

**Profesores para los niños marginalizados: un enfoque transnacional y
de métodos mixtos para entender la calidad y la equidad en la
profesión docente**

Dr. Thomas Luschei

Doctor en Educación Comparada Internacional (Universidad de Stanford)

Profesor asociado - Facultad de Educación (Universidad Claremont
Graduate)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 57



Universidad de
San Andrés

Profesores para los niños marginalizados: un enfoque transnacional y de métodos mixtos para entender la calidad y la equidad en la profesión docente

Dr. Thomas Luschei

Doctor en Educación Comparada Internacional (Universidad de Stanford)
Profesor asociado - Facultad de Educación (Universidad Claremont Graduate)

Universidad de
DOCUMENTO DE TRABAJO N° 57
San Andrés

Conferencia pronunciada el 23 de julio de 2016 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA, gracias al Fullbright Specialist Programme que posibilitó la estadía del Dr. Luschei en Argentina

Coordinadores: Dra. Ángela Aisenstein y Dr. Jason Beech

Diciembre 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: Diciembre 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



Universidad de
San Andrés

Muchas gracias por la invitación. Es un placer estar aquí. Quiero agradecer especialmente a Fulbright Estados Unidos, a Fulbright Argentina y a la Universidad de San Andrés.

Como algunos aquí ya saben tengo un interés profundo en el mercado de trabajo del docente y una preocupación que me acompaña desde que fui docente en Los Ángeles, que es la distribución de los docentes formulada a través de la pregunta: ¿qué docente enseña a qué niños? La pregunta en realidad es si los niños con mayores desventajas tienen acceso al mismo nivel de calidad docente que otros niños.

Hoy quiero presentarles un proyecto de investigación que comenzamos en 2012, cuyas publicaciones están saliendo en estos momentos. Como verán, el proceso de la investigación y su divulgación es largo y complicado. Esta investigación implicó la toma de muchas decisiones y recibió múltiples colaboraciones. Se trata de un proyecto muy colaborativo entre Claremont Graduate University, la Michigan State University y UNICEF. Además contamos con seis estudiantes de doctorado - Madhur Chandra, Benjamin Creed, Rebecca Devereaux, Loris Fagioli, James Pippin y Giselle Navarro, y tres estudiantes ya graduados de cada una de las universidades-, que trabajaron con nosotros. El equipo además estuvo conformado por mi colega Amita Chudgar, colaboradora y gran amiga, con quien trabajamos juntos muy intensivamente. Conocí a Amita en mi primer día como estudiante de doctorado en Stanford. Desde entonces hemos estudiado juntos, hemos hecho investigación juntos, hemos escrito y publicado juntos.

La investigación se llamó “Profesores para los niños marginalizados: un enfoque transnacional y de métodos mixtos para entender la calidad y la equidad en la profesión docente”. Hicimos un análisis cuantitativo y

comparativo entre veinticuatro países de todo el mundo. Luego hicimos estudios de casos cualitativos en tres países, para entender los patrones que habíamos visto en los datos. Para este estudio recibimos el apoyo de Unicef Nueva York.

Tuvimos que hacer elecciones y tomar decisiones acerca de cómo colaborar, cómo trabajar entre profesores y estudiantes, cómo hacer un trabajo colaborativo. Trabajamos entre California y Michigan. Amita es de la India y viaja mucho allí, y yo estuve un tiempo en Colombia. Fue un proyecto realmente internacional y colaborativo.

¿Cuáles fueron las preocupaciones fundamentales de este trabajo? Sabemos que los docentes son muy importantes para el aprendizaje de los niños. Cuanto más se investiga sobre esta pregunta, más se aprende sobre la influencia fundamental de los docentes. La investigación educativa ha demostrado insistentemente que la calidad docente es la variable de la escuela que más influye sobre el rendimiento estudiantil (*Global Campaign for Education*, 2006; OECD, 2005). También hay evidencia de que si los niños desfavorecidos tienen acceso constante a profesores de alta calidad pueden acortarse las brechas de rendimiento respecto de los niños con más ventajas (Rivkin, Hanushek y Kain). Siempre tratamos de buscar una manera de acortar las brechas de rendimiento entre los estudiantes con menos ventajas y los estudiantes con más ventajas y parece que el acceso a la calidad de docente puede ser una manera de acortar esas brechas. Si los niños que viven en la pobreza tuvieran acceso constante a muy buenos maestros, podrían reducirse las brechas de rendimiento. Pero también sabemos por la investigación en Educación respecto de la distribución actual de los docentes que no es muy probable que eso ocurra.

En los últimos veinte años puede verse una masificación muy grande de la educación básica, que ha significado una muy importante escasez de docentes. En el *Informe de Seguimiento de Educación para todos* de la UNESCO (*Education for All Global Monitoring Report*) de 2010, enfocado en los niños marginalizados, se observa que una escasez global de profesores ha llevado a graves consecuencias negativas para los niños marginalizados. A más escasez, más dificultad y menos acceso, sobre todo para los niños marginalizados. También sabemos que en muchos países los niños

marginalizados sufren de una "brecha de calidad docente". Lo que significa que hay una brecha entre la formación, los conocimientos y la antigüedad de los docentes que trabajan con niños con más y con menos ventajas. No ha habido mucha investigación internacional sobre esta pregunta, pero la investigación que se ha hecho arrojó que hay brechas importantes en muchos países y Estados Unidos es uno de ellos. Hay bastante investigación que demuestra que los niños de grupos minoritarios, los niños pobres y los niños con menor rendimiento tienen en promedio acceso a docentes con menos formación, con menos conocimientos y con menos experiencia. Pero es una pregunta que no se ha explorado mucho en el mundo y hay poca investigación comparativa que explore la distribución de los profesores, sus causas, y sus consecuencias.

¿Cuáles fueron los objetivos del estudio? Queríamos entender quiénes son los maestros de los niños marginalizados, crear un perfil sistemático y comparativo de la distribución de los profesores de los niños marginalizados y de las niñas, porque muchas veces son ellas las que más sufren la marginalización: hacer un análisis descriptivo de quiénes son esos docentes que trabajan con los niños pobres, con los niños de áreas rurales. La pregunta por quiénes son esos docentes es una pregunta muy sencilla y muy descriptiva. Luego queríamos entender las políticas y las prácticas que influyen en esta distribución. ¿A qué se debe la distribución de docentes en un país? ¿Se debe a las políticas públicas, a las creencias culturales y/o sociales?

Hay una pregunta cuantitativa y descriptiva. Pero también hubo una cuestión más cualitativa. Tuvimos que entrar en los países para entender estas preguntas. Finalmente queríamos compartir cuáles son las políticas y prácticas relevantes para la distribución de los profesores en los países en desarrollo.

En este estudio hicimos nueve informes:

1. Informe Inicial: consistió en el marco conceptual, en el diseño del estudio y en nuestra estrategia para contestar las preguntas.

2. Revisión de literatura sobre la distribución de los profesores, las políticas y las prácticas en los países en desarrollo para entender la base de la evidencia acerca de estas preguntas.

Luego hicimos un análisis cuantitativo para cada región, análisis comparativos para los que utilizamos muchas bases de datos secundarias diferentes. Tuvimos que escoger cuál utilizar para cada región y elegir el nivel de los estudiantes que estudiaríamos (primarios, secundarios) y las variables que utilizaríamos.

3. Análisis cuantitativo y comparativo: África Subsahariana.

4. Análisis cuantitativo y comparativo: Asia.

5. Análisis cuantitativo y comparativo: América Latina y el Caribe.

Luego, para entender los patrones que habíamos visto en el análisis cuantitativo, escogimos de cada región un estudio de caso para clarificar y profundizar.

