompañada por un grupo de profesores de varias universidades. Los propósitos de esta entidad son «nuclear, producir y divulgar investigaciones académicas relativas al campo de la Historia Reciente de la Educación en nuestro país durante el período que abarca las décadas 1960 y 1990». Su antecedente es el Grupo Tendencias Ideológico Pedagógicas en la Historia Reciente de la Educación Argentina (TIPHREA), que funcionó desde 1993 con sede de trabajo en la Universidad Nacional de Entre Ríos y la

[11] Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Consejo Directivo, resolución n.º 492/2014 CD.

Universidad Nacional de Rosario, bajo la dirección de dicha investigadora. Trascendiendo el espacio institucional donde se originó, la labor de este centro permitió la creación en torno suyo de una red de docentes e investigadores de carácter nacional que participaron en las reuniones científicas organizadas con periodicidad bianual. Desde noviembre de 2022 el Centro HEAR se radicó en la Universidad Nacional de San Luis, coordinado por la doctora Sonia Riveros, directora del *Programa de Historia y Memoria de la UNSL*. Además de las jornadas, esta entidad posee un sitio web en el cual socializa informaciones y promueve el intercambio académico y la cooperación interinstitucional sobre los temas de su experticia, relativos a la investigación y la enseñanza de la historia de la educación argentina reciente, entendiendo por tal el período 1960-2000, y con énfasis en las problemáticas relacionadas con el autoritarismo y la radicalización ideológica, las dictaduras, la memoria, las ideas, prácticas y materialidad del pasado educativo reciente. Hasta el presente ha organizado cuatro *Jornadas de Historia de la Educación Argentina Reciente*, en 2015, 2017, 2019 y 2021, siendo esta última la que significó un avance considerable en su capacidad de convocatoria, reuniendo 70 ponencias, diversificando las temáticas, manteniendo un especial interés en estudios sobre universidad e instituciones educativas e incorporando problemáticas curriculares, de política educativa, historia intelectual y memoria, entre los principales, privilegiando el período 1960-1990.^[12] Estas jornadas fueron convocadas alentando el debate teórico-epistemológico y los abordajes, los diálogos interdisciplinarios y la participación de los institutos de formación docente no universitarios.

Existen otros ámbitos de socialización y debate de la producción especializados, cuya totalidad no podríamos dar cuenta aquí, algunos de los cuales son más formalizados bajo el formato de redes interinstitucionales internacionales, como la Rede ASTE, o nacionales como la mesa específica de Historia de la Educación de la SAIE, y los encuentros de debate entre grupos de la UNR y UNER, y UNR, UNLP, UNLu, y otros grupos que vinculan a pedagogos de la UNR con historiadores de la educación de la UBA y la UNLP. En el caso de los estudios sobre asociacionismo y sindicalismo docente,

[12] Cuantificación realizada por Suasnábar *et al.* (2019).

los ámbitos de debate que articulan esta área de investigación son dos: el primero en surgir, de carácter internacional y con bastante protagonismo de los argentinos, fue la *Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (Rede ASTE)*, organizada a partir del encuentro denominado *Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil. Seminário para discussão de Pesquisas e constituição de rede de pesquisadores*, realizado en Río de Janeiro, en el año 2009. Desde entonces, realiza sus congresos bianualmente y publica libros colectivos resultantes de cada evento. El *V Seminario* de esta red se desarrolló en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) en 2015. En forma casi paralela, en el ámbito nacional, fueron las *Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia*, las que tuvieron una mesa de ponencias específica, que fue afirmándose en los últimos años.

4.9 Discusión

La amplitud de los temas desarrollados en este trabajo no permite una discusión de los innumerables asuntos particulares que resultan de ello. Sería un despropósito presentar como generales problemas metodológicos o conceptuales visibles en una parte de la producción, o en la evolución de la trayectoria de un determinado investigador. Aún con estas prevenciones pueden plantearse algunas posibilidades de debate en torno a cuestiones generales, dejando de lado la discusión de conceptos específicos aplicados por los investigadores. Sin duda, los últimos quince años han significado un salto adelante en el desarrollo de la historia de la educación en la Argentina, con afianzamiento de temas trazados o consolidados anteriormente y con innovaciones en los objetos de estudio en su mayoría surgidas en el ámbito difuso de la historiografía no vinculada a las cátedras de esta subdisciplina.

El aumento de la producción y las novedades que esto trajo consigo podrían hacer prever que se estaría operando un tránsito hacia una historiografía de la educación más ajustada a los criterios metodológicos propios de la historia por parte del sector amplio de investigadores, en especial los jóvenes, en gran medida debido a los trabajos de mayor envergadura generados por las exigencias

de las tesis doctorales. Puede decirse, sin intención de ironía, que el siglo XXI podría considerarse el siglo de las tesis doctorales, para este campo de estudios. En forma paralela persisten núcleos de investigadores con formación interdisciplinaria que mantienen una línea de trabajo que podría identificarse como de pedagogía retrospectiva, por sus legitimaciones teórico-metodológicas e inclinaciones temáticas, entre las cuales se destacan las ideas, el currículo, las prácticas de enseñanza, el cotidiano escolar, la materialidad y otras expresiones del «discurso» escolar –para los foucaultianos– o bien de la «cultura escolar», para los seguidores de la historia cultural. En la intersección de ambas tendencias, algunos historiadores consiguen capitalizar ambos criterios, y con metodología historiográfica introducen estos elementos, con resultados muy interesantes. Reconocer la existencia de una pedagogía retrospectiva no implica una desjerarquización, por el contrario, puede significar –y en muchos casos lo es– un camino original y transdisciplinario de creación de objetos de estudio.

La coexistencia de estas prácticas investigativas diversas, resultantes de los puntos de partida epistemológicos, metodológicos, conceptuales y heurísticos, lleva implícito el problema de la legitimación, en tanto validación, de una producción heterogénea. En la actualidad, la creación de circuitos diferenciados de socialización manifiestos principalmente en las reuniones científicas parece ser la vía de solución en esta coyuntura, sin fricciones, pero con escasa convergencia y un disenso tácito manifiesto en los sesgos del referencial bibliográfico declarado y otras formas de endogamia en torno a referentes y grupos, pertenecientes a algunas universidades metropolitanas. Por selección o desconocimiento, no se difunde como debiera una amplia producción diversa, y en ocasiones dispersa, que ha abierto nuevas problemáticas de estudio a partir de la recuperación de temas y fuentes de carácter nacional o regional. La mirada investigativa concentrada en puntos de partida, problemas, temas y conceptualizaciones que se han naturalizado como fundacionales impide tal reconocimiento, no obstante la visibilidad inevitable que las revistas científicas aseguran en un escenario globalizado dejan disponibles una multitud de artículos de buena calidad que tarde o temprano será aprovechada. El uso de referencias recurrentes a determinados autores ha da-

do lugar, en una mirada global de la producción sobre educación primaria, normal y de bachillerato, a la reiteración de aseveraciones redundantes sobre la naturaleza, funciones y resultados de la escolarización, así como de las instituciones y de los docentes. Se ha heredado de este modo una narrativa en la cual se reiteran generalizaciones y verdades que se dan por consagradas, muchas de las cuales han surgido en un momento en el cual aún las investigaciones empíricas eran insuficientes. Términos como «homogenización», «normalización», «movimiento» escolanovista, docentes «democrático-radicalizados», «sujeto pedagógico» son conceptos que en esta década comenzaron a ser puestos en debate –tímido debate, porque el cuestionamiento conceptual siempre connota un riesgo profesional–, aunque sus debilidades fueron señaladas con anterioridad con escasa repercusión. En los últimos años, el trabajo más sistemático de fuentes primarias ha mostrado las interrelaciones eclécticas entre renovación pedagógica y nacionalismo, entre homogeneización, adaptación, negociación cultural y vinculaciones entre escuela y comunidad promovidas por funcionarios e inspectores escolares que en términos ideológicos podrían ser considerados conservadores. La crítica despiadada al período de consolidación institucional del sistema educativo, heredada del espiritualismo nacionalista y del marxismo althusseriano, también comienza a ser ceder a partir de los estudios sobre currículo y circulación internacional de educadores e ideas que muestran la avidez argentina por estar al día con los debates internacionales. Entre los historiadores, siempre afectos al estudio del reformismo universitario, está ocurriendo algo similar a partir de la lectura minuciosa de fuentes novedosas y la relectura de testimonios e interpretaciones de sus actores clásicos, al detectar las diferentes experiencias estudiantiles e institucionales según las universidades o facultades en cuestión.

La presencia frecuente de actores individuales y la poca atención a los actores colectivos ha sido desde los orígenes de la historiografía de la educación un déficit evidente, manifestadas en la búsqueda de pedagogos, educadores o funcionarios destacados por su discurso o por las experiencias educativas que protagonizaron o promovieron. En este universo de individuos, se ha recurrido al ejercicio de contraponer las ideas de los protagonistas en supuestas

«luchas» y «combates político-pedagógicos» que se dirimen en el plano del discurso, mientras que los actores sociales colectivos reales son tratados tangencialmente. En los últimos quince años, en cambio, comenzaron a emerger investigaciones sobre estos últimos, favorecidas por el avance de la historia política y social, habiendo sido investigados los centros y movimientos estudiantiles, las asociaciones gremiales, los sindicatos docentes, los agentes educadores de la sociedad civil ligados a la beneficencia, a las colectividades extranjeras o al asociacionismo, los grupos de afinidad política dentro de las instituciones educativas, así como las organizaciones sindicales y de izquierda que tuvieron que ofrecer una educación propia sistemática u ocasional. En verdad, no hay posibilidades de una historia verdaderamente social de la educación si no se efectúa una historia relacional entre actores colectivos o se da visibilidad de lo colectivo a través de los casos individuales, y si no se analizan las interdependencias y causalidades. La *protopografía* ha sido en muchos casos un camino asequible en este campo de estudios, con buenos resultados entre quienes se especializan en la historia intelectual de la educación, en particular sobre los universitarios y expertos, pero también con respecto a educadores relevantes. Esta línea metodológica sitúa a los actores individuales y sus trayectorias formativas y profesionales en sus instituciones y en conexión con la sociedad, enriqueciendo los estudios de caso que a veces se han confundido con la *microhistoria*, metodología que busca detectar y analizar lo general en lo particular. La introducción de lo colectivo en la historia de la educación implicaría un retorno al diálogo con las teorías sociales, que se ha ido diluyendo en la medida que se adoptaron de un modo instrumental y genérico los conceptos de la historia cultural, vaciando de sentido los conceptos de «representaciones y prácticas», «cultura escolar» o «cultura material», que muchas veces se han empleado como variables o unidades de análisis sin precisar su significación.

Si, por un lado, hay un vaciamiento del significado y contexto de conceptos fundamentales, por otro, algunos investigadores tienen una notable capacidad para comunicar nuevas perspectivas de análisis, con amplios y complejos objetos de estudios, que no siempre se concretan luego en demostraciones empíricas con procesamiento intensivo de fuentes diversas. La apertura generosa a

conceptos procedentes de diversas ciencias sociales con estos fines renovadores, suele dejar en un segundo plano las fuentes y la tarea heurística propia del historiador, resultando de este procedimiento textos que pueden ser sugerentes, pero no concluyentes. La formación con referencial teórico de otras disciplinas, frecuente entre los pedagogos, tensiona el campo historiográfico por los infinitos instrumentos conceptuales que podrían ponerse en juego. Con esto, al problema de las fuentes se suma el de los códigos narrativos. Mientras que, por un lado, puede favorecer la capacidad de constituir nuevas problemáticas de estudio, por otro tiende a crear objetos transdisciplinarios, con lenguajes crípticos para el grueso de los lectores, así como microcircuitos de especialistas, con tendencias endogámicas, que terminan diferenciándose de los canales disciplinarios o de los interdisciplinarios posibles.

Los conceptos de *cultura escolar*, *estética escolar* y *sensibilidades*, novedades de tardía difusión desde la década pasada en la Argentina, han renovado el campo de la historia de la educación, pero al mismo tiempo pueden desvirtuarse como dimensiones omnipresentes en el escenario educativo. Desvincular la «cultura escolar» de la subjetividad de los actores construida como unidad en las diversas interacciones de su socialización extraescolar puede llevar a disociaciones deterministas; otro problema es definir la territorialidad que delimita una determinada cultura particular, dada la interacción de diferentes organismos y actores del sistema educativo. El uso del concepto de estética escolar también requiere el conocimiento de las discusiones filosóficas sobre la diferenciación de esta con la ética, al ser la primera referida a la creación y la segunda a la praxis, aún con sus intersecciones, siendo esta última la materialidad donde resuenan las ideas éticas. En el universo escolar, la moral es prescriptiva, de modo que las expresiones artísticas de la materialidad escolar también la contienen; convertir la materialidad escolar amplia en «estética» crea un problema etimológico, porque esta última es una disciplina de la filosofía y no un conjunto de observables. En el mismo orden, tampoco puede subsumir los problemas de las concepciones metafísicas subyacentes en el mundo escolar, apenas estudiadas en el terreno de las ideas educativas en la Argentina.

La historia de los sentimientos y las emociones implica una línea de trabajo desafiante para sus seguidores, sobre todo porque la historiografía francesa la conoce desde la década de 1930 para otros temas culturales aunque no ha arraigado con estos presupuestos hasta hace un par de décadas y sobre la cual se ha dicho con certeza que se trata de una historia indiciaria, en el sentido que el mundo de las sensibilidades y estéticas es de difícil delimitación por las posibilidades que ofrece la multitud de testimonios disponibles, así como los innumerables sobre los cuales no quedó registro. Una historia de los sentimientos es necesaria, aunque la escuela no sea el «imperio de los sentimientos» que ofrecen otros escenarios culturales, con la prevención de que no se convierta en una historia sentimental, es decir una historia auspiciosa de las buenas prácticas de pedagogías paidocéntricas. Una exhaustiva historia de los sentimientos, como lo están indicando muchas investigaciones sobre diversos temas institucionales y de la docencia, echaría luz sobre los sentimientos y actitudes institucionales prohibidos por la normativa escolar, así como sobre relaciones conflictivas entre docentes o entre alumnos, o entre directivos e inspectores y docentes, entre directivos y vecindarios, o entre docentes y alumnos no derivadas de la verticalidad del sistema escolar sino de enconos personales, de exclusiones y revanchas políticas, o de casos de acoso a los que en otras épocas no se les daba la dimensión que tienen en el presente. Las memorias sobre las salas de profesores serían una cantera inagotable sobre las banalidades y prejuicios morales, raciales y sociales que pudieron emerger cuando la disciplina normalista o profesional no alcanzaba a impedirlo, revelando la unidad del sujeto, del cual aún queda por probar que pueda desgajarse un «sujeto pedagógico». Las frustraciones docentes constituyen otro tema nada menor, con efectos en la enseñanza, en las identidades del sector y en sus acciones gremiales. El investigador que se interne en este submundo de asuntos debe tener en claro que el análisis no puede ser solo cualitativo porque, sin mediciones y series de datos muy finamente definidas, los casos excepcionales o la confianza en una fuente unitaria no permiten extraer conclusiones generales. A la vez el problema heurístico es también complejo, en cuando a la validación del testimonio como fuente de verdad.

4.10 Conclusiones

En el período analizado tuvo lugar un notorio crecimiento del conocimiento sobre historia de la educación en Argentina, favorecido por condiciones de producción, evaluación y publicación más adecuadas que en las décadas previas. Se advierte en su socialización y circulación un incremento de los contactos entre los investigadores argentinos y extranjeros, aunque las condiciones de financiamiento fueran comparativamente inferiores. En el ámbito nacional tuvo un avance sustantivo el papel de los historiadores como investigadores del pasado educacional, incentivado por una tendencia internacional a ocuparse de temas culturales, entre los cuales está la educación escolarizada, así como una acción endógena en torno a la revisión de la historia de las universidades –alentada por la conmemoración del centenario de la Reforma de 1918–. También creció la tendencia a investigar aspectos institucionales del sistema educativo, al igual que la historia reciente y actores sociales, como los docentes organizados en asociaciones y sindicatos. Por su parte, desde el espacio más vinculado a las ciencias de la educación y a las cátedras de Historia de la Educación, la ampliación temática resultó del trabajo más minucioso sobre ideas y prácticas pedagógicas renovadoras en la primera mitad del siglo XX. Estas líneas de trabajo tuvieron algunos escenarios comunes aunque se evidenció la existencia de canales diferenciados según estas especializaciones temáticas y las adscripciones teórico-metodológicas, acentuándose el vínculo institucional y corporativo del último sector mencionado, a la vez que surgieron espacios de debate y redes sobre temas específicos que congregaron a un número equivalente de investigadores y de docentes-investigadores. En este cuadro de relaciones e interrelaciones, la pertenencia institucional fue condicionante en gran medida del desarrollo del campo en las diferentes áreas geográficas del país, con un evidente predominio cuantitativo de la región que para estos temas se puede definir como metropolitana –universidades de la ciudad de Buenos Aires, conurbano bonaerense y ciudades próximas–, cuyo peso en la producción es similar al conjunto del resto de las provincias. En la mejora cuantitativa y cualitativa mencionada, tuvo un impacto muy favorable la labor de los becarios e investigadores del CONICET, así como de los tesisistas de doctorado no pertenecientes a

este organismo, resultando de ello trayectorias de investigación y publicaciones más compactas y sostenidas. Se advierte al respecto gran variedad teórica y temática de las tesis doctorales, reflejo de las elecciones individuales de sus autores y, en algunos casos, su conexión con las áreas de trabajo de sus directores, sin desconocer por ello las características dispersivas de este corpus. No obstante, tanto por la acumulación de nuevos estudios sobre los objetos más frecuentados, como por la incorporación de temas antes no analizados, de alguna forma se atenuó la fragmentación del campo de estudios visible a comienzos del siglo XXI, cuando surgieron diversas líneas de trabajo. Aun así, se percibe una tendencia a la investigación de casos, definida por la escala, el problema o el territorio más acotado, en desmedro de las investigaciones más amplias habituales en la historia de las políticas educativas o la organización escolar.

