ISSN 1852-2572

LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA EN EL CONURBANO BONAERENSE: CONSTRUCCIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA

Dra. Cecilia VELEDA
Doctora en Sociología de la Educación – École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, París
Coordinadora del Programa de Educación – CIPPEC

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 32

LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA EN EL CONURBANO BONAERENSE: CONSTRUCCIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA

Dra. Cecilia VELEDA
Doctora en Sociología de la Educación – École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, París
Coordinadora del Programa de Educación – CIPPEC

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Conferencia pronunciada el 28 de junio de 2008 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 32

Mayo de 2009

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO”
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Mg. Romina Sabbagh

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
rsabbagh@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 2008

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, 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, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Quisiera agradecer y celebrar esta oportunidad de reflexionar sobre las cuestiones relacionadas con el proceso de la investigación de mi Tesis de Doctorado. El hecho de haber podido tomar un poco de distancia desde el final de la tesis, que defendí hace cuatro meses en la *Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS) en París, me permite repasar mejor el recorrido mismo de la investigación[1]. Esta actividad, de algún modo, es como una "meta-tesis", porque implica reconstruir cómo se fueron planteando las preguntas, cuáles fueron los condicionantes de la investigación. Por eso agradezco la invitación a exponer sobre este tema, porque me llevó a profundizar una reflexión que no había realizado completamente hasta ahora.

Además celebro la convocatoria porque hubiera querido tener esta posibilidad cuando empezaba mi trabajo para contar con más elementos en el proceso de la investigación. La posibilidad que brinda la Universidad de San Andrés de exponer a los estudiantes de manera sistemática al contacto de las experiencias de diferentes investigadores es algo bastante excepcional en el campo universitario argentino.

En general la experiencia de la construcción de la investigación es poco transmitida, salvo eventuales intercambios entre colegas en los que se pasan ciertos consejos sobre cómo encarar determinada cuestión de la investigación. En general son experiencias que quedan en el fuero interno de cada uno de los investigadores. Sin embargo, muchos de los aprendizajes son simples y de fácil

[1] La tesis se titula *La segregación educativa en el conurbano bonaerense. Entre la polarización de las clases medias y la regulación atomizada*, y fue realizada bajo la dirección de los profesores François Dubet y Emilio Tenti Fanfani.

transmisión, por lo que la posibilidad de compartirlos puede aliviarle la tarea a los que recién empiezan.

Esta introducción me lleva a la idea de receta. Es bastante frecuente la crítica de los expertos en pedagogía a los docentes de escuela que piden recomendaciones concretas sobre la tarea de enseñar. Antelo (1999) sostiene que él no comparte esa crítica: él dice que quien no tiene recetas, quien sólo tiene preguntas, no puede resolver problemas. Si bien en general la idea de receta tiene una connotación negativa, y genera cierto prejuicio porque hace pensar en prácticas formateadas, cerradas, en realidad apoyar la práctica de la investigación en recetas no necesariamente implica encorsetarla. La creatividad, la innovación, la novedad son siempre posibles, aún partiendo de pequeñas fórmulas que sirvan de señales en el medio del bosque oscuro. En este sentido, las recetas son esencialmente herramientas básicas para avanzar en un proceso que suele ser complejo.

Además, el proceso de la investigación no está aislado de las vicisitudes de la vida de la persona que lleva adelante el trabajo. Son numerosas las complicaciones que suelen presentarse: las condiciones financieras, los cambios en la vida personal que pueden afectar la dedicación al trabajo, la relación con el tutor, y todos los imprevistos y escollos ligados a la investigación misma.

Entonces, al igual que Antelo, y para el caso de la investigación, celebro las recetas, sin dejar de concebir el proceso de investigación como algo sumamente personal y singular. A lo largo de este artículo comentaré en qué sentido es una experiencia muy personal, mediante el repaso de las anécdotas, problemas o cuestiones que fueron condicionando mi investigación.