6. Estudio de Caso: India.

7. Estudio de Caso: México.

8. Estudio de Caso: Tanzania.

9. Informe Final

Ahora que hemos terminado los informes estamos en el proceso de divulgación de la investigación.

Nuestro marco conceptual se enfocaba en los procesos micro y en los procesos macro para entender la distribución de los docentes. Lo que más aportó a nuestro marco conceptual fue el mercado de trabajo docente. Consultamos la literatura sobre el mercado docente y comenzamos el proceso micro de poner en relación a niños y docentes para entender qué factores son importantes para entender quién enseña dónde.

¿Quién enseña a los niños marginalizados? Entre los estudiantes, hay varios factores importantes –como el género, la edad, el rendimiento en los exámenes, la educación, el ingreso y el estatus socioeconómico de los padres, si se trata de una localidad rural o urbana, entre otros- que ayudan a identificar a los niños marginalizados.

El marco conceptual y los factores de la marginalización son importantes. Pero no siempre tenemos todos los datos para cada una de las variables. Debemos contrastar nuestro marco conceptual con los datos disponibles. Por ejemplo, la religión o la etnicidad pueden ser factores importantes para la marginalización de los niños, pero hay muy pocas bases

de datos con información al respecto. También respecto de los docentes, muchas características son importantes para entender la calidad, la experiencia, la antigüedad, su educación o su formación, pero hay muy pocos exámenes internacionales que cuentan con información sobre los conocimientos de los docentes. Entonces tenemos que usar varios sustitutos para entender los conocimientos de los docentes como, por ejemplo, su nivel de formación.

¿Cómo sucede el encuentro de un tipo de estudiante con un tipo de docente? Esto sucede a través de un proceso de combinación. Y este proceso puede resultar en una distribución muy inequitativa si, por ejemplo, los más capacitados, o los docentes con mayor antigüedad, trabajan con los niños que tienen más ventajas. Puede haber una distribución equitativa si los profesores más capacitados trabajan con los niños con más necesidades, pero esta combinación fue casi imposible de ver en la evidencia internacional, aunque sí la encontramos en algunos países. Hablamos además de una distribución neutral cuando los docentes de cualquier tipo de escuela son iguales. Este es el proceso micro.

También podemos hablar de un proceso macro, si pensamos en cuáles son los factores y los contextos que influyen en esa distribución. El ambiente social, el ambiente económico, el ambiente político influyen en los mercados de trabajo de los docentes. Por el lado de la oferta, se trata de los propios docentes, de sus atributos y preferencias y de las razones por las que eligen ser docentes y el lugar en el que prefieren trabajar. Y por el lado de la demanda, se trata de las políticas y de las prioridades locales, regionales y nacionales. Estos factores influyen en el reclutamiento, en la retención y en la jubilación de los docentes. Y todo ello influye, a su vez, en la composición del cuerpo docente -quiénes son los docentes, de qué segmento de la sociedad provienen- y en la distribución de los docentes -quién enseña a quién, o quién enseña dónde-. Por lo tanto, en el marco conceptual vemos procesos micro y procesos macro, conformados por el mercado de trabajo docente.

Una vez desarrollado el marco conceptual, el primer paso fue hacer una revisión de la literatura y eso, como saben, implica muchas decisiones: ¿qué tipo de literatura? ¿Literatura sobre qué fenómenos?, ¿sobre qué

disciplinas? ¿Revistas con referato o sin? Si uno quiere hacer un control de calidad, quiere cierto tipo de artículo que proviene de cierto tipo de revista. Pero esos artículos tienen un determinado impacto y determinadas referencias. Con esas limitaciones sería muy difícil encontrar trabajos relevantes porque no se ha publicado mucho sobre este fenómeno en los países en desarrollo. Ese fue otro filtro que utilizamos, porque en los últimos 12 años, en los Estados Unidos, ha habido mucha investigación acerca de la pregunta por quién enseña a quién y hemos visto que se trata de una distribución muy inequitativa. Pero no queríamos esa literatura, porque queríamos conocer el estado de conocimiento en los países en vías de desarrollo. Entonces no pudimos poner el filtro de las revistas con referato. Encontramos muchos informes del Banco Mundial, de UNESCO. Incluimos 144 informes publicados desde 1990. También tuvimos que tomar una decisión respecto de la actividad de estudio, porque si abriéramos la revisión a cualquier estudio publicado desde el comienzo de los tiempos encontraríamos trabajos que no resultarían relevantes, o encontraríamos tantos estudios que no acabaríamos nunca con la etapa de revisión. Hay muchas decisiones que deben tomarse respecto de la revisión de la literatura.

Algunas conclusiones de la revisión: encontramos algunos patrones interesantes, como por ejemplo que hay dos tipos de brechas entre los docentes de los niños más y menos privilegiados. Y encontramos en la literatura una diferencia demográfica, que tiene que ver sobre todo con el género, con la edad y con la antigüedad del docente. Los docentes que trabajan con niños marginalizados tienden a ser hombres porque muchas veces se trata de contextos difíciles donde no trabajan mujeres. Esto fue algo muy interesante que luego examinamos en nuestra investigación porque al descubrirlo en la literatura pensamos que tendríamos que analizarlo en el trabajo de campo. También notamos que los docentes que trabajan con los niños más marginalizados son los más jóvenes, los que tienen menos antigüedad. También encontramos brechas de calificaciones, pues esos docentes tenían menos preparación y poca capacitación para enseñar en entornos difíciles. Por ejemplo, muchas veces el docente que trabaja con los niños marginalizados en áreas rurales trabaja en un contexto

multigrado y ese es un entorno muy complejo. ¿Qué preparación reciben los docentes para trabajar en un contexto multigrado? En general, ninguna.

Cuando estuve dando clases en la Universidad de Los Andes, invité a la persona que fundó en Colombia el proyecto Escuela Nueva, un programa de mejoramiento de escuelas rurales. Ella vino y dijo a los alumnos: “estoy segura de que nunca oyeron la palabra multigrado en esta universidad, porque no se forma a los docentes para trabajar en ese contexto, aunque suele ser el primer contexto con el que los docentes se enfrentan al dejar la universidad”.

Otro fenómeno importante que examinamos en la investigación es la ausencia de los docentes. En los contextos más marginalizados, la ausencia de los docentes es mayor.

¿Qué aprendimos sobre las razones de las decisiones de los profesores? Desde el punto de vista de la oferta, los puestos para ser docentes de niños marginalizados son posiciones de bajo prestigio, con condiciones de trabajo muy difíciles, con salarios bajos y pocos incentivos. Desde el punto de vista de la demanda del gobierno y del estado, se exige formación inicial y capacitación y muchas veces esta última se limita a las áreas más desarrolladas lo que hace que no haya capacitación para los docentes de áreas más difíciles. En cuanto a las políticas de contratación, asignación, y traslados, hemos visto que en América Latina, por ejemplo, los incentivos se ofrecen a los docentes con mayor puntaje. Existe la opción de que el docente escoja la escuela, pero se trata de una política que lleva a una distribución desigual. Existe un fenómeno creciente en todo el mundo de profesores de contrato, que no tienen clases fijas y tienen bajos salarios. Las escuelas los contratan por un año y ellos no saben qué les deparará el futuro. También está el fenómeno de la centralización/descentralización de los docentes, que impacta en la distribución.

