

El proceso de construcción del problema y los objetivos de investigación: el caso de una investigación con oficiales del Ejército Argentino

Dra. Alejandra Navarro

Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Investigación en Ciencias Sociales y
Licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires)
Investigadora - docente (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de
Avellaneda)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 56

El proceso de construcción del problema y los objetivos de investigación: el caso de una investigación con oficiales del Ejército Argentino

Dra. Alejandra Navarro

Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Investigación en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires)
Investigadora - docente (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Avellaneda)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 56

Conferencia pronunciada el 25 de junio de 2016 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Universidad de
Coordinadores: Dra. Ángela Aisenstein y Dr. Jason Beech

San Andrés

Julio de 2016

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

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

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

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

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Primera edición: Julio de 2016



Universidad de
San Andrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” difunde conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación.

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



Universidad de
San Andrés

Muchas gracias por la invitación. Lo primero que quiero destacar es que hacer una investigación es un viaje, es un recorrido en el que uno no siempre camina de modo lineal. Aunque intente presentarlo de modo ordenado, en realidad ese recorrido hasta el producto escrito final es muy desordenado. Llegar al momento en el que uno presenta el producto final implica recorrer un camino que en mi caso –y creo que en todos los casos- no es muy ordenado, un camino lleno de curvas y de contracurvas, que es parte de lo que significa hacer una investigación.

Frente a eso se encuentran ustedes, frente a ese momento en que una idea tiene que comenzar a madurar hasta poder elaborar el objetivo, que es la pregunta que guiará sus trabajos. Ese tránsito es uno de los más difíciles. Si bien hay tesis profesionales, la mía se trató de una tesis académica y, como tal, buscaba construir conocimiento de un recorte de la realidad.

El primer desafío fue transformar las primeras preguntas muy generales en una pregunta de investigación acotada. Porque no se puede estudiar todo. Al principio uno suele formular preguntas amplias, que obligan a estudiar el mundo y sus entornos. Pero la práctica de la investigación no permite eso. Yo también empecé planteándome preguntas amplias. El resultado, la tesis, se llamó: “Una mirada a la trayectoria biográfica de tres cohortes de oficiales del Ejército Argentino. Origen de clase, vínculos sociales y matrimoniales y motivaciones para seguir la carrera militar”.

Mi interés por las fuerzas armadas y, específicamente, por el ejército empezó ya en mis años de estudiante de Sociología. Soy licenciada en Sociología. Esos fueron mis estudios de grado. En una de las últimas materias, como trabajo final, tuvimos que hacer un trabajo de investigación acotado. Ese fue mi primer contacto académico con la temática. A partir de ahí comencé a transitar en distintas

instancias –becas de CONICET, tesis de maestría- por experiencias de investigación vinculadas con el tema. Lo que esto tiene de bueno es que uno acumula conocimiento. Porque el conocimiento de la investigación es acumulativo. Uno se apoya en lo que ya ha hecho y leído.

En mi tesis de maestría hice un análisis de los levantamientos carapintados trabajando con los protagonistas, los oficiales que pertenecieron al grupo Seineldín y que participaron de los cuatro levantamientos. A raíz de ese trabajo y, sobre todo, a partir de charlas informales que mantuve con varios oficiales cuando hacía trabajo de campo en el penal de Campo de Mayo, noté que algo sucedía con los oficiales más jóvenes. Ese no era el objetivo de mi tesis, pero en las conversaciones aparecían cuestiones vinculadas con lo que yo entendía era una nueva realidad del ejército. Una vez que terminé mi tesis de maestría, eso quedó dando vueltas en mi cabeza.

Resulta interesante registrar qué preguntas van captando nuestro interés a partir de los trayectos que atravesamos. Como docente siempre recomiendo a los alumnos que hagan tesis que les resulten interesantes, tesis posibles de terminar. Como el proceso de hacer una investigación es un proceso maravilloso pero arduo, la pregunta que nos hacemos tiene que resultarnos interesante. En la búsqueda de una pregunta que me resultara interesante apareció esta: ¿qué les pasa a los oficiales jóvenes? ¿Cómo se ven a sí mismos en ese rol, en esa función, en esa profesión, ante un ejército que yo, como investigadora, creía y veía distinto? Porque yo veía los conflictos, el legado duro de la última dictadura y con las cuestiones vinculadas con los derechos humanos, fuertes recortes presupuestarios. ¿Qué sucedía con los oficiales jóvenes en ese contexto? Esa fue mi pregunta inicial, que todavía no era una pregunta de investigación. A partir de allí empecé a pensar cómo avanzar.

En las investigaciones académicas interrogamos la realidad, interrogamos un recorte de la realidad desde la teoría. Las preguntas de investigación entonces no pueden ser preguntas coloquiales. Uno también debe preguntarse por el eje analítico-conceptual que le interesa y que está por detrás de sus preguntas. Ese eje no aparece desde el principio, sino luego de un tiempo y de muchas lecturas. Esas lecturas y reflexiones colaboran en la construcción del problema y de los objetivos. Lo que yo tenía era una pregunta: ¿qué es ser militar para esos jóvenes frente a una realidad distinta de las Fuerzas Armadas? Una docente con la que trabajaba, que había sido invitada a dar una charla en la Escuela Superior de Guerra, me invitó a ir con ella, pensando que la experiencia podría serme útil. Yo no tengo familiares militares, ni amigos militares. Es por ello que el tema resulta para mí

también un desafío interesante en la medida en que se trata de acceder a actores sociales muy distantes de mi mundo cotidiano. Conservé todos los papeles y tarjetas que me dieron en esa charla a la que acompañé a esa docente. Un día decidí llamar a alguien que en esa ocasión me había entregado una tarjeta. Esto lo menciono para que comprendan la dimensión artesanal que implica hacer una investigación, el armado del proceso. Llamé a un Coronel, que me puso en contacto con un oficial más joven. El proceso ya había empezado. Me encontré con él, encendí mi grabador –previo consentimiento informado-, y el entrevistado me empezó a decir: “esto tengo que hablarlo con mis superiores”, “no, esto no podemos charlarlo”, etc. A los diez minutos, no había conseguido nada. Seguí conversando sobre cuestiones que no me interesaban tanto, no estaba recabando información vinculada con lo que me interesaba pero como el tema me atraía, igual charlaba. Ese oficial me puso en contacto con otro y así hice las primeras seis entrevistas. Maravillosas y amables. Pero rápidamente comprendí que algo no estaba funcionando. Algo estaba mal. Me puse a repensar mis estrategias. Durante más de un año y medio me dediqué a repensar lo que estaba preguntando, si tenía sentido preguntarlo así, viendo si lo que quería hacer tenía sentido, cuál era la pertinencia de lo que estaba haciendo. Esas entrevistas no eran parte del campo sino la exploración del terreno para ver cómo empezar a construir la problemática y mis objetivos de investigación.