Quiero aclarar que mi investigación es una Tesis de Doctorado. Algunas de las cuestiones que voy a comentar se ajustan de todos modos a otro tipo de investigaciones, pero mis reflexiones girarán principalmente en torno de investigaciones de formación (tesis de doctorado o de Maestría). En general estas investigaciones se llevan a cabo solitariamente, no en equipos, ni en el marco de otras investigaciones más amplias, y suelen durar varios años, por lo que tienen una especificidad que las distingue.

En primer lugar, voy a referirme brevemente al objeto de la investigación, tal como quedó definido al final de la investigación. En segundo lugar, la mayor parte del artículo estará centrada en el proceso de construcción de la

investigación, y finalmente comentaré algunos aprendizajes personales sobre el proceso de la investigación y sobre la experiencia de escritura de la tesis, tarea sumamente ardua que es como un subcampo del proceso de investigación que también suele quedar en un segundo plano en la formación universitaria.

El objeto de la investigación

La tesis analiza los factores de la segregación educativa en el Conurbano Bonaerense. Segregación educativa entendida como la separación y concentración de los alumnos en circuitos educativos desiguales según su condición social. La investigación se centró en los años que van de 2001 a 2003, cuando fue realizado el trabajo de campo.

Esta investigación se sitúa en una línea de continuidad con otra serie de trabajos que habían comenzado a publicarse desde la década de 1980 sobre la cuestión de la segmentación educativa. Desde entonces venía problematizándose este tema de los circuitos educativos, la segmentación que impedía una verdadera democratización del sistema educativo en un contexto de retorno de la democracia y de aumento de la matrícula. Numerosos estudios planteaban que, pese a la expansión de la matrícula y al acceso cada vez mayor de alumnos al sistema educativo. la democratización del sistema educativo no iba a ser plena mientras ese acceso se diera de manera estamentalizada, es decir en escuelas social y académicamente desiguales.

Dichos estudios se centraban en el análisis y caracterización de los diferentes circuitos, dejando de lado el análisis de las fuentes de la segregación, es decir, los factores que contribuyen a producir y a profundizar la segregación educativa. Esta fue la pregunta que fui construyendo a lo largo del camino que voy a comentar.

Factores de la segregación educativa en el Conurbano Bonaerense

En la tesis analizo cuatro factores de la segregación educativa. En primer lugar, un factor exógeno, es decir que es externo al sistema educativo. Este primer factor es la segregación espacial, esto es, la división social del territorio, y el modo en que esta segregación de las clases sociales en el espacio incide en la división social del sistema educativo. Esta es una cuestión sobre la

que prácticamente no existían estudios en Argentina, por lo que para analizar este factor debí recurrir a trabajos extranjeros.

En Francia existe el sistema de radio para la asignación de los alumnos a las escuelas. La *carte scolaire* define una sectorización por la cual se preestablece la escuela en la que deben inscribirse los alumnos según su lugar de residencia. Este dispositivo explica que la cuestión de la segregación espacial sea un tema relevante en el análisis de la segregación educativa. Por ello, la relación entre la segregación espacial y la educativa empezó a despertar una gran preocupación en los años noventa en Francia.

En Argentina se agrega además el fenómeno de la gran expansión y profundización de la segregación espacial a lo largo de toda la década de 1990. Con el crecimiento de los barrios privados en un extremo, y la proliferación y crecimiento de las villas de emergencia y asentamientos en el polo opuesto. Este era un factor ausente en los debates sobre la segmentación o la segregación, que debía ser sometido a consideración.

