

El conocimiento sobre la educación secundaria en la Argentina: la Base RIES como lente e intervención en el campo



Sebastián Fuentes
CONICET/FLACSO

Fecha de recepción: 8 de abril de 2021
Fecha de aceptación: 30 de junio de 2021

Resumen

El artículo caracteriza y analiza la producción de conocimiento especializado sobre educación secundaria, a partir de un repositorio de acceso abierto denominado Base RIES que reúne investigaciones sobre educación secundaria desde 2003 a la fecha. Basado en un análisis reflexivo sobre los procesos que intervinieron en el armado de la Base, y a partir de datos sistematizados de la misma, el artículo identifica las lógicas que caracterizan al campo de la investigación en educación, a partir de la consideración de la educación secundaria como un tema consolidado en el campo. El artículo concluye que la heterogeneidad que caracteriza al campo se revela en la intervención que realiza la Base RIES en la comunidad de investigadores y expertos. Como dispositivo interviene clasificando al conjunto de expertos e investigadores/as: la operación clasificatoria reúne y horizontaliza al mismo nivel epistemológico temas, enfoques, tradiciones disciplinarias, lazos entre academia y movimientos sociales, que fuera de la Base no poseen el mismo estatuto de conocimiento. La institucionalización se identifica en la consolidación de la educación secundaria como tema en la formación de posgrado, que acontece en distintos contextos institucionales.

Palabras clave: educación secundaria; investigación educativa; producción académica; problemas públicos; campo educativo.

Knowledge about secondary education in Argentina: the RIES Base as a lens and intervention in the field

Abstract

The article characterizes and analyzes the production of specialized knowledge on secondary education, based on an open access repository called RIES Base, which gathers research on secondary education from 2003 to date. Based on a reflexive analysis of the processes involved in the creation of the database, and from systematized data, the article identifies the logics that characterize the field of research in education, starting from the consideration of secondary education as a consolidated topic in the field. The article concludes that the heterogeneity that characterizes the field is revealed in the intervention carried out by the RIES database in the community of researchers and experts. As a device, it intervenes by classifying the set of experts and researchers:

the classificatory operation horizontalizes at the same epistemological level topics, approaches, disciplinary traditions, links between academia and social movements, which outside the Base do not have the same status of knowledge. Institutionalization is identified in the consolidation of secondary education as a subject in postgraduate training, which occurs in different institutional contexts.

Keywords: secondary education; educational research; academic production; public problems; educational field.

Introducción

Desde la última década del siglo XX en la región y en la Argentina hemos asistido a una pluralización de las agencias productoras de conocimiento especializado en educación, un crecimiento en la generación de datos y de su circulación y una heterogeneización en las formas y en los temas que se abordan en el campo educativo. El crecimiento de la producción de conocimiento en las universidades y centros de investigación estatales, las políticas de promoción de la investigación en instituciones científicas y de formación docente, la consolidación de organizaciones de la sociedad civil que producen conocimiento vinculado a las políticas educativas, el incremento en la producción de tesis de posgrado a partir de un fortalecimiento de las políticas de formación científica son algunas de las características de la configuración actual de la generación de conocimiento sistemático en educación en la Argentina.

El crecimiento de los presupuestos educativos y científicos que acontece desde 2004¹ instala discusiones sobre el sentido del conocimiento científico, sus beneficios y aportes al desarrollo social, político, cultural y económico (Rovelli, 2017) en sociedades desiguales como la argentina. A quién beneficia, qué aportes hace, con qué situaciones, problemáticas o necesidades dialoga, quiénes pueden acceder y apropiarse del mismo, son algunas preguntas presentes en esos debates. Desde los enfoques sobre los modelos de producción científica de los años sesenta y setenta (Vasen, 2012) y los análisis realizados sobre las políticas de evaluación del trabajo académico que produjeron las reformas de la última década del siglo XX (Araujo, 2017) se escenifica como primordial para la agenda científica la cuestión de la pertinencia de las políticas que regulan la producción de conocimiento.

La producción de conocimiento en educación circula en diversos espacios y se instituye en función de tradiciones y perspectivas (Carli, 2006). La producción de conocimiento sistemático en educación, en un sentido amplio que incluye al conocimiento que sigue estándares científicos pero también otros modos de producción,² pondera la existencia de prácticas de generación de conocimientos rigurosos que no necesariamente se producen con estándares científicos y cuyos resultados no circulan únicamente en el marco de las revistas científicas especializadas. Esta definición incluye la producción de estudios y evaluaciones de políticas y programas educativos, que se abocan a la sistematización de información o a la valoración de acciones estatales, sin contar necesariamente con marcos teóricos propios de la especialidad, diálogos sistemáticos con la literatura científica antecedente ni desarrollos metodológicos amplios, aunque presenten y expliciten rigurosos criterios en la producción de los datos sobre los que trabajan.

¹ La Ley de Financiamiento Educativo de 2006 tuvo un fuerte impacto en el incremento del presupuesto del sistema universitario (Bezem *et al.*, 2014), al menos hasta 2015, cuando se inicia con el gobierno de Cambiemos un ciclo de devaluaciones y subejecuciones. Según IEC-CONADU (2019), el presupuesto universitario se retrajo casi un 20% en términos reales en relación a 2015. El presupuesto científico registra un crecimiento en distintas funciones o instituciones entre 2009 y 2013, sobre todo, con una caída en 2014 y una compensación y crecimiento en 2015. Desde entonces, con el gobierno de Cambiemos, el mismo fue disminuyendo, al menos en sus primeros años (Stefani, 2017).

² Se sigue aquí el planteo de un grupo de colegas sobre la producción de conocimiento en el campo educativo (Palamidessi, 2011; Palamidessi *et al.*, 2014).