En el análisis cuantitativo y comparativo quisimos entender la distribución de los profesores en África Subsahariana, Asia y América Latina. Fueron cinco preguntas principales bastante sencillas. No teníamos modelos de regresión múltiple muy complicados. Eran estas cinco preguntas:

1. ¿Quiénes son los niños? ¿Cuál es el perfil del niño promedio y del niño marginalizado en esos países?

2. ¿Quiénes son los profesores? ¿Cuánta experiencia y cuánta formación tienen? ¿Cuáles son sus actitudes frente a la carrera docente?

3. ¿Cómo son las escuelas en las que se encuentran los niños marginalizados?

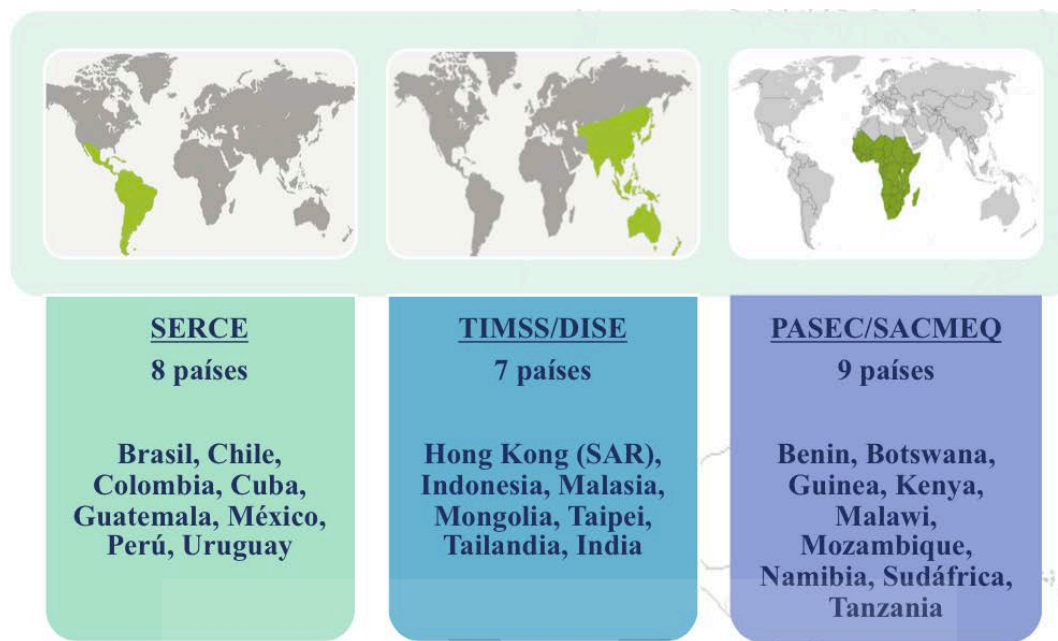
4. ¿Quién enseña a quién?

5. ¿Quién enseña dónde?, porque uno de los factores importantes era la diferencia entre áreas rurales y áreas urbanas.

La pregunta principal era la número 4. ¿Quién enseña a quién? ¿Cómo es el perfil del docente que enseña al niño marginalizado?

Queríamos hacer un análisis de estas cinco preguntas en veinticuatro países de tres regiones. Pero, ¿cómo se podía hacer esto? No existe ninguna base de datos que tenga información sobre estas cinco preguntas para todos los países del mundo, y ni siquiera para un grupo reducido de países. Sabemos que los distintos países participan de distintas evaluaciones (como PISA) y que algunos no participan de ninguna. Tuvimos entonces que escoger qué base de datos utilizar para cada región. Para América Latina y el Caribe utilizamos el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) del Laboratorio Latinoamericano de Santiago de Chile. En 2006 había información acerca de los niños de tercer y de sexto grado. Tuvimos que elegir si usar la base de tercero o de sexto. Para Asia utilizamos el TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), donde tuvimos que optar entre cuarto y octavo grado. En la India usamos datos nacionales llamados DISE (*Department of Integrated Studies in Education*), porque ese país no ha participado en ninguna evaluación internacional. Para África Subsahariana había dos bases de datos: PASEC (*Programme d'analyse des systèmes éducatifs* de la CONFEMEN) para los países francófonos y SACMEQ (*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*) para los países anglófonos.

Imagen 1. Bases de datos de cada región



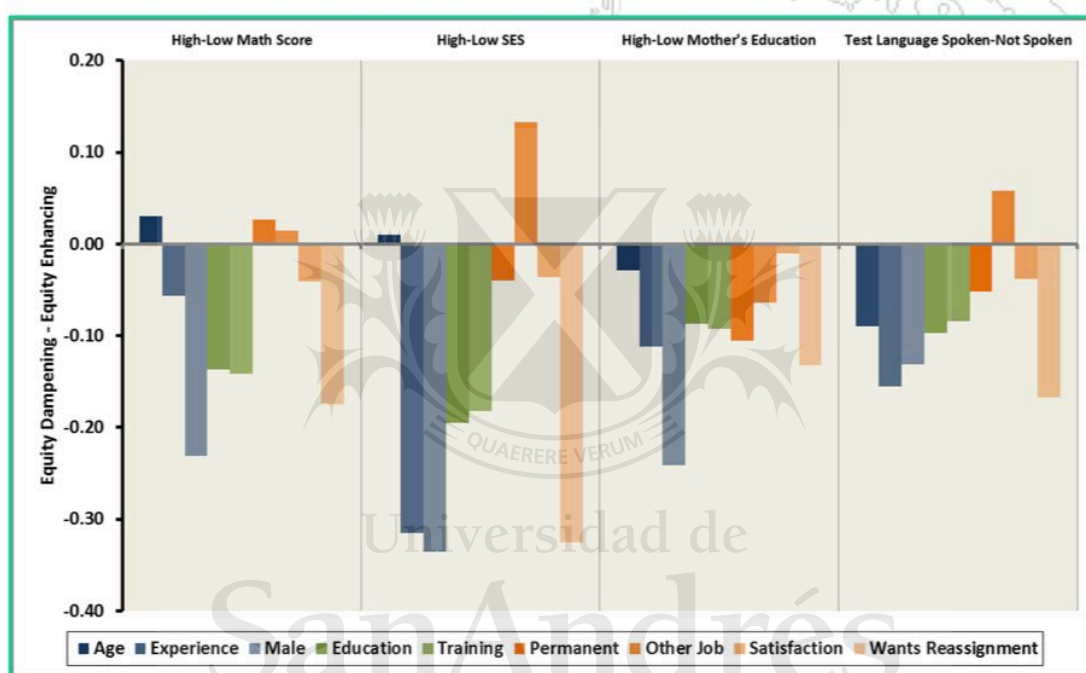
Fuente: elaboración propia

Cada una de las bases de datos es diferente: plantean diferentes preguntas, toman diferentes niveles educativos. Y además, toman más países. De SERCE, por ejemplo, participaron 15 países. En el esquema de la imagen 1 hay una ausencia muy importante: Argentina. A pesar de que Argentina había participado del SERCE ese año, no lo escogimos como país para nuestro estudio porque teníamos que limitar la muestra y para eso teníamos algunos criterios para cada región. Queríamos para cada región un país grande, un país pequeño, un país más centralizado, un país menos centralizado... Yo quería escoger países de los que ya sabía algo y no tenía muchos conocimientos sobre Argentina. Había trabajado con o leído bastante acerca de los demás países de la región. Sucedió lo mismo con las demás regiones.