El análisis no exhaustivo de las publicaciones en libros, capítulos o artículos en revistas que se ha realizado en este texto –cuya muestra es aproximadamente la quinta parte del probable millar de textos publicados– muestra el desarrollo de áreas temáticas nuevas, con estilos metodológicos también innovadores, ya sea por empleo de la historia social o bien de la historia cultural, que logran ir más allá de las narrativas historiográficas instaladas como vanguardistas en la década de 1990 en el campo de la historia de la educación argentina. Los giros también tienen su peso en estos cambios, aunque no se han generalizado, y sus cultores han tendido a trabajar vinculados por proyectos interinstitucionales. La historia de los funcionarios y la burocracia educativa, tomando figuras centrales del gobierno de la educación y cuadros técnicos –casi exclusivamente los inspectores– se ha desarrollado en buena medida desde la perspectiva biográfica, y uno de sus principales aportes ha sido conectar los aspectos intelectuales con los políticos e ideológicos, así como captar las mediaciones de los cuadros intermedios entre el gobierno de la educación, los maestros y la sociedad civil. La historia de la educación en las modalidades rural, manual y profesional tuvo también su desarrollo, con gran avance en el estudio de escuelas agrotécnicas en varias provincias y en el estudio de las políticas e instituciones de enseñanza técnica de nivel secundario y universitario, además de incorporarse nuevas áreas de estudio,

entre las cuales se cuentan la educación primaria rural, el trabajo manual educativo y el cooperativismo escolar. El estudio de la educación y capacitación agrotécnica ofrecida por agentes no estatales también ha sido una problemática propia del último decenio. Los intelectuales y movimientos estudiantiles universitarios han sido estudiados especialmente por historiadores, en el marco de historias institucionales, tratando actores colectivos, o bien individuales mediante el género de la biografía intelectual y con metodologías prosopográficas, advirtiéndose un interés especial en las corrientes de izquierda, en los expertos, en la sociabilidad, y en su relación con los cambios políticos, legales e institucionales, así como con los debates sobre la modernización y la democracia dentro de las universidades. Los trabajos sobre asociacionismo y sindicalismo docente se han incrementado en gran medida, siendo uno de los temas que más ha permitido el estudio de los actores colectivos, en el estilo de la historia social y política, reconstruyendo los tipos y tramas institucionales de las organizaciones de maestros y profesores secundarios, sus experiencias menos orgánicas, sus disputas internas y sus pronunciamientos frente a las políticas educativas y laborales. Las tres áreas mencionadas fueron investigadas tomando diversas coyunturas del siglo XX.

Las investigaciones sobre estética escolar y educación sentimental, situadas como problemática central en el análisis de la materialidad y subjetividad presentes en los ámbitos educativos, formales y extraescolares hacen prever una apertura a dimensiones nuevas de análisis, en la medida que no queden subordinadas a una revisión de lo curricular con otra narrativa. También se realizaron estudios sobre las emociones en la escuela primaria desde otras perspectivas atentas a la generación de conductas dóciles. Los estudios sobre lo sensible se conectaron con otros abordajes sobre el cuerpo, tema habitualmente desarrollado en el subcampo de la historia de la educación física, con una particular inclinación a problemáticas de género y educación femenina, resultando interesantes aportes sobre las representaciones sociales. En buena medida estas investigaciones coinciden en indagar sobre el período de entreguerras, con aquellas otras que han tomado, como objeto de estudio, las ideas, experiencias y circulación de personas y de modelos pedagógicos y la prensa pedagógica vinculadas a las

ideas de la multifacética apropiación y adaptación latinoamericana de la Escuela Activa y otras manifestaciones del escolanovismo. En cuanto a la enseñanza secundaria, los estudios de circulación internacional y de casos institucionales sobre el Colegio Nacional permitieron una visión comparativa y también menos estereotipada de su elitismo, así como los referidos a la Escuela Normal desmitificaron algunas representaciones sobre la homogeneidad de sus egresados, sobre la consideración social hacia el magisterio y sobre la linealidad de las gestiones directivas de las instituciones al focalizarse en casos particulares. Entre los temas nuevos que abrieron futuros caminos de investigación se encuentran las editoriales de libros pedagógicos, las juventudes urbanas de sectores populares, los actores de izquierda y la represión en las universidades, los estudios sobre financiamiento de la educación, la educación confesional, entre otros.

Las perspectivas futuras son menos alentadoras que las de las dos décadas anteriores por motivos externos a este campo de estudio, derivados de financiamientos, continuidad de trayectorias investigativas y posibilidad de interacciones nacionales e internacionales. La centralidad del área metropolitana en el conjunto de las investigaciones es un problema que debiera resolverse por el efecto desequilibrante que provoca a nivel de producción y de conocimiento, tendencia reforzada por la orientación actual de algunas redes de investigadores. En suma, un amplio campo de producción y un horizonte de renovación sectorial y académica se han abierto y quedan a disposición de las nuevas generaciones de investigadores para que lo continúen o reorienten.

Referencias

ABRAMOWSKI, ANA

- 2022 «La afectividad docente se hace cuerpo: los modales, la voz y la mirada en el magisterio argentino entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX», en *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades*, coord. por Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, referencia citada en página 164.
- 2023 «Entre la “severa dulzura” y la “blandura dulzona”. Estilo emocional docente y escolanovismo en el magisterio argentino», en *Anuario mexicano de Historia de la educación*, vol. 3, n.º 2,

págs. 89-103, DOI: 10.29351/amhe.v3i2.456, referencia citada en página 164.

ACOSTA, FELICITAS

- 2021 «Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina», en *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, comp. por Eduardo Galak; Ana Abramowski; Agustín Asaneo e Ignacio Frechtel, UNIPE, págs. 139-152, referencia citada en página 168.

ACOSTA, FELICITAS y SOLEDAD FERNÁNDEZ

- 2014 «El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la Enquête Naón de 1909 en Argentina y la Enquête sur l'enseignement secondaire de 1899 en Francia», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 15, n.º 2, págs. 69-92, recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13537/pr.13537.pdf>, referencia citada en página 168.

ACRI, MARTÍN

- 2013 *Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. Las primeras organizaciones y luchas (1881-1930)*, Buenos Aires: Barcos, referencia citada en página 162.

AISENSTEIN, ÁNGELA; JENNIFER GUEVARA y MACARENA FEIJOÓ

- 2017 «Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación docente inicial docentes de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, n.º 1, págs. 133-155, referencia citada en página 114.

ALGAÑARAZ SORIA, VÍCTOR

- 2014 «Reestructuración universitaria en clave autoritaria: política y accionar de los rectores de la Universidad Nacional de San Juan durante la última dictadura», en *PolHis. Revista Bibliográfica Del Programa Interuniversitario de Historia Política*, n.º 14, págs. 237-255, recuperado de <<https://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/91>>, referencia citada en página 150.

ALMIRÓN, VICTORIA y ALCIDES MUSÍN

- 2020 «Balances sobre la producción en historia de la educación inicial en Argentina. Tres categorías de entrada historiográfica: infancia(s), instituciones educativas y formación docente», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 21, n.º 1, págs. 16-33, recuperado de <<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/52/56>>, referencia citada en páginas 114, 171.

ALUCÍN, SILVIA; GABRIELA GONZÁLEZ y DELFINA SUPISICHE

- 2021 *Cooperativismo escolar. Antecedentes nacionales y desarrollo en la provincia de Santa Fe*, dir. por Adrián Ascolani, Buenos Aires: CICCUS, referencia citada en página 154.

ARANDA, MARÍA MARCELA

- 2015 «Celia Ortíz de Montoya: una militancia del ideal», en *Cuyo*, vol. 32, n.º 11, págs. 39-65, recuperado de <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752015000100003>, referencia citada en página 170.

ARATA, NICOLÁS

- 2013 «Presentación. Julio R. Barcos: derivas de un pensador intempestivo», en *Barcos, Julio, Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*, Buenos Aires: UNIPE, referencia citada en página 172.

ARATA, NICOLÁS y MARÍA LUZ AYUSO

- 2015 (eds.), *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires: SAHE, referencia citada en página 176.

ARATA, NICOLÁS y MYRIAM SOUTHWELL

- 2014 «Presentación. Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI», en *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*, Buenos Aires: UNIPE, referencia citada en página 114.

ASCOLANI, ADRIÁN

- 2000 «The Historiography of Education in Argentina during the 1990s. Theoretical Lines and Conceptual Contributions», en *Paedagogica Historica*, vol. 36, n.º 3, págs. 869-908, referencia citada en página 114.
- 2004 «La prensa periódica católica y la Pedagogía de la persuasión en la Argentina rural de los años 1930. El caso de la provincia de Córdoba», en *Revista Educação em Questão*, vol. 19, n.º 5, págs. 9-29, recuperado de <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8639/6218>>, referencia citada en página 174.
- 2008 «Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos», en *Educação*, vol. 31, n.º 2, págs. 139-156, recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84819177004.pdf>>, referencia citada en página 176.
- 2009a «La enseñanza de la Historia de la Educación en Argentina y el tránsito hacia el espiritualismo católico: instituciones, currículo y actores (1900-1962)», en *O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional*, org. por Décio Gatti Júnior; Carlos Monarcha y Maria Helena Camara Bastos, Uberlândia: EDUFU, págs. 11-35, referencia citada en página 118.

ASCOLANI, ADRIÁN

- 2009b «La investigación reciente en Historia de la Educación Argentina: campo, problemáticas y tendencias», en *El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*, comp. por Adrián Ascolani, Rosario: Laborde Editor, referencia citada en página 114.
- 2010a «Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (Primera mitad del siglo XX)», en *Revista del IIICE*, n.º 28, págs. 11-25, referencia citada en página 164.
- 2010b «Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946)», en *Educação em Revista*, vol. 26, n.º 1, págs. 303-325, recuperado de <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a15.pdf>>, referencia citada en página 164.
- 2011a «Espiritualismo pedagógico, antipositivismo e historiografía en los manuales de Historia de la Educación (Argentina, 1946-1962)», en *Historia da Educação na America Latina: Ensinar e Escrever*, ed. por José Gondra y José Claudio Silva, Río de Janeiro, págs. 15-37, referencia citada en página 114.
- 2011b «Los agricultores y la educación para la modernización e integración social, durante el apogeo y crisis de la Argentina agroexportadora (1899-1936)», en *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, coord. por Alicia Civera Cerecedo; Juan Alfonseca Giner de los Ríos y Carlos Escalante Fernández, Ciudad de México: El Colegio Mexiquense y Porrúa, págs. 349-392, referencia citada en página 150.
- 2012a «Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina», en *Educação*, vol. 15, n.º 1, págs. 42-53, recuperado de <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10365>>, referencia citada en páginas 114, 118, 180.
- 2012b «La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)», en *Teias*, vol. 14, n.º 28, págs. 309-324, recuperado de <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24245>>, referencia citada en página 151.
- 2013 «La redención de los parias: la Federación Agraria Argentina y la educación del colono en el campo argentino», en *Horizontes: no diálogo entre culturas e história da educação*, comp. por Ter-ciane Luchese, Caixas do Sul: Universidade de Caxias do Sul, págs. 15-35, referencia citada en página 151.
- 2014 «El agrónomo Silvio Spangenberg y la consolidación de la Escuela de Agricultura de Casilda (1900-1928)», en *Revista HISTEDBR*, vol. 14, n.º 60, recuperado de <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640545/8104>>, referencia citada en página 150.

- 2015 «Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940)», en *Cadernos de História da Educação*, vol. 14, n.º 3, págs. 853-877, doi: 10.14393/che-v14n3-2015-6, referencia citada en página 151.
- 2017 «Concepciones reformistas en torno a las funciones de la Educación Primaria Rural Argentina (1930-1960)», en *Dialogia*, n.º 25, págs. 43-68, recuperado de <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6997>>, referencia citada en página 151.
- 2018 «Asociaciones gremiales docentes de San Juan en un período de inestabilidad política y laboral (1918-1926)», en *Sindicalismo Docente en Argentina y Brasil. Procesos Históricos del Siglo XX*, comp. por Adrián Ascolani y Julián Gindin, Rosario: Laborde Editor, págs. 83-122, referencia citada en página 162.
- 2019a «La experiencia sindical docente en Santa Fe durante las primeras décadas del siglo XX», en *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*, comp. por Federico Tálamo y Mariano Rozados, Paraná: AGMER Editora, referencia citada en página 162.
- 2019b «Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930», en *Revista Lusófona de Educação*, vol. 43, n.º 43, págs. 149-162, recuperado de <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6776>>, referencia citada en página 167.
- 2020 «Nacionalistas y libertarios: tensiones en torno de las conmemoraciones y símbolos patrios en la educación primaria (Argentina, 1910-1930)», en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 20, págs. 1-23, recuperado de <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8639/6218>>, referencia citada en página 172.
- 2022 «El sindicalismo docente en la provincia del Chaco y su organización federativa (1970-1976)», en *Asociativismo e sindicalismo em educação e crises do capitalismo contemporâneo*, org. por Deise Mancebo; Marcia Ondina Vieira Ferreira y Sadi Dal Rosso, Jundiaí: Paco Editorial, págs. 99-101, referencia citada en página 162.
- 2023 «El trabajo manual educativo, modelos, creación y preparación para la vida (1888-1946)», en *La apropiación creativa de la tecnología en educación: claves para su comprensión*, coord. por Patricia San Martín, Buenos Aires: Teseo, págs. 43-105, referencia citada en página 154.
- 2024 «Trabajo manual educativo: un concepto renovador en la circulación internacional de ideas y educadores (Argentina, 1888-1890)», en *História Intelectual e Educação. Linguagens e conceitos*, org. por Carlos Eduardo Vieira; Dulce Osinski y Leticia Meira, págs. 13-43, referencia citada en página 154.

ASCOLANI, ADRIÁN y JULIÁN GINDIN

- 2017 *Sindicalismo docente en Argentina y Brasil. Procesos históricos del siglo XX*, Rosario: Laborde Editor, referencia citada en página 162.

ASSANEJO, AGUSTÍN

- 2017 «Mirar y ordenar: construcciones de aboriginalidad en la inspección escolar», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, n.º 2, págs. 1-10, recuperado de <<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/437>>, referencia citada en página 149.
- 2021 *La Aldea Escolar en Villa Llanquin: Educación para indígenas en el Territorio Nacional de Río Negro (1933-1967)*, Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, referencia citada en páginas 122, 149.

AVALLE, GERARDO

- 2018 «Lucha sindical docente. Un análisis de la resistencia gremial en Santa Cruz, Argentina», en *Avances del Cesor*, vol. 15, n.º 18, págs. 23-44, DOI: 10.35305/ac.v15i18.809, referencia citada en página 162.

AVEIRO, MARTÍN

- 2014 *La universidad inconclusa: de la Ratio Studiorum a la reforma universitaria en Mendoza 1973-1974*, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, referencia citada en página 173.
- 2022 *Peronización estudiantil en Argentina: la experiencia de la Universidad del Sur (1960-1970)*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 161.

AVERSA, MARÍA MARTA

- 2019 «La vida en el Asilo. La tutela de la infancia pobre en la ciudad de Buenos Aires, primeras décadas del siglo XX», en *Infancia, pobreza y asistencia: Argentina, primera mitad del siglo XX*, comp. por Yolanda de Paz Trueba, Rosario: Prohistoria, págs. 35-56, referencia citada en página 171.

AYUSO, MARÍA LUZ

- 2017 *Red de escuelas técnicas de autogestión obrera. La Fraternidad, entre la política y la pedagogía (1887-1927)*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en páginas 122, 153.

BACOLLA, NATACHA y MARÍA DEL MAR SOLÍS CARNICER

- 2020 «Universidad y política en la Argentina. “Desperonización” y redefinición regional: de una universidad para el Litoral a una para el Nordeste», en *Divergencia*, n.º 14, págs. 133-152, referencia citada en página 157.

BALDUZZI, JUAN y MARÍA ABAL MEDINA

- 2023 (coords.), *CTERA II (1973-1988)*, Buenos Aires: CTERA, referencia citada en página 162.

BARALDO, NATALIA

- 2020 «Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario. Argentina 1970-1974», en *Trabajo y sociedad*, vol. 21, n.º 34, págs. 101-110, recuperado de <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712020000100101&lng=es&nrm=iso>, referencia citada en página 171.

BECHER, PABLO ARIEL

- 2022 *Los guardapolvos vienen marchando. Estrategias y prácticas de SUTEBA Bahía Blanca (2003-2015)*, Buenos Aires: Teseo, referencia citada en página 162.

BEN ALTABEF, NORMA

- 2008 *El Colegio Nacional de Catamarca. Historia de sus treinta y cinco primeros años*, Buenos Aires: Dunken, referencia citada en página 169.
- 2017 (coord.), *La conformación del sistema educativo en Tucumán: antecedentes, etapas y agentes. Consensos y resistencias*, Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, referencia citada en página 174.

BENITO MOYA, SILVANO

- 2011 *La Universidad de Córdoba en tiempos de reformas (1701-1810)*, Córdoba: Centro de Estudios Históricos Carlos S. A. Segreti, referencia citada en página 175.