Entre los actores que intervienen están las agencias estatales (oficinas o direcciones de producción de información, evaluaciones o datos educativos de ministerios de educación y otras áreas estadísticas o sociales), los actores de la sociedad civil (fundaciones y asociaciones dedicadas a la producción de conocimiento, la mayoría bajo el modelo de *think tanks*), sindicatos docentes, organismos internacionales, cámaras empresariales, entre otros (Gorostiaga *et al.*, 2018), además de las instituciones científico-universitarias. Ese conjunto configura un campo de expertos/as y de agencias de producción donde se dinamizan relaciones de saber-poder marcadas por la heterogeneidad de sus tradiciones, formas de producción y de publicación, por la diversidad de públicos a los que se dirigen, entre otros factores diferenciales. Al mismo tiempo, integran un espacio de interlocución reconocible, que permite identificar un campo de producción de conocimiento en educación.

¿Qué revela sobre la producción de conocimiento el conjunto de publicaciones que distintas agencias productoras generan a partir y sobre un nivel del sistema educativo definido como problemático, como es el nivel secundario? Esta pregunta será respondida a partir del análisis epistemológico sobre un dispositivo particular: un repositorio temático especializado de acceso abierto.

En el contexto marcado por la expansión y heterogeneización de la producción de conocimiento, se crea el objeto de trabajo que es a su vez foco de análisis en este artículo. La Base RIES³ (en adelante la Base) constituye un repositorio digital de acceso abierto que reúne la producción de conocimiento especializado sobre educación secundaria en la Argentina desde 2003 en adelante. La Base, descrita en la siguiente sección, constituye en este artículo una lente para mirar el campo y los/as agentes productores de conocimiento especializado en la Argentina. El objetivo del artículo es caracterizar y analizar la producción de conocimiento especializado en un tema que hace parte de la construcción de los problemas públicos en la Argentina contemporánea. Analizada desde una posición reflexiva, la Base constituye un dispositivo que permite comprender las lógicas que organizan la producción de conocimiento especializado, sus convergencias y divergencias, sus transformaciones recientes, algunas de las tradiciones persistentes, además de las instituciones y actores que sostienen esa producción.

El análisis propuesto sigue criterios de reflexividad propios de la tradición antropológica y se referencia, a su vez, en una perspectiva de análisis del conocimiento (una epistemología) de corte foucaultiano. En relación a lo primero: la producción del dato etnográfico se caracteriza por relaciones de cercanía y distancia que el/la investigador/a construye con su objeto de estudio y en relación a su posición en su propia sociedad, una relación entre la alteridad y la mismidad que se va modificando a lo largo de esa producción. Esto implica objetivar la relación que se establece con los actores o agentes sociales en los procesos etnográficos, al mismo tiempo que mira y da cuenta del extrañamiento sobre el conocimiento que se poseía naturalizado sobre y en la propia sociedad o grupo de pertenencia. La reflexividad (da Matta, 1999; Guber, 2004) cobra sentido por el doble involucramiento de quien escribe: estoy sometiendo a análisis un dispositivo en cuya creación y sostenimiento participé. Reflexionar sobre las decisiones tomadas, por ejemplo, acerca de cómo categorizar temáticamente un conjunto de proyectos que tienen la marca de la heterogeneidad que planteamos en este artículo, implica objetivar las decisiones, señalar la lógica que las organiza y las tradiciones académico-disciplinarias y políticas en las que se insertan. El material y los

³ El acrónimo designa Reunión y Red de Investigadores sobre Educación Secundaria. La Base constituye una idea coordinada por Daniel Pinkasz, supervisada por Nancy Montes y desarrollada por quien escribe. El Núcleo RIES está coordinado por Pinkasz y Montes y reúne un comité académico de investigadores/as de distintas universidades y centros de investigación.

datos analizados provienen de los indicadores cuantitativos de la Base y de los registros elaborados por el autor junto a colegas que integran el mismo grupo de trabajo RIES.

Allí cobra sentido la epistemología posestructuralista, centrada en explicar las relaciones de saber y poder intrínsecas a la producción de un discurso de verdad (Foucault, 1996) o, en este caso, a discursos de legitimidad, la legitimidad de la propia producción que las distintas agencias y sobre todo las diferentes tradiciones académico-disciplinarias y políticas han desplegado en su desarrollo. Mirar el objeto de análisis de este artículo, la Base RIES, como un dispositivo⁴ implica considerarlo como una expresión del vínculo entre saber y poder, una producción que busca su propia legitimidad en el campo del conocimiento en educación, enlazando y articulando un conjunto de trayectorias e intereses no necesariamente convergentes.

La Base dialoga con la construcción de los problemas públicos y sus controversias (Kessler, 2014) en la convergencia de una serie de procesos sociales y políticos tales como el sentido y el acceso a la producción de conocimiento, la escuela secundaria como problema social, político y cultural-científico y el circuito que conecta a ambos por medio de la producción y circulación de las distintas agencias productoras que configuran un campo.⁵

El artículo continúa con la caracterización del armado de la Base y su inserción en el campo de la investigación en educación. Luego, se analizan los criterios y decisiones tomados en la clasificación desarrollada para organizar la heterogeneidad de líneas disciplinarias, emergencias y consolidaciones temáticas de la producción de conocimiento sistemático sobre educación secundaria. *A posteriori* se caracteriza la dinámica del campo y la institucionalización del tema educación secundaria a partir de las decisiones vinculadas al relevamiento y el registro de tesis de posgrado. Finalmente, se presenta una síntesis a modo de conclusión.

La Base RIES: entre una trayectoria institucional y la heterogeneidad del campo

La investigación científica sobre la producción de conocimiento en educación en la Argentina ha caracterizado y analizado a los agentes productores y sus transformaciones en su capacidad de producir agenda pública/incidencia, en los modos de hacerlo, y en las políticas de fomento a la producción y la investigación, entre otras aristas (Gorostiaga *et al.* 2018). En general, se analizan formas y circuitos de producción, tipologías de las agencias productoras y dispositivos en los que se institucionalizan determinados campos o subcampos, como son las revistas científicas o profesionales, pero los análisis más transversales sobre los cambios y persistencias en la producción de conocimiento sobre determinados temas de la agenda pública no suelen ser frecuentes.