De SERCE utilizamos los datos de sexto grado, de TIMSS, los de octavo. Esta última base incluye más variables acerca del contexto del hogar de los estudiantes. Los datos para cuarto grado de TIMSS no recogen información acerca de la educación de los padres de los niños porque los niños de cuarto grado no saben responder acerca del nivel de educación de sus padres o porque las respuestas no serían muy confiables. Por eso escogimos el octavo grado.

Teníamos más de veinte países, decenas de variables, cinco tablas de datos de cada país. Entonces tuvimos que decidir cómo presentaríamos toda esa información para el análisis de los docentes de los niños marginalizados. Para pensar cómo mostrar nuestros resultados, hicimos lo que hace cualquier buen investigador: pedimos a nuestros estudiantes que inventaran una buena manera de demostrar nuestros resultados. Entonces inventaron lo que puede verse en el gráfico 1, un muy buen trabajo.

Gráfico 1. Ejemplo de resultados de un país del análisis.



Fuente: elaboración propia

En el gráfico podemos ver mucha información. Vemos, en primer lugar, cuatro características de los estudiantes: su rendimiento en matemáticas, su estatus socioeconómico según un índice determinado, el nivel de educación de la madre, y si en la casa se habla el idioma de la prueba. Si no se habla el idioma de la prueba en la casa, muy probablemente se trate de un inmigrante o de un niño indígena. Las barras azules, verdes y anaranjadas corresponden a características de los docentes: las azules corresponden a factores demográficos (edad, experiencia y si es hombre), las verdes corresponden a la experiencia (formación inicial y continua) y las naranjas corresponden a actitudes y estatus respecto del mercado docente. Se les

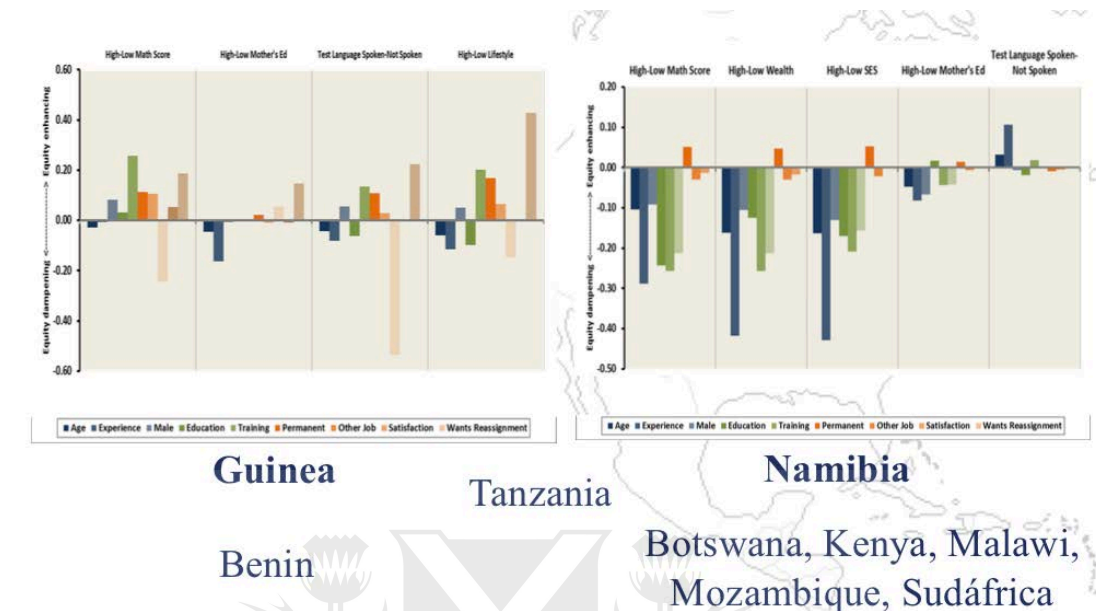
preguntó a los docentes cuán satisfechos se sentían con ese trabajo, por ejemplo, o si querían ser reasignados a otra escuela. La línea de cero corresponde a una distribución neutral lo que significa que las características de todos los docentes son iguales para todos los niños. Las líneas por debajo de cero significan que el niño marginalizado tiene un acceso menor a alguna de las características positivas de los docentes. En el gráfico 1 vemos que casi todas las características de los docentes son menores para los niños de ese país. Lo que se ve allí entonces es una distribución muy inequitativa porque todo o casi todo está por debajo de la línea de cero.

¿Cómo decidimos cuáles eran las características importantes de los docentes? Si un niño marginalizado tenía un docente con menos experiencia o con menor antigüedad, lo consideramos un patrón inequitativo porque sabemos que la antigüedad es importante. El género del docente implicó para mí una decisión muy difícil. ¿Qué significa para la equidad que los docentes de los niños marginalizados sean desproporcionalmente hombres? Esa fue una decisión muy difícil que involucró la lectura porque la literatura señala que, en general, los niños estudiantes de maestros varones tienen un rendimiento menor. Pero por muchas razones eso no necesariamente tiene que ver con la calidad del docente, sino que puede tener relación con la ubicación porque muchas veces encontramos que los docentes de áreas más alejadas, más remotas y más difíciles son hombres. Pero tuvimos que tomar la decisión respecto de si es un reto para la equidad que hubiera más niños marginalizados con docentes hombres.

Si en las áreas remotas o rurales no hay maestras, es un problema para las niñas porque no tienen ese modelo de una mujer con mucha educación. También sabemos que hay interacciones de género entre los docentes y los niños. Fue una decisión muy difícil establecer que si la mayoría de los docentes de los niños marginalizados son hombres eso representa un problema para la equidad. Las demás decisiones no fueron tan difíciles aunque de todas maneras tuvimos que hacer una especie de juicio para cada una.

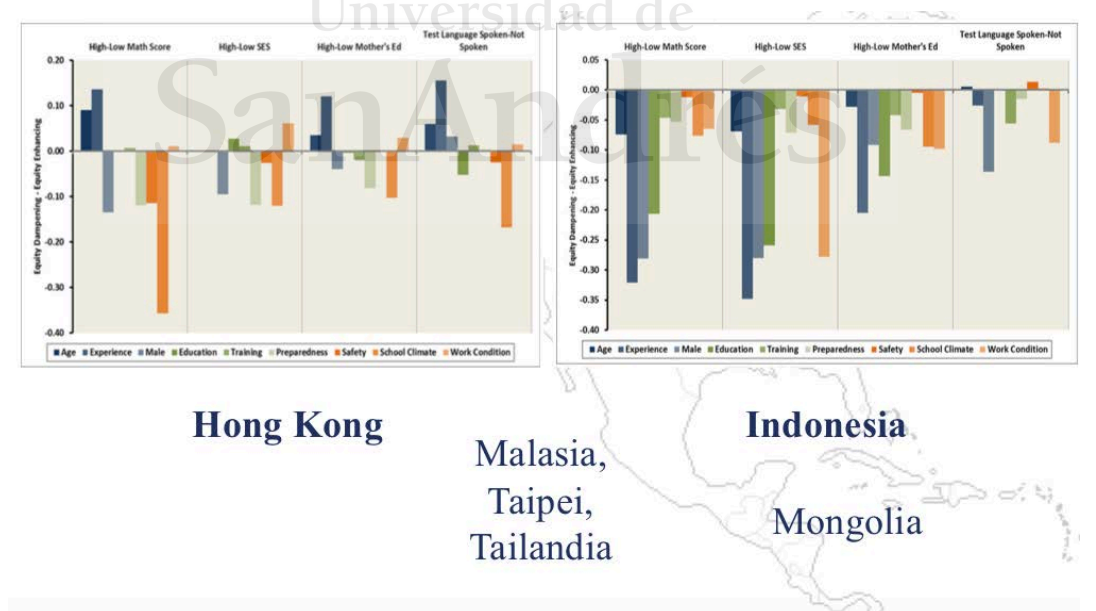
En cuanto al análisis cuantitativo y comparativo, encontramos una variabilidad significativa. Vemos distribuciones más equitativas y menos equitativas (gráficos 2, 3 y 4).