BESOKY, JUAN

- 2017 «La gestión del ministro Ivanissevich y la derecha peronista: los 100 días de Ottalagano», en *Folia Histórica del Nordeste*, n.º 29, págs. 145-174, DOI: 10.30972/fhn.0292435, referencia citada en página 173.

BILLOROU, MARÍA JOSÉ

- 2016 «Mujeres que enseñan no solo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 17, n.º 2, págs. 57-79, recuperado de <<https://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v17n2/v17n2a05.pdf>>, referencia citada en página 151.

BILLOROU, MARÍA JOSÉ ANDY LAURA SÁNCHEZ

- 2014 «Escuelas, maestros e inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa», en *Historia de la Pampa Sociedad, política y economía desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*, ed. por Andrea Lluch y Celia Salomón Tarquini, La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa, págs. 409-443, referencia citada en página 151.

BILOROU, MARÍA JOSÉ

- 2017 «Maestros e inspectores en los Territorios Nacionales. Una burocracia sin escritorio», en *Burocracias estatales, Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)*, ed. por María Silvia Di Liscia y Germán Soprano, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 149.

BONAVENTA, PABLO y JUAN CALIFA

- 2018 «El 68 argentino. Luchas estudiantiles en los albores de un ascenso de masas», en *Los 68 latinoamericanos: movimientos estudiantiles, política y cultura en México, Brasil, Uruguay, Chile, Argentina y Colombia*, ed. por Pablo Bonavena y Mariano Millán, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, referencia citada en página 161.

BRUGALETTA, FEDERICO

- 2020 *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina. Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)*, Tesis Doctoral, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 171.

BUCHBINDER, PABLO

- 2012 *Historia de Las Universidades Argentinas*, Buenos Aires: Sudamericana, referencia citada en página 155.
- 2022 (compilador), *Historia de la Universidad de Buenos Aires (1881-1945)*, Buenos Aires: EUDEBA, vol. 2, referencia citada en página 158.

BUSTAMANTE VISMARA, JOSÉ

- 2016 «Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820-1850)», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 17, n.º 1, págs. 50-71, recuperado de <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91845>>, referencia citada en página 176.
- 2018 «Maestros en relación: Río de la Plata (década de 1820)», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 6, n.º 11, págs. 1-21, DOI: 10.29351/rmhe.v0i11.131, referencia citada en página 175.
- 2023 «Escuelas sin banderas: cultural material, identidades y educación (Campaña de Buenos Aires, 1820 a 1880)», en *Trabajos Y Comunicaciones*, n.º 58, e188, DOI: 10.24215/23468971e188, referencia citada en página 175.

BUSTAMANTE VISMARA, JOSÉ y SUSANA SCHOO

- 2015a «20 años entre la provincia y la nación. El Colegio de Concepción del Uruguay, 1850-1870», en *Historia, política y reforma educativa: Aportes Críticos y Prospectiva en el Espacio Educativo Argentino*, ed. por Silvia Roitenburd y Pablo Abratte, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en página 169.
- 2015b «Estados y educación a través de un motín estudiantil: Concepción del Uruguay 1864», en *Prohistoria*, vol. 24, págs. 101-122, referencia citada en página 169.

BUSTELO, NATALIA

- 2015 «Tras la vanguardia revolucionaria de la Reforma Universitaria», en *Políticas de la memoria*, n.º 16, págs. 274-276, referencia citada en página 155.
- 2017 «Los estudiantes de Buenos Aires ante la “ola bolchevique”», en *Prismas*, n.º 21, págs. 247-251, referencia citada en página 155.
- 2021 *Inventar a la juventud universitaria*, Buenos Aires: EUDEBA, referencia citada en página 155.

CALDO, PAULA y SANDRA FERNÁNDEZ

- 2010 «Biografía, historia y mujeres: la revisión de un vínculo complejo a partir del caso de Olga Cossettini, 1898-1987», en *Avances del Cesor*, vol. 7, págs. 115-139, recuperado de <<https://biblat.unam.mx/hevila/AvancesdelCESOR/2010/no7/7.pdf>>, referencia citada en página 167.

CALIFA, JUAN

- 2014 *Reforma y Revolución. La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966*, Buenos Aires: EUDEBA, referencia citada en página 160.

CAMMAROTA, ADRIÁN

- 2013 «Somos bachiyeres». *Juventud y cultura escolar en el colegio nacional mixto de Morón 1949-1969*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página 169.

CARLI, SANDRA

- 2009 «La historia de la educación en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, n.º 40, págs. 69-91, referencia citada en página 114.
- 2011 *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*, Buenos Aires: Paidós, referencia citada en página 171.
- 2012 *El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página 155.

CARLI, SANDRA

- 2014 (dir.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en página 160.
- 2015 «De la tribu académica a la comunidad intelectual: itinerarios históricos y desafíos públicos de la historia de la educación en la Argentina», en *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual*, ed. por Nicolás Arata y María Luz Ayuso, Buenos Aires: SAHE, págs. 41-46, referencia citada en páginas 114, 178, 179.
- 2022 *Historia de la Universidad de Buenos Aires (1945-1983)*, comp. por Sandra Carli, Buenos Aires: EUDEBA, vol. 3, referencia citada en página 158.

CARREÑO, LUCIANA

- 2020 *Los estudiantes universitarios en tiempos de reformas. Sociabilidad y vida estudiantil en la universidad porteña (1900-1930)*, Buenos Aires: EUDEBA, referencia citada en página 155.

CARUSO, MARCELO

- 2015 «Virtudes de la dispersión, desafíos del archivo», en *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual*, ed. por Nicolás Araya y María Luz Ayuso, Buenos Aires: SAHE, págs. 113-121, referencia citada en páginas 114, 179, 180.

CENTURIÓN, BÁRBARA

- 2021 *De la escuela al sindicato: género y militancias docentes en el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, 1986-2020*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata, recuperado de <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2515/te.2515.pdf>>, referencia citada en página 162.

CHIAPPE, MARÍA MERCEDES

- 2011 *La conflictividad laboral entre los docentes públicos provinciales: 2006-2010*, Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, recuperado de <<https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/593>>, referencia citada en página 162.

CIAN, JANET

- 2018 «Orígenes de las escuelas agropecuarias en la provincia de Entre Ríos, Argentina (1896-1910)», en *Mundo Agrario*, vol. 19, n.º 42, doi: 10.24215/15155994e093, referencia citada en página 151.
- 2020 «La institucionalización de la formación de los maestros rurales en la provincia de Entre Ríos (Argentina, 1894-1914)», en *Cader-nos de História da Educação*, vol. 24, págs. 1-34, recuperado de <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/91406>>, referencia citada en página 151.

COSSE, ISABELLA; VALERIA LLOBET; CARLA VILLALTA Y MARÍA CAROLINA ZAPIOLA

- 2011 (eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX*, Buenos Aires: Teseo, referencia citada en página 171.

CUCUZZA, HÉCTOR RUBÉN

- 2017 «Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos», en *Revista Brasileira de Pesquisa*, vol. 2, n.º 5, págs. 310-329, DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n5.p310-329, referencia citada en página 168.

D'ASCANIO, GABRIELA

- 2021 «El CONET: educación técnica y formación de obreros calificados durante la Dictadura (Argentina, 1976-1983)», en *Revista Travesía*, vol. 23, n.º 2, págs. 153-175, recuperado de <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-27072021000200007>, referencia citada en página 153.
- 2022 «Educación técnica y reforma educativa durante la “Revolución Argentina” (1966-1973)», en *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 15, págs. 325-355, DOI: 10.5944/hme.15.2022.27851, referencia citada en páginas 124, 153.
- 2023 «Transformaciones institucionales y curriculares en la educación técnico-profesional para mujeres en la provincia de Santa Fe (1966-1983)», en *Cadernos de História da Educação*, vol. 24, págs. 1-32, DOI: 10.4025/rbhe.v24.2024.e309, referencia citada en página 153.

DAL ROSSO, SADI

- 2011 (org.), *Associativismo e sindicalismo em educação. Organização e lutas*, Brasília: Paralelo 15, referencia citada en página 162.

DE MARCO, ROSA MARÍA CELESTE

- 2014 «Escuelas rurales y colonización en el periurbano bonaerense, un estudio de caso (1946-1955)», en *Astrolabio*, n.º 13, págs. 284-312, DOI: 10.55441/1668.7515.n13.7438, referencia citada en página 152.

DEL BELLO, JUAN CARLOS Y OSVALDO BARSKY

- 2021 *Historia del Sistema Universitario Argentino*, Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, referencia citada en página 155.

DEL BELLO, JUAN CARLOS; OSVALDO BARSKY Y GRACIELA GIMÉNEZ

- 2007 *La universidad privada argentina*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, referencia citada en página 155.

DIAMANT, ANA y GABRIELA OSSENBACH

- 2024 «Presentación: treinta años de congresos iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)», en *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 20, recuperado de <<https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/41431>>, referencia citada en página 143.

DÍAZ, MARÍA FERNANDA y GASTÓN GIL

- 2014 «Continuidades, “orden” y “despolitización”. La Universidad Nacional de Mar del Plata en los años de dictadura (1976-1983)», en *PolHis. Revista Bibliográfica Del Programa Interuniversitario de Historia Política*, n.º 14, págs. 207-235, recuperado de <<https://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/91>>, referencia citada en página 150.

DIP, NICOLÁS

- 2018 *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 161.

DOGLIOTTI, PAOLA; EDUARDO GALAK; PABLO SCHARAGRODSKY y MARCUS TABORDA DE OLIVEIRA

- 2024 «Historia de la educación de los cuerpos en Iberoamérica: reflexiones sobre una temática en construcción», en *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 20, págs. 219-241, DOI: 10.5944/hme.20.2024.37609, referencia citada en páginas 144, 166.

DOMENICONI, ANA y OLGA AUDEURUT

- 2017 (comps.), *Tejiendo historias del magisterio: San Luis 1930-1955*, San Luis: Universidad Nacional de San Luis, referencia citada en página 170.

DOSIO, PATRICIA

- 2020 *Escuela, Nación. El Dibujo como disciplina escolar en la enseñanza pública (Buenos Aires, 1880-1916)*, Buenos Aires: EUDEBA, referencia citada en página 154.

DUARTE, OSCAR DANIEL

- 2018 *El Estado y la educación: economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: UNIPE, referencia citada en página 176.

FABIÁN, JORGE

- 2022 *Las universidades privadas confesionales en Argentina. Alianzas y tensiones entre el gobierno, la iglesia católica, y las universidades nacionales (1954-1962)*, Tesis Doctoral, Universidad del Salvador, referencia citada en página 157.

FERNÁNDEZ PAIS, MÓNICA

- 2018 *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina: desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XX*, Rosario: Homo Sapiens, referencia citada en página 171.

FINOCCHIO, SILVIA

- 2007 *Del quiosco al aula. La pedagogía de las publicaciones para docentes*, Tesis Doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, referencia citada en página 166.

FIORUCCI, FLAVIA

- 2013 «La denuncia bajo el peronismo. El caso del campo escolar», en *Latin American Research Review*, vol. 48, n.º 1, págs. 3-23, DOI: 10.1353/lar.2013.0004, referencia citada en página 169.
- 2015 «Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916)», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 16, n.º 2, págs. 82-92, recuperado de <<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/398/401>>, referencia citada en página 149.
- 2016 «País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 17, n.º 2, págs. 120-137, recuperado de <<http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v17n2/v17n2a08.pdf>>, referencia citada en página 169.

FIORUCCI, FLAVIA Y JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA

- 2019 (eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires: UNIPE, referencia citada en página 177.

FLORESTA, PAOLA

- 2012 *Conflictividad docente a comienzos de los '70 en Córdoba. La UEPC y la participación sindical femenina*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en página 162.

FRECHTEL, IGNACIO

- 2020 «La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina: prensa pedagógica y Escuela Nueva», en *Tempos e Espaços em Educação*, vol. 13, n.º 32, págs. 1-18, DOI: 10.20952/revtee.v13i32.13352, referencia citada en página 167.
- 2021 «Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios», en *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, págs. 19-33, recuperado de <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5323/pm.5323.pdf>>, referencia citada en página 168.

FRIEDEMANN, SERGIO

- 2021 *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. La reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974*, Buenos Aires: Prometeo, referencia citada en página 159.

GALAK, EDUARDO

- 2009 «El cuerpo de las prácticas corporales», en *Educación Física. Estudios críticos en educación física*, comp. por Ricardo Crisorio y Marcelo Giles, Buenos Aires: Ediciones Al Margen, págs. 271-284, referencia citada en página 166.
- 2015 «Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la educación física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 14, n.º 1, págs. 118-121, recuperado de <<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/357/359>>, referencia citada en página 165.
- 2020 «¿Una gramática de lo corporal?: lo visible, lo invisible y lo no-visible en el fundamento de las imágenes y cuerpos en movimiento. Saberes y prácticas», en *Revista de filosofía y educación*, vol. 5, n.º 2, págs. 1-13, recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13549/pr.13549.pdf>, referencia citada en página 166.

GARCÍA, NATALIA

- 2014 *El caso Vigil. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil (1993-1981)*, Rosario: FHUMYAR Ediciones, referencia citada en página 173.

GARCÍA, NATALIA; JUAN ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS y TANIA MATEUS CARREÑO

- 2024 «Apuntes en torno a los alcances de la investigación presente sobre el estado autoritario latinoamericano y su escuela», en *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 20, págs. 279-309, DOI: 10.5944/hme.20.2024.38021, referencia citada en página 144.

GIMÉNEZ, JUAN CRUZ

- 2021 *Virado a sépia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 174.

GINDIN, JULIÁN

- 2015 *Por nós mesmos As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México*, Río de Janeiro: Azougue, referencia citada en página 162.

GINDIN, JULIÁN; MARCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA Y SADI DAL ROSSO

- 2013 (orgs.), *Associativismo e sindicalismo em educação. Teoria, história e movimentos*, Brasília: Paralelo 15, referencia citada en página 162.

GOLDMAN, NOEMÍ

- 2022 *Historia de la Universidad de Buenos Aires (1821-1881)*, comp. por Noemí Goldman, Buenos Aires: EUDEBA, vol. 1, referencia citada en página 158.

GRACIANO, OSVALDO

- 2008 *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en Argentina, 1918-1955*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, referencia citada en página 155.
- 2015 «Prácticas académicas y producción de saber de los intelectuales de izquierda en la universidad argentina, 1900-1930», en *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, n.º 92, págs. 114-138, referencia citada en página 155.
- 2018 «La agenda política de los estudiantes reformistas en la Universidad Nacional de La Plata, 1918-1946», en *Juventudes Universitarias en América Latina, siglo XX-XXI*, Rosario: Humanidades y Artes Ediciones, referencia citada en página 155.
- 2023 «Biografía intelectual de un reformista», en Joaquín Víctor González, *La emancipación de la universidad. Contribución al estudio de un nuevo régimen de enseñanza pública superior en la Argentina*, Buenos Aires: Ediciones de la FAHCE, págs. 11-43, referencia citada en página 155.

GUTIÉRREZ, GONZALO

- 2015 *Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta: del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC*, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, referencia citada en página 162.

GUTIÉRREZ, TALÍA

- 2007 *Educación, agro y sociedad: Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, referencia citada en página 150.
- 2011 «Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana, 1875-1916», en *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, coord. por Alicia Civera Cerecedo; Juan Alfonseca Giner de los Ríos y Carlos Escalante Fernández, Ciudad de México: El Colegio Mexiquense y Porrúa, págs. 221-261, referencia citada en página 150.

GUTIÉRREZ, TALÍA

- 2013 «Corporaciones agrarias, juventudes y Estado. Argentina 1960-2010», en *Corporaciones agrarias y políticas públicas en América Latina*, ed. por Noemí Girbal-Blacha y Sonia Mendonça, Rosario: Prohistoria, págs. 127-160, referencia citada en página 151.
- 2015 «Educación y prédica ruralista en Argentina y Brasil 1930-1945», en *Entre Brasil e Argentina: Miradas sobre a história da educação*, org. por Heloisa Rocha y Maria Angela Salvadori, Belo Horizonte: Fino Traço, págs. 199-224, referencia citada en página 151.

GVIRTZ, SILVINA Y GABRIELA BAROLO

- 2020 «A Escola nova na Argentina. Apontamentos locais de uma tradição pedagógica transnacional», en *Movimento internacional da educação nova*, org. por Diana Gonçalves Vidal y Rafaela Rabelo, Belo Horizonte: Fino Traço, págs. 133-152, referencia citada en página 167.

HERRERO, ALEJANDRO

- 2011 *Un pensador para la república Argentina. La recepción de Alberdi en la política argentina del siglo XIX*, Madrid: Editorial Académica Española, referencia citada en página 154.

IGLESIAS, MARÍA ASUNCIÓN

- 2017 *Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1512/te.1512.pdf>>, referencia citada en página 168.

IZAGUIRRE, INÉS

- 2011 «La Universidad y el Estado Terrorista. La Misión Ivanishevich», en *Conflicto Social*, n.º 5, págs. 287-303, recuperado de <<https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/download/814/1056?inline=1>>, referencia citada en página 173.

KAUFMANN, CAROLINA

- 2018 (ed.), *Política de la educación argentina reciente (1960-2000)*, Salamanca: Fharen House Editora, referencia citada en página 133.

KOC MUÑOZ, ÁLVARO

- 2021 «El movimiento estudiantil de la Universidad Obrera Nacional en Argentina: notas sobre la constitución y funcionamiento de la FADEUO en el peronismo», en *Espacio, tiempo y educación*, vol. 8, n.º 2, págs. 71-88, recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16320/pr.16320.pdf>, referencia citada en páginas 123, 152.