El proceso que dio origen a la experiencia del programa RIES es un dato sobre la configuración de un campo alrededor de un problema público. El grupo originario que

⁴ Siguiendo el planteo foucaultiano (Foucault, 1996), el dispositivo constituye un vector de poder que reúne elementos discursivos y no discursivos, que vincula elementos heterogéneos reunidos en función de determinados efectos que producen, y que juega en determinado momento una articulación en/de relaciones de poder, relaciones de fuerza basadas en saberes. En este sentido, se toma aquí esta categoría, como conjunto heterogéneo de elementos y como intervención en un conjunto de saberes y de expertos/as sobre un tema determinado (educación secundaria).

⁵ Se entiende el campo de la producción de conocimiento en educación desde una perspectiva bourdieusiana (Bourdieu, 2002) como el espacio social definido por la producción, circulación, disputas y posicionamientos que los distintos actores que lo definen realizan, construyendo valores (capitales) de distinto tipo. El artículo da por sentada la conformación de un campo, no aborda su origen, sino más bien el modo en que un actor interviene en el campo revelando relaciones de poder y tradiciones intrínsecas al mismo.

promovió la Base quiso interrogarse acerca de los modos de producir conocimiento sobre el tópico educación secundaria. Se propuso invitar a equipos de investigación con cierta trayectoria colectiva y con cierto recorrido temporal que poseyeran un *expertise* sobre el tema. Para entonces se contaba con algunos estados de la cuestión que relevaban temas y aportes de la investigación (Tiramonti y Fuentes, 2012), pero no con una indagación más sistemática, que resolviera una suerte de sesgo endogámico presente en la investigación en distintas disciplinas y áreas en las ciencias sociales y humanas. Realizar un relevamiento más completo y exhaustivo sobre quiénes estaban desarrollando proyectos de investigación permitía resolver —o al menos objetivar— el riesgo de convocar solo a los grupos más consagrados —lo que favorecería la segmentación en la circulación del conocimiento— y superar el sesgo de dialogar solo con quienes se hallan cercanos en términos teóricos, metodológicos o ideológicos.

No es una casualidad que en el campo de la producción argentina exista una Base que recopile las investigaciones, producciones y productores/as de conocimiento especializado sobre este tema, que se instaló como una de los principales problemas públicos de la agenda educativa en el país en las últimas tres décadas. Además de que hace a una cuestión de agenda, está condicionada por el rol construido por el Área Educación de FLACSO, en relación al tema y a la pregunta por la configuración desigual de/en este nivel. Como dice Pinkasz, director de la RIES, “a 30 años de la creación del Área de Educación de la FLACSO y del Programa Nacional de Educación Media (PNEM) nos preguntamos cuál había sido el recorrido de la comunidad de investigadores e investigadoras” (2020: 9).

Cuando se propuso el armado del programa RIES⁶ en 2012, se identificó reflexivamente el rol del Área en la conformación de la agenda de investigación, teniendo en cuenta que desde su creación en 1982, uno de los principales temas abordados fue la educación secundaria y que buena parte de las tesis e investigaciones producidas a lo largo de tres décadas, estaba abocada al estudio del currículum, las políticas, la formación docente, las burocracias educativas relativas al nivel, las políticas educativas y los circuitos de desigualdad. Esas líneas de investigación (Fuentes, 2014) tuvieron continuidad y consolidación por medio de publicaciones, informes, jornadas y otras formas legitimadas de producción y circulación científica y en públicos más amplios, como el de la formación docente y la prensa. Es decir, que se partía del dato de la propia trayectoria institucional, pero en nuevo contexto, marcada por la diversificación y ampliación de actores (Gorostiaga *et al.*, 2018). Reflexivamente, el programa RIES y la conformación de una Base que dé cuenta de la heterogeneidad de agentes productores reafirman y otorgan un contenido específico a la hipótesis de la heterogeneidad del campo y de las diversas formas de producción científica.

Una primera base de datos se armó en 2012 antes de realizar la 1° Reunión de Investigadores/as sobre Educación Secundaria en 2013, donde se presentaron las primeras sistematizaciones de datos, luego publicadas en un Informe (Fuentes, 2014). Ese relevamiento se hizo consultando la base de datos del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias, los proyectos financiados en Conicet y por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, la información institucional ofrecida por las universidades, centros de investigación, sindicatos, organismos internacionales y fundaciones en sus páginas web y repositorios de producción científica, tales como Scielo y Redalyc, además de revistas no indizadas. De este modo, se arribó a una base de datos que daba cuenta de la trayectoria de equipos de investigación.

⁶ La Base constituye uno de los elementos de un programa de investigación que mira al mismo tiempo la investigación temática en sus aportes y en sus condiciones de producción.

En aquella primera reunión y en las sucesivas reuniones RIES,⁷ se invitó a los/as investigadores/as a presentar, más que los resultados, el proceso de producción, el tipo de preguntas que se formularon y cómo se las iban reformulando. La Base cumplió varias funciones: identificar a los equipos que poseían una trayectoria densa en la producción sobre educación secundaria en todo el país y otros más emergentes, convocar a un intercambio especializado no solo en aspectos temáticos sino también metodológicos y, al mismo tiempo, generar una comunidad y un modo de dialogar y pensar la producción de conocimiento que instalara una diferencia en relación al estilo productivista de presentar ponencias en congresos y multiplicar publicaciones con resultados sin dar cuenta de los procesos epistemológicos, políticos y las trayectorias intelectuales e institucionales en que se formulaban las preguntas y se desarrollaba la producción de conocimiento sistemático en la coconstrucción de una agenda pública.

Los relevamientos sucesivos fueron consolidando el acumulado de la Base, que en 2015 adquirió la forma de un sistema de consulta online (<http://baseries.flacso.org.ar/>), de libre acceso con apoyo financiero de UNICEF, organizada con categorías temáticas y criterios de búsqueda que permiten discriminar años, tipos de instituciones, regiones del país donde están localizadas, formato de la publicación en caso de tenerlas, entre otros organizadores de la base de datos. La Base siguió el criterio establecido por las normativas recientes de acceso al conocimiento, como la Ley N° 26.899/2013 de Creación de repositorios digitales institucionales de acceso abierto.