Gráfico 2. Distribución en Guinea, Benín, Tanzania, Namibia, Botsuana, Kenia, Malawi, Mozambique y Sudáfrica.



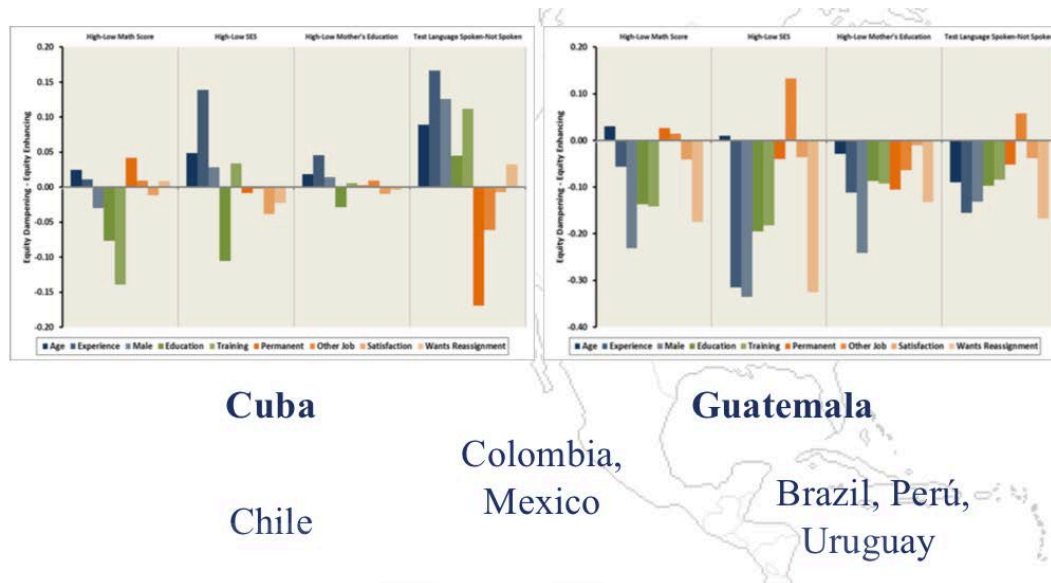
Fuente: elaboración propia

Gráfico 3. Distribución en Hong Kong, Malasia, Taipéi, Tailandia, Indonesia y Mongolia.



Fuente: elaboración propia

Gráfico 4. Distribución en Cuba, Chile, Colombia, México, Guatemala, Brasil, Perú y Uruguay.



Fuente: elaboración propia

Hay patrones equitativos y patrones muy inequitativos. En Asia encontramos patrones en general más equitativos. Y encontramos una distribución menos equitativa en los países con áreas muy remotas como Indonesia. Cuba es el país con mayor igualdad en América Latina. Les cuento una anécdota respecto a esta distribución. Fui a una conferencia en Cuba en 2004 para presentar la distribución de los docentes en Uruguay. Allí un profesor cubano me sugirió que hiciera ese estudio en Cuba porque, me dijo, creía que allí encontraría algo muy diferente y mucho más equitativo. Le pregunté entonces por qué me decía eso y cómo se contratan los docentes en Cuba. Y él me respondió: “aleatoriamente”. No hay concursos y nada del sistema perjudica a los niños marginalizados. En Guatemala la distribución es muy inequitativa y eso representa un problema grave para la gran población de niños indígenas. Los docentes con menos formación y preparación enseñan a los niños indígenas.

Creemos que este es el análisis comparativo más sistemático de la distribución de profesores que se ha realizado. Y lo que encontramos en resumen es 1) la evidencia sistemática de una distribución desigual de profesores en la mayoría de los países, 2) brechas demográficas y brechas de calificaciones que afectan negativamente a los niños marginalizados, y 3)

la importancia del contexto nacional y regional. Porque vimos diferencias entre regiones y entre países en las regiones.

Pero este análisis no nos dice el porqué. Por eso fuimos a los estudios cualitativos y a los casos de estudio para identificar y explorar los patrones que se observan en el análisis cuantitativo, para identificar políticas, problemas y buenas prácticas. Hicimos entrevistas con profesores, trabajadores de la Educación, investigadores, formadores de profesores y representantes de ONGs. Hicimos entre 30 y 40 entrevistas en cada país. En México yo hice todas las entrevistas. Teníamos mucho apoyo de la oficina de UNICEF y yo tenía contactos que me ayudaron. No tuvimos el mismo nivel de acceso, por ejemplo, en Tanzania, donde tuvimos muchos problemas de acceso porque hay una visa que uno tiene que conseguir para hacer investigación. Fue un proceso muy complicado y caro. Perdimos tanto tiempo con ese trámite que no tuvimos suficiente tiempo para hacer entrevistas y tuvimos que contratar a una consultora.

¿Por qué la India? Porque es un país grande y desigual de rápido crecimiento, porque allí se hace un uso frecuente de profesores por contrato, porque hay ausentismo en las escuelas rurales y una Ley del derecho a la Educación que dice requerir la formación de millones de profesores en pocos años. Otra razón no escrita es que mi colega es de la India y conoce mucho de ese país y tiene muchos contactos.

¿Por qué Tanzania? Por los problemas con la asignación de maestros a zonas remotas y rurales, por su descentralización que puede conducir a patrones distintos entre las regiones, por los esfuerzos variados y recientes para mejorar la calidad docente, con poca evidencia sobre los resultados y por el programa de colaboración entre la Michigan State University y dos Regiones (Arusha y Lindi).

¿Por qué México? Por las grandes desigualdades entre áreas urbanas y rurales, por la variabilidad entre los estados en las políticas de contratación y asignación de profesores, por las diferencias entre los estados en el acceso de los niños marginalizados a los profesores de alta calidad, y por las nuevas reformas de la carrera docente que pueden provocar cambios importantes en el trabajo de los profesores. Otra razón es que yo había

hecho mi tesis y conocía algo de México y de sus docentes y conocía a muchas personas que trabajaban allí.

Nuestro trabajo de campo comenzó en 2012 en la India. Escogimos para cada país tres o cuatro regiones porque buscábamos la variabilidad de contextos en cuanto a la Educación, en cuanto a los docentes, en cuanto a la población de niños marginalizados. Para la India las regiones fueron Karnataka, Madhya Pradesh y Rajasthan. Para México escogimos el Distrito Federal, que tradicionalmente ha tenido mayor rendimiento educativo, Zacatecas, que ha sufrido mucho la violencia del narcotráfico, y Chiapas y Yucatán, dos estados con poblaciones significativas de niños indígenas.

Quiero dejar aquí para escuchar sus preguntas. Pero antes quiero transmitirles algunas observaciones hechas por quienes participaron de este proyecto.

Le pregunté a una investigadora en México si los niños marginalizados tienen el mismo nivel de acceso a buenos docentes. Y ella me respondió que no, que los niños marginalizados, que representan la mayoría de los niños mexicanos, no tienen acceso a profesores bien calificados y que puede ser que la respuesta sea trivial pero que hay evidencia por todos lados de que los niños marginalizados no tienen acceso a buenos docentes.