Cuando hablamos de un “problema” de investigación, no sólo nos referimos a qué estudiar sino también al porqué y al para qué, la pertinencia de aquello que me pregunto en el marco de lo producido por otros. Uno no trabaja solo, sino dentro una comunidad académica y en diálogo con otros. ¿Cuál es la pertinencia y la originalidad? La originalidad no implica inventar grandes avances tecnológicos, sino que la originalidad, nuestro aporte, a veces es muy pequeña.

Empecé a revisar lo hecho y a leer bibliografía y normativa vinculada con el Ejército. Entonces comenzaron a aparecer preguntas relacionadas con lo anterior dado que el recorte de los jóvenes no desaparecía, aunque se combinaba con temas que también referían a otras generaciones. Me empecé a preguntar quiénes desean entrar al Colegio Militar de la Nación, cómo explican su deseo de ser militares, y si esas motivaciones fueron cambiando a lo largo de la historia del país y del lugar de la institución. Estas todavía no eran preguntas de investigación, sino preguntas a partir de las cuales empezaba a interrogar la realidad, pero en las que todavía no puede encontrarse el eje analítico que les mencionaba.

Cuando uno logra responder con una frase a la pregunta acerca de qué se trata su tesis, uno está muy avanzado. Pero eso es algo que no se puede hacer

desde el comienzo, sino recién una vez que ya ha recorrido cierto camino.

En mi caso colaboró comenzar a leer sobre cuestiones vinculadas con los lugares que ocupa y ha ocupado la institución militar a lo largo de la historia argentina y en otros países de la región. Empecé a estudiar las reformas que tuvieron lugar en el proceso de transición y de consolidación democrática y que, sobre todo en lo educativo, fueron reformas muy importantes, porque el Colegio Militar de la Nación se transformó en un instituto universitario y ese es un cambio muy importante en la automirada de los actores sociales. Esa lectura me llevó a un eje, a un concepto. Detrás de todas mis preguntas, estaba tratando de comprender cómo era el proceso de construcción de las identidades profesionales de oficiales del Ejército Argentino. Ese fue casi el final o, mejor dicho, el inicio de la investigación como tal. En el medio transcurrió casi un año y medio de trabajo.

Para encontrar el tronco, para llegar a la pregunta, que son las identidades profesionales entendidas como un proceso de construcción dinámico, flexible, que varía a lo largo del tiempo, tuve que llevar adelante dos tareas conjuntas que me llevaron más de un año: la lectura teórica y empírica de materiales vinculados con lo que me interesaba, que eran estudios que tenían que ver con el ingreso a instituciones militares, o a la policía, porque si uno no encuentra exactamente lo que está buscando tiene que buscar en los márgenes, los laterales, cuestiones vinculadas con el tipo de socialización. Leí trabajos vinculados con educación y con qué significa elegir una carrera, me contacté con colegas que trabajan en orientación vocacional. Uno abre caminos que llevan mucho tiempo de lectura y que van necesariamente acompañados de la escritura. Durante un año y medio leí y escribí. No estaba escribiendo la tesis, anotaba ideas, fichaba textos, organizaba el material. Sin darme cuenta, estaba construyendo mi problema. Porque uno no puede construir su problema si no revisa la literatura vinculada con lo que está estudiando. Es un paso inevitable. No es suficiente tener experiencia en hacer investigación. Si un investigador experimentado cambia de tema, tiene que comenzar a leer sobre ese tema. Cuando uno ya viene trabajando con un tema, tiene mucho conocimiento acumulado. Pero al pensar una nueva pregunta, o al modificarla, hay que sumar nueva literatura.

¿Por qué era relevante detenerme en estos aspectos vinculados con la institución militar y sus miembros? Porque las Fuerzas Armadas desempeñaron un rol protagónico en la Argentina, al transformarse en parte de su textura política, pero eso cambió a partir de 1983. Las reformas modificaron también la dinámica de la institución militar. En lo educativo, apareció un cambio muy importante para la automirada que estuvo determinado por el hecho de transformarse en un instituto

universitario. Entonces, para llegar a mi pregunta -¿cuáles son los cambios y las continuidades en el proceso de construcción de las identidades profesionales de tres cohortes de oficiales del ejército argentino?-, que es el final del proceso y el comienzo del diseño de mi trabajo de campo, comencé revisando la literatura.

La literatura me mostró que había muchos trabajos socio-históricos, trabajos como los de Alain Rouquier o Roberto Potash, entre otros. Esos trabajos de los grandes investigadores vinculados con las fuerzas armadas son estudios socio-históricos y políticos. Esa no era la mirada que me interesaba. Pero uno primero tiene que leer para luego poder tomar posición. Esos trabajos -la revisión bibliográfica que hice ocupa cincuenta páginas de mi tesis- forman parte del problema porque establecen con quién estamos dialogando y discutiendo al analizar los datos: con otros que escriben acerca de lo mismo, o acerca de temas que se vinculan con nuestro problema.