Y en cuanto a los factores endógenos, analizo tres cuestiones. Por un lado la regulación estatal, deteniéndome en dos aspectos: las reglas generadas por la normativa escolar y la acción de las autoridades intermedias del sistema educativo bonaerense. Dentro de la normativa, analicé todos los textos legales vigentes en 2001 que de un modo u otro incidieran en la distribución de las escuelas en el territorio, y de los alumnos, los docentes, los recursos materiales y ciertas ofertas pedagógicas (como los talleres extracurriculares, por ejemplo) entre las escuelas. Hice este trabajo a partir de la definición de segregación como la separación y concentración de los alumnos en circuitos desiguales según su condición social. Otra cuestión que analicé como parte de la regulación estatal fue la acción de las autoridades intermedias del sistema educativo bonaerense: la intervención de los inspectores, los consejos escolares y los municipios. Estudié de qué modo estos tres actores incidían en los contextos locales en la distribución de esos elementos: las escuelas, los docentes, los alumnos, los recursos materiales y las ofertas pedagógicas.

El tercer factor se refiere a las prácticas de competencia entre las escuelas. Aquí analicé el modo en que las prácticas de competencia de las escuelas, con el propósito de captar determinado piso de alumnos y en algunos casos, cierto tipo de alumnos, contribuían a profundizar la segregación educativa.

También éste es un tema sobre el que prácticamente no existe investigación, sobre todo teniendo en cuenta que la Argentina no atravesó como otros países latinoamericanos -como por ejemplo Chile- reformas de mercado, es decir reformas que introdujeran mecanismos de mercado en el sistema educativo. Sin embargo, en la tesis intento demostrar que pese a esta situación estructural, en los contextos locales, en la interacción entre la oferta y la demanda educativa se pueden detectar lógicas de mercado y que existen múltiples prácticas de captación y selección de alumnos por parte de las escuelas, y que estas prácticas redundan en una mayor segregación.

Por último, el cuarto factor de la segregación se refiere a las prácticas de elección de las familias de tres sectores de las clases medias. Me detuve en la indagación del proceso y las razones de elección de las escuelas para los hijos, y el modo en que estas prácticas de elección de las familias contribuyen también a profundizar la segregación.

Estas dos últimas cuestiones, las prácticas de competencia de las escuelas y las prácticas de elección de la familia, fueron analizadas en dos partidos del Conurbano -los partidos de Vicente López y General San Martín- con la idea de contrastar las prácticas de las clases medias altas con las de las clases medias bajas.

Universidad de San Andrés

Los inicios del estudio

Esta investigación comenzó en París. Acababa de terminar la carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires y estaba decidida a abandonar ese campo, quería dedicarme a otra cosa sin saber muy bien a qué. En la Universidad había tenido una materia muy interesante que se llamaba Psicología de la Educación cuyo programa incluía muchos trabajos argentinos de Sociología de la Educación que me habían interesado mucho.

Cuando decidí presentarme a una Maestría en París, todas las condiciones eran adversas: tenía muy poco tiempo para presentar un proyecto de investigación, apenas manejaba la lengua francesa, y conocía muy mal la disciplina a la que pretendía postularme. Reflexionando sobre temas posibles consulté varios libros. Uno de ellos captó mi atención: su título era *¿Escuela públi-*

ca o escuela privada?[2] Ello me remitió a mi propia historia escolar, porque en el momento de ingreso a la escuela primaria mis padres habían tenido grandes discusiones sobre el tema. Mi padre quería inscribirnos en una escuela pública y mi madre prefería la escuela privada. Finalmente nos inscribieron en una escuela pública, y esta fue una cuestión sobre la que se habló mucho en mi casa. Entonces pensé que podría ser un buen tema de investigación y así fue que empecé ese recorrido, apurada por los tiempos.

Con eso me interesa señalar en qué medida la definición de un problema de investigación está también signada por las condiciones prácticas en las que se realiza la investigación. Por otra parte, este ejemplo personal de la elección del tema de la tesis revela cómo incide en la investigación la subjetividad del investigador. Entonces planteé un proyecto de investigación sobre la cuestión de la elección de la escuela en los suburbios de París enmarcado en la preocupación por las tendencias de reforma educativa en los países europeos. En ese mismo proyecto proponía continuar posteriormente con una investigación comparada incluyendo el caso Argentino.