Y un formador de profesores de Chiapas me dijo: “A los más jóvenes les dejamos las posiciones más difíciles. ¿Qué clase de política y de autoridades tenemos aquí para que las tareas más difíciles de la educación de los niños de primero a sexto grado -que van desde los 5 hasta los 16 años - las tenemos que enseñar cuando somos jóvenes y no sabemos qué hacer?”

Sobre los profesores en áreas rurales, que es el problema más importante, un investigador de Chiapas dijo: “La calidad de los docentes es un problema enorme en Chiapas y en otros lugares del sur de México... Los sectores más marginalizados de México siempre tienen el problema de que no hay docentes calificados.” En el sur de México, donde hay una gran concentración de niños indígenas, no hay suficientes buenos docentes. Y según un trabajador del sistema de educación indígena de Chiapas, en ese sistema “hay una ausencia de acompañamiento sobre todo lo académico en las escuelas que están en contextos marginalizados, en contextos

vulnerables, que trabajan con población vulnerable. Hay un empobrecimiento de la acción institucional de la supervisión.” Y una profesora de Yucatán nos dijo que “Los maestros con menos capacitación son los que se mandan a los lugares con más necesidades, pero debería ser exactamente lo contrario.”

En cuanto a los profesores en escuelas multigrado, que es un gran reto, una representante de una ONG de Distrito Federal, dijo que “el maestro que está en una escuela multigrado es un maestro que también hace tareas de aseo de la escuela, y también tiene que ir a entregar papelería, mantener la escuela y eso le quita tiempo. Entonces las escuelas de multigrado tienen muchas faltas, mucho ausentismo también.” Y una docente de una de esas escuelas de Chiapas dijo: “No recibí ninguna preparación para trabajar en escuela multigrado, claro que nos dan pequeños talleres que nos auxilian para mejorar la enseñanza de multigrados. Pero ya es una cuestión de la creatividad de uno, cómo te parece mejor, si esto funciona, bien, si no funciona, mañana ya no lo repites. Y ya estoy agarrando experiencia, el próximo año ya sé cómo voy a empezar.” No reciben formación para trabajar en ese contexto tan difícil.

Y antes de darles la palabra, quiero mencionar el problema del profesor indígena y el idioma, la lengua indígena. Porque hay un sistema que intenta poner a los maestros que hablan lenguas indígenas con niños indígenas, pero es muy difícil que eso ocurra realmente. Hay incluso muchos casos de docentes que son indígenas, que hablan lengua indígena, que están en las aulas de niños indígenas, pero hablan una lengua distinta. Además nadie quiere vivir en la selva y los docentes, cuando adquieren experiencia, se mudan a las ciudades. En el Distrito Federal las cosas son algo diferentes. Hay más capital humano, más desarrollo y más capacidad institucional. Entonces, en este sentido, un oficial del Distrito Federal nos dijo: “Lo que nosotros hemos aprendido es que la calidad no pasa solamente por el proyecto pedagógico sino por un buen proyecto administrativo. Así que aunque tú tengas un buen maestro, si no lo tienes en una buena condición laboral es muy difícil que se pueda desempeñar igual.” Se reconocen esas dificultades de los docentes. Por ejemplo, los que viven de un lado de la ciudad tienen un trabajo en una escuela de ese lado de la ciudad por la mañana y tienen por la tarde un trabajo en otra escuela del otro lado de la

ciudad. Y están tratando de manejar el tema del capital humano de los docentes como para poder evitar esos problemas. Hay una mayor capacidad institucional en el Distrito Federal.

¿Qué aprendimos de los estudios de caso?

- Que los profesores de los niños marginalizados reciben preparación insuficiente para entornos difíciles, como los entornos multigrado.

- Que los profesores de los niños marginalizados trabajan en situaciones extremadamente difíciles.

- Que los profesores de los niños marginalizados son seres humanos a los que les importan las condiciones de vida y de trabajo. Si no reconocemos eso, nunca vamos a poder identificar a docentes buenos para trabajar con niños marginalizados. Y debemos entender sus deseos de:

- trabajar cerca de casa y de la familia.
- trabajar en las zonas urbanas y más desarrolladas. Nadie quiere trabajar en la selva, ni siquiera los que nacieron allí.
- alejarse de las condiciones difíciles y peligrosas.

¿Qué podemos hacer para que los niños marginalizados tengan buenos profesores?

- Desarrollar y apoyar la capacidad local para crear los profesores del futuro. Un problema de las áreas remotas es que no hay suficiente capital humano para formar docentes. Hay que invertir en capital humano, en capital físico y en infraestructura para que esos lugares sean más agradables para vivir y para poder reclutar docentes que permitan el desarrollo de las personas de esos lugares.

- Reformar políticas de asignación y de traslados para aumentar la equidad en la distribución del profesorado.

- Reconocer las difíciles condiciones que enfrentan los profesores a través de:

- Incentivos verdaderos dirigidos a profesores de alta calidad.
- Capacitación relevante y de alta calidad.
- Desarrollo de las áreas rurales. Los docentes de Tanzania, por ejemplo, nos hablaron del miedo a los animales en áreas rurales, como los

leones. También hay problemas edilicios: allí no hay dónde vivir. Los docentes tienen que vivir en las escuelas, o en las casas de familia.

En cuanto a los medios de divulgación del estudio, hemos hecho nueve informes que entregamos a UNICEF, y estamos esperando algunas definiciones sobre qué harán con esta investigación. Además hemos hecho varias presentaciones en conferencias académicas y tenemos publicaciones:

Chudgar, A., & Luschei, T. F. (2016). "The untapped promise of secondary data sets in international and comparative education policy research", *Education Policy Analysis Archives*, 24, 113.

Chudgar, A., & Luschei, T. F. (2016). *Understanding teacher distribution cross-nationally: Recent empirical evidence*. Teachers College Record.

Luschei, T. F., & Chudgar, A. (2016). *Teacher distribution in developing countries: Teachers of marginalized students in India, Mexico, and Tanzania*. New York: Palgrave Macmillan.

Universidad de
San Andrés

PREGUNTAS

Pregunta: Me parece muy interesante el diseño de métodos mixtos y quería preguntar si ya tienen algo para compartir acerca del diseño para los que podamos estar interesados en esa.

Respuesta: Nada de lo que se ha publicado lo explica todo. Hay dos de los trabajos que trabajan con el análisis cuantitativo y uno con el cualitativo. En los informes hay una descripción muy amplia de la metodología.

Pregunta: Quiero decir en primer lugar que comparto que la calidad de los docentes es una variable determinante para el rendimiento escolar. Y también comparto que los mejores docentes podrían hacer una diferencia en los sectores más vulnerables. Mi preocupación está vinculada con qué hacer entonces porque noto que hay un tema de magnitudes diferentes entre países desarrollados y países en desarrollo. Una cosa son los países desarrollados, en los que el nivel de pobreza y el nivel de marginalización son menores, y otra algunos países de América Latina que tienen una pobreza mayor al 30% y donde sólo la mitad de los chicos terminan la escuela secundaria. Estoy de acuerdo con que hay que distribuir a los docentes de otra manera, pero cuando empezamos a pensar en términos de cómo los distribuimos, el problema es por dónde empezamos. Porque hay problemas de magnitud mucho más complejos. Me preocupa cuando queremos proponer políticas públicas y políticas docentes, aunque comparto el diagnóstico, porque creo que hay que hacer algo previamente. Si no encaramos una reforma que tenga en cuenta clases sociales, qué estamos enseñando en América Latina, cómo lo estamos enseñando, va a ser difícil pensar en los términos que se plantearon hoy aquí.