La literatura me mostraba tres tipos de estudios pertinentes para trabajar con la pregunta que me planteaba. ¿Quiénes desean entrar al colegio militar? ¿Cómo explican esas ganas de elegir esa profesión? Las motivaciones, ¿cambian o han cambiado si uno mira distintos períodos de la historia del país? ¿Tiene sentido estudiar los distintos períodos de la historia del país? Estas preguntas surgen de un primer tipo de estudio. En la literatura hay una gran cantidad de estudios vinculados con trabajos que analizan el período 1930-1975, un período en el que en Argentina hubo muchas intervenciones militares y en el que las Fuerzas Armadas eran un factor de poder importante ya que formaban parte de la textura política del país y fue un momento en el que se ampliaron sus funciones y misiones.

Un segundo tipo de material se vinculaba con el período de mayor expresión de poder en la Argentina, que fue la última dictadura militar. No estoy haciendo un análisis valorativo sino una descripción histórico-política. Aclaro esto porque estas temáticas muy sensibles llevan a que muchas veces tanto el público como la academia esperen que el investigador tome posición político-ideológica. En mi rol de investigadora me interesa la mirada de los actores, en este caso, de oficiales del ejército, me guste o no esa mirada. Esa es otra discusión, que personalmente considero no me corresponde como investigadora. Si mi objetivo es dar cuenta de la mirada de militares, de maestros, de empleados, de jóvenes que buscan entrar al colegio secundario, sea cual sea la mirada que quiero recuperar, es mi obligación cuidar el rigor del estudio, su autenticidad y credibilidad y dar cuenta de esa mirada. Por lo tanto, este segundo tipo de material focaliza la Guerra de Malvinas, la lucha contra la subversión y el período de la última dictadura militar.

Luego, encontramos muchísimos estudios que se detienen en el período

denominado “transición y consolidación democrática”, haciendo el recorte en las Fuerzas Armadas. Aquí aparecen importantes reformas.

Encontré esta periodización en la producción académica vinculada con estos temas casi de manera espontánea. La propia literatura y producción académica me mostraba que esta periodización era relevante para entender los distintos lugares que ha ocupado y ocupa la institución militar en el tejido de la sociedad argentina. Fue entonces que pensé que sería interesante pensar cómo cambian las motivaciones según los períodos. Los períodos se vinculaban con cómo pensar los casos.

¿A qué período pertenecían los oficiales de los que yo quería dar cuenta? Para seleccionar los casos, hay que considerar la pertinencia teórica y empírica. La literatura me mostraba que había tres períodos que resultaban en principio pertinentes. La flexibilidad de la investigación cualitativa permite, de ser necesario, repensar los períodos. En cambio, una investigación cuantitativa –con una muestra y un cuestionario armados- no puede modificarse al empezar el trabajo de campo y luego de la prueba piloto. Luego del largo año y medio de lectura de literatura pude determinar cuáles serían las tres cohortes: oficiales que egresaron antes de 1976, oficiales que egresaron durante la dictadura y oficiales que egresaron durante la democracia.

Si me interesaba conocer las motivaciones, lo que hacía que esos actores sociales desearan entrar al Ejército, tenía que buscar bibliografía vinculada con motivaciones y elecciones escolares/ universitarias. La gran mayoría de los trabajos internacionales que versaban sobre la profesionalización militar trabajaban la cuestión desde la dicotomía planteada por Charles Moskos acerca de una mirada más institucional o más ocupacional del vínculo entre los cadetes/oficiales y la institución. Casi todos los trabajos entraban teóricamente en esa mirada dicotómica: oficiales y cadetes con una mirada institucional y con un apego valorativo más romántico para con la institución y una mirada más ocupacional, que se encarga de entenderlo como un trabajo más que como una vocación. Esto me puso en alerta pero también me hizo preguntarme si era realmente tan dicotómico o si esas miradas podían darse conjuntamente. También encontré trabajos que transformaban esa dicotomía en cuatro o cinco categorías. Los trabajos hablaban de perfiles y motivaciones de ingreso a la carrera militar, de las características de la profesión, de la imagen de un buen soldado, de la satisfacción con la carrera. Asimismo, los trabajos publicados estudiaban, se detenían en un solo período. A mí me interesaba comparar esos tres grupos o cohortes.

En la defensa de mi tesis me enteré de que en Francia había un trabajo sobre

la policía que tomaba más de un período. Hasta ese momento, todos habían sido estudios sincrónicos, que tomaban un solo momento. Yo quería ver el movimiento. Mi mirada era diacrónica. Ahí residía mi originalidad. No era el invento de la pólvora, nadie inventa la pólvora con una tesis, pero de a poco se va construyendo mayor conocimiento sobre un área.

Si uno espera descubrir la pólvora, lo único que consigue es trabarse. Los aportes son pequeños, lo que no implica que no sean importantes. No había estudios que revisaran esto de modo sincrónico. La gran mayoría se focalizaba en los cadetes, en quienes estaban estudiando, y no en los oficiales. El acercamiento de los trabajos internacionales era cuantitativo: en Europa hacían grandes encuestas comparativas, que era muy interesante y cuyo valor era muy importante. Pero desde mi perspectiva, se perdía el proceso y la mirada profunda acerca de las implicancias y de los significados.

Cuatro años antes, un investigador en Argentina hizo un trabajo de corte cualitativo en el Colegio Militar y había dos o tres antropólogos trabajando estos temas pero, en general, los estudios cualitativos eran muy escasos. Yo me preguntaba por la originalidad y por la pertinencia de mi trabajo. Y descubrí que lo que era pertinente es que había encontrado una institución muy importante en nuestro país que ha modificado sus roles, el lugar que ocupa en la sociedad. Eso le da pertinencia y relevancia teórica y empírica a la pregunta por lo que sucede con esa institución y por lo que sucede con los cambios educativos dentro de ella y con cómo eso impacta en la automirada porque según algunos oficiales esas modificaciones restaban tiempo a aquello por lo que habían ingresado, que consistía en trabajar o entrenar de una determinada manera.