- 2023 «Ni obreros, ni peronistas: técnicos. Características, identidades políticas y reivindicaciones del estudiantado de la Universidad Obrera Nacional en Argentina (1953-1959)», en *Cadernos de História da Educação*, DOI: 10.4025/rbhe.v23.2023.e252, referencia citada en página 152.

KOPELOVICH, PABLO

- 2022 «La prehistoria del profesorado universitario platense de Educación Física (1885-1920)», en *Apuntes de Educación Corporal: aportes para la formación*, coord. por Eduardo Galak; María Silvana Simoy y Ricardo Crisorio, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, págs. 37-54, recuperado de <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5443/pm.5443.pdf>>, referencia citada en página 123.

KUHLMANN JUNIOR, MOISES Y ELIDA CAMPOS ALBA

- 2024 «Infancia y educación: horizontes de la investigación histórica en América Latina», en *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 20, págs. 43-89, DOI: 10.5944/hme.20.2024.37763, referencia citada en página 144.

KUMMER, VIRGINIA

- 2011 *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*, Santa Fe: Imprenta Lux, referencia citada en página 169.

LABOURDETTE, LORENZO

- 2023 *Organización, conflicto y transformaciones en el sindicalismo docente. El caso regional platense, los sindicatos de base bonaerenses y la CTERA en los años setenta y ochenta*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, recuperado de <<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161333>>, referencia citada en páginas 124, 162.

LAMELAS, GABRIELA

- 2022 *La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en página 174.

LINARES, MARÍA CRISTINA

- 2014 *Educación con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2005)*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Luján, referencia citada en página 154.

LINARES, MARÍA CRISTINA Y MARIANO RICARDES

- 2024 «Cultura material escolar: objetos, fuentes y patrimonio para la historia de la educación», en *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 20, págs. 345-381, DOI: 10.5944/hme.20.2024.38378, referencia citada en página 144.

LIONETTI, LUCÍA

- 2011 «La escolarización en la campaña bonaerense: un campo de disputas en la conformación del poder social (1850-1875)», en *Cadernos de História da Educação*, vol. 15, n.º 35, págs. 50-73, recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627142004.pdf>>, referencia citada en página 175.

LIONETTI, LUCÍA; ISABELLA COSSE Y MARÍA CAROLINA ZAPIOLA

- 2018 (comps.), *La historia de las infancias en América Latina*, Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, referencia citada en página 171.

LIVA, YAMILA

- 2018 *El Proyecto educativo de la Orden Franciscana en Misión Laishí, 1900-1950c*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Luján, referencia citada en página 149.

LUCIANI, LAURA

- 2014 «La Universidad Nacional de Rosario durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). Un acercamiento a los conflictos al interior de la gestión interventora», en *Revista Binacional Brasil-Argentina*, vol. 3, n.º 1, págs. 185-209, recuperado de <<https://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/1398/1210>>, referencia citada en página 150.

MARTOCCI, FEDERICO

- 2014 «La producción agrícola en los márgenes: prácticas, saberes e innovaciones en el Territorio Nacional de La Pampa (1883-1940)», en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n.º 41, págs. 11-48, recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0524-97672014000200001&lng=es&tlng=es>, referencia citada en página 151.

MÉNDEZ, JORGELINA

- 2022 «La intervención del Banco Mundial en la educación durante la transición democrática argentina. Actores, políticas y sentidos asociados a la reforma educativa (1983-1989)», en *Revista de Educación*, n.º 2, págs. 281-305, recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6430/6505>, referencia citada en página 176.

MÉNDEZ, JORGELINA Y NATALIA VUKSINIC

- 2015 «La problemática educativa argentina en la década del '60: un análisis del periódico Educación Popular», en *Revista Temas em Educação*, vol. 24, págs. 58-86, recuperado de <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/26276>>, referencia citada en página 171.

MICHELETTI, MARÍA GABRIELA

- 2018 *Laica o Libre: las disputas por la creación de las universidades privadas (1955-1959)*, Buenos Aires: Logos, referencia citada en página 157.

MIGLIAVACCA, ADRIANA

- 2021 *Sindicalismo docente y experiencias de base en la Argentina post-crisis de 2001. El caso de AMSAFE Rosario (2004-2016)*, Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, recuperado de <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16110>>, referencia citada en páginas 122, 162.

MIGLIAVACCA, ADRIANA; JULIÁN GINDIN y ADRIÁN ASCOLANI

- 2017 «Sindicalismo y trabajo docente. Temas en debate», en *Poli-fonías. Revista de Educación*, n.º 10, págs. 15-28, recuperado de <<https://ri.unlu.edu.ar/server/api/core/bitstreams/3c2fa0f9-adee-4b23-8b23-44a5c217ea83/content>>, referencia citada en página 163.

MILLÁN, MARIANO

- 2017 «Las movilizaciones estudiantiles en Corrientes y Resistencia durante la “Revolución Argentina” 1966-1973», en *Folia Histórica del Nordeste*, n.º 29, págs. 175-201, recuperado de <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-82382017000200008>, referencia citada en página 161.

MOLINA GALARZA, MERCEDES

- 2014 «Transformaciones político-pedagógicas y terrorismo de Estado en la Universidad Nacional de Cuyo», en *Apuntes de memoria: política, reforma y represión en la Universidad Nacional de Cuyo en la década del 70*, comp. por Nazareno Bravo; Mercedes Molina Galarza; Paula Baigorria y Esteban Tealdi, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, págs. 86-115, referencia citada en página 173.

MONASTEROLO, ELVIO

- 2020 *La democracia en tensión. Prácticas y estrategias de la militancia estudiantil en la década de 1980, el caso de la UNLPam (1982-1988)*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Pampa, referencia citada en página 161.

MOTURA, NICOLÁS y OSVALDO VARTORELLI

- 2019 «Disputas en torno a la Reforma: Maximio Victoria y las reacciones contra la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de Paraná (1918-1931)», en *Avances del Cesor*, vol. 16, n.º 20, págs. 87-107, recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-65802019000100005&lng=es&tlng=es>, referencia citada en página 156.

MOYANO, DANIEL

- 2011 «La Escuela de Arboricultura y Sacarotecnica de Tucumán y su papel en el desarrollo agroindustrial de la provincia, 1880-1920», en *Revista Travesía*, n.º 13, págs. 229-240, recuperado de <<https://travesia.ct.unt.edu.ar/article/view/361>>, referencia citada en página 151.

MURRI, MARÍA LOURDES

- 2022 «El movimiento estudiantil en el ‘Mendozazo’ (1972): Disputa historiográfica y registros memoriales», en *Estudios del ISHIR*, n.º 12, recuperado de <<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistaISHIR/article/view/1705/2567>>, referencia citada en página 161.

MUSSOPAPPA, HÉCTOR

- 2015 *Educación y trabajo en el orden conservador. Ideas alberdianas y vanguardia normalista*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página 153.

NOSIGLIA, MARÍA CATALINA

- 2022 *Historia de la Universidad de Buenos Aires (1983-2021)*, Buenos Aires: EUDEBA, vol. 4, referencia citada en página 158.

OCORÓ LOANGO, ANNY y CARLOS ESCALANTE FERNÁNDEZ

- 2024 «Historia de la educación de negros/afrodescendientes e indígenas desde una perspectiva latinoamericana», en *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 20, págs. 167-217, DOI: 10.5944/hme.20.2024.38383, referencia citada en página 144.

ORBE, PATRICIA

- 2014 «El “proceso de reorganización” de los claustros: el impacto de la última dictadura en la Universidad Nacional del Sur», en *PolHis. Revista Bibliográfica Del Programa Interuniversitario de Historia Política*, n.º 14, págs. 180-205, recuperado de <<http://polhis.com.ar/index.php/PolHis/issue/view/91>>, referencia citada en página 150.

OSSANNA, EDGARDO *et al.*

- 2010 *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, 1920-1973*, Concepción del Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos, referencia citada en página 157.

PERRUPATO, SEBASTIÁN

- 2022a «De cenicienta a princesa. Aportes para un mapeo de la Historia de la educación en la Argentina», en *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*, La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos, Buenos Aires: Sociedad Argentina de Investigación en Educación, recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/226160/CONICET_Digital_Nro.cba50c44-e591-44c3-8c28-67072ca39a58_B.pdf>, referencia citada en páginas 114, 128.
- 2022b «Espacios, tiempos y agrupamientos como formas de poder y representatividad. Conveniencias del self control en la Universidad de Córdoba del siglo XVIII», en *Épocas*, n.º 21, págs. 12-39, recuperado de <<https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/6319>>, referencia citada en página 175.
- 2023 *La vida en las aulas universitarias. Relatos y experiencias de educación en el siglo XVIII*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata, referencia citada en página 175.

PETITTI, EVA MARA

- 2016 «La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955)», en *Mundo Agrario*, vol. 17, n.º 34, recuperado de <<https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv17n34a02>>, referencia citada en página 151.
- 2019 «El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en Entre Ríos, Argentina (1978-1991)», en *Educação e Pesquisa*, vol. 45, n.º 1, DOI: 10.1590/S1678-4634201945197064, referencia citada en página 151.

PINEAU, PABLO

- 2018a «Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar», en *Historia Caribe*, vol. 13, n.º 33, págs. 153-178, DOI: 10.15648/hc.33.2018.7, referencia citada en página 180.
- 2018b «Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto», en *Cadernos de História da Educação*, vol. 18, págs. 1-16, DOI: 10.4025/rbhe.v18.2018.e023, referencia citada en páginas 163, 181.

PIS DIEZ, NAYLA

- 2022 *El movimiento estudiantil de La Plata en los tempranos sesenta, 1955-1966: o la historia de una guerra fría también propia*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, referencia citada en páginas 160, 161.

PONCE, ROSANA

- 2018 «Los inicios del jardín de infantes y de la formación de maestras jardineras en la Argentina: polémicas y debates pedagógicos (1984-1944)», en *Cadernos de Pesquisa em Educação*, vol. 20, n.º 47, págs. 12-32, referencia citada en página 171.

PUCCI, ROBERTO

- 2012 *Pasado y presente de la Universidad tucumana*, recuperado de <<http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/pucci.pdf>>, referencia citada en página 150.

RAMALLO, FRANCISCO

- 2016 «Los colegios nacionales y sus estudiantes: Mujeres, gringos e hijos de inmigrantes en la primera mitad del siglo XX (Mar del Plata, 1919-1929)», en *Páginas*, vol. 8, n.º 17, págs. 141-155, recuperado de <<https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/229>>, referencia citada en página 168.
- 2017 *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Rosario, referencia citada en página 168.

RIVEROS, SONIA

- 2022 *Memorias, enseñanzas e investigaciones: historia de la educación argentina reciente*, comp. por Sonia Riveros, San Luis: Universidad Nacional de San Luis, ISBN: 978-987-733-300-8, referencia citada en página 133.

RIVEROS, SONIA; ADRIANA HEREÑÚ; MARTA GARRO Y MARTÍN LEGARRALDE

- 2023 (comps.), *Investigaciones y enseñanzas en la historia de la educación argentina reciente*, Rosario: Homo Sapiens, referencia citada en página 133.

RODRÍGUEZ, LAURA

- 2013 «Los católicos y la educación en el tercer peronismo (1973-1976)», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 14, n.º 2, recuperado de <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000200006&lng=es&tlng=es>, referencia citada en página 150.
- 2014 «La universidad argentina durante la última dictadura: actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976-1983)», en *Revista Binacional Brasil-Argentina*, vol. 3, n.º 1, págs. 135-161, recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9754/pr.9754.pdf>, referencia citada en página 150.
- 2016 «Historia reciente de la educación: balances y aportes para el estudio de la universidad durante la última dictadura (1976-1983)», en *Revista IRICE*, n.º 30, págs. 11-40, recuperado de <<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/688/740>>, referencia citada en página 114.

- 2017a «Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983», en *Revista Historia Caribe*, vol. 12, n.º 30, págs. 179-210, recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9156/pr.9156.pdf>, referencia citada en página 170.
- 2017b «Los ministros de educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas», en *História da Educação*, vol. 21, n.º 51, págs. 397-417, recuperado de <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/66794/39485>>, referencia citada en página 150.
- 2018 «Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)», en *Prohistoria*, vol. 21, n.º 30, págs. 183-206, recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13947/pr.13947.pdf>, referencia citada en página 170.
- 2023 «La formación docente en América Latina según los organismos internacionales: recomendaciones sobre la Escuela Normal rural y otros temas (1930-1970)», en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, págs. 55-72, DOI: 10.60611/cche.vi18.220, referencia citada en página 170.

RODRÍGUEZ, LAURA Y EVA MARA PETITTI

- 2021 «La Escuela Nueva en la Normal de Paraná: circulación transnacional de ideas y adaptaciones locales (1931-1937)», en *Educar em Revista*, vol. 37, págs. 1-24, DOI: 10.1590/0104-4060.81616, referencia citada en página 170.

RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, FLORENCIA

- 2011 «La Escuela Nacional de Vitivinicultura de Mendoza: la adaptación, generación y difusión de conocimientos aplicados a la industria vitivinícola (1896-1920)», en *Revista de Historia Americana y Argentina*, vol. 46, n.º 1, págs. 121-151, recuperado de <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-15492011000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es>, referencia citada en página 151.

ROITENBURD, SILVIA

- 2000 *Nacionalismo católico. Córdoba (1862-1943). Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*, Córdoba: Ferreira Editor, referencia citada en página 174.

SALDARRIAGA, OSCAR; MARÍA FERNANDA DURÁN SÁNCHEZ; ROSA DE SOUZA CHALOPA Y FELICITAS ACOSTA

- 2024 «La investigación sobre la historia de la enseñanza secundaria: consideraciones a partir de los casos de Colombia, Brasil y Argentina», en *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 20, págs. 383-427, DOI: 10.5944/hme.20.2024.39312, referencia citada en página 144.

SCHARAGRODSKY, PABLO

- 2008 (compilador), *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, Buenos Aires: Prometeo, referencia citada en página 166.
- 2021a «¿Cruzando fronteras? El primer cruce a nado del Río de La Plata, Uruguay-Argentina, 1923», en *Claves. Revista De Historia*, vol. 5, n.º 8, págs. 211-233, DOI: 10.25032/crh.v5i8.9, referencia citada en página 165.
- 2021b «Cuerpos, políticas y pedagogías en disputa: El V Congreso Panamericano de Educación Física, Buenos Aires, 1970», en *Contemporánea*, vol. 14, n.º 1, págs. 146-163, recuperado de <<https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/cont/article/view/1097>>, referencia citada en página 165.
- 2022 «Consolidando una visión sobre la educación del cuerpo. El caso del XII Congreso Panamericano de Educación Física, Guatemala 1989», en *Torreón Universitario*, vol. 11, n.º 30, recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14590/pr.14590.pdf>, referencia citada en página 180.

SCHOO, SUSANA

- 2014 «Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 15, n.º 2, recuperado de <<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/474/466>>, referencia citada en página 169.

SEIA, GUADALUPE

- 2016 *La Universidad de Buenos Aires (UBA) entre la “Misión Ivanissevich” y la última dictadura (1974-1983). Represión, «reordenamiento» y reconfiguraciones de la vida estudiantil*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de General Sarmiento, referencia citada en página 173.

SERÉ, CECILIA

- 2022 «Educación del cuerpo: notas para una teoría», en *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional*, ed. por Marcus Tabora de Oliveira y Meily Assbú Linhares, San Pablo: Editora Mercado das Letras, referencia citada en página 166.

SOUTHWELL, MYRIAM Y MARÍA ANA MANZIONE

- 2011 «Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 12, n.º 1, recuperado de <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/242202>>, referencia citada en página 149.

SOUTHWELL, MYRIAM y JORGELINA MÉNDEZ

- 2018 «Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente. Argentina 1987-1989», en *Diálogo Educativo*, vol. 18, n.º 59, págs. 1440-1462, DOI: 10.7213/1981-416X.18.059.AO07, referencia citada en página 170.

STAGNO, LEANDRO

- 2020 *La configuración de la juventud como un problema: Delitos y vida cotidiana de varones jóvenes provenientes de los sectores populares (La Plata, 1938-1942)*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 161.

SUASNÁBAR, CLAUDIO

- 2013 «La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, n.º 59, recuperado de <<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/797/1206>>, referencia citada en páginas 155, 156.
- 2015 «Los 20 años de la SAHE y la conformación del campo de la historia de la educación: una reflexión sobre los procesos de institucionalización y profesionalización académica en educación», en *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual*, ed. por Nicolás Arata y María Luz Ayuso, Buenos Aires: SAHE, págs. 47-54, referencia citada en página 114.
- 2018a «Las izquierdas y la reforma de 1918: Ernesto Giudici y la propuesta de los comunistas de una Segunda Reforma Universitaria», en *Universidades UDUAL*, n.º 75, págs. 19-29, DOI: 10.36888/udual.universidades.2018.75.501, referencia citada en página 156.
- 2018b «Legado, crítica y superación del ideario de la Reforma Universitaria de 1918: Julio V. González y la radicalización del pensamiento reformista», en *Cadernos de História da Educação*, vol. 22, n.º 54, págs. 19-29, DOI: 10.1590/2236-3459/77890, referencia citada en página 156.

SUASNÁBAR, CLAUDIO; MARCELA MARÍA GINESTET y LILIANA PAREDES

- 2019 «Mapping the history of education in Argentina: institutional base, knowledge production and historiographic balance», en *International Standing Conference for History of Education (ISCHE) 41 Space and Places of Education*, Portugal, referencia citada en páginas 145, 147, 183.

SUASNÁBAR, CLAUDIO; MARIA JULIETA WEBER y NATÁLIA CRISTINA DE OLIVEIRA

- 2022 (orgs.), *Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais. Educação, intervenções e culturas*, Editora Fi: Porto Alegre, vol. 2, referencia citada en página 156.

TÁLAMO, FEDERICO Y MARIANO ROZADOS

- 2019 (comps.), *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*, Paraná: AGMER Editora, referencia citada en página 162.

TELLO, CÉSAR

- 2013 «Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años», en *Educación en Revista*, n.º 48, DOI: 10.1590/S0104-40602013000200010, referencia citada en página 162.

TEOBALDO, MIRTA

- 2011 *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en página 148.

TORANZO, VERÓNICA

- 2020 «El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898. Un espacio para la educación que quiso nacer como público», en *A&P Continuidad*, vol. 7, n.º 13, págs. 35-36, DOI: 10.35305/23626097v7i13.254, referencia citada en página 169.

TORO BLANCO, PABLO; NICOLÁS DIP Y ANA ÁLVAREZ

- 2024 «Educación, universidad y movimientos estudiantiles en la historia de América Latina: algunas consideraciones sobre la historiografía del siglo XX Y XXI», en *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 20, págs. 429-459, DOI: 10.5944/hme.20.2024.38167, referencia citada en página 161.

TORRES, GERMÁN

- 2019 *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática: 1984-2013*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, referencia citada en página 172.

UNZUÉ, MARTÍN

- 2020 *Profesores, científicos e intelectuales: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a su Bicentenario*, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani y CLACSO, referencia citada en página 158.

VIANO, CRISTINA Y LAURA LUCIANI

- 2021 (eds.), *La Facultad de Filosofía y Letras: de la Universidad Nacional del Litoral a la Universidad Nacional de Rosario. Estudios sobre su Historia*, Rosario: Humanidades y Artes Ediciones, referencia citada en página 158.

VILLALONGA, MARÍA EUGENIA

- 2024 *La universidad de las catacumbas*, Buenos Aires: EUDEBA, referencia citada en página 173.

VISACOVSKY, NERINA

- 2015 *Argentinos, judíos y camaradas tras la utopía socialista*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página 172.

WELTI, ELISA y MARÍA SILVIA SERRA

- 2018 «La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena», en *Educadores con perspectiva transformadora*, comp. por Claudia Balagué, Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, págs. 39-66, recuperado de <<https://www.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/Libro-completo-Educadores-con-perspectiva-transformadora.pdf>>, referencia citada en página 167.

WIEDER, DANIELA

- 2017 «El magisterio y el debate en torno a la Ley de Educación de la Provincia. Tucumán, 1958-1960», en *IRICE*, vol. 33, n.º 33, págs. 75-95, recuperado de <<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/959/1043>>, referencia citada en página 162.

ZAIDENWERG, CIELO

- 2016 *Amar la Patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el Sur*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 174.

ZANETTO, ROCÍO

- 2014 «Fuentes institucionales para el estudio de la historia reciente de las universidades. Cesantías y reincorporaciones en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (1975-1986)», en *Revista electrónica de Fuentes y Archivos*, n.º 5, págs. 219-225, recuperado de <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/refa/article/view/33958>>, referencia citada en página 150.

CAPÍTULO 5

Un panorama cuantitativo de la producción de conocimiento sobre educación secundaria en la Argentina (2003-2021) a partir del repositorio RIES

DANIEL PINKASZ^{*}

5.1 Introducción

Este capítulo presenta una descripción sobre la producción de conocimiento en educación secundaria en la Argentina a partir del uso de la base datos catalográficos proporcionados por el repositorio de investigaciones y estudios de la Base de Conocimiento RIES. El estudio se basa en el análisis de 1858 proyectos y 1701 publicaciones sobre la educación secundaria argentina, producidas en el país entre 2003 y julio de 2021.^[1] En este capítulo se presenta un análisis descriptivo con base en la información proporcionada por el repositorio; no se abordará, por tanto, el análisis de las producciones en sí mismas.^[2]

^{*} Este capítulo está basado en una presentación «El repositorio RIES como programa reflexivo y de intervención en el campo de investigación en educación secundaria en Argentina» expuesto en el IV Coloquio de la SAIE (17-19 de agosto de 2022).

[1] Al momento de entrar este capítulo en su edición final de la Base RIES, cuenta con 1800 proyectos y 1500 publicaciones de aproximadamente de 4500 investigadores/as de distintas categorías y reúne la producción sobre educación secundaria desarrollada entre 2003 y 2024. Las últimas actualizaciones se realizaron con aportes del Proyecto PISAC COVID-19 y un proyecto PICTO Redes Edición 2022, financiados por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico al repositorio.

[2] El análisis de la producción científica recopilada en la Base RIES es estimulado por el proyecto del mismo nombre radicado en FLACSO, que ha publicado algunos

Luego de una breve exposición de los antecedentes, se presentan los procedimientos de búsqueda y selección de objetos que se incluyen en el repositorio; luego se presenta la evolución cuantitativa de las producciones durante el período de cobertura del estudio (2003-julio 2021); a continuación, se caracteriza la evolución de la agenda de producción de investigaciones y estudios a partir de la clasificación temática del repositorio. Seguidamente, se analiza la distribución regional de las producciones de acuerdo con la localización geográfica del productor. En sexto lugar, la distribución temática por organismo y se repasa en la «especialización» de algunos organismos productores según los temas de investigación que desarrollan. Por último, se esbozan algunas conclusiones.

5.2 Antecedentes

El repositorio RIES y su base asociada, contiene proyectos y publicaciones en educación secundaria desde el año 2003 e incluye información catalográfica y de acceso a proyectos de investigación, tesis de posgrado, evaluaciones de políticas u otros estudios que se desarrollaron o se desarrollan en universidades, centros de investigación, áreas técnicas como unidades de investigación ministeriales, en organismos internacionales y organizaciones en la sociedad civil. Esta multiplicidad de actores y de productores da cuenta de un espacio de producción heterogéneo y complejo, cuya reunión en el repositorio supone asumir la existencia de una diversidad de géneros –propia de un campo que atraviesa y atraviesa un proceso de «disciplinización secundaria» como ha sido señalado para el caso de ciencias de la educación en la Argentina (Gorostiaga *et al.* 2018)– y de procedimientos de validación que el repositorio decide agrupar bajo la expresión «producción de conocimiento en educación secundaria». Se realiza así una operación de «construcción» de un espacio de producción con el propósito de construir una comunidad de intercambio y promover la reflexividad.

El proyecto RIES nace en 2012 como Reunión de Investigadores e Investigadoras en Educación Secundaria para poner en común los problemas y la manera en que una comunidad de investigación

aborda la educación secundaria en el país como objeto de estudio.^[3] Para realizar la convocatoria inicial fue necesario elaborar un «inventario» de proyectos de investigación a partir del cual se invitaría a participar a equipos de investigación especializados, con sede en diversas instituciones productoras de conocimiento en educación. La búsqueda tuvo el propósito de identificar a equipos de investigación con distinta radicación institucional y geográfica que tuvieran cierta trayectoria en la producción de conocimiento sobre la educación secundaria, para convocarlos a una reflexión sobre los interrogantes y los modos de investigar dicho nivel educativo. Este primer listado se convirtió rápidamente en el proyecto de construcción de una base de información y en un repositorio de proyectos y publicaciones de investigaciones en educación secundaria y en un complemento de las reuniones anuales RIES que en sucesivas etapas se fue actualizado. El proyecto de reuniones de investigadores y su repositorio asociado, fue una manera en que un grupo de investigadores del Programa Educación Conocimiento y Sociedad del área de Educación de FLACSO^[4] eligió retomar el legado del área, a 30 años de su fundación y evocar el Programa de Enseñanza Media (PEM) el cual tuvo un papel fundacional en la investigación educativa y en los estudios sobre el nivel, en los años de recuperación democrática.

5.3 Procedimientos de inclusión y selección

El repositorio fue construido en el año 2013 con una primera recopilación de proyectos y publicaciones iniciados en 2003 (en algunos casos se recogieron proyectos iniciados en 2001) y luego fue actualizado en 2015^[5] y en 2021.^[6] En abril de 2024 se cerró la búsqueda para una actualización, que al momento de este ar-

[3] La RIES tiene un Comité Científico integrado por Felicitas Acosta, Octavio Falconi, Sebastián Fuentes, Renata Giovine, Claudia Jacinto, Nancy Montes, Daniel Pinkasz, Flavia Terigi y Sandra Ziegler.

[4] Sebastián Fuentes, Nancy Montes y Daniel Pinkasz.

[5] Para esta actualización se contó con el apoyo de UNICEF, Argentina, apoyo que permitió asimismo elaborar el sistema de consulta «Base RIES».

[6] Para esta actualización se contó con el financiamiento de la convocatoria PISAC-COVID 2019, proporcionado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), para la cual la actualización de la Base RIES fue uno de los productos comprometidos.

título siendo procesada para su incorporación al repositorio. El procedimiento general, con algunas variaciones según la actualización, combina una búsqueda y una invitación a organismos productores de conocimiento en educación a que informen y envíen sus trabajos. Los detalles del procedimiento se describen a continuación.

Se consulta la base de datos del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación, las resoluciones disponibles públicamente de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), que dan cuenta de los proyectos de investigación financiados a través de sus distintas convocatorias y tipos de proyectos, las páginas web de los centros de investigación y de las Facultades y Universidades Nacionales y Privadas, que ofrecen información sobre sus proyectos de investigación acreditados, contemplando el período indicado; asimismo se solicitó información al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) acerca de las convocatorias a Proyectos de Investigación Plurianuales (PIP) correspondientes a los años en que hubo convocatoria por parte del organismo. También se exploran las publicaciones de las Direcciones de Investigación y/o Estadística de los Ministerios de Educación Nacional y de provincias. En estos y en todos los casos en que los proyectos de investigación son informados una vez que son publicados, se reconstruye la información sobre el proyecto a partir de la publicación del respectivo informe.

Otra vía de acceso fundamental es la búsqueda de información por medio de la lectura de artículos y libros publicados por los investigadores e investigadoras, que referencien la existencia de proyectos sobre la temática. Para esta búsqueda se recurre a la revisión sistemática de los sistemas de acceso a revistas indizadas como Redalyc y SciELO, así como a un conjunto de revistas argentinas que publican artículos en Educación.^[7] Los criterios de búsqueda están basados en palabras clave que se revisan cada vez que se realiza el relevamiento y que están asociadas con las categorías temáticas de la Base RIES.

[7] Una referencia para revistas es Baraldi y Toibero (2024). También se han consultado revistas no indizadas, pero que pueden tener publicaciones relevantes y que encuadran en los criterios de selección.

Para cada uno de los artículos que resultan de los primeros «barridos» de palabras clave, se revisan los *abstract* y se constata que el artículo sea un estudio basado en investigación empírica o que recoja y discuta resultados de varias investigaciones empíricas y que comprendan temas de educación secundaria. Los artículos pueden incluir a más de un nivel educativo, entre los cuales se encuentra el secundario, ser artículos cuyo objeto no sea específicamente, pero cuya muestra y campo haya sido localizado en escuela. En segundo lugar, se procede a la lectura de los artículos identificados para, en el caso de no tener esta información previamente, detectar el proyecto de investigación al que corresponde, su institución de origen y realizar la localización del proyecto de referencia vía web en los registros institucionales de la organización que ha acreditado el proyecto. La incorporación de la publicación a la base se realiza con una lectura más amplia y no solo con la lectura del *abstract* y cuando no existe tal, se elabora uno *ad hoc* para su incorporación a la base. Cuando no se ubica el proyecto en la institución de referencia, se registran los datos existentes en la publicación que lo identifica y, complementariamente, se realiza una búsqueda en internet para identificar otras producciones asociadas al proyecto y a los autores y las autoras firmantes. Cuando luego de esas búsquedas sigue sin identificarse con claridad el proyecto al que pertenece y la publicación cumple con los requisitos de inclusión, se la incorpora sin asociarla a un proyecto.

En cuanto a las tesis de posgrado, se han revisado los repositorios de las universidades estatales y privadas que ofrecen posgrado en educación y las ponen disponibles en línea.

Por su parte la invitación consiste en el envío de correos electrónicos a las áreas de investigación o secretarías académicas de unidades académicas de las organizaciones productoras de conocimiento que están registradas en la base para invitarlas a que remitan información sobre proyectos y productos acreditados o publicados en el período de actualización de la base.

Por otra parte, se realizan búsquedas dirigidas a organismos internacionales (como UNICEF, UNESCO, OEI, CEPAL) y organizaciones de la sociedad civil y gremios cuyos circuitos de difusión y publicación, no siempre ingresan por el de revistas académicas. La categoría «producción de conocimiento en educación secundaria»

permite incorporar proyectos e informes de resultados de estudios con criterios de producción que no son únicamente los de producción académica como lo son la presentación y discusión de un marco teórico, un resumen del estado de la cuestión del problema de estudio, un apartado metodológico y la discusión de resultados. Se incorporan a la base de esta manera la producción de organismos internacionales y de áreas de investigación de organismos públicos y de algunos think tank de voz reconocida en educación, siempre que cumplan los criterios de basarse en información empírica y que dé cuenta de su proceso de construcción metodológica.

Los productos y proyectos seleccionados son revisados con un mecanismo de chequeo cruzado por un investigador que no ha participado de la búsqueda inicial, con el propósito de confirmar los criterios de inclusión al repositorio y los datos catalográficos que luego formarán parte del registro.

El repositorio cuenta también con un formulario de incorporación de proyectos y productos en el que las usuarias y usuarios pueden incorporar información sobre sus producciones y adjuntar el material. Esos envíos son chequeados y si cumplen con los criterios se incorporan a la base.

Se trata de un proceso artesanal sometido a posibles sesgos derivados de la limitación en las respuestas a los requerimientos de información por parte de los organismos consultados, de los sistemas de registro electrónico consultados (no se incorporan revistas que publiquen en otra lengua que no sea el español), de las insuficiencias de las palabras clave y de los propios sesgos de los y las investigadoras que participan de la selección.

La RIES nace como una reunión de investigadores e investigadoras en educación secundaria para poner en común los problemas y la manera en que una comunidad de investigación aborda la educación secundaria en el país en tanto objeto de estudio. Para la primera reunión de investigadores/as (mayo de 2013) se realizó el primer relevamiento de proyectos de investigación sobre escuela secundaria. La búsqueda tuvo el propósito de identificar a equipos de investigación con distinta radicación institucional y geográfica que tuvieran cierta trayectoria en la producción de conocimiento sobre la educación secundaria, para convocarlos a una reflexión sobre las preguntas y los modos de investigar dicho objeto. Para

realizar la convocatoria inicial fue necesario elaborar un «inventario» de proyectos de investigación a partir del cual se invitaría a participar a equipos de investigación especializados con presencia en distintas regiones geográficas, con sede en diversas instituciones productoras de conocimiento en educación. Este primer listado se convirtió rápidamente en el proyecto de construcción de una base de información y en un repositorio de proyectos y publicaciones de investigaciones en educación secundaria y en un complemento de las reuniones anuales RIES.

5.3.1 Nota metodológica

Antes de presentar la información es necesario hacer una aclaración metodológica. El repositorio adopta una doble clasificación temática, esto quiere decir que un mismo proyecto o una misma publicación pueden estar clasificados bajo dos ejes temáticos, aunque no todos los objetos cumplen esta condición. Esto supone una sobreestimación de frecuencias dada la duplicación de algunos proyectos cuando se realiza la descripción del contenido del repositorio en función de las temáticas abordadas por las investigaciones. Por otra parte, el repositorio acumula dos tipos de objetos: los proyectos y las publicaciones. Cuando en este capítulo la unidad de análisis sean los objetos, contabilizará los proyectos y no las publicaciones porque da cuenta de la orientación de la agenda, más allá de sus productos. Finalmente, para evitar duplicaciones, cuando se crucen proyectos por tema y alguna otra variable, como por ejemplo organismo productor, emplearemos la clasificación principal, por lo cual los totales de proyectos de la tabla 1 no coincidirán con los totales de las tablas siguientes.

5.4 Evolución cuantitativa de la producción en educación secundaria en los últimos años (2003-2018)*

La secuencia de incremento de proyectos y de publicaciones pareciera reflejar, en términos de producción de conocimiento, la trayectoria de la producción científica del campo de la educación de las últimas décadas registrando el efecto, entre otros factores, del crecimiento y la diversificación de los centros de producción de conocimiento, de las políticas de promoción científica y tecnológica experimentadas en los primeros años de la post convertibilidad, del incremento del presupuesto educativo y su impacto en la investigación universitaria, del crecimiento de los posgrados y el consecuente crecimiento en la producción de tesis –que el repositorio RIES incluye– y finalmente, el efecto acumulado de la profesionalización y diversificación del campo desde la recuperación de la democracia (Cardini 2018; Palamidessi *et al.* 2007).

Período	Proyectos		Publicaciones	
	Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje
2003-2006	243	14	112	7
2007-2010	474	28	327	22
2011-2014	607	36	600	40
2015-2018	353	21	465	31
Total	1 677	100	1 504	100

Cuadro 5.1. Evolución de proyectos y publicaciones de la Base RIES por período (2003-2018). Fuente: elaboración propia en base a información disponible en la base RIES (todas las tablas tienen la misma fuente, salvo indicación en contrario).

La concentración de proyectos y publicaciones entre 2007 y 2014 podría explicarse por algunos de los factores ya introducidos previamente, que operan de manera combinada: por una parte, el impacto en la agenda de producción de conocimientos de la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario sancionada por la Ley de

* Aunque el presente artículo cubre el período más amplio, se toma el período 2003-2018 para mantener el rango anual comparable, dado la base recopila un período inicial entre 2001 y 2002 y el período 2019-2021 solo registra información hasta agosto.

Educación Nacional en 2006, así como por las políticas de impulso a la obligatoriedad de la educación secundaria que siguieron a ella; luego por el impulso que el ámbito académico tuvo a partir del sostenimiento de políticas científicas orientadas al financiamiento de proyectos de investigación en ciencias sociales y humanas; vinculado a este punto, la mayor presencia de investigadores/as en formación e integrando equipos que constituyen la base de la producción científica.

5.5 La agenda de producción de conocimiento en educación secundaria en el período 2003-2021

A continuación, se presenta una lectura posible de la agenda de investigación a partir de la clasificación temática de la base.

5.5.1 Nota sobre la distribución y la clasificación temática

La organización temática de la Base RIES fue propuesta por Fuentes (2021) como un identificador de las lógicas que están presentes en el campo de investigación en educación secundaria dado que no se trata de una clasificación con criterios disciplinares externos al campo o con criterios catalográficos, sino que se trata de un intento de leer, a partir de la frecuencia de temas clasificados de manera inductiva –una construcción de quienes organizan el repositorio–, el procesamiento que hace el campo como mediador de una agenda social y pública sobre el «problema» de la educación secundaria (Acosta *et al.* 2020).^[8] Así en el repertorio temático y su clasificación pueden advertirse (Fuentes 2021, pág. 35):

- 1) La preeminencia de los temas de agenda pública en los que los/as investigadores/as desarrollan sus *expertises*,
- 2) temas que son construidos y consolidados a lo largo de alianzas entre académicos/as, activismos y militancias,
- 3) temas que emergen entre los diálogos y reapropiaciones de las categorías científicas, como las de la política educativa,

[8] Acosta sostiene que «la escuela secundaria ha sido conceptualizada como tema del campo educativo y como problema de la política educativa en forma simultánea» (Acosta *et al.* 2020, pág. 23).

- 4) temas que surgen de las categorías que organizan administrativamente el sistema educativo,
- 5) temas que combinan lógicas propias del sistema educativo –la organización curricular de la enseñanza en disciplinas o áreas– con la misma lógica que organiza subcampos específicos en la investigación en educación.

Cuerpo, género, sexualidad	132
Educación no formal, educación popular, movimientos sociales	61
Educación y desigualdad	677
Enseñanza y aprendizaje y currículum	944
Evaluación	95
Historia de la educación	85
Institución y gestión escolar	372
Modalidades educativas	252
Políticas educativas	990
Profesores	323
Representaciones sobre la escuela	335
Salud y escuela	42
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	223
Trayectorias educativas, transiciones entre niveles. Orientación escolar	420
Vínculos y convivencia escolar	278

Cuadro 5.2. Temas clasificadores de la producción de conocimiento empleados en la Base RIES, en orden alfabético (proyectos y publicaciones) y su frecuencia (en absolutos). Fuente: Base RIES. Como ya se señaló (ver nota metodológica) dado que la Base Ries emplea un sistema de doble clasificación por el que a un proyecto pueden caer en dos criterios clasificatorios (por ejemplo, modalidades educativas y políticas educativas), el número total, supera el de la suma de proyectos y publicaciones tomados como objetos sin clasificar por temas.

Una lectura de la evolución temporal de las temáticas nos aproxima a la trayectoria de las agendas de investigación. En la siguiente tabla se consignan únicamente los períodos entre 2003 y 2018. Los temas preeminentes en el conjunto de la base lo han sido, tendencialmente a lo largo del tiempo, aunque se tienden a estabilizar hacia el 2011. Se observa la preeminencia, de los estudios vinculados a las problemáticas sobre transmisión.

Período	1.º	2.º	3.º	4.º
2003-2006	Enseñanza y Aprendizaje y currículum	Políticas Educativas	Trayectorias	Educación y Desigualdad
2007-2010	Enseñanza y Aprendizaje y currículum	Representaciones sobre la escuela y Vínculos y convivencia escolar	Políticas Educativas	Trayectorias
2011-2014	Enseñanza y Aprendizaje y currículum	Políticas Educativas	Representaciones sobre la escuela y Vínculos y convivencia escolar	Educación y Desigualdad
2015-2018	Enseñanza y Aprendizaje y currículum	Políticas Educativas	Representaciones sobre la escuela y Vínculos y convivencia escolar	Educación y Desigualdad

Cuadro 5.3. Temas más frecuentes por período (proyectos y publicaciones). Nota: La versión completa está disponible en el cuadro 5.2.

5.6 La distribución regional

La desigual distribución territorial de los recursos institucionales, financieros y humanos ha sido frecuentemente señalada como factores que influyen en la producción regional de conocimientos. Esta tendencia se confirma cuando se analiza el registro de proyectos de investigación sobre educación secundaria, según la localización de sus organismos productores (véase cuadro 5.4).

5.7 Contribución a la agenda de producción de conocimiento por parte de los organismos productores

A continuación, se presenta la distribución de los temas de los proyectos por tipo de organismo productor.

- 1) Centros de investigación,^[9] organismos internacionales, *think tanks* y organizaciones de la sociedad civil.

[9] En este grupo se incluye la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) que en el repositorio está clasificada como «universidad internacional».

- 2) Organismos públicos: oficinas técnicas de investigación (por lo general ministerios de educación) nacionales y provinciales.
- 3) Gremios docentes.
- 4) Universidades estatales (incluye universidades nacionales y provinciales con financiamiento estatal).
- 5) Universidades privadas.

En primer lugar, se describe la contribución en número de proyectos de los distintos organismos clasificados según tipología utilizada y la clasificación temática de la base RIES. Como hemos aclarado el *n* total contabiliza la cantidad de proyectos por tema según el criterio de clasificación principal. Seguidamente, se describe la producción de algunos organismos en particular, según líneas temáticas.

¿Cuáles son los organismos que más contribuyen desde el punto de vista cuantitativo a la producción de conocimiento en y sobre la educación secundaria? Claramente, las universidades públicas son las grandes productoras de conocimiento sobre educación secundaria. Esta afirmación no es sorprendente si se considera que el

	Distribución territorial	
Región educativa	2014	2021
Centro	66	70.7
NEA	4.3	3.20
NOA	6.4	6.4
CUYO	9.7	6.6
SUR	10	9.2
Nación*	3.2	2.4
Otros	0.3	0.8

Cuadro 5.4. Distribución de proyectos por año según región educativa (en porcentaje). Años 2014 y 2021 (en porcentaje). * Se emplea la agrupación de provincias empleada usualmente por el Ministerio de Educación Nacional (al momento de edición de este capítulo denominado Secretaría de Educación, dependiente del Ministerio de Capital Humano); la región «Nación» registra a las producciones de los organismos públicos nacionales, predominantemente el Ministerio de Educación, para los períodos considerados.

Temas	A	B	C	D	E	F	G	H
Enseñanza y aprendizaje y currículum	17	7	-	440	10	5	2	481
Políticas educativas	42	30	-	169	10	2	-	253
Educación y desigualdad	29	18	1	108	10	3	1	170
Trayectorias educativas, transiciones e/ niveles. Orientación escolar	13	13	-	102	9	11	-	148
Profesores	16	8	-	85	3	1	1	114
Vínculos y convivencia escolar	7	-	-	88	10	4	-	109
Representaciones sobre la escuela	7	5	-	85	6	1	2	106
Modalidades	11	14	-	73	3	3	-	104
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	7	4	-	87	2	2	-	102
Institución y gestión escolar	7	7	-	69	7	3	1	94
Cuerpo, género, sexualidad	4	2	-	47	1	2	-	56
Historia de la educación	2	-	-	32	1	1	-	36
Evaluación	4	6	-	19	5	-	-	34
Educación no formal, Educación Popular, movimientos sociales	1	1	-	24	-	-	-	26
Salud y escuela	-	1	1	17	2	1	-	22
Sin información	-	-	-	-	-	-	3	3
Total	167	116	2	1445	79	39	10	1858

Cuadro 5.5. Proyectos disponibles en la base para todo el período por organismo productor según temática trabajada (en absolutos). A: centros de investigación y organismos internacionales; B: organismos públicos; C: gremios; D: universidades públicas (se emplea la expresión «universidades públicas» porque se engloban en este grupo a las universidades nacionales y provinciales); E: universidades privadas; F: otros; G: S/I; H: total.

conglomerado universitario está compuesto por numerosas instituciones, algunas de las cuales a su vez están compuestas por varias unidades académicas (facultades o departamentos). Las universidades públicas concentran equipos especializados en varios temas, lo cual explica también su alta presencia en todos los temas que organizan el repositorio, no obstante, sería necesario complementar esta perspectiva con estudios de productividad y bibliométricos, para estimar una contribución que supere la mera enumeración de proyectos o publicaciones. Le siguen en cuanto a frecuencia de proyectos los centros de investigación que agrupa a un total de 21 organismos y los organismos estatales, la mayoría sectoriales de educación.

Como se ve en la tabla precedente los temas más frecuentes en el repositorio son políticas educativas, enseñanza y aprendizaje y currículum, educación y desigualdad que concentran un tercio del total de proyectos. A continuación, se describe con un poco más de detalle esta información desagregada por tema.

5.8 Enseñanza y aprendizaje, currículum

De los 481 proyectos clasificados bajo este eje temático 440, la gran mayoría, producido por las universidades públicas tanto nacionales como provinciales. Pareciera evidente que la agenda de enseñanza, aprendizaje y currículum es encarada por estas unidades académicas, orientación asociada a la especialización y al interés de las cátedras de formación de las carreras de grado y de posgrado. De las universidades nacionales y provinciales, que registran producción en este eje temático, 8 concentran 282 proyectos, es decir más de la mitad y, el resto, 231 proyectos. En el cuadro siguiente figuran las 12 universidades públicas que registran 10 o más proyectos sobre este tema. Las primeras son dos de las tres grandes universidades históricas que se ubican en la región centro, lo que contribuye al desequilibrio regional mencionado. Destaquemos que, entre todas, Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se destaca por sobre el resto de las universidades por la gran cantidad de producciones, en este y en otros campos como se presenta más adelante, seguida por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). La Universidad de Buenos Aires (UBA) puede ubicarse en el grupo que registra alrededor de 25 proyectos junto con la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), la Nacional de Salta (UNSa) y la de General Sarmiento (UNGS). Con independencia de la cantidad de proyectos, se observa que la investigación en este campo está distribuida en varias regiones del territorio nacional.

El eje temático enseñanza y aprendizaje y currículum, engloba a un conjunto de temas cuyo objeto es el estudio de la transmisión de conocimientos desde distintas perspectivas. Desagregando en subtemas los proyectos que están agrupados en este eje, se advierte que las llamadas áreas curriculares básicas, son objeto de investigación de 38 de las 43 universidades públicas, existe una concentración de investigaciones en el área que agrupa a las ciencias exactas y

Universidad Pública	Investigaciones
UNLP	65
UNC	44
UBA	25
UNCo	24
UNSa	24
UNGS	23
UNL	20
UNSJ	18
UNCuyo	15
UNICEN	12
UNLPam	12
UNRC	10

Cuadro 5.6. Enseñanza y aprendizaje y currículum. Proyectos según universidades públicas en que se radican (2003-2021) (en absolutos).

naturales (de las que sobresale matemática), seguidas de escritura y comprensión lectora. Se advierten universidades «especializadas» en algunos temas, lo que probablemente se explique por las estructuras institucionales, como la carrera de educación física de la UNLP o por la presencia de equipos con continuidad que se han especializado en temáticas específicas, como en el caso de la UNC para el caso de escritura y comprensión lectora y dispositivos pedagógicos y currículum.

5.9 Políticas educativas

El número de proyectos que integran el repositorio cuyo tema es políticas educativas como clasificación principal, alcanza a un total de 253 proyectos. La distribución entre tipos de organismos permite concluir que la mayor producción es, nuevamente, la generada por las universidades públicas. Le siguen en frecuencia de proyectos el conglomerado de centros de investigación y luego los organismos públicos.

Universidad	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
UNLP	3	1	2	1	14	5	1	4	7	8	18	64
UNC	3	1	2	10	-	12	1	-	3	1	10	43
UBA	3	5	-	2	-	2	2	-	1	1	9	25
UNCo	1	3	-	4	3	1	-	-	4	2	6	24
UNSa	4	-	1	-	-	3	2	-	3	5	6	24
UNGS	2	-	-	3	-	4	2	1	4	3	4	23
UNL	-	-	-	2	-	4	-	-	1	2	11	20
UNSJ	1	1	-	1	-	2	-	-	2	-	11	18
UNCuyo	1	1	1	-	-	3	-	-	3	-	6	15
UNLPam	-	1	-	3	-	-	2	1	1	-	4	12
UNICEN	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	11
UNRC	2	-	-	1	1	3	-	-	-	-	3	10
Total	21	13	6	27	18	39	10	6	29	22	98	289

Cuadro 5.7. Distribución de subtemas de enseñanza, aprendizaje y currículo en las doce universidades con más presencia de proyectos en el tema (2003-2021) (Orden alfabético, en absolutos). A: ciencia y tecnología, argumentación científica; B: ciudadanía; C: disciplinas artísticas; D: dispositivos pedagógicos y currículo; E: educación física; F: escritura y comprensión lectora; G: filosofía; H: geografía; I: historia; J: literatura; K: matemática/física/biología/medio ambiente; L: total.

Tipo de organismo productor	Políticas educativas
Universidad públicas	169
Oficinas/departamentos/direcciones de investigación y/o estadística de los ministerios de educación o de otras áreas, nacionales y jurisdiccionales 30 Centros de investigación (asociaciones civiles y fundaciones; organismos internacionales)	42
Universidad privada	10
Otros	2
Total	253

Cuadro 5.8. Proyectos sobre políticas educativas según tipo de organismo productor (2003-2021) (en absolutos).

5.9.1 Políticas educativas: universidades públicas

El mayor productor en todos los temas de políticas educativas es el conglomerado de universidades públicas, como ya se ha visto para

los otros temas. Para el eje temático políticas educativas, del total de 253 proyectos, 169 son aportados por doce universidades de un total de 31 que registran proyectos sobre este tema, según el detalle que se presenta en el cuadro siguiente. Las frecuencias más altas están concentradas en las universidades nacionales más antiguas, de mayor tamaño e integradas por varias unidades académicas, aunque también se destacan universidades creadas en la ola de modernización de los años sesenta y una de la ampliación del sistema universitario de los años noventa del siglo pasado. En términos de distribución geográfica, la producción pareciera estar más concentrada que la que se interesa enseñanza y aprendizaje y currículum.

Universidad Pública (39)	Proyectos
UNC	30
UBA	21
UNCo	9
UNIPE	9
UNAM	8
UNGS	8
UNLPam	8
UNSAM	8
UNTREF	8
UNLu	7
UNICEN	6
UNLP	6
Resto de Universidades Públicas (19)	41
Total	169

Cuadro 5.9. Proyectos sobre políticas educativas en universidades públicas (2003-2021) (en absolutos).

5.9.2 Políticas educativas: centros de investigación

El segundo productor en el tema de políticas educativas de acuerdo con el repositorio RIES son los centros de investigación. Como se señaló, este conjunto reúne un conglomerado de organi-

zaciones de diversas características. La distribución de proyectos por organización se presenta en el cuadro 5.10.

Organismos productos	Total
FLACSO	13
CIPPEC	6
IIPE-UNESCO	6
OEI	5
CEPAL	3
UNICEF	2
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN	1
CEADEL	1
Centro Redes	1
EUROSOCIAL	1
Fundación Dr. Plácido Marín	1
Fundación Quántitas	1
Fundación SES	1
Total	42

Cuadro 5.10. Proyectos sobre políticas educativas en centros de investigación (2003-2021) (en absolutos).

Los centros con mayor producción son FLACSO, seguido de CIPPEC, luego le siguen organismos internacionales.

5.9.3 Políticas educativas: organismos oficiales

Las áreas de investigación de los organismos oficiales aportan 49 proyectos. Es necesario aclarar que no están consignadas todas las unidades ministeriales con función de investigación del país, lo que probablemente, esté relacionado no solo con la producción de estudios, sino también con las políticas de difusión (Cardini 2018).^[10] De este conjunto, 16 proyectos corresponden al Ministerio

[10] Por otras fuentes, no relacionadas con el repositorio, se tienen noticias que el área de investigación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, por ejemplo, realiza estudios específicos sobre las políticas de su competencia y que no son de circulación pública. Existen, asimismo, los estudios resultados de las convocatorias de FoNIETP, del Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

de Educación la Ciudad de Buenos Aires y 25 al Ministerio de Educación de la Nación. La fuerte presencia de los proyectos de ambos organismos en el repositorio se verifica también en otros ejes temáticos abordados.

5.10 Desigualdad educativa

El tercer tema en la agenda de investigación en secundaria para el período estudiado según la frecuencia de proyectos en el repositorio RIES son los estudios sobre educación y desigualdad. Los grupos de productores que mayor cantidad de proyectos producen son las universidades estatales, los centros de Investigación y las áreas de investigación de organismos públicos, seguidas de un grupo de universidades privadas (véase cuadro 5.11).

Organismos	Proyectos
Universidad Nacional	108
Centros de Investigación (Asociaciones Civiles y Fundaciones; centros internacionales)	29
Oficinas/Departamentos/Direcciones de Investigación y/o Estadística de los Ministerios de Educación Nacional y Jurisdiccionales	18
Universidades Privadas	11
Otros	3
Sindicatos	1
Total	170

Cuadro 5.11. Proyectos sobre educación y desigualdad según organismo productor (2003-2021) (en absolutos).

Entre las universidades estatales que estudian las desigualdades educativas, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de La Plata y la Universidad de Córdoba, nuevamente, como en el tópico de política educativa, son las universidades que más proyectos han trabajado en el período, tal como lo muestra el cuadro 5.12.

En cuanto al conjunto de los centros de investigación, desagregados por centro, la frecuencia de proyectos sobre desigualdad educativa es la se observa en el cuadro 5.13.

Universidad Pública (47)	Proyectos
UBA	15
UNLP	11
UNC	10
Resto de universidades (44)	72
Total	108

Cuadro 5.12. Proyectos sobre educación y desigualdad en universidades públicas (2003-2021) (en absolutos).

Nombre del Centro	Proyectos
FLACSO	14
CEPAL	3
CIPPEC	3
FUNDACIÓN CIMIENTOS	3
UNICEF	3
CEADEL	1
FUNDACIÓN DR. PLÁCIDO MARÍN	1
IIPE UNESCO	1
Total	29

Cuadro 5.13. Proyectos sobre educación y desigualdad en centros de investigación (2003-2021) (en absolutos).

En cuanto a las áreas de investigación de organismos públicos nacionales y provinciales, la distribución es la que se observa en el cuadro 5.14.

Como en los temas previos, la ciudad de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación, son los organismos que más han frecuentado este tema.

5.11 ¿Qué estudian los organismos técnicos ministeriales?

Por último, ponemos foco en la agenda de los organismos técnicos ministeriales. Como se registró precedentemente, el repositorio RIES registra 116 proyectos realizados por áreas técnicas de organismos públicos, de los cuales 99 han sido producidos por el Ministerio de Educación de Nación y por el Ministerio de Educación de la

Organismo	Proyectos
ME-CABA	10
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN	4
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. PROVINCIA DE BUENOS AIRES	1
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN	1
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA EL CHACO	1
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA PROVINCIA DE LA RIOJA	1
Total	18

Cuadro 5.14. Proyectos sobre educación y desigualdad en organismos públicos (2003-2021) (en absolutos).

Ciudad de Buenos Aires. Los temas de mayor interés en el período analizado son políticas educativas; educación y desigualdad; modalidades; trayectorias educativas, transiciones y orientación escolar. Los dos primeros temas coinciden con los tópicos de la agenda de investigación en educación secundaria según los proyectos más frecuentes registrados en el repositorio.

5.12 Conclusiones

En este capítulo se presentó una aproximación descriptiva a la producción de conocimiento sobre la educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2021, en base a los datos catalográficos del repositorio RIES. Si bien el estudio está lejos de caracterizar la producción de este campo de conocimientos, provee información útil para trazar algunas coordenadas. Se verifica un período de alta producción (años 2007 a 2014) que coincide con un período durante el cual la preocupación por la Enseñanza Secundaria está al tope la agenda de la política educativa (extensión de la obligatoriedad de la secundaria, políticas federales de expansión de la oferta e inclusión de estudiantes), al mismo tiempo que se verifica una convergencia temática.

En segundo lugar, se confirma el desequilibrio regional (que, por otra parte, se replica en la producción científica de campos de conocimiento y en la propia distribución del sistema de educación

Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Políticas educativas	16	9	1	3	1	-	-	-	-	-	-	30
Educación y desigualdad	4	10	1	1	-	-	1	1	-	-	-	18
Modalidades	6	6	1	1	-	-	-	-	-	-	-	14
Trayectorias educativas, transiciones entre niveles. Orientación escolar	5	7	1	-	-	-	-	-	-	-	-	13
Profesores	6	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8
Enseñanza y aprendizaje y currículum	4	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
Institución y gestión escolar	2	4	-	-	-	1	-	-	-	-	-	7
Evaluación	5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Representaciones sobre la escuela	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Cuerpo, género, sexualidad	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2
Educación no formal, Educación Popular, movimientos sociales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Salud y escuela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total general	54	45	5	5	1	1	1	1	1	1	1	116

Cuadro 5-15. Distribución de temáticas abordadas por los organismos públicos (2003-2021) (en absolutos). A: ME Nación; B: ME CABA; C: DGCyE PBA; D: ME Chaco; E: ME La Pampa; F: ME Córdoba; G: ME Tucumán; H: ME La Rioja; I: Ministerio de Producción; Ciencia y Tecnología; J: Ministerio de Salud CABA; K: S/I; L: Total.

superior) en cuanto a la de organismos productores por región y por frecuencia en el desarrollo de proyectos de investigación, ambos factores ligados en forma estrecha. Las universidades públicas con mayor producción, los máximos productores en todos los temas, están concentradas en la región centro, pero también los centros de investigación, organismos extranjeros y *thinks tanks* y los dos organismos públicos de mayor producción, son de esta región. Sobre este último punto importa señalar la asimetría existente en cuanto a las capacidades institucionales de investigación entre los organismos públicos de educación jurisdiccionales y reflexionar sobre las posibilidades de construir sinergias entre las universidades y estos organismos provinciales. Es interesante acotar que el tópico Enseñanza, aprendizaje y currículum presenta, frente a los otros más frecuentes, una mayor dispersión territorial, lo cual, sin modificar la tendencia general, podría ser explicado por el hecho de que este grupo de estudios esté compuesto por un conjunto de subtemas amplio y por la distribución en el territorio nacional de cátedras y equipos de investigación en universidades públicas, además de constituir también un tema de agenda de las políticas de formación y de enseñanza.

Referencias

ACOSTA, FELICITAS; SOLEDAD FERNÁNDEZ y MARTA ÁLVAREZ

- 2020 «Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio», en *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO, referencia citada en página 229.

BARALDI, VICTORIA y CARINA TOIBERO

- 2024 *Base de datos de revistas argentinas de educación*, 2.^a ed., Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, referencia citada en página 224.

CARDINI, ALEJANDRA

- 2018 *Política e investigación en Argentina: la demanda del Estado y la producción de conocimiento en educación*, Buenos Aires: Teseco y Universidad Abierta Interamericana, referencia citada en páginas 228, 238.

FUENTES, SEBASTIÁN

- 2021 «El conocimiento sobre la educación secundaria en la Argentina: la Base RIES como lente e intervención en el campo», en *Revista del IICE*, n.º 50, págs. 25-40, referencia citada en página 229.

GOROSTIAGA, JORGE; MARIANA FUNES Y FLORENCIA CUELI

- 2018 «Las revistas académicas: entre la supervivencia y la consolidación», en *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en página 222.

PALAMIDESSI, MARIANO; CLAUDIO SUASNÁBAR Y DANIEL GALARZA

- 2007 «Presente y futuro del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina», en *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*, Buenos Aires: Manantial y FLAC-SO, referencia citada en página 228.

Sobre las y los autores

Claudio Suasnábar — Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). Posdoctorado en Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Profesor titular ordinario de Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y profesor titular ordinario de Política Educativa en la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Es investigador del IdIHCS-CONICET/UNLP. Presidente de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) desde 2019 y miembro del Consejo Directivo Organizador de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Educación (ALIE) desde 2023.

Analía Inés Meo — Socióloga de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Sociología de la Educación y Doctora en Sociología de la Universidad de Warwick (Reino Unido). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) de la UBA y del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Es integrante del Grupo Interdisciplinario de Investigación Visual con sede en este Instituto y del Comité de Ética del IIGG. Integra la Comisión Directiva del Comité de Investigación 57 de Sociología Visual de la Asociación Internacional de Sociología. Su línea de indagación sobre trabajo docente se inscribe en el campo de la sociología de la educación.

Jorge Gorostiaga — Doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación por la Universidad de Pittsburgh. Profesor titular de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (Escuela de Humanidades, UNSAM-CONICET). Su investigación actual se centra en los pro-

cesos de reforma educativa en América Latina y en la dimensión supranacional de las políticas educativas.

Adrián Ascolani — Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director del Doctorado en Humanidades y Artes, profesor titular de Historia Socio Política del Sistema Educativo Argentino y del Doctorado en Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Ha sido director regular del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR), de la revista *IRICE* y vicepresidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Lea Vezub — Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del IICE, Facultad de Filosofía y Letras y de la Universidad Nacional de Moreno, donde es responsable de las cátedras de Formación Docente I y de Metodología de la Investigación Educativa, respectivamente. También es profesora adjunta de Residencia/ Taller Docente en la Universidad Nacional de Luján y en seminarios de posgrado en el país y el extranjero. Como especialista en formación docente ha asesorado en diversos proyectos internacionales y de cooperación a ministerios de educación de América Latina. Fue coordinadora nacional de investigación del INFoD. Actualmente, investiga sobre las políticas de formación docente continua, los modelos del desarrollo profesional y la producción de conocimiento en el campo formación docente.

Daniel Pinkasz — Licenciado en Educación de la Universidad Nacional de Luján y Magíster en Ciencias Sociales con mención en educación de la FLACSO. Integra el equipo de investigación del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (Área Educación) de la FLACSO-Argentina, investigador docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento en el área de Historia y Política de la Educación. Sus áreas de interés son la educación secundaria, el estudio de las políticas educativas y la relación entre producción de conocimiento y políticas educativas.

Índice de autoras y autores del aparato bibliográfico

A

Abal Medina, María, 162, 199
Aberbuj, Claudia, 109, XXXIV
Abramowski, Ana, 164, 193, 194
Abratte, Pablo, 201
Acosta, Felicitas, 168, 194, 215,
229, 243
Acri, Martín, 162, 194
Adrogué, Cecilia, 12, 30
Aguilar, Luciana, 31
Aisenstein, Ángela, 52, 82, 114,
194
Alcoba, Mariana, 12, 13, 30
Alcorn, Noeline, XXIII, XXX
Alexander, Patricia, XXII, XXX
Algañaraz Soria, Víctor, 150, 194
Almeida Ferreira, Norma,
XXVII, XXX
Almirón, Victoria, 114, 171, 194
Alonso, María Lorena, 26, 30
Alucín, Silvia, 9, 30, 154, 195
Alvarenga, Lidia, 94, 107
Álvarez, Ana, 218
Álvarez, Marta, 243
Alzamora, Sonia, 5, 30

Anderete Schwal, Mariano, 19,
30
André, Marli, 49, 82
Andretich, Gabriela, 22, 23, 31
Apple, Michael, 2, 4, 31
Aranda, María Marcela, 170, 195
Arata, Nicolás, 114, 172, 176, 195,
202, 217
Araya, Nicolás, 202
Arcidiácono, Malena, 16, 31
Arévalos, Darío Hernán, 25, 39
Argüello, Susana, 52, 82
Arroyo, Mariana, 2, 24, 31
Arroyo, Mariela, 24, 43, 62, 82
Asaneo, Agustín, 194
Ascolani, Adrián, 114, 118, 150,
151, 154, 162, 164, 167,
172, 174, 176, 180,
195-198, 211
Assaneo, Agustín, 122, 149, 198
Assusa, Gonzalo, 20, 31
Atairo, Daniela, 109
Auderut, Olga, 170, 204
Austral, Rosario, 13, 14, 31
Avalle, Gerardo, 162, 198
Aveiro, Martín, 161, 173, 198

Aversa, María Marta, 171, 198
 Avila, Olga Silvia, 26, 31
 Ayuso, María Luz, 122, 153, 176,
 195, 198, 202, 217

B

Bacolla, Natacha, 157, 198
 Baigorria, Paula, 211
 Balagué, Claudia, 219
 Balduzzi, Juan, 162, 199
 Ball, Stephen, 31
 Baraldi, Victoria, 224, 243, XXI,
 XXX
 Baraldo, Natalia, 171, 199
 Barboza, Cleoni, XXVII, XXXIII
 Barnhouse, Pamela, XXII,
 XXXIV
 Barolo, Gabriela, 167, 208
 Barrera, Karina Alejandra, 42
 Barron, Rosie, XXXI
 Barroso, João, 95, 107
 Barrozo, Natalia, 25, 31
 Barsky, Osvaldo, 155, 203
 Becher, Pablo Ariel, 162, 199
 Beigel, Fernanda, 56, 75, 82
 Bellei, Cristián, 44
 Ben Altabef, Norma, 169, 174, 199
 Benítez Larghi, Sebastián, 23, 32
 Benito Moya, Silvano, 175, 199
 BERA, XXIII, XXX, XXXI
 Bertoni, Alicia, XIV, XXXI
 Besoky, Juan, 173, 199
 Billorou, María José, 151, 199
 Billorou, María José andy Laura
 Sánchez, 151, 199
 Bilorou, María José, 149, 200
 Birgin, Alejandra, 85
 Bittar, Marisa, XXV, XXXI
 Bocchio, María Cecilia, 22-24,
 26, 32, 41
 Bolívar Osorio, Rosa María, 67,
 83
 Bonal, Xavier, 3, 4, 32
 Bonavena, Pablo, 161, 200
 Bonfantino, Irma, 31
 Boniolo, Paula, 12-14, 33
 Bosio, Adriana, 25, 45
 Bottinelli, Leandro, 15, 33
 Bourdieu, Pierre, 4, 5, 33, 87, 107

Braslavsky, Cecilia, 85, XI, XXXI
 Bravo, Nazareno, 211
 Brennan, Marie, XXIII, XXXI
 Brignardello, Dariela, 31
 Briscioli, Bárbara, 23, 33, 46
 Brugaletta, Federico, 171, 200
 Buchbinder, Pablo, 155, 158, 200
 Bueno, Mayra Betsabé, 14, 38
 Buontempo, María Paula, 14, 34
 Burawoy, Michael, 28, 29, 33
 Burns, Tracey, XXV, XXXI
 Bustamante Vismara, José, 169,
 175-177, 200, 201, 205
 Bustelo, Natalia, 155, 201
 Byrne, Delma, XXIII, XXXI

C

Caldo, Paula, 167, 201
 Califa, Juan, 160, 161, 200, 201
 Calvo, Ernesto, 56, 83
 Calvo, Gloria, 64, 83
 Camara Bastos, Maria Helena,
 195
 Cammarota, Adrián, 169, 201
 Campos Alba, Elida, 144, 209
 Cardini, Alejandra, 228, 238, 243
 Carlachiani, Camila, 23, 33
 Carli, Sandra, 114, 155, 158, 160,
 171, 178, 179, 201, 202
 Carreño, Luciana, 155, 202
 Carreras Doallo, Ximena, 33
 Caruso, Marcelo, 114, 179, 180,
 202
 Carvalho, Luís Miguel, 95, 107
 Caviedes, Sebastián, 44
 Centurión, Bárbara, 162, 202
 Cervini, Rubén Alberto, 44
 CGEE, XXVI, XXXII
 Chachagua, María Rosa, 23, 33
 Chapman, Amy, XXXI
 Chiancone, Adriana, 56, 84
 Chiappara, Ana, 52, 82
 Chiappe, María Mercedes, 162,
 202
 Cian, Adriana, 86
 Cian, Janet, 151, 202
 Cimolai, Silvina, 42
 Cisternas, Tatiana, 49, 51, 57, 64,
 71, 83

Civera Cerecedo, Alicia, 196, 207
 Cobeñas, Pilar, 25, 31, 33
 Comerci, María Eugenia, 26, 33
 COMIE, XXVII, XXXII
 CONICET, 4-6, 34
 Contreras, Mariana, 44
 Cordero Arroyo, Graciela, 63,
 64, 83
 Corica, Agustina María, 12, 14,
 34, 44
 Correa, Bárbara, 31
 Correa, Natalia, 37
 Corti, Ana María, 17, 34
 Cosse, Isabella, 171, 203, 210
 Cozza, Ezequiel, 23, 34
 Crego, María Laura, 24, 37
 Crisorio, Ricardo, 206, 209
 Cruces, Guillermo, 31
 Cucuzza, Héctor Rubén, 168, 203
 Cueli, Florencia, 84, 108, 244,
 XXXII
 Cuenca, Ricardo, 64, 83
 Cuevas, Verónica, 24, 34

D

Dabenigno, Valeria, 42
 Dafuncho, Sofía, 26, 35
 Dal Rosso, Sadi, 162, 197, 203,
 207
 D'Aloisio, Florencia, 17, 34
 D'Andrea, Ana María, 14, 34
 Dari, Nora Liliana, 44
 D'Ascanio, Gabriela, 124, 153, 203
 Davini, María Cristina, 50, 52, 83
 De Marco, Rosa María Celeste,
 152, 203
 De Oliveira, Natália Cristina, 217
 De Paz Trueba, YolandaDe Paz
 Trueba, Yolanda, 198
 De Souza Chaloba, Rosa, 215
 Del Bello, Juan Carlos, 155, 203
 Del Valle, Macarena Verónica,
 13, 14, 19, 38
 Demarco, Fabian, 25, 44
 Denzin, Norman, 73, 83
 Devetac, Roal, XXI, XXXIV
 Di Liscia, María Silvia, 200
 Di Napoli, Pablo, 25, 39

Di Piero, María Emilia, 18, 19, 25,
 35, 110
 Diamant, Ana, 143, 204
 Díaz, María Fernanda, 150, 204
 Díaz-Barriga, Ángel, XXV,
 XXXII
 Dip, Nicolás, 161, 204, 218
 Dogliotti, Paola, 144, 166, 204
 Domeniconi, Ana, 170, 204
 Dosio, Patricia, 154, 204
 Duarte, Oscar Daniel, 176, 204
 Ducoing Watty, Patricia, 51, 57,
 64, 83
 Duk, Cynthia, 42
 Dukuen, Juan Pablo, 19, 35
 Durán Sánchez, María Fernanda,
 215
 Duru-Bellat, Marie, 10, 35
 Duterqc, Yves, 64, 84

E

Echavarría, Corina, 17, 45
 Eichelbaum de Babini, Ana
 María, 12, 35
 Elverdin, Sofía, 83
 Encinas, Lara Ailén, 42
 Escalante Fernández, Carlos,
 144, 196, 207, 212
 Ezpeleta, Justa, 62, 84

F

Fabián, Jorge, 157, 204
 Fabietti, Graciela, 25, 35
 Facciola, Mariana Cecilia, 16, 17,
 36
 Fanego, Magalí, 84
 Feijoó, Macarena, 82, 194
 Feldfeber, Myriam, 92, 108
 Fernández Pais, Mónica, 171, 205
 Fernandez, Natalia Noemí, 39
 Fernández, Sandra, 167, 201
 Fernández, Soledad, 168, 194, 243
 Ferrere, Lucía, 56, 76, 84
 Finocchio, Silvia, 166, 205
 Fiorucci, Flavia, 149, 169, 177, 205
 Flick, Uwe, 61, 84
 Floresta, Paola, 162, 205
 Formichella, María Marta, 9, 13,
 16, 36, 40, 47

Fourtoul Ollivier, Bertha, 51, 57,
64, 83
Frechtel, Ignacio, 167, 168, 194,
205
Friedemann, Sergio, 159, 206
Fuentes, Sebastián, 18, 20, 36, 48,
229, 244
Funes, Mariana, 84, 244, XXI,
XXXII
Furlong, John, XXIII, XXIV,
XXXII, XXXIII, XXXV

G

Galak, Eduardo, 165, 166, 194,
204, 206, 209
Galán, María Isabel, 94, 108
Galarza, Daniel, 109, 244, XIX,
XX, XXXII, XXXIV
Gandin, Luis Armando, 31
Ganem, María Jose, 39
Garabito, Florencia, 86
García Bastán, Guido, 25, 36
García, Natalia, 144, 173, 206
García, Pablo Daniel, 22, 23, 36
García, Rolando, 58, 84
Garcías Franco, Julieta, 91, 108
Garino, María Delfina, 23, 24, 26,
36, 37, 41
Garro, Marta, 214
Gasparini, Leonardo, 31
Gatti Júnior, Décio, 195
Gessaghi, Victoria, 18, 20, 37, 48
Giampaoletti, Noelia Yanina, 39,
41
Gil, Gastón, 150, 204
Giles, Marcelo, 206
Giménez, Graciela, 203
Giménez, Juan Cruz, 174, 206
Gindin, Julián, 162, 197, 198, 206,
207, 211
Giner de los Ríos, Juan
Alfonseca, 196, 206,
207
Ginestet, Marcela María, 217
Giovine, Manuel Alejandro, 20,
37
Giovine, Renata, 24, 37, 91-93,
108
Girbal-Blacha, Noemí, 208

Gluz, Nora, 24, 37
Godino, Carmen María, 34
Goldenstein Jalif, Yamila, 31
Goldman, Noemí, 158, 207
Gondra, José, 196
González Lucas, Gloria Isabel,
13, 14, 19, 38
González, Federico Martín, 24,
37
González, Gabriela, 195
González, María Sol, 13, 46
Gorostiaga, Jorge, 53, 55, 77, 84,
89, 92-94, 97, 99-101,
107-109, 222, 244, XXI,
XXII, XXVI, XXXII,
XXXIV
Gottau, Verónica, 19, 20, 38, 43
Graciano, Osvaldo, 155, 207
Grinberg, Silvia, 23, 24, 26, 32,
35, 38
Guevara, Bárbara, 26, 38
Guevara, Jennifer, 82, 194
Gutiérrez, Alicia, 13, 14, 38
Gutiérrez, Gonzalo, 162, 207
Gutiérrez, Talía, 150, 151, 207,
208
Gvirtz, Silvina, 167, 208

H

Henriot-Van Zanten, Agnès, 10,
35
Hereñú, Adriana, 214
Herrero, Alejandro, 154, 208
Hofstetter, Rita, X, XXIV, XXXII,
XXXIII
Hormaeche, Lisandro David, 14,
38

I

Ibáñez Martín, María, 9, 13, 36
Ibáñez, Magalí, 24, 34
Iglesias, Andrea, 25, 38
Iglesias, María Asunción, 168,
208
Iñigo, Luisa Victoria, 13, 14, 39
Isola, Nicolás, 108, XXII, XXXII
Izaguirre, Inés, 173, 208

J

Jacinto, Claudia Gabriela, 2, 14,
39
Jacome, Adriana, 23, 47
Jaume, David, 31
Jiménez Zunino, Cecilia Inés, 20,
31

K

Kaplan, Carina, 25, 39, 46
Kaufmann, Carolina, 133, 208
Keiner, Edwin, 93, 110
Kessler, Gabriel, 83
Koc Muñoz, Álvaro, 123, 152,
208, 209
Kopelovich, Pablo, 123, 209
Köster, Florian, XXV, XXXI
Krichesky, Marcelo, 26, 39
Kriger, Miriam Elizabeth, 19, 35
Krüger, Natalia, 13, 16, 36, 39, 40,
47
Kuhlmann Junior, Moises, 144,
209
Kummer, Virginia, 31, 169, 209

L

Labourdette, Lorenzo, 124, 162,
209
Lafourcade, Pedro, XIV, XXXIII
Lamelas, Gabriela, 174, 209
Langer, Eduardo, 12, 14, 24, 40,
42
Larripa, Silvina, 31
Lastra, Karina, XIX, XX, XXXIII
Lawn, Martin, XXIII, XXXIII
Lazzaro Jam, Susana, XV, XXXV
Lederhos, Maricel, 86
Legarralde, Martín, 214
Lemus, Magdalena, 32
Lenoir, Yves, 57, 81, 85
Levine, Felice, XXX
Linares, María Cristina, 144, 154,
209
Lincoln, Yvonna, 73, 83
Linhaes, Meily Assbú, 216
Lionetti, Lucía, 171, 175, 210
Litichever, Lucía, 2, 17, 24, 31, 43
Liva, Yamila, 149, 210
Llobet, Valeria, 203

Llomovatte, Silvia, X, XXXIII
Lluch, Andrea, 199
López Sánchez, Oliva, 193
Luchese, Terciane, 196
Luciani, Laura, 150, 158, 210, 218
Lucidio, Bianchetti, XXV,
XXXIV

M

Macchiarola, Viviana, 23, 40
Machado, Mercedes Libertad, 14,
40
Maleyrot, Eric, 64, 84
Mancebo, Deise, 197
Mancini, Ana Alicia, 40
Mansilla, Héctor, 13, 14, 38
Manzione, María Ana, 149, 216
Manzon, María, 87, 90, 109
Marcelo García, Carlos, 51, 84
Martignoni, Liliana, 37
Martín Lorenzatti, Mirian, 5, 30
Martínez García, José Saturnino,
12, 41
Martínez Larrechea, Enrique, 56,
84
Martínez Rizo, Felipe, XXV,
XXXIII
Martínez, Silvia, 14, 39, 41
Martínez-Garrido, Cynthia, 42
Martini, Celina, 40
Martocci, Federico, 151, 210
Mataluna, Mariana, 18, 19, 35
Mateus Carreño, Tania, 206
Maturó, Yanina Débora, 22, 23,
41
Mayer, Liliana, 19, 20, 38, 41
Meira, Leticia, 197
Mellado, María Virginia, 19, 41
Méndez, Alicia, 18, 41
Méndez, Jorgelina, 170, 171, 176,
210, 217
Mendonça, Sonia, 208
Meo, Analía Inés, 2, 4, 5, 13, 14,
22, 25, 41, 42
Merodo, Alicia, 94, 97, 100, 109
Messina, Graciela, 52, 85
Micheletti, María Gabriela, 157,
211

Migliavacca, Adriana, 122, 162, 163, 211
 Millán, Mariano, 161, 200, 211
 Minchala, Carlos, 12, 14, 42
 MINCyT, 97, 99, 109
 Miranda Jaña, Christian, 85
 Miranda, Estela, 41, 91, 109
 Miranda, María Estela, 22, 23, 32
 Misuraca, María Rosa, 23, 42
 Misuraca, Rosa, 50, 86
 Molina Derteano, Pablo
 Federico, 12, 41
 Molina Galarza, Mercedes, 173, 211
 Monarcha, Carlos, 195
 Monasterolo, Elvio, 161, 211
 Montebelli, Ana Eugenia, 40
 Montes, Nancy, 2, 39, 44, 82
 Montserrat, Serio, 31
 Morosini, Marília, XXVII, XXXIII
 Morrone, Aladana, 46
 Motiveros, María Luján, 34
 Motura, Nicolás, 156, 211
 Moyano, Daniel, 151, 212
 Murillo, Javier, 15, 16, 42
 Murri, María Lourdes, 161, 212
 Murrillo, María Victoria, 83
 Musín, Alcides, 114, 171, 194
 Mussopappa, Héctor, 153, 212

N

Najmias, Carolina, 12–14, 33
 Narodowski, Mariano, 20, 43
 Navarro, Marcelo Gastón Jorge, 23, 45
 Nieto, Gimena, 108
 Nobile, Mariana, 19, 22, 24, 25, 43, 48
 Nosiglia, María Catalina, 158, 212
 Nóvoa, António, 49, 85
 Núñez, Pedro, 17, 24, 25, 43

O

Ocoró Loango, Anny, 144, 212
 OECD, XXV, XXXIII
 Oliveira Magalhães, Solange, 82
 Orbe, Patricia, 150, 212
 Orellana, Víctor, 20, 44

Orlicki, María Eugenia, 12, 30
 Oroño, Marcela, 86
 Osella, Julia, 31
 Osinski, Dulce, 197
 Ossanna, Edgardo, 157, 212
 Ossenbach, Gabriela, 143, 204
 Otero, Analía, 12, 14, 34, 44
 Ozga, Jenny, 92, 109, XXIII, XXXI

P

Palamidessi, Mariano, 84, 92, 108, 109, 228, 244, X, XVIII, XXI, XXII, XXXII, XXXIV, XXXV
 Paredes, Liliana, 217
 Pastore, Pablo, 107, 109
 Paul, Hirst, 87, 110
 Paulín, Horacio Luis, 25, 44
 Paviglianiti, Norma, 91, 110, XIV, XXXIV
 Pedroza Zúñiga, Luis, 63, 64, 83
 Perazza, Roxana, 83
 Pérez Zorrilla, Julia, 62, 82
 Perrupato, Sebastián, 114, 128, 175, 213
 Pescador, Octavio, 110
 Petitti, Eva Mara, 151, 170, 213, 215
 Pineau, Pablo, 163, 180, 181, 213
 Pinkasz, Daniel, 2, 39, 44, 50, 82, 85
 Pis Diez, Nayla, 160, 161, 213
 Pitton, Egle Ilva, 25, 44
 Poggi, Mariana, 33
 Ponce, Rosana, 171, 214
 Poy, Santiago, 12, 13, 47
 Pozzer, José, 39
 Prats, Enric, 67, 85
 Pucci, Roberto, 150, 214

Q

Quintero Tapia, John, 64, 72, 85
 Quiroz, Silvia Susana, 13, 44

R

Rabelo, Rafaela, 208
 Rains, Sheri, XXII, XXXIV
 Ramallo, Francisco, 168, 214

Ramos Zincke, Claudio, 56, 59, 85
 Ribeiro de Souza, Ruth, 82
 Ricardes, Mariano, 144, 209
 Rio, Victoria, 23, 33
 Rivera, Pablo, 85
 Riveros, Sonia, 133, 214
 Rocha, Heloisa, 208
 Rodríguez Moyano, Inés, 24, 37
 Rodríguez Vázquez, Florencia,
 151, 215
 Rodríguez, Laura, 114, 150, 170,
 214, 215, XIX, XXXIV
 Rogers, Bev, XXXI
 Roitenburd, Silvia, 174, 201, 215
 Rojas, Carmen, 94, 108
 Rosas, Rocío Enríquez, 193
 Rovelli, Laura, 110
 Rozados, Mariano, 162, 197, 218
 Rudolph, Sophie, XXXI
 Ruffinelli, Andrea, 64, 85
 Rust, Val, 94, 110
 Ryan, Micaela, 42

S

Salatino, Maximiliano, 56, 75, 82
 Saldarriaga, Oscar, 144, 215
 Salguero Myers, Katrina Alicia,
 17, 45
 Salomón Tarquini, Celia, 199
 Salvadori, Maria Angela, 208
 San Martín, Patricia, 197
 Sánchez, Lorena Elizabeth, 23, 45
 Sarni, Mariana, 86
 Sassera, Jorgelina Silvia, 17, 45
 Scasso, Martín Guillermo, 12, 45
 Scavino, Carolina, 46
 Scharagrodsky, Pablo, 165, 166,
 180, 204, 216
 Schmuck, María Emilia, 26, 45
 Schneuwly, Bernard, X, XXIV,
 XXXII, XXXIII
 Schoo, Susana, 169, 201, 216
 Schriewer, Jürgen, 93, 110
 Schwamberger, Cintia, 25, 45
 Seia, Guadalupe, 173, 216
 Seré, Cecilia, 166, 216
 Serra, María Silvia, 167, 219
 Servetto, Silvia, 25, 45
 Shibuya, Megumi, 110

Silva, José Claudio, 196
 Silva, Verónica, 25, 38
 Simoy, María Silvana, 209
 Solís Carnicer, María del Mar,
 157, 198
 Soprano, Germán, 200
 Soumaré, Aminata, 110
 Sousa, Sandra Zákia, XXV,
 XXXIV
 Southwell, Myriam, 114, 149, 170,
 195, 216, 217
 SPU, 96, 99, 110
 Stagno, Leandro, 109, 161, 217
 Steinberg, Cora, 17, 46
 Suárez, Ana Lourdes, 16, 17, 36
 Suasnábar, Claudio, 84, 88, 90,
 94, 108–110, 114, 145,
 147, 155, 156, 183, 217,
 244, X, XIV, XV, XIX,
 XX, XXII,
 XXXII–XXXV
 Sulca, Elisa Martina de los
 Ángeles, 25, 39
 Supisiche, Delfina, 195
 Szapu, Ezequiel, 25, 46
 Szilak, Sonia Marcela, 42

T

Taborda de Oliveira, Marcus,
 204, 216
 Tálamo, Federico, 162, 197, 218
 Tapia, María Gabriela, 17, 46
 Tarabini, Aina, 25, 42
 Tarrés, María Cristina, 94, 110
 Tate, William, XXX
 Tealdi, Esteban, 211
 Tedesco, Juan Carlos, X, XXXV
 Tello, César, 88, 89, 101, 108, 111,
 162, 218
 Tenti Fanfani, Emilio, 4, 5, 46, X,
 XXXV
 Teobaldo, Mirta, 148, 218
 Terigi, Flavia, 9, 46
 Tobeña, Verónica, 22, 43
 Tófaló, Ariel, 17, 46
 Toibero, Carina, 224, 243, XXI,
 XXX
 Tomasini, María, 25, 36
 Toranzo, Verónica, 169, 218

Toro Blanco, Pablo, 161, 218
Torres, Germán, 172, 218
Toscano, Ana Gracia, 46
Tuñón, Ianina, 12, 13, 46, 47

U

Unzué, Martín, 158, 218

V

Van Zanten, Agnès, 20, 47
Vanhulle, Sabine, 57, 81, 85
Vartorelli, Osvaldo, 156, 211
Vasilachis de Gialdino, Irene, 73, 85
Vázquez, Emmanuel, 31
Vecino, Luisa, 23, 24, 47
Veleda, Cecilia, 17, 47
Vezub, Lea, 52, 58, 64, 75, 78, 80, 86
Viano, Cristina, 158, 218
Vidal, Diana Gonçalves, 208
Vieira Ferreira, Marcia Ondina, 197, 207
Vieira, Carlos Eduardo, 197
Villagrán, Carla Andrea, 22–24, 26, 32
Villalonga, María Eugenia, 173, 219
Villalta, Carla, 203

Vior, Susana, 50, 86
Visacovsky, Nerina, 172, 219
Vuksinic, Natalia, 171, 210

W

Wagner, Peter, IX, XXXV
Walker, Verónica, 13, 14, 47
Weber, Maria Julieta, 217
Weiss, Carol, XXXV
Welschinger Lascano, Nicolás, 32
Welti, Elisa, 167, 219
Whitty, Geoff, XXIII, XXIV, XXXV
Wieder, Daniela, 162, 219
Williams, Raymond, XIII, XXXV
Wittrock, Björn, IX, XXXV
Wolhuter, Charl, 93, 111
Wollman, Helmut, XXXV
Woods, Annette, XXXI
Wright Mills, Charles, 6, 47

Z

Zaidenweg, Cielo, 174, 219
Zanetto, Rocío, 150, 219
Zanón, Victoria, 86
Zapiola, María Carolina, 203, 210
Ziegler, Sandra, 18, 19, 47, 48
Zipin, Lew, XXXI

Colofón

La composición tipográfica de este libro se realizó utilizando gbpublisher.

Las familias tipográficas utilizadas dentro del libro son: IBM Plex, una superfamilia de tipografía abierta, diseñada y desarrollada conceptualmente por Mike Abbink en IBM con colaboración de Bold Monday y Libertinus, bifurcación de la fuente Linux Libertine, diseñada para el texto del cuerpo y la lectura extendida.