Respuesta: Estoy completamente de acuerdo y creo que el primer paso es reconocer este fenómeno. Creo que todo el mundo entiende que existe pero también es importante saber que se puede cuantificar. Con datos administrativos nacionales se podría hacer un análisis. Estoy seguro de que los datos para examinar este problema existen en Chile, en Uruguay. Creo que esto que hicimos es solo el primer paso.

Pregunta: Pensando en el mercado de profesores –que es un número acotado- y en su distribución, ¿no es reduccionista pensar que hacer políticas públicas para enviar a los mejores profesores a las zonas más complicadas es una solución? Porque los niños marginalizados ya cuentan con un bagaje de desventajas: posiblemente no tuvieron educación inicial, probablemente ya han tenido docentes no muy capacitados... A veces ni siquiera los mejores profesores pueden lograr hacer una diferencia. ¿Algo se pensó al respecto? ¿Hay literatura que demuestre que los mejores profesores realmente hacen una diferencia? Y, además, ¿los gobiernos estarían interesados en invertir para enviar a buenos profesores a las zonas más desfavorecidas? ¿Cómo debieran ser los incentivos para lograr que un buen profesor que está cómodo, que trabaja cerca de su casa, se movilice hacia las zonas más desfavorecidas, que muchas veces son peligrosas, inseguras? ¿Hay literatura sobre eso?

Respuesta: En primer lugar, acerca de la evidencia de impacto de los mejores docentes en los niños con más necesidades, es una evidencia que viene desde hace muchos años. Hay investigaciones que demuestran que la escuela en su conjunto tiene mayor impacto en los países con menor desarrollo económico. Ha habido muchos estudios al respecto en el contexto internacional. En los Estados Unidos, por ejemplo, hay estudios contundentes que demuestran que el impacto en el rendimiento del estudiante que se explica por las características del docente es mayor entre los niños marginalizados. En mi tesis de doctorado me di cuenta de que la calidad de docentes -medida por sus puntajes en los exámenes- tenía mayor impacto en las zonas rurales y en lugares menos desarrollados.

En cuanto a la otra pregunta, la evidencia demuestra que los incentivos hasta ahora no han sido suficientes para atraer a buenos docentes a lugares muy difíciles. Por eso creemos que esta es una prioridad, y que precisa de inversión. Creo que un docente que creció en un área marginalizada está más dispuesto a permanecer allí. El problema en esos casos es que nadie quiere vivir en esas áreas.

Pregunta: ¿Existe algún lugar, de los que usted haya investigado, que capacite bien a los docentes para que mejoren su calidad y trabajen en el lugar donde viven? Estoy pensando en experiencias que no sean, por ejemplo, llevar a un docente de Distrito Federal a un lugar que no conoce, sino en políticas que consistan en capacitar en el lugar.

Respuesta: No se me ocurre mucha evidencia al respecto, aunque podría mencionar el caso de Corea del Sur. No es que la capacitación allí ocurra en el lugar, pero hay una capacitación uniforme y buena para todos los docentes. Y además hay incentivos para trabajar en áreas difíciles y con poblaciones desfavorecidas. También se evita el problema de la concentración de cierto tipo de docentes con un sistema de rotación de docentes cada cinco años. Menciono este, pero no se me ocurren muchas otras evidencias. Además, en algunos países no hay institutos de formación docente en ciertas regiones y los docentes tienen que mudarse de la isla al continente, por ejemplo, para asistir. Y una vez que experimentan vivir en una ciudad, no quieren volver a las zonas rurales. En Guinea Ecuatorial, por ejemplo, sucedía eso.

He visitado institutos regionales, y muchas veces encontré que tienen muy poca capacidad, muy pocos recursos. Hay que invertir en los institutos y en sus recursos.

Pregunta: Al escuchar la presentación me preguntaba si estudiaron algo respecto de la relación del porcentaje del PBI. Porque probablemente una solución de política educativa, si se sabe que la gente no quiere volver, sería invertir no sólo en el maestro sino hacer una inversión interdisciplinaria. Porque imagino que cuando un maestro llega no solo se encuentra con que está solo, sino que seguramente hay más dificultades para abordar respecto del aprendizaje de la comunidad. Y debería invertirse en un equipo y eso es más costoso que invertir solo en la relocalización de una persona. Y por eso preguntaba por el porcentaje del PBI que se destina, porque en general el discurso que se suele escuchar es acerca del interés de mejorar la educación, pero luego los recursos destinados no acompañan.

Respuesta: El PBI y su distribución son importantes. Corea del Sur, por ejemplo, tiene un PBI muy alto y tiene una distribución de docentes muy

equitativa. Hicimos un estudio comparativo entre Corea del Sur y México que arrojó resultados para ambos países completamente diferentes en lo que respecta a las áreas rurales, a los docentes que trabajan con niños con menos ventajas. El sistema educativo de Corea del Sur está muy orientado hacia la equidad. Por ejemplo, el gobierno coreano está tratando de lograr que los jóvenes no estudien demasiado para el ingreso a la universidad o está tratando de limitar los cursos preparativos para rendir los exámenes de ingreso a la universidad porque si no los jóvenes con ventajas económicas tienen acceso a una mayor preparación. En los Estados Unidos, el PBI es muy alto pero las políticas no están muy orientadas hacia la equidad y esa es la razón por la que vemos una distribución muy desigual. Depende de las dos cosas. Hay casos en África Subsahariana en los que la distribución es más o menos igual porque no hay suficientes recursos como para que haya una distribución desigual. Simplemente no hay recursos para que haya docentes muy calificados.

Pregunta: Tengo una pregunta de índole metodológica. ¿Cómo midieron el nivel de la calidad de los profesores?

Respuesta: La verdad es que no medimos la calidad del docente, sino características de los docentes que creemos que inciden en la calidad. Medimos la antigüedad, la formación, la capacitación, las aptitudes, la experiencia y el género. No medimos la calidad sino que utilizamos *proxies*, aproximaciones.

Pregunta: Quería hacer algunas consultas metodológicas. ¿Cuáles fueron los métodos de análisis, sobre todo para el estudio cualitativo? ¿Cuánto tiempo llevó el estudio? ¿Por qué y cómo decidieron que fueran tres o cuatro ciudades para cada uno de los países? ¿Por qué 30/40 entrevista por país? Y ¿cómo llegaron a cada uno de los casos?

Respuesta: Como con cualquier investigación que uno haga con seres humanos, tuvimos que pasar en primer lugar por un Comité de ética. Para eso desarrollamos nuestras preguntas de investigación y las enviamos junto con la metodología para la revisión ética de las universidades en las que se alojaba el proyecto. Las preguntas varían de acuerdo con los participantes

(si eran o no docentes). Había alrededor de veinte preguntas para cada participante. Comenzaban con una visión general del trabajo de ese participante, y luego indagaban su opinión acerca de la distribución de los recursos en general y luego preguntábamos más específicamente por la distribución de los docentes. Grabamos las entrevistas, luego las transcribimos y las analizamos. Comenzamos con códigos anteriores pero también utilizamos códigos emergentes que salieron de los datos. Miramos los patrones que emergían para los tres países. ¿Qué veíamos en la India, que también veíamos en Tanzania y en México?

El estudio fue un proceso largo e intenso. Comenzamos con la investigación a mediados de 2012 y gracias a que fue un proceso muy intensivo terminamos para fines de 2013.