Encontré además un importante paquete de investigaciones que se detenían en las bases sociales del reclutamiento: ¿de dónde vienen estos oficiales? ¿Cuál es su inserción social? ¿De qué familias provienen? Esto resultó importante a posteriori porque cuando identifiqué el tronco de mi árbol, que tenía que ver con las identidades profesionales, tenía que empezar a tomar una posición teórica frente a aquello que quería estudiar, frente a cómo es el proceso de construcción de identidades profesionales. Los trabajos sobre profesionalización casi no hablaban de identidad, sino de perfiles. Leí mucha literatura vinculada con la noción de identidad, desde la identidad social hasta la identidad profesional. Los estudios sobre Educación me sirvieron mucho, porque hay muchos trabajos vinculados con la identidad profesional de los docentes.

En ese tomar posición, mi mirada de la noción de identidad combinaba lo subjetivo con lo individual y con lo colectivo y con un nivel intermedio. Mi definición

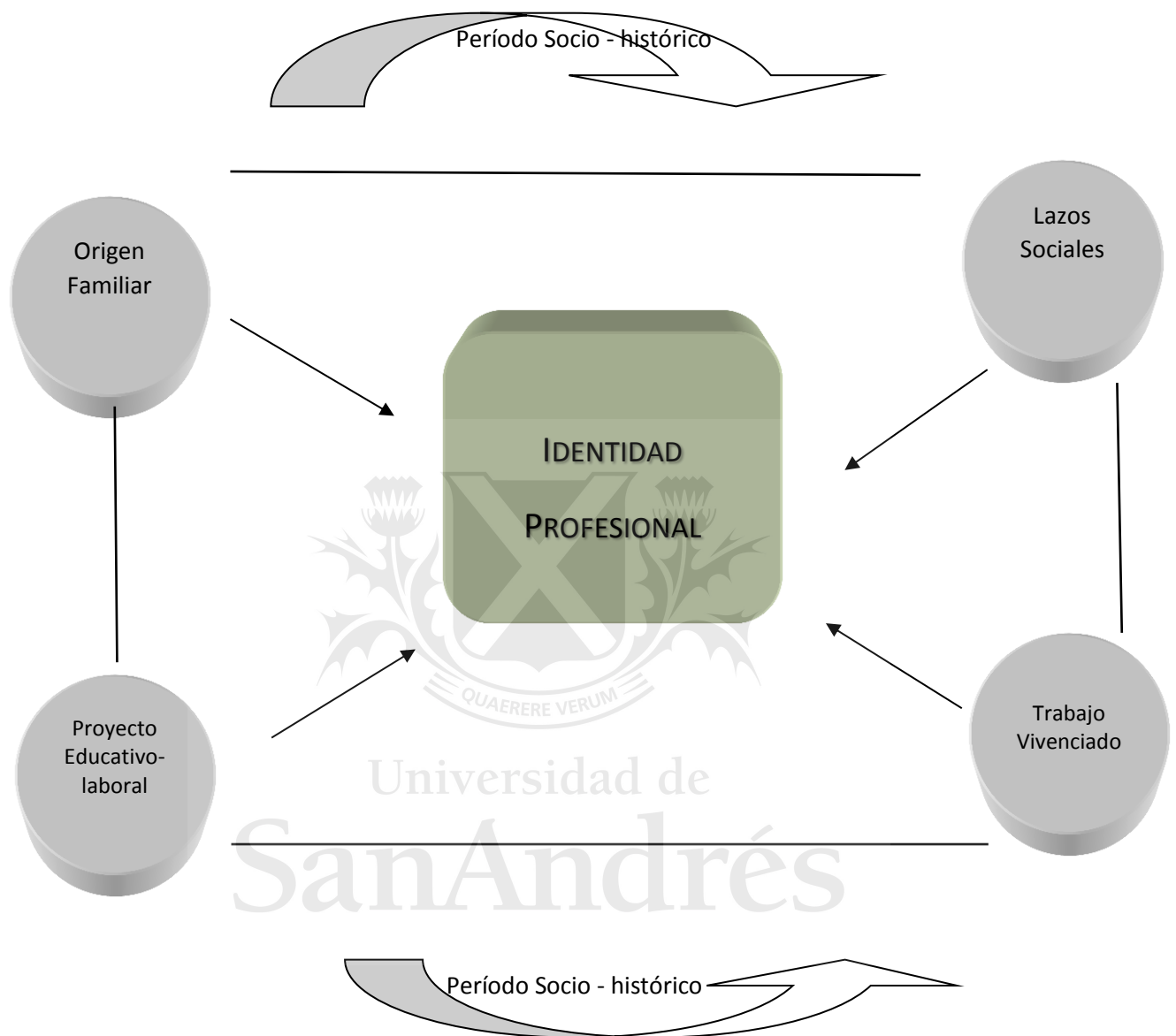
de identidad recuperaba el nivel micro, el mezo y el macro, que tiene que ver con lo subjetivo y con lo psíquico de actores que no viven aislados. No es un análisis psicológico, sino y un análisis acerca de cómo esos actores en su socialización construyen lazos sociales, actores que provienen de una familia, que tienen ciertos amigos y que se casan con ciertas personas. La mirada macro no es algo que se impone, sino que co-construye la realidad. Mi perspectiva se centraba en la sociología y en la psicología social y en cómo, a partir de ellas, las identidades socioprofesionales se construyen de manera dinámica, longitudinal, recuperando experiencias vitales, familiares, profesionales de los actores sociohistóricamente insertos en una institución. La mirada estaba puesta en oficiales, y no en cadetes, del ejército.

El acercamiento teórico-metodológico se hacía desde el método biográfico, porque para recuperar experiencias vitales, familiares y profesionales hay que revisar parte de las experiencias de vida. Porque, si bien se trataba de lo profesional, mi definición de identidad me obligaba a recuperar experiencias vinculadas con las familias, con los lazos sociales que construían y con su profesión.

Buscaba comparar las tres cohortes para identificar cambios y/o continuidades. Yo no sabía a priori con qué me encontraría. Si hubiese tenido la respuesta, no habría tenido sentido hacer la investigación. Uno tiene que ver lo que le dice la realidad, que es obstinada y se nos impone, nos guste o no.