A inicios de 2021, la Base cuenta con 1.568 proyectos de investigación/producción de conocimiento registrados y 1.348 productos vinculados a esos proyectos. Por productos la Base asocia y hace disponible el acceso a ponencias presentadas en congresos, informes, artículos en revistas científicas, libros o capítulos de libros de libre acceso y tesis de maestría y doctorado. La relación es de 1,2 proyectos por publicación y hay un número considerable de investigaciones que no tienen publicación asociada aunque se hayan desarrollado tres relevamientos intencionales.⁸

La Base tiene registros de al menos 4.010 investigadores/as o especialistas,⁹ ya que cuando se accedió a la información en las instituciones universitarias y no universitarias se incluyeron datos relativos a los equipos de trabajo de los proyectos de investigación o los esquemas de coautoría en los informes de instituciones no universitarias. El registro incluye investigadores/as que no se especializan de modo continuo en educación secundaria pero que, en algún momento, produjeron artículos sobre la misma y/o dirigen e integran equipos de investigación más generales sobre niveles educativos, políticas educativas, sociales, juventudes, etc. El dato es elocuente en relación a la expansión del tema de investigación y a la conformación de equipos de investigación en distintas regiones del país: se trata de una comunidad relevante en términos del interés que despierta la educación secundaria en especialistas e investigadores/as seniors y en formación.

La base es consultada por casi 6.000 usuarios/as cada año. La mayoría de ellos/as son argentinos/as, pero también hay consultas que se realizan desde Estados Unidos, México, Uruguay, Colombia, etc. Se trata entonces de una base que reúne información sobre un campo relativamente consolidado en la Argentina, que es empleada por una

7 Más información sobre las reuniones y los aportes del Núcleo pueden encontrarse en <https://www.ecys.flacso.org.ar/ries>

8 En 2012, 2015 y 2017-2018. Durante 2021 se está realizando un nuevo relevamiento, en el marco del Proyecto PISAC-COVID 23: "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia", desplegado en el marco de la RIES, con sede en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

9 Al día de hoy no tenemos referencia de un repositorio especializado similar, más allá de los institucionales que funcionan en las universidades, y del que desarrolla Conicet que posee más de 82.000 publicaciones disponibles de todos los campos y disciplinas a inicios de 2021.

comunidad de usuarios/as para acceder bajo determinados criterios a producción rigurosa de conocimiento y que, en cuanto repositorio, posee un potencial analítico para describir las dimensiones y lógicas que organizan ese campo, además de estar en permanente actualización.

La escuela secundaria y los temas en la investigación: disciplinas, problemáticas de la agenda y especializaciones disciplinarias

Desde fines del siglo XX, se ha producido una suerte de consenso social sobre la educación secundaria como uno de los principales problemas del presente y futuro de la sociedad argentina. Con un pronunciado activismo, distintos actores académicos, políticos, culturales y de la sociedad civil se posicionan como voces autorizadas con relación a ese problema, coconstruyéndolo y ubicándose como especialistas. Esos posicionamientos no se encuentran en el vacío, sino que surgen a partir del desarrollo de determinados temas que los/as investigadores/as del sistema científico-universitario y ciertos actores de la sociedad civil despliegan a partir de *expertises* específicas.

La Base dialoga con esa construcción y para eso propone un sistema de clasificación temático, construido *ad hoc*, que no sigue un tesoro predefinido según estándares internacionales, sino una lógica de organización que responde a un conjunto de criterios. Esos criterios, objetivados aquí reflexivamente, dan cuenta de las temáticas y tradiciones, convergencias y divergencias en los modos de producir conocimiento en el campo, específicamente sobre la escuela secundaria. Los temas que organizan la clasificación de la información (proyectos y productos) en la Base se presentan en el cuadro N° 1:

Cuerpo, género, sexualidad
Educación no formal, Educación Popular, movimientos sociales
Educación y desigualdad
Enseñanza y aprendizaje y currículum
Evaluación
Historia de la Educación
Institución y gestión escolar
Modalidades
Políticas Educativas
Profesores
Representaciones sobre la escuela
Salud y Escuela
Trayectorias educativas, transiciones entre niveles. Orientación escolar.
Vínculos y Convivencia escolar

Cuadro N° 1. Temas clasificadores de la producción de conocimiento empleados en la Base RIES, en orden alfabético. Fuente: Coordinación de la Base RIES, FLACSO.

La identificación de temas y líneas de investigación considerados como subcampos (Carli, 2006) es el resultado de desarrollos profesionales e investigativos específicos.

Hacia 2012 —momento en que se elaboraron las categorías temáticas de la Base—¹⁰ varios de esos temas reunían a expertos/as e investigadores/as en jornadas y congresos abocados específicamente a ellos, con prácticas de citación cruzada entre esos mismos investigadores/as y discusiones de los aportes y perspectivas de investigación, en algunos casos. La identificación de esos subcampos se corrobora también como criterio de organización cuando se constata la continuidad en el tiempo de la producción y de la trayectoria de investigadores/as y equipos.

La relación entre la trayectoria de los/as expertos/as en la producción de conocimiento y la construcción de los temas relevantes de la educación secundaria adquiere distintos matices a lo largo del tiempo, a partir de problemáticas públicas emergentes o que se consolidan como recurrentes en la discusión social y política: en un momento eclosiona en la construcción social de la “violencia escolar”; en otros se vincula con la “delincuencia juvenil”, supuesto correlato de la desescolarización de los/as jóvenes y la exclusión social y educativa. Estos dos temas aparecen con fuerza hacia fines del siglo XX y en la primera década del nuevo milenio. Luego, se reactualizan los debates históricos sobre la formación de la juventud en su relación con el mercado de trabajo. Ya hacia la segunda década del nuevo milenio, la construcción de los problemas públicos relativos a la educación secundaria se concentra tanto en las cuestiones relativas al abandono y a la “calidad” y se materializan en la lectura de los resultados de las pruebas de evaluación del desempeño académico de los/as estudiantes en los dispositivos que genera el Estado y que hacen parte del problema público, en cuanto producción sistemática de datos, cada vez que se dan a conocer.