Lecturas preliminares

La cuestión de la elección me llevó a leer una buena cantidad de trabajos ingleses sobre la elección de la escuela que analizaban los primeros efectos que estaba teniendo la reforma de Tatcher de los años '80 sobre la igualdad educativa. Me interesé en estos trabajos porque la literatura en materia de elección de la escuela estaba mucho más desarrollada en Inglaterra que en Francia y otros países europeos, a raíz de la reforma educativa en Gran Bretaña, que había dispuesto la libertad de elección para las familias y otros mecanismos para propiciar la competencia entre las escuelas.

También empecé a leer muchos trabajos franceses que comenzaban a plantear el concepto de mercado educativo en un país donde la regulación del sistema era opuesta a la vigente en Inglaterra. Es decir, con un Estado nacional centralizador, con escaso margen de acción para las escuelas y de decisión sobre la elección de la escuela para las familias. Ninguna de las reglas del

[2] Langouet G. y Leger A. (1994), *Ecole publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Eds. Fabert.

mercado estaban presentes en el sistema educativo francés y sin embargo, las investigaciones empezaban a vislumbrar que en la interacción entre las escuelas y las familias se detectaban lógicas de mercado que producían mayor segregación. En ese mercado no todos se movían en igualdad de condiciones, sino que las familias de clase media aprovechaban mejor esas reglas y lograban ubicarse en los circuitos educativos más preciados, más privilegiados y sobre todo, lograban concentrarse en ellas y relegar a los sectores más desfavorecidos a otras escuelas.

Primeras preguntas

A fines de los noventa, desde París, y sin saber demasiado sobre educación me empecé a preguntar sobre el carácter de la reforma en curso en la Argentina. En un mundo todavía mal comunicado por internet, no podía acceder a trabajos que se estuvieran publicando sobre la reforma iniciada con la Ley Federal de Educación del año 1993. Los ecos que se escuchaban por entonces eran en general muy críticos, y sobre todo planteaban que se trataba de una reforma neoliberal en la que, como en el resto de los sectores de las políticas públicas, el Estado estaba emprendiendo la retirada y abandonando el sistema al mercado y a la privatización.

Se sostenía que, así como el Estado se retiraba en otros ámbitos de las políticas públicas en pos de los mecanismos de mercado, el sistema educativo era objeto también de la privatización, la mercantilización, el recorte presupuestario y el abandono estatal. Según estas visiones, la reforma educativa se alineaba con el programa neoliberal del menemismo y respondía a las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito (Echenique, 2003; Balduzzi y Vázquez, 2001; Vior, 1999; Feldfeber, 1997).

En un principio esto despertó mi interés: parecía que la Argentina -tal como había sucedido ya en Chile- estaba incorporándose a la ola de reformas educativas neoliberales que se propagaba en muchos países de Occidente. Iba a ser interesante comparar lo que estaba sucediendo, utilizando como contrapunto el caso inglés -ejemplo paradigmático de esta ola de reformas- con el caso francés, cuyo modelo había tenido históricamente una influencia significativa en la construcción del sistema educativo argentino.

Universidad de San Andrés

Decidí hacer una comparación desde la perspectiva de la elección de la escuela. Quería analizar qué características tenía la elección de la escuela en Francia y en la Argentina, ya que la Argentina comenzaba a situarse en el polo opuesto de Francia. Iba entonces a plantear que Argentina venía de una tradición francesa de educación y que sin embargo se iba acercando al modelo chileno, al modelo de Tatcher. Así, me interesaba analizar la cuestión de la elección de la escuela en el marco del modelo francés y cuáles eran los efectos de la liberalización de la elección de la escuela en Argentina y la implementación de reglas de mercado en el sistema educativo argentino.

Después de fijar esos lineamientos generales, estas grandes preguntas, empecé la Tesis de Maestría en Francia. La tesis trató sobre la elección de la escuela por los padres en los suburbios franceses. La opción de trabajar sobre el caso francés tenía sentido en la medida en que pensaba luego hacer una Tesis de Doctorado comparativa. Pero además era muy complicado para mí estudiar el caso argentino viviendo en Francia, ya que no contaba entonces con los recursos como para viajar a Buenos Aires para realizar el trabajo de campo. La Tesis de Maestría debía servirme para empaparme en la bibliografía francesa e inglesa, y permitirme hacer una primera incursión en el campo para "testear" las guías de preguntas y hacer una práctica de la investigación. Yo era psicóloga y nunca había hecho este tipo de estudios.

La investigación de Maestría fue cualitativa: me propuse indagar cómo elegían las familias y cuáles eran las razones de la elección mediante unas 20 entrevistas con padres de alumnos. Quería conocer no solamente las razones de la elección -muchas veces analizadas a través de métodos cuantitativos, en encuestas que listan una serie de razones a optar-, sino que me preocupaba aproximarme al proceso de la elección, el acceso de las familias a la información, con quiénes consultaban la elección, la interacción intrafamiliar en el proceso de elección, el rol de la madre, el rol del padre, la participación de los hijos, el modo en que se acercaban los padres a la escuela, si pedían información, o se entrevistaban con el Director. Me centré en el proceso mismo de la elección como una dimensión importante para comprender el modo en que las familias finalmente se dirigían hacia una u otra escuela, tan importante como los motivos.

Con estas preguntas, avancé con el trabajo de campo en Francia, y terminé mi Tesis de Maestría, que me sirvió para situar las grandes líneas del problema.

Comienzo del trabajo de campo

Una vez concluida la Tesis de Maestría, comencé con la de Doctorado, ya centrada en el caso argentino. De regreso en Buenos Aires, mi prioridad fue realizar el grueso del trabajo de campo lo más pronto posible. Sucedía -y aquí otro condicionante de la investigación- que venía a Buenos Aires a vivir por seis meses en la casa de mis padres, sin ingresos, y en ese tiempo tenía que hacer la mayor parte del trabajo de campo. En suma, en el momento en el que empecé a hacer el trabajo de campo no tenía todas las preguntas claramente formuladas, al menos no todas las preguntas tal como quedaron definidas al concluir la tesis.

En ese momento inicié la investigación con la preocupación sobre la reforma argentina y el lugar que tenían en ella los mecanismos de mercado y en particular, la elección de escuela. Un detalle interesante a nivel práctico es que como debía actuar rápido para terminar el trabajo de campo en esos seis meses, armé un equipo de investigación: mi hermana estaba terminando la carrera de Sociología y cuatro amigas de ella se entusiasmaron y quisieron participar. Armé un equipo con la intención de que me ayudaran a hacer las entrevistas, pero también de ayudarlas yo a ellas en su proceso de formación. Fue sumamente interesante porque esto hizo que el trabajo de campo fuera muy interactivo: las preguntas e intervenciones del equipo en las reuniones periódicas que organicé me sirvieron mucho para reflexionar sobre la marcha.

Además, el poder contar con ellas también me permitió hacer una primera serie de entrevistas piloto, lo que es muy importante en cualquier investigación para ir “testeando” la guía de preguntas en el caso de la investigación cualitativa, para ir reformulándolas, tener en cuenta los tiempos de la entrevista, tener una práctica de interacción con los entrevistados, conocer el tipo de entrevistados y saber cómo hay que posicionarse.

Universidad de San Andrés

Primeros hallazgos

Hicimos las entrevistas y comencé a darme cuenta de que la interpretación de la reforma menemista como una reforma neoliberal empezaba a resquebrajarse. Las entrevistas con las familias, directores de escuela y supervisores me condujeron a problematizar esa hipótesis. Para acceder a las escuelas y a las familias debí entrevistar primero a los supervisores de cada zona, y en esas entrevistas aproveché para interrogarlos sobre toda una serie de detalles que tenían que ver con el problema. A partir de estas entrevistas, la idea de la reforma neoliberal se empezó a desvanecer, y con ella la pregunta inicial de la investigación sobre el carácter de la reforma educativa en Argentina.