En la imagen 1 puede verse el esquema analítico, cuyo tronco –las identidades profesionales- está atravesado por un marco sociohistórico que debía reconstruir.

Imagen 1. Esquema analítico. Proceso de construcción de la Identidad Profesional



Fuente: elaboración propia

A partir de mi definición de identidad profesional, surgieron cuestiones vinculadas con el origen familiar. Ahí cobró sentido la lectura de la literatura vinculada con las bases sociales del reclutamiento. Esos estudios, al analizar el origen, tenían en cuenta solamente a los padres. Yo recuperé, apoyándome en investigadores que trabajan cuestiones vinculadas con la herencia intergeneracional, las historias de abuelos, padres y entrevistados para ver cómo se transmitían intergeneracionalmente miradas –positivas o negativas- respecto a la carrera que se elige y representaciones del mundo. Cuando nos pensamos como

actores sociales, nos pesamos sociobiográficamente situados: en un lugar, con una familia y con una historia. Los lazos sociales –amigos/as, esposos/as, parejas- se construyen y acompañan el proceso profesional.

Para la construcción de un proyecto educativo-laboral me apoyé en los trabajos del sociólogo francés Guichard, que piensa el proyecto educativo-laboral como un proceso dinámico en el que uno no sólo elige qué estudiar, sino que también ese proceso involucra la forma en la que uno se ve en el mundo, y que recupera las historias de las familias.

También trabajé con la noción de “trabajo vivenciado”, acuñada por el sociólogo francés Claude Dubar, que se refiere a la relación entre lo que uno imagina y el trabajo vivenciado, como la realidad del trabajo. Eso me sirvió para trabajar las expectativas respecto de lo que creían que encontrarían en el trabajo militar y el trabajo vivenciado. Ahí noté cambios interesantes respecto de cómo se presentaban los oficiales más antiguos respecto de los más jóvenes. El trabajo vivenciado muestra cambios.

Les cuento algo de la trastienda de mi trabajo. Mis posibles jurados de tesis no eran sociólogos, sino antropólogos, que eran quienes venían trabajando cuestiones vinculadas con estas temáticas. Porque uno debe posicionarse teóricamente no sólo donde encuentra puntos de acuerdo, sino donde se sienta académicamente confortable. Este fue el final, porque cuando empecé el trabajo de campo no tenía tanta claridad. Partí de una definición que se fue enriqueciendo con el trabajo de campo.

El modo en que se define una noción teórica tiene implicancias metodológicas. Me remito a la famosa tríada que seguramente vieron en el texto de Ruth Sautu¹ –teoría, objetivos, metodología-. Si entendemos la identidad profesional como una noción que se recupera a partir de los relatos y de las acciones, a partir de lo que los actores dicen que les pasó o que les pasa, a partir de cómo atribuyen significados, pero también a partir de lo que hacen en su cotidianidad, necesariamente tenemos que observar. Porque si no hay una disonancia entre teoría y metodología. Yo no iba a poder observar. Porque además no se pueden observar hechos del pasado. Si quiero reconstruir las identidades profesionales de actores que estudiaron y que ejercieron su profesión y que – muchos de ellos- ya están retirados, no se puede observar. Como mi objetivo no me permitía observar, tampoco podía pensar una definición teórica que entendiera la

¹ Ruth Sautu et al. (2005), *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

identidad sólo como relato o como narración, sino que debía incluir acciones. Sabía además que los antropólogos me preguntarían por eso. Además, como no soy antropóloga, me siento teóricamente más comfortable con los trabajos de los sociólogos. ¿Cómo se expresa metodológicamente mi definición teórica? La definición de Dubar ponía el acento en los relatos y eso implicaba hacer entrevistas. También hay que pensar en estas cuestiones.

Yo me posicioné desde el método biográfico. Mi técnica de recolección de datos fueron las entrevistas biográficas. Eso no quita que no haya analizado documentos o hecho entrevistas a informantes clave –aunque eso estrictamente no formara parte de mi estrategia metodológica-. Hice 30 entrevistas a oficiales que estaban en el Instituto Superior del Ejército y en el Colegio Militar. Esos fueron los dos lugares a los que luego de mucho tiempo pude acceder. ¿Cómo justificaba la elección de esos dos lugares? Fue una pregunta a la que tuve que responder en mi defensa de tesis. Yo entiendo que la identidad profesional se construye a lo largo de la vida de los actores sociales. Y la identidad no es el estar en esos institutos, sino el hecho de recuperar distintas instancias de partes de sus vidas. Desde ese lugar, sí se podía pensar que los oficiales del Colegio Militar tenían una mirada mucho más meritocrática y creo que eso tiene que ver con el hecho de estar en un lugar de excelencia que, en palabras de los entrevistados, era considerado como un destino privilegiado. Pero la noción de identidad profesional obligaba a recuperar distintas instancias de sus vidas para poder reconstruir el rompecabezas.

Hacer investigación es armar el rompecabezas desde el inicio, desde los antecedentes. La construcción del estado del arte implica ubicar nuestra pregunta dentro de lo producido para poder dar cuenta de la originalidad y de la pertinencia de la pregunta. En mi caso se trataba de la historia de la institución, de los diferentes lugares que ocupó, las reformas que tuvo que atravesar. La literatura que se detenía en esos procesos me demostró que tenía sentido investigar qué estaba ocurriendo allí: quiénes son y cómo se ven en comparación con otros los oficiales.

Para finalizar, les leo cómo quedaron mis preguntas: “El objetivo general de esta investigación es reconstruir orígenes sociales y trayectorias profesionales de tres cohortes de oficiales del Ejército Argentino, con el propósito de analizar el proceso de construcción de sus identidades profesionales a lo largo de la historia: pre-dictadura, dictadura, democracia”. El objetivo general tiene que contener el eje analítico que es el tronco del árbol, en mi caso, las identidades profesionales. Tiene que transmitir el interés, los casos o las unidades de análisis si se trata de un estudio cuantitativo, y el recorte espacio-temporal.