Un primer criterio para la consideración de esas discusiones y trayectorias intelectuales en cuanto “tema” clasificador de la Base está dado por la consistencia y el desarrollo, a lo largo del tiempo, de investigaciones y estudios que convergen bajo prácticas académicas y de circulación del conocimiento, al punto que es posible identificar a determinados grupos, unidades académicas, investigadores/as o especialistas como expertos/as en ese tema y con instancias específicas de intercambio. Los temas organizados según este criterio son: Vínculos y Convivencia escolar, Representaciones sobre la escuela (que incluye investigaciones sobre experiencia y sentidos sobre la escuela), Educación y Desigualdad.

En la consideración de la trayectoria se desestimaron criterios cuantitativos para la construcción de las categorías temáticas, de modo que pudieran identificarse y ponderarse temas o enfoques emergentes o minoritarios. La Base, como segundo criterio, buscó captar no solo los temas consolidados y con trayectorias nítidas, sino también temáticas emergentes, que no fueran necesariamente los temas mayormente abordados ni donde hubiera más publicaciones. De esta manera, se incluyó una categoría denominada “Cuerpo, género, sexualidad”, bajo el criterio antedicho de gozar de cierta trayectoria y recorrido en el campo, aunque no fuera uno de los asuntos por entonces más abordado. El desarrollo y consolidación de esa línea temática y los nuevos relevamientos realizados para actualizar la Base modificaron la percepción sobre su categorización como emergente, dado el crecimiento de la producción científica y de estudios sobre género, educación sexual, cuerpos en el nivel secundario (Fuentes y Gamba, 2019), proceso que se genera en la confluencia de los movimientos sociales, la agenda política feminista y la consolidación de políticas sociales y educativas vinculadas al tema. La Base capta estos procesos de construcción de los problemas públicos y los activismos,

¹⁰ Una misma investigación (proyecto y publicación) puede ser categorizada en la Base como relativa a más de un tema, como pueden ser las políticas educativas y la historia de la educación, si la producción trata sobre las políticas educativas de secundaria de principios del siglo XX, por ejemplo. La potencialidad de combinar distintos criterios para la clasificación temática resultó relevante porque los campos de *expertise* y abordajes se cruzan en la trayectoria de los investigadores/as en sus abordajes temáticos.

e incide en su conformación al acompañar esa expansión otorgando el mismo estatus epistemológico que los temas más consolidados. Bajo este criterio se crearon cuatro categorías más: “Educación no formal, Educación Popular, movimientos sociales”, tema no tan emergente en su momento, pero que aún no poseía un amplio desarrollo de investigación empírica específico para el nivel secundario; “Salud y Escuela” que se intersecta con estudios del campo de la promoción y prevención y con aportes de la psicología; “Evaluación” y “Profesores”, que busca captar la emergencia del tema de la “calidad” educativa y la evaluación, la primera, y la cuestión del trabajo y profesionalización docente la segunda, en cuanto temas emergentes que fueron recibiendo cada vez mayor atención por parte de la investigación en educación sobre el nivel secundario.

Siguiendo el criterio de la trayectoria y de la conformación de subcampos, las categorías que organizan la Base incluyen divisiones cuasidisciplinarias, que se intersectan con campos específicos, como el de “Historia de la educación” (que excede a la educación secundaria como objeto de estudio y que la Base captura solo para este nivel) y que posee un desarrollo propio, con revistas, congresos y asociaciones de investigadores/as abocados/as a ella. Si los dos primeros criterios que organizan los temas de la Base están clasificados en su carácter de consolidados y emergentes, el tercero se basa en la identificación de experticias y modos de acumulación que se congregan no en función de temas o enfoques, sino a partir de modos de trabajo institucionalizados en cátedras y en áreas consideradas como disciplinas o subdisciplinas en las políticas de evaluación científica. “Políticas Educativas” es una categoría creada en función del criterio de la trayectoria en temas consolidados y de su institucionalización como un subcampo en el conjunto de la investigación en educación, con amplio desarrollo en cátedras, encuentros de cátedras y revistas científicas especializadas.

Un cuarto criterio presente en el armado de las categorías temáticas refiere a la misma organización del sistema educativo.¹¹ Así por ejemplo, una categoría temática organiza la producción de conocimiento sobre “Modalidades” de la educación secundaria interrogadas en cuanto tales (común, técnica, rural, adultos, etc.).¹²

Se hace presente una dimensión particular de la producción de conocimiento en educación que es la cercanía y, en casos como este, de la homonimia entre categorías empleadas por los sistemas educativos (para su organización o su medición) y las categorías teóricas que se emplean en la investigación científica. Esa cercanía se hace evidente en categorías que la Base emplea, tales como la de trayectorias. En esta última podemos ver la articulación o confusión, presente en la producción de conocimiento, entre categorías científicas y sus apropiaciones y usos propios en el sistema educativo, como organizadores de programas o políticas, o viceversa. La Base reúne bajo esa clasificación investigaciones que abordan —desde un enfoque teórico— las trayectorias educativas en el nivel secundario e investigaciones, estudios o informes que analizan o describen las trayectorias en el sistema educativo, o que se enfocan en los programas destinados a fortalecerlas. Bajo este tercer criterio se crearon las categorías: “Trayectorias educativas, transiciones entre niveles/Orientación escolar”; “Modalidades”; e “Institución y gestión escolar”.

Las clasificaciones temáticas son heurísticas, permiten que quienes consultan la Base accedan a distintos tipos de producciones bajo modelos teóricos o metodológicos diferentes, dando cuenta de una característica propia del campo, que es la cercanía entre la

¹¹ Es, además, el criterio que organiza la Base y los diálogos entre expertos/as e investigadores/as, ya que la educación secundaria es primero un objeto propio de la organización política y pedagógica de los sistemas educativos.