Queríamos para cada país varios casos de diferentes estados. En la India elegimos Karnataka, que es un estado relativamente pequeño, aunque la mayoría de los estados de la India son en población más grandes que Argentina. El estado de Madhya Pradesh tiene más de 70.000.000 de habitantes. Queríamos estados de diferentes tamaños, uno más grande, otro más pequeño, alguno más exitoso en cuanto a la educación y al manejo de los docentes. Para México era muy importante examinar la cuestión del niño indígena porque la investigación allí había identificado ese grupo como el más marginalizado. Por eso escogimos Chiapas y Yucatán, por el número significativo de niños indígenas pero con diferencias entre ellos. En Yucatán la mayoría de la población es del grupo maya y en Chiapas provienen de muchos grupos indígenas. Queríamos la mayor variabilidad posible en un año y medio y 34 entrevistas era lo que podíamos hacer.

El proceso para conseguir las entrevistas con los informantes fue diferente en cada país. En México teníamos mucho apoyo de UNICEF. Cuando llegué a la Ciudad de México, me dijeron con quiénes tenía que hablar en cada uno de los estados. En Tanzania el proceso fue más arduo y requirió que sacáramos las garras. Primero sucedió lo que les conté de la visa. Tuvimos que hacer todo gracias a los contactos que habíamos establecido a través de la Universidad de Michigan State. Y en tres semanas solo pudimos hacer quince entrevistas. Teníamos idea de trabajar con Dar

es Salaam, Arusha y Lindi, pero a este último nunca llegamos porque no tuvimos acceso.

Pregunta: Una pregunta sobre la estrategia de la investigación. ¿Por qué hicieron el corte en 1990? Y otra pregunta sobre el marco conceptual. Vimos que profesores con características diferentes enseñan a chicos marginalizados y se pensaba que eso tendría consecuencias en el desempeño de los niños, ¿vieron eso efectivamente? Porque por los resultados que vimos parecería que algunos resultados no responden a las hipótesis previas, en Uruguay, por ejemplo.

Respuesta: Sobre por qué 1990. Queríamos una cantidad de estudios que fuera manejable y que a su vez fuera suficiente para explorar las preguntas. Acerca de la segunda pregunta, no hicimos mucho análisis de rendimiento de los estudiantes pero creo que es una pregunta clave y el próximo paso para continuar con esta investigación.

Pregunta: Respecto de las políticas educativas que relevaron en los distintos países, ¿qué patrones emergentes de similitud encontraron? Como para pensar en cuánta influencia tiene la variable de la política educativa en la distribución de los docentes.

Respuesta: Buscamos retos y buenas prácticas y encontramos más retos que buenas prácticas. La única buena práctica significativa que encontramos fue la del Distrito Federal de México, donde piensan mucho en este problema y donde tratan de trabajar con los docentes para evitar la concentración de un tipo de docente en cierto tipo de escuela y para reconocer las necesidades y las preferencias de los docentes, para ponerlos en los lugares que resulten más convenientes para su vida personal. Esa fue la lección más importante en cuanto a buenas prácticas y buenas políticas para asegurar una distribución más equitativa. Vimos, en cambio, muchos ejemplos de lo que no se debe hacer, pero muy poco sobre lo que se debería hacer.

En México y en Tanzania hay incentivos pero nuestra conclusión es que no son suficientes. En cambio, hay incentivos para no trabajar en las áreas remotas. Por ejemplo, en cuanto a la capacitación, había en México un

programa de incentivos de los docentes que se llamaba “Carrera magisterial” y, según mis entrevistas, hay allí incentivos para dejar las áreas rurales, porque parte importante de ese programa es la capacitación continua y en las áreas remotas no hay acceso a esa capacitación. Los que quieren participar de ese programa, no pueden estar en las áreas rurales.

Un factor muy importante, que no se desprende de esta investigación pero sí de otra que he hecho, es la descentralización o la centralización. En los sistemas más centralizados, suele haber mayor habilidad para manejar el sistema y que los docentes no se concentren desigualmente.

Pregunta: Quería saber si para cada uno de los países pudieron saber cuál era el porcentaje de los niños marginalizados. Para saber la magnitud del universo, si se trata de un 80% de los niños, del 50%, si son la mayoría...

Respuesta: En la mayoría de estos países era la mayoría. Un problema para medir ese porcentaje es que las bases de datos son distintas para cada una de las regiones. El otro problema es que usamos datos que provienen del sistema escolar y los niños más marginalizados están fuera de las escuelas. O sea que medimos la marginalización con los datos disponibles, pero tenemos que tener en cuenta también los datos de los niños que están fuera de la escuela.

Pregunta: ¿Con qué definición de niño marginalizado han trabajado?

Respuesta: Hay muchas características que vienen de la literatura y nosotros pusimos mucho el foco en el informe de UNESCO de 2010 porque hay allí mucho al respecto de las características de la marginalización. En muchos casos se trata de niños en áreas rurales, en otros casos tiene que ver con la etnicidad, en otros tantos con la lengua o con la ubicación. Sucede también con algunos perfiles de niños que sabemos son marginalizados, que no aparecen entre los datos. O no aparece el niño o no aparece esa variable de la marginalización.

Pregunta: ¿Podrías darnos algunos consejos para trabajar en equipo?

Respuesta: Algunos ya me han escuchado referirme al concepto de “efecto par”. Es muy importante que los que están en posgrado puedan

aprender a hacer investigación en conjunto. La investigación colaborativa es para mí más confiable, más interesante y más divertida. Hay que confiar en los colegas del equipo porque si no surgen problemas. Si uno piensa que el otro no está colaborando, no se puede trabajar en equipo. La confianza y la amistad son importantes. No siempre es necesario compartir el interés, el enfoque o la idea conceptual, sí hay que coincidir en algunas ideas básicas. Con la confianza y algunas ideas compartidas, la colaboración puede determinar la culminación de una investigación o garantizar su éxito.



Universidad de
San Andrés

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

1. OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
2. ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
3. GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
4. FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
5. CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
6. TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
7. WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
8. BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
9. BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
10. GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
11. AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.

12. FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
13. KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
14. PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
15. CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
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.
17. SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
18. CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
19. CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
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.
21. SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
22. ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
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.

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.
25. CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
26. ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
27. BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
28. WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
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.
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.
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.
32. VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
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.
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.

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.
36. SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
37. AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
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.
39. BENAVIDOT, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.
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.
41. FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.
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.
43. ARAUJO, Sonia. **Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la Universidad.** Abril de 2013; 43 páginas.
44. MINVIELLE, Lucila. **El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905).** Mayo de 2013; 42 páginas.
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.

46. RIZVI, Fazal. **Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía global y multilocal.** Septiembre de 2013; 33 páginas.
47. RAZQUIN, Paula. **El diferencial salarial docente y sus determinantes: un estudio sobre Argentina, Chile y Uruguay.** Abril de 2015; 35 páginas.
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.
49. MARQUINA, Mónica. **La arena evaluativa: dos décadas de experiencia de evaluación universitaria en la Argentina,** Agosto de 2015; 39 páginas.
50. SOUTHWELL, Myriam. **Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana,** Noviembre de 2015; 39 páginas.
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.
52. LION, Carina. **Las tecnologías y el conocimiento en la Educación Superior.** Febrero de 2016; 43 páginas.
53. DONAIRE, Ricardo. **La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados?** Marzo de 2016; 32 páginas.
54. GOMEZ, María Cecilia. **Docentes ejemplares: un estudio del desarrollo profesional de cuatro docentes.** Abril de 2016; 34 páginas.
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.
56. NAVARRO, Alejandra. **El proceso de construcción del problema y los objetivos de investigación: el caso de una investigación con oficiales del Ejército Argentino.** Julio de 2016; 28 páginas.