Pero las identidades profesionales así planteadas son muy amplias. Aquí

comienzan a aparecer las ramas del tronco. En los objetivos específicos se despliegan los componentes, las dimensiones presentes en la definición conceptual. Los objetivos específicos eran: describir los contextos familiares de los oficiales en términos de inserción social; analizar las orientaciones valorativas expresadas en la elección de la carrera; profundizar en los recuerdos vinculados con el ingreso y egreso del Colegio Militar; describir las relaciones sociales construidas a lo largo de la vida, indagar en aquellos momentos considerados puntos de inflexión en sus rutas profesionales, y reconstruir los significados atribuidos a la carrera militar. Todas estas dimensiones están presentes en mi definición teórica.

Fue un proceso largo y, al hacer el análisis, no hay que perder de vista el objetivo. La realidad es demasiado rica, sobre todo desde una mirada cualitativa. Y, en una situación de entrevista como fue mi caso, algunos entrevistados contestaban muy ordenadamente las preguntas –o lo que creía estar preguntando–; otros, en cambio, me hablaban de otras cosas, que no significaba que no estuvieran contestando. A veces la respuesta aparecía hacia el final de la entrevista. Uno tiene que mirar el material cualitativo como un todo, no como una instancia de pregunta-respuesta. Pero cuando uno hace el campo y analiza –que en un estudio cualitativo se dan conjuntamente–, no hay que perder de vista los objetivos: en mi caso, el proceso de construcción de identidades profesionales. También es nuestra obligación recuperar los emergentes, nos guste o no lo que nos están contando. Esos emergentes nos obligan a repensar, a incorporar cosas nuevas en futuras entrevistas, pero sin nunca olvidar el objetivo.

Las investigaciones pueden gustarle más o menos a los lectores, pero el jurado o lector no tiene que considerar si le gusta el tema sino que tiene que prestar atención a la coherencia interna. La meta del investigador es la coherencia interna.

PREGUNTAS

Pregunta: Mencionaste que uno de los obstáculos en las entrevistas con los informantes era el hecho de que los sujetos tenían que consultar con sus superiores. ¿Cómo lo sorteaste?

Respuesta: Eso no pude sortearlo. Sucedió en las primeras entrevistas y eso me obligó a pasar de la pregunta por qué les pasa a los jóvenes a los oficiales en general. Me di cuenta de que también la respuesta dependía de la pregunta. Una cosa era preguntarles cómo se veían como oficiales en la nueva realidad del Ejército, y otra era empezar hablando de la profesión, porque muchos oficiales jóvenes me hablaron luego de los cambios ocurridos en la institución. Hay que revisar el modo en que uno interroga a los entrevistados y la pregunta original se transforma.

Pregunta: ¿Cómo encontraste el punto de saturación para decidir hacer un número acotado de entrevistas, porque puede haber tantas identidades como personas?

Respuesta: Mi recorte eran las cohortes, los casos se delimitaban por las distintas cohortes. Para buscar la saturación tomé en cuenta que en mis principales categorías analíticas no apareciera información nueva. Eso no significa que todos digan lo mismo, sino que todo lo que dicen gira alrededor de una misma idea aunque expresado de diferente modo. Ese es el criterio de los manuales: lograr la saturación teórica de las principales categorías analíticas. En un estudio cualitativo, no está en juego la representatividad estadística. Un estudio cuantitativo es diferente, aunque tampoco es siempre representativo del universo. En un estudio cualitativo lo que interesa es ir en profundidad en cada caso y no representar el universo.

Yo no hablo de leyes universales ordenadoras del mundo o de verdades. Dudo de los trabajos que hablan de verdades haciendo investigación académica. Busco trabajos válidos y auténticos en los que el modo de trabajo sea coherente con la pregunta planteada y en los que las interpretaciones de los hallazgos se sostengan a partir de la evidencia empírica. No se trata de una verdad, sino de una representación de la realidad. Entre mis hallazgos cualitativamente válidos, contruidos de modo creíble y auténtico, hay regularidades, tendencias. En otros contextos los estudios marcan cosas muy parecidas.

Pregunta: ¿Cómo hiciste la selección de casos? ¿Y qué técnica utilizaste para

el análisis?

Respuesta: Mi campo fue particular porque estuvo bastante digitado. Obtuve un primer contacto con un general retirado que ya en las primeras entrevistas quería cambiar mi trabajo, me sugería que hiciera encuestas. Ahí surge una negociación y uno tiene que plantarse como investigador intentando no perder sus intereses. Originalmente yo quería hacer otra cosa: analizar estadísticamente los orígenes sociales, convencida de que existían legajos con esa información. Entonces apareció la cuestión del secreto de la identidad, etc. El director del Colegio Militar me dijo que todos los datos estaban a mi disposición pero me topé con personal civil administrativo que no me dio ningún dato. Decidí rápidamente no hacer perder tiempo ni perder tiempo yo porque era muy difícil recuperar los datos de ese modo.

Luego de varios meses de conversar con ese oficial retirado durante los cuales creía que ya estaba empezando el campo, me di cuenta de que me faltaba conversar con el Rector del Instituto, aquel que tenía el poder de abrirme el espacio. Una vez que hablé con el Rector se abrió el campo: me permitían hacer entrevistas en el instituto. Pero allí sólo encontraba oficiales de la segunda o tercera cohorte, no jóvenes. Yo quería un número similar de casos para cada cohorte. El secretario académico del instituto me ofreció que fuera al Colegio Militar. Eso me permitió cubrir la cohorte de oficiales jóvenes. Me faltaban los más grandes, que estaban retirados. Originalmente yo quería hacer el recorte por armas, pero por cómo pude acceder al campo hacer eso era imposible. Yo no podía pedir entrevistar a un oficial de caballería... Me daban una oficina en el Colegio Militar, me citaban muy temprano, y yo me instalaba allí y me pasaba parte del día haciendo entrevistas. Por la extensión por lo general llegaba a hacer tres al día, pero yo no elegía a quién entrevistar, sino que me los mandaban. Por eso digo que fue digitado. Después armé la grilla. Y ahí me di cuenta, por ejemplo, de que eran todos de intendencia y que la mirada de los de intendencia era otra. Empecé a pedir oficiales de otras armas, pero no podía hacer mucho más que eso. Fue un campo estresante desde la intensidad que implica hacer tres entrevistas por día. Cuando llegaba el tercero ya no recordaba si ya había preguntado ciertas cosas porque hacía siete horas que estaba entrevistando. No lo recomiendo. Pero en mi caso era eso o nada, así que estar esa cantidad de horas dentro del Colegio Militar me parecía maravilloso.