¹² En algunos casos estas modalidades conforman subcampos o grupos reconocibles de investigación que dialogan entre ellos y poseen un *expertise* particular, materializado en publicaciones, congresos, etc., tales como los estudios sobre modalidad técnica y sobre educación (primaria y secundaria) de jóvenes y adultos.

lógica de la intervención (pedagógico-política, didáctica, etc.) y la de la investigación/producción de conocimiento en educación. La producción de conocimiento especializado en educación sigue un patrón de disciplinarización secundaria Gorostiaga *et al.*, (2018) en el que la constitución como saber disciplinar/profesional antecede al saber científico y la articulación o dualización de esas lógicas estará presente en los modos y circuitos de producción.¹³ En síntesis, el cuarto criterio que organiza la categorización temática remite al mismo tema general de la Base, la cercanía entre la nominación y la clasificación que emplean tanto los sistemas educativos como la investigación en educación.

Finalmente, el quinto criterio que arma las categorías temáticas combina lógicas propias del sistema educativo —la organización curricular de la enseñanza en disciplinas o áreas— con la misma lógica que organiza un subcampo específico en la investigación en educación y que están disciplinarizadas como espacios de producción de conocimiento:¹⁴ las didácticas general y específicas que la Base nomina como “Enseñanza y aprendizaje, y currículum”. Buena parte de esas especificidades, como la didáctica de la matemática, de la literatura, de las ciencias exactas, etc., posee códigos y prácticas institucionalizadas que definen una comunidad específica de investigadores/as y especialistas curriculares. Ello se materializa en la circulación por congresos y asociaciones especializadas, la publicación en revistas específicas y la interacción, relación y debate entre líneas de investigación, enfoques, etc.

De acuerdo con la información relevada por el equipo de Betina Duarte en un estado de la cuestión sobre la investigación de la enseñanza de la Matemática en el nivel secundario (Steinberg *et al.*, 2018), tomando datos de la Base RIES, se identifica que parte de la producción de conocimiento sobre “educación matemática” se genera en el exterior —sobre todo a nivel de tesis doctorales— siendo que las revistas científicas en el país son escasas. En otro caso, como la investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura en secundaria (en un estudio realizado por Lucía Natale y publicado en el mismo documento¹⁵) se señala una lógica diferente más ligada a la producción y discusión de los/as expertos/as curricularistas. Se trata de un subcampo que en la Argentina estaría menos ligado a la investigación empírica sobre las prácticas de enseñanza y más centrado en una discusión intracampo acerca de cuáles son los enfoques y las corrientes —dentro de los amplios terrenos de estudio de la lingüística y de la teoría literaria— que definen la Lengua y la Literatura como disciplinas escolares, con foco en los objetos de enseñanza de las disciplinas y en los diseños curriculares.

De esta manera, la Base recupera con este criterio el entrecruzamiento entre la lógica de producción del conocimiento en ciencias de la educación, y el *expertise* específico de las didácticas, que se hacen presentes tanto en la formación pedagógico-didáctica, en la investigación sobre/desde las mismas, y en la organización curricular de los profesados específicos y de la enseñanza por asignaturas en el nivel secundario. Este criterio se define en ese recorrido complejo entre la producción didáctica y la organización curricular propia del nivel en el sistema educativo.

La Base constituye un dispositivo que interviene en los mismos circuitos y tradiciones de producción a los que clasifica. Estos circuitos parecen no ser homogéneos en cada campo o subcampo con el que se intersecta o al que incluye, ya que poseen distintos

¹³ La dualización se materializa también en las búsquedas y relevamientos para la Base. Así, en algunos casos, la producción hallada remite más a ensayos, propuestas pedagógicas o reflexiones de coyuntura, todas producciones valiosas que fueron y son excluidas de la Base, cuyo criterio organizador sigue siendo la producción de conocimiento sistemático con algún grado de empiria y de consistencia metodológica o rigurosidad en el tratamiento de datos e información.

¹⁴ Este subcampo también posee una lógica de producción prescriptiva y en ocasiones programática, vinculada a la intervención.

¹⁵ Ambos trabajos fueron coordinados por Flavia Terigi.

rangos epistemológicos por “fuera” de la Base. De alguna manera, la Base nivela en el mismo estatus clasificatorio tradiciones paralelas, campos y subcampos de producción de conocimiento, organizados en subdisciplinas, por ejemplo, con organizaciones no disciplinarias sino temáticas, que emergen e intervienen en las distintas aristas de la educación secundaria como problema público.

Su clasificación no es una mera reproducción especular de las heterogeneidades que caracterizan al campo de investigación en educación, ni al específico sobre educación secundaria. Pero su organización temática —en su construcción y en el análisis reflexivo que aquí hacemos— identifica las mismas lógicas que están presentes en el campo de investigación en educación secundaria: la preeminencia de los temas de agenda pública en los que investigadores/as desarrollan sus *expertises*, los que son construidos y consolidados a lo largo de alianzas entre académicos/as, activismos y militancias, los que emergen entre los diálogos y reapropiaciones de categorías y temas, tanto científicos como de la política educativa, los que surgen de las categorías que organizan administrativamente el sistema educativo y los que se conjugan con las tradiciones específicas desarrolladas en ciertos campos de la producción de conocimiento.

La institucionalización del tema educación secundaria en el sistema de posgraduación

El análisis reflexivo y epistemológico realizado sobre la Base RIES permite también caracterizar a las agencias y dispositivos (revistas, asociaciones de graduados, grupos de investigación, programas de formación de posgrado en investigación) que, a lo largo del tiempo, se consolidan como tendencias temáticas/disciplinarias/políticas, así como instituciones y grupos de expertos que inciden en la construcción de la agenda de investigación, y por lo tanto en la construcción de la educación secundaria como problema público. La Base RIES intencionalmente capta e identifica tesis de maestría y doctorado¹⁶ sobre educación secundaria: este tipo de producción específicamente científico implica el ingreso o la consolidación de individuos y grupos en la producción de conocimiento en el sistema universitario. Los posgrados en educación en la Argentina se organizan en dos polos: la profesionalización docente, por un lado, y la investigación científica, por otro. Su crecimiento se verifica en la cantidad de posgrados desarrollados desde el inicio de esta centuria (de la Fare, 2008; Fuentes, 2016).