En este cuestionamiento también tuvo que ver mi participación en una investigación paralela desde el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Trabajaba en el área de educación del CIPPEC y realizamos una investigación muy ambiciosa sobre la política educativa en las 24 provincias del país durante la década del 1990, que influyó en mi investigación de Doctorado.

Además de los condicionantes de vida, existen otros condicionantes prácticos, como por ejemplo el simple hecho de realizar investigaciones paralelas durante el desarrollo de la tesis de Maestría o Doctorado. Puede suceder entonces que las distintas investigaciones empiecen a interactuar y a influir en la visión que se tiene sobre el propio problema de investigación. Este estudio sobre el modo en que la Ley Federal de Educación había sido implementada en las 24 provincias se centró en el gobierno de la educación. Se habían tomado diferentes ejes de análisis que iban desde las políticas pedagógicas pasando por las políticas dirigidas al sector privado, la implementación de la nueva estructura de niveles, o el marco normativo de la educación. Se trató de una investigación bastante exhaustiva que me llevó a revisar profundamente la hipótesis de la reforma de los noventa como una reforma neoliberal, privatizadora y tendiente a la introducción de mecanismos de mercado en el sistema educativo.

No sólo resultaba difícil hallar estas tendencias en las orientaciones de la reforma educativa de los noventa, sino que los escasos lineamientos que podían englobarse en ellas sufrieron importantes reformulaciones u obstáculos

en su aplicación, de tal modo que distaron en la práctica de promover la privatización, la mercantilización o el retiro estatal.

Así, por ejemplo, el acento puesto en la evaluación educativa, a través de la aplicación sistemática de las pruebas anuales estandarizadas desde 1993, no se transformó nunca en un dispositivo de control del sistema educativo. El objetivo del sistema de evaluación no fue sancionar o generar competencia entre las escuelas –a través de la publicación de *rankings*, por ejemplo-, sino servir al diagnóstico y seguimiento del sistema educativo. De hecho, diversos estudios señalan la baja utilización y el escaso efecto que la información producida tuvo en las escuelas, situación que se explicaría, entre otras causas, por la baja capacidad técnica de las administraciones provinciales, la ausencia de capacitación de los supervisores, directivos y docentes en la materia, o los dilatados plazos de procesamiento y retorno de la información a las escuelas (Montoya et al., 2005; Pinkasz et al., 2005; Narodowski, 2002).

Otra de las críticas estaba relacionada con la autonomía escolar, que de hecho fue una de las líneas de la reforma. Sin embargo su lanzamiento desde el Ministerio Nacional quedó desvirtuado en el tránsito de su llegada a las escuelas. Impulsada a través de diferentes programas, capacitaciones o publicaciones nacionales, de la autonomía no parecen haber quedado más que los inciertos efectos de la activa retórica, ya que -entre otros factores- tanto la falta de recursos materiales, como la ausencia de un acompañamiento técnico o la persistencia de una antigua normativa en los aspectos organizativos de la institución escolar, hicieron muy compleja su construcción. Por sólo dar un ejemplo significativo, la introducción de los proyectos educativos institucionales (PEI) tuvo un impacto marginal en las prácticas cotidianas de las escuelas. En cambio, a contrapelo de los discursos reformistas, las entrevistas con supervisores y directores de escuela me permitían constatar que la autonomía se emparentaba más con el abandono estatal y con anomia, que con la posibilidad de construcción de nuevas capacidades en las escuelas (Braslavsky, 1993).

Hasta que finalmente la pregunta inicial sobre el carácter de la reforma y la medida en la que promovía la competencia entre escuelas terminó por convertirse en un obstáculo. En la investigación muchas veces sucede que las preguntas que se plantean al comienzo empiezan a ser un problema más que una solución, empiezan a “cerrar” más que a “abrir”. En ese momento es impor-

tante saber detenerse y no persistir con las preguntas que se plantearon, sino tener la capacidad de percibir esa incomodidad que se genera y abrir nuevas dimensiones del problema.

Así fue que toda una serie de ideas que me venía planteando desde el principio del estudio empezaron a perder sentido. Sin embargo, a través de las entrevistas, empecé a detectar que en la interacción entre las escuelas y las familias estaban presentes ciertas lógicas de mercado: la cuestión de la elección de la escuela -no sólo de la privada sino de la escuela pública- estaba completamente instalada entre las familias. Existían estrategias muy desarrolladas en la elección de la escuela. Cada familia podía decir con cuántas personas habían consultado esta decisión, muchas madres iban a pedir entrevistas con los directores. La cuestión de la elección de la escuela era una preocupación mayor entre las clases medias que yo había entrevistado.

A su vez, a partir de las entrevistas con los directores podía inferir una serie de estrategias de captación y de selección de la matrícula, sumamente naturalizadas en el sistema educativo. Tal es así que, por ejemplo, uno de los supervisores comentó sobre una idea que había tenido para fomentar el desarrollo de estrategias de captación de matrícula en el distrito de Vicente López, que estaba perdiendo población. Había reunido a los directores que tenía a su cargo para pensar estrategias de captación de la matrícula y había sugerido ideas como la de organizar días de puertas abiertas, instalar carteles en las fachadas presentando la oferta de la escuela, visitar escuelas del nivel anterior, toda una serie de estrategias de captación de matrícula.

Poco a poco empezó a resultar interesante el contraste entre la macropolítica –donde no podía hallar claros rasgos neoliberales o de promoción del mercado-, y la micropolítica de los contextos locales, en donde comenzaba a hallar ciertas lógicas de mercado en la interacción entre las escuelas y las familias.

Punto de inflexión

En ese momento reformulé el enfoque central de la tesis. Porque pasé de la preocupación sobre el carácter de reforma a la preocupación sobre las fuentes de la segregación educativa. Las prácticas de elección de las familias, las prácticas de competencia de las escuelas ya no interesaban como reflejo de

determinadas políticas, sino más bien como fuentes de segregación. El eje pasa a ser la cuestión de la segregación educativa.

¿Por qué dirigí el interés a los efectos de las prácticas de las familias y las escuelas y ya no a sus causas? Lo que me interesaba era sacar a la luz una cuestión sumamente naturalizada en el sistema educativo, y naturalizada sobre todo en los debates políticos. Si bien diferentes trabajos de investigación venían mencionando el problema de la segregación, en el debate político este tema estaba muy poco problematizado. Otros capítulos de las desigualdades educativas formaban parte tradicionalmente de la agenda política, como la exclusión del sistema, por ejemplo. No así la cuestión de la segregación, para la que no se habían concebido políticas específicas.

Desde la preocupación por la política me pareció interesante trabajar precisamente sobre los factores que generan la segregación. Además, el tema de la segregación cobró relevancia a partir de la lectura de diferentes trabajos, sobre todo estudios internacionales de evaluación de la calidad educativa como las evaluaciones de PISA (Programme for International Student Assessment, Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development -OECD-) que señalaban el grado de incidencia de la segregación en los resultados de los países evaluados.

Se empezaba a detectar que los países con mayor segregación eran los que más bajos resultados promedio obtenían, mientras que los países con mayor heterogeneidad social en cada escuela lograban mejores resultados, en gran medida por lo que se conoce como el “efecto compañero”, el “efecto par”. Este concepto alude a la influencia que ejercen los alumnos entre sí, ya que no aprenden solamente del maestro sino también de sus compañeros. La homogeneidad social en las escuelas disminuye las oportunidades de influencia mutua entre los alumnos más y menos avanzados -generalmente también los más y menos favorecidos en términos socioeconómicos-, fenómeno denominado “efecto par”.

Además, la concentración en una misma escuela de alumnos desfavorecidos influye sobre las prácticas de los docentes, que en su mayoría tienden a tener bajas expectativas respecto de los progresos posibles de los alumnos, enseñar un currículum diluído, o destinar menos tiempo a las tareas pedagógicas que en otros contextos, lo que impacta negativamente sobre los aprendiza-

jes (Trouilloud et Sarrazin, 2003; Duru-Bellat, 2004). Y como la segregación exige al Estado una mayor inversión bajo las formas de las políticas focalizadas o de acción afirmativa -destinadas a mejorar aspectos materiales y pedagógicos de las escuelas que congregan a los alumnos más desfavorecidos-, la combinación de bajos resultados globales con mayores exigencias de inversión redunda en una baja eficiencia (en comparación con los sistemas educativos con mayores niveles de integración social).

En suma, el problema de la segregación resultaba muy interesante desde el punto de vista de los resultados educativos, sobre todo teniendo en cuenta la dramática situación de la Argentina al respecto. Como lo muestran distintas evaluaciones internacionales (PISA y SERCE), los resultados de los alumnos argentinos se han deteriorado estrepitosamente durante la primera mitad de esta década en comparación con los alumnos de otros países latinoamericanos comparables.

Pero además, el problema de la segregación es sumamente importante en términos de cohesión social. El hecho de que la mayoría de los alumnos argentinos conviva con niños y adolescentes de un nivel socioeconómico semejante al suyo atenta ante todo contra la vocación integradora de la escuela, ya que los alumnos están expuestos a experiencias de socialización homogéneas, reforzando las tendencias al cierre social, la estigmatización y la violencia (López, 2005). Como ha sucedido en otros espacios públicos (como el barrio), la escuela permite cada vez menos a los alumnos desarrollar relaciones diversas, que enriquezcan su socialización familiar. Si la escuela se transforma en un lugar donde sólo los semejantes se encuentran, su rol en el fortalecimiento de la cohesión social se debilita considerablemente. La concepción de la escuela como un lugar de vida donde se aprende “en sociedad”, donde se “hace la sociedad”, apela necesariamente a la diversidad social.

En un contexto de hermetismo social, la idea misma de sociedad conformada por grupos cultural y económicamente heterogéneos no puede parecer menos que una abstracción. La transmisión de una “cultura cívica” común que una a cada ciudadano a la nación y a los valores democráticos que la fundan más allá de las comunidades particulares –principio esencial de la tradición educativa argentina-, resulta cada vez más difícil cuando dicha transmisión se

realiza en espacios escolares donde prima la homogeneidad social (Hébrard, 2002).

Por último, la composición social de la escuela y de la clase incide también sobre el desarrollo de los alumnos como sujetos, ya que aspectos vitales para este desarrollo, como la auto-estima, la motivación, los gustos o las aspiraciones, se construyen en función del grupo de referencia (Duru-Bellat, 2004). Y cuando dicho grupo está conformado por niños de un mismo nivel socioeconómico se pierde toda la riqueza que aporta la diversidad de modelos culturales, no sólo para aquellos situados en las posiciones más desfavorecidas, sino también para los más privilegiados. Kessler (2002) señala, por ejemplo, cómo la experiencia de "socialización burbuja" propia de las escuelas de clase media-alta contribuye a reforzar representaciones que legitiman la dominación social, situación que plantea preocupantes interrogantes sobre las orientaciones de las futuras élites en la conducción política y económica de la Argentina.

Nuevas dimensiones del problema

Una vez formulada la pregunta sobre las fuentes de la segregación, advertí que no sería suficiente analizar la elección de la escuela por las familias y las prácticas de competencia de las escuelas, porque estas prácticas se insertaban en ciertas reglas preestablecidas. Entonces la siguiente pregunta que apareció fue la de la regulación. ¿Cuál es el modelo de regulación del sistema educativo en los aspectos que afectan específicamente