En cuanto al análisis, trabajé con la estrategia del análisis temático, que sigue la lógica de ir buscando temas que aparecen en las entrevistas. Para eso hay que desarmar las entrevistas y transformarlas en temas para luego expandir los temas y

ver qué parte de las entrevistas hablan de eso. Lo ideal, según la literatura, es entrevistar, desgrabar y analizar. Al hacer tres entrevistas por día, eso resultaba imposible. No había tiempo de desgrabar. El campo fue corto porque iba tres veces por semana al Colegio Militar. Para analizar tuve que pensar estrategias ad hoc, porque si no hacía algo para recuperar ese material, me podía perder muchas cosas. Cuando podía tomar notas entre entrevista y entrevista, lo hacía. Cuando llegaba a mi casa escuchaba las entrevistas, pasaba en limpio la genealogía de la familia, que no iba en profundidad y me quedaba escuchando el resto de la entrevista donde aparecían cuestiones vinculadas con lo valorativo, con la construcción de significados. Tomaba nota y prestaba atención a si valía la pena recuperar algo para la siguiente entrevista. Durante varias semanas dormí muy poco.

Pregunta: Quería preguntar por las conclusiones, específicamente si encontraste similitudes en los períodos estudiados.

Respuesta: El eje analítico es el tronco de mi árbol: las identidades profesionales. Hay al menos dos escuelas para las conclusiones: una que estipula que hay que recuperar todo lo discutido y discutir además con autores y la otra, de la que yo provengo, sostiene que en las conclusiones ya no se discute con autores. Mi consejo es que revisen las buenas tesis de las instituciones en las que estudian y vean qué escuelas siguen y cómo se presentan. A mí me interesaba ver si había o no continuidades en el proceso de construcción de identidades profesionales. En los estudios cualitativos no hablamos de variables, sino de dimensiones porque no es algo que se pueda cuantificar. Siguiendo la relación con la definición teórica de la que me había apropiado, empiezo a ver qué pasa en cada cohorte respecto de las dimensiones. Eso fue algo construido a posteriori. De antemano sabía qué quería ver o lo que intentaba recuperar a lo largo de las entrevistas –origen familiar, lazos sociales, orientaciones valorativas del ingreso, rutas educativas hacia el Colegio Militar, socialización institucional, socialización profesional, ingreso y trabajo vivenciado-.

Luego de muchos meses de análisis, pude construir qué ocurría para cada dimensión en las tres cohortes. La cohorte más antigua y la intermedia eran más parecidas y hasta se podían pensar casi como un solo grupo frente a los más jóvenes, aunque eso tampoco significa que fueran totalmente distintos. Así fui encontrando la carne de cada una de esas dimensiones que formaron parte del eje analítico que debería atravesar las conclusiones.

La perspectiva longitudinal y la mirada de los oficiales me permitieron revisar

todo el tiempo y comparativamente cómo se construyen sus identidades profesionales. Acá aparece nuevamente la teoría: la primera y la segunda cohorte quedan bajo la etiqueta o noción teórica –no inventada por mí- de la mirada de corte más institucional, y los más jóvenes tienen una mirada más pragmático-institucional. En algunas cuestiones hay similitudes, otras van variando... Quizás en unos años si hacemos de nuevo el campo, las líneas se separan o se acercan.

En los trabajos vivenciados, los más jóvenes enfrentan lo imaginado y lo aprendido con lo real y encuentran limitaciones. Un joven oficial que egresó en 2001 me decía que para él ser militar en ese momento era como operar sin bisturí. Eso me encantó y lo recuperé, aunque no coincide con la mirada de todos los jóvenes y tampoco significa que está todo mal. Sino que significa empezar a encontrar limitaciones entre lo imaginado y lo real. A pesar de eso, al repensarse como soldados comparten los valores con la institución, por eso se habla de lo pragmático-institucional: está la posibilidad de repensarse, lo que espontáneamente no apareció entre los más antiguos. Esto también tiene que ver con los distintos roles que ocupó la institución en cada momento. Los oficiales jóvenes hablan de los salarios bajos y es histórico que los salarios son bajos en las Fuerzas Armadas. Pero en el análisis pude ver que antes encontraban otros beneficios ad hoc que en el momento en el que yo hice el campo no encontraban.

Mi eje –la identidad profesional- atraviesa y va revisando cómo las dimensiones de esa identidad se expresan en los diferentes grupos, en este caso, las diferentes cohortes.

Pregunta: ¿Cruzaste lo que veías en las entrevistas con fuentes documentales de cada época? Para ver si algunas consideraciones fueron adquiridas con la edad o si tenían que ver con la formación en el ejército en ese momento particular.

Respuesta: Uno no recupera información con una sola pregunta. Cuando regularmente en todos los oficiales de la primera y de la segunda cohorte aparece una mirada muy romántica en la respuesta a por qué se les ocurrió estudiar esa carrera, cuando aparece la idea de “acompañar un proyecto de país”, porque vivieron la invasión a Cuba, o la invasión soviética, aparecía la idea de formar parte de un proyecto de país. Cuando uno hace estudios retrospectivos tiene que pensar que el significado atribuido a lo que se pregunta está atravesado por las experiencias –positivas o negativas- de los actores sociales. Yo no sé si me decían que cuando ingresaron se pensaron como parte de un proyecto de país por las experiencias que adquirieron luego o si se trataba de un recuerdo exacto del

momento del ingreso, pero cuando analizo la entrevista como un todo encuentro que los recuerdos de los oficiales de su juventud coinciden con hechos históricos objetivos. Yo recupero los recuerdos, aunque los pongo en relación con los hechos históricos. Lo que intento recuperar son las regularidades. Ningún joven me habló de formar parte de un proyecto de país.