¿Cómo se incorporan las tesis a la Base y qué dato revelan, aunque sean indiciales, sobre la conformación del campo y sus circulaciones? Durante el procesamiento y clasificación de las tesis en los relevamientos de la Base emergía una duda que describe tanto la heterogeneidad de las agencias productoras y formadoras, como los modos graduales en que un tema de investigación se instituye en el conjunto de las grandes áreas científicas. El sistema de posgraduación argentino en las ciencias sociales y humanas (Barsky y Dávila, 2010) posee en general un relativo nivel de autonomía en relación a los temas que investigan los/as estudiantes, si se lo compara con sistemas más institucionalizados como el brasilero, donde la agenda y las líneas de investigación son, por lo general, establecidas más directamente por el cuerpo académico de maestrías y doctorados que son, por otra parte, los que otorgan las becas para quienes se candidatean para ingresar en dichos programas.

En el caso argentino no todos/as los/as posgraduandos/as realizan sus maestrías y doctorados con becas/estipendios, aunque ese número fue *in crescendo* dadas las políticas

16 A fines de 2020 registraba 98 tesis. Solo se registran las tesis cuyos accesos libres están disponibles online.

de incremento de becas en organismos como el Conicet y en las universidades nacionales, que se produjeron sobre todo desde 2003 en adelante.¹⁷ Además, el posgrado en que los/as estudiantes realizan su formación no necesariamente pertenece a la misma institución donde ese estudiante, docente, tesista o becario/a se inserta institucionalmente.¹⁸ Ello implica que quienes dirigen las tesis con frecuencia pueden ser académicos/as externos/as a ese programa de posgrado y que la relación entre posgraduando/a no necesariamente becario/a y el programa de doctorado o maestría esté estructurado nada más que para la cursada de seminarios y la aprobación del proyecto y de la tesis final, siendo que una parte del proceso de formación recae sobre el/la director/a en su propio proyecto o equipo de investigación. De esta manera, la formación de posgrado puede transcurrir de modo complementario en instituciones distintas a las que confieren los títulos¹⁹ o, incluso, en programas académicos de maestría y doctorado que no son específicos en “educación” sino en campos aledaños o genéricos en ciencias sociales y humanas, combinando allí una heterogeneidad en los modos de construir las trayectorias científico-académicas, con la misma lógica interdisciplinaria que organiza el campo de la investigación en educación.

Este conjunto de situaciones se visibiliza en el momento del relevamiento y de la incorporación de tesis a la Base. Esta incorpora proyectos de investigación/estudios en función de una inserción institucional, en todos los casos, lo que implica dos decisiones durante las fases de relevamiento. La primera: buscar y solicitar tesis de posgrado en programas interdisciplinarios y no solo en aquellos que se nominan como propiamente “educativos” o “en Educación”. La segunda: ¿cómo se registra esa tesis, como perteneciente a la institución donde la misma fue defendida y donde se formó el/la tesista o en la institución —en el caso de existir—, donde el/la tesista desarrolla mayormente su trayectoria universitaria-académica? La escasez de datos en relación a lo segundo y la simplicidad para la operación de registro e incorporación a la Base implicaron la elección de la primera opción, aun sabiendo que es posible que buena parte de la formación transcurriera en una institución distinta a aquella donde funciona el programa de posgrado, o que el/la investigador/a doctorado/a no se identifique como parte de esa institución.

La búsqueda y las decisiones sobre la incorporación de tesis de posgrado a la Base brindan un dato sobre la heterogeneidad en las agencias productoras, ubicando aquí a las instituciones formadoras de posgrado en educación y áreas afines. Al mismo tiempo, instala una pregunta sobre la endogamia y la exogamia en el campo. Una mirada tendería a considerar que esta circulación entre instituciones y dobles pertenencias asegura una mayor exogamia. Asimismo, cuando se considera que los/as autores/as de las tesis de posgrado integran equipos o proyectos de investigación más amplios en sus instituciones de pertenencia podríamos hallar prácticas productivas que aseguren la circulación del conocimiento en más de una institución.

Sea cual fuere el balance endogamia/exogamia, la objetivación de esta dificultad en el registro de la Base revela que es necesario ampliar la mirada sobre las agencias productoras, problematizando quiénes son los que producen conocimiento científico sobre educación secundaria, en qué contexto lo hacen y bajo qué sistema de formación en

¹⁷ Según datos de Alasino (2018) sobre Conicet, los becas rondaban las 2.000 a inicios del nuevo milenio, en 2007 eran casi 5.700 y en 2017 rondaban las 11.400.

¹⁸ Intervienen distintas variables que exceden los propósitos de este trabajo. Entre ellas podrían enumerarse la radicación de investigadores/as en educación o en otras áreas en una nueva institución, donde se dictan carreras del área y se desarrollan proyectos, pero aún no cuentan con posgrados propios; la pertenencia de investigadores/as a múltiples instituciones: la conformación interdisciplinaria del campo educativo, que hace y posibilita que la formación se realice en campos genéricos (maestrías o doctorados en ciencias sociales, por ejemplo), entre otros factores.

¹⁹ Esta experiencia no es necesariamente el reflejo de una debilidad del sistema, si se pondera, por ejemplo, que constituye una cierta práctica exogámica que enriquece la formación de los/as investigadores/as.

investigación lo realizan. Asimismo, la tensión y la resolución del modo de registro hacen pensar en dos procesos convergentes: si existen casi cien tesis de posgrado²⁰ en la Base ello constituye un dato sobre la convergencia entre la educación secundaria como “cuestión” de interés para nuevos/as investigadores/as, la consolidación de formadores/as que ofician como directores/as expertos/as en el tema —sea cual sea su institución de pertenencia— y el crecimiento del interés por hacer disponibles las tesis bajo acceso abierto.