Un entrevistado muy interesante me contaba que no sabía si ser sacerdote o militar. ¿Cómo me relató el proceso? Me contó que cerca de donde él vivía hubo un encuentro entre grupos guerrilleros y que él se dijo que quería acompañar un proyecto de país, ser parte de la historia del país. Apareció entonces la elección. Es lógico que un oficial joven no lo plantee en esos términos, aunque podría hablar de formar parte de un proyecto de país. Hay que contextualizar históricamente los relatos de los entrevistados.

Pregunta: Cuando terminaste tu investigación, ¿qué aporte hiciste con ella a la institución y cuál a la sociedad?

Respuesta: Cada vez se discute más el rol social de los investigadores. En cuanto a la sociedad, lo que hice fue generar conocimiento, que es el primer objetivo de todo investigador: generar conocimiento acerca de los que está estudiando y aportar al conocimiento disciplinar específico. Mi investigación es novedosa porque no hay muchos estudios que hagan un análisis comparativo como el que yo hice. Contribuye al conocimiento de las identidades profesionales. Con respecto a la institución, hay una devolución que tiene que ver con presentar un informe que no es la tesis porque la tesis es un texto académico con un formato específico, que en mi caso era el solicitado por el doctorado. Tuve tres informantes clave que me acompañaron en el proceso, que me pusieron en contacto con otros informantes y me ayudaron a entender vocabulario específico que me resultaba complejo. Con esos mismos informantes tuve encuentros posteriores para hacer una devolución de cuestiones vinculadas con lo que más les interesaba que eran los orígenes sociales. Durante el trabajo de campo, para agradecer el espacio que me habían dado, ofrecí dar un curso de metodología. Pero nadie quiso ese tipo de retribución durante el proceso. Para mí era importante poder ofrecer una contraparte. Discutí algunos de los datos con los tres informantes clave.

Hay que pensar la investigación académica en términos de contribución al conocimiento. Los productos -las publicaciones, ir a congresos- son una contribución porque transfieren el conocimiento. Diferente es el caso de la investigación-acción. Como investigadores no hablamos de una realidad absoluta, mostramos un recorte desde una mirada. Lo primero que hay que preguntarse es

qué piensa uno de lo que quiere estudiar. Nuestra mirada se filtra en el trabajo. Pero eso no quita que podamos hacer la investigación. Lo que hay que hacer es ver si estamos en condiciones de hacer ese estudio intentando que nuestras miradas no empañen la mirada de los actores. Tomar una actitud reflexiva, lo cual es fundamental para ver si estamos transmitiendo la voz de los entrevistados o la nuestra.

Uno aparece en la investigación, no está mal hablar en primera persona, pero hay que tener la sinceridad intelectual de no perder de vista los intereses del estudio, nos guste o no.



Universidad de
San Andrés

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

- Nº 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- Nº 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- Nº 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- Nº 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- Nº 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- Nº 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- Nº 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- Nº 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.

- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.

- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa**; Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica**; Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación**; Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado**. Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976)**. Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes**. Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires**. Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires**. Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana**. Septiembre de 2007; 26 páginas.

- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.

- Nº 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
- Nº 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- Nº 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- Nº 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
- Nº 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.
- Nº 39 BENAVIDES, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.
- Nº 40 GLEYSE, Jacques. **Las concepciones del cuerpo en los manuales escolares franceses de Moral e Higiene (1880 - 1975). El verbo y la carne.** Octubre de 2011; 36 páginas.
- Nº 41 FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.

- N° 42 FURMAN, Melina. **La formación de los profesores de Ciencias para escuelas de contextos de pobreza: aportes teóricos y metodológicos acerca de una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Nueva York.** Octubre de 2012; 42 páginas.
- N° 43 ARAUJO, Sonia. **Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la Universidad.** Abril de 2013, 43 páginas.
- N° 44 MINVIELLE, Lucila. **El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905).** Mayo de 2013, 42 páginas.
- N° 45 SADOVSKY, Patricia y DUARTE, Betina. **Intercambios, influencias y tensiones en la relación entre una tesista y su directora. Relato de una experiencia.** Junio de 2013, 31 páginas.
- N° 46 RIZVI, Fazal. **Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía global y multilocal.** Septiembre de 2013, 33 páginas.
- N° 47 RAZQUIN, Paula. **El diferencial salarial docente y sus determinantes: un estudio sobre Argentina, Chile y Uruguay.** Abril de 2015, 35 páginas.
- N° 48 MINVIELLE, Lucila. **La investigación aplicada en Educación: la oportunidad de acercar ciencia y práctica. Un recorrido por centros de investigación aplicada en Educación en los Estados Unidos,** Junio de 2015, 50 páginas.
- N° 49 MARQUINA, Mónica. **La arena evaluativa: dos décadas de experiencia de evaluación universitaria en la Argentina,** Agosto de 2015, 39 páginas.

- N° 50 SOUTHWELL, Myriam. **Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana**, Noviembre de 2015, 39 páginas.
- N° 51 ROSEMBERG, Celia Renata. **El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar**. Diciembre de 2015, 38 páginas.
- N° 52 LION, Carina. **Las tecnologías y el conocimiento en la Educación Superior**. Febrero de 2016, 43 páginas.
- N° 53 DONAIRE, Ricardo. **La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados?** Marzo de 2016, 35 páginas.
- N° 54 GÓMEZ, María Cecilia. **Docentes ejemplares: un estudio del desarrollo profesional de cuatro docentes**. Abril de 2016, 34 páginas.
- N° 55 FISCHMAN, Gustavo. **¿Para qué y para quién investigamos? Estrategias de producción y de movilización del conocimiento de las facultades de educación en Norteamérica**. Junio de 2016, 32 páginas.
- 