Conclusiones

La Base RIES permite ver el campo de producción de conocimiento sistemático en educación, considerando la convergencia entre las agencias especializadas y el modo en que con sus propias lógicas disciplinarias, sus intereses temáticos, su conocimiento de o cercanía con el sistema educativo, intervienen en la construcción de la educación secundaria como un problema no solo científico o técnico, sino también público. En su rol de dispositivo, la Base RIES constituye una expresión del vínculo entre saber y poder, una producción que busca su propia legitimidad en el campo, interviniendo en él a partir de una estrategia político-académica: la capitalización de una trayectoria institucional específica que habla y se posiciona en un nuevo contexto, heterogéneo, plural, donde se instituye el tema como un objeto preciado para su abordaje y para el desarrollo de las carreras académicas o expertas.

Su continuidad a lo largo de los años y su actualización permiten apreciar un creciente uso de la misma y una serie de producciones (como estados del arte) que convergen en un modo de interrogarse sobre el tema educación secundaria como una lente para mirar la relación entre educación, conocimiento y sociedad. Como dispositivo interviene clasificando al conjunto de expertos/as e investigadores/as: la operación clasificatoria horizontaliza al mismo nivel epistemológico temas, enfoques, tradiciones disciplinarias, lazos entre academia y movimientos sociales, que fuera de la Base no poseen el mismo estatuto de conocimiento. El análisis sobre las decisiones de la clasificación temática muestra también la oportunidad que representa crear tesauros locales, situados, que den cuenta de la heterogeneidad de un campo donde intervienen lógicas de distinto orden. Entre ellas, la cercanía entre la categorización científica y las categorizaciones del sistema educativo que constituyen tanto un problema como una oportunidad para reunir investigaciones, estudios y evaluaciones de políticas.

La producción de conocimiento sobre educación secundaria se institucionaliza en la formación de posgrado, y las dificultades en torno a la clasificación de las tesis no implican, *per se*, la evaluación de una debilidad del campo: es un dato sobre los circuitos y la diversidad de instituciones en que se insertan equipos consolidados y emergentes, y que así intervienen en miradas temáticas específicas sobre los problemas de la educación secundaria.

²⁰ Aunque no tengamos acceso a datos similares sobre otras temáticas o disciplinas, el número se destaca y muestra la consolidación a la que se hace referencia.

Agradecimientos

Este artículo se inserta en el Proyecto y Núcleo de Trabajo Reunión/Red de Investigación sobre Educación Secundaria (RIES) del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Daniel Pinkasz y Nancy Montes están atrás de buena parte del trabajo conjunto que este artículo analiza. Nancy Montes colaboró especialmente en el trabajo de edición del artículo.

Bibliografía

- » Alasino, C. M. (2018). Recursos, producción y productividad del CONICET. *Debate Universitario*, 7(13): 21-57.
- » Araujo, S. (2017). Evaluación, calidad y mejora de la educación: Aproximaciones críticas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(12): 70-86.
- » Barsky, O. y Dávila, M. (eds.). (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Buenos Aires, Teseo/Editorial de la Universidad de Belgrano.
- » Bezem, P.; Mezzadra, F. y Rivas, A. (2014). *¿Se cumplió la Ley de Financiamiento Educativo?*, No 135. Buenos Aires, CIPPEC.
- » Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- » Carli, S. (2006). La investigación en educación en Argentina. *Cuadernos de Educación*, (4).
- » Da Matta, R. (1999). El oficio de etnólogo o cómo tener Anthropological Blues. En Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas, V. (eds.), *Constructores de otredad, una introducción a la Antropología Social y Cultural*, pp. 172-178. Buenos Aires, Eudeba.
- » de la Fare, M. (2008). La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2).
- » Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa.
- » Fuentes, S. (2014). Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013. Buenos Aires, FLACSO. Disponible en: <https://www.ecys.flacso.org.ar/documentos-de-investigacion>
- » ----- (2016). El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. *Avaliação*, 21 (3): 859-900.
- » Fuentes, S. y Gamba, C. (2019). Estado del arte de la investigación sobre género, sexualidades y cuerpos en la educación secundaria en la Argentina. En Pinkasz, D. *VI Reunión de Investigadores/as en Educación Secundaria-RIES*. Buenos Aires. Ponencia inédita.
- » Gorostiaga, J.; Palamidessi, M.; Suasnábar, C. e Isola, N. (2018). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires, Aique.
- » Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- » IEC CONADU. (2019). *Análisis de la política de financiamiento para las Universidades Nacionales 2016/2019 -15 puntos básicos-(2019)*. Buenos Aires, IEC-CONADU.
- » Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Palamidessi, M. (2011). El campo de la investigación educacional en Argentina: 1990-2000. En Pisano, M.; Robledo, A. y Paladini, M. *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 321-352. Córdoba, EDUCC.
- » Palamidessi, M. I.; Gorostiaga, J. M. y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos*, 36(143): 49-66.

- » Pinkasz, D. (2020). Introducción. En Montes, N. y Pinkasz, D. (eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*, pp. 9-20. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento/FLACSO.
- » Rovelli, L. (2017). Investigación científica y áreas prioritarias en Universidades Nacionales. *Ciencias Sociales*, 94: 38-43.
- » Stefani, F. (2017). *Evolución del presupuesto del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT), y de la función Ciencia y Técnica del presupuesto nacional*. Disponible en: <https://cibion.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/22/2017/10/Evolucion-de-presupuesto-MINCYT-y-f-CyT.pdf>
- » Steinberg, C.; Pinkasz, D.; Montes, N.; Terigi, F.; Duarte, B. y Natale, L. (2018). *La Investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-UNICEF.
- » Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012). La educación media en la agencia de investigación nacional. En Southwell, M. (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, pp. 231-286. Buenos Aires, Homo Sapiens/ FLACSO.
- » Vasen, F. (2012). Los sentidos de la relevancia en la política científica. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 7(19): 11-46.

Sebastián Fuentes

Doctor en Antropología social, Universidad Nacional de San Martín. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Licenciado en Filosofía, Universidad del Salvador. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Área Educación-Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

<https://orcid.org/0000-0001-8582-6052>, sfuentes@flacso.org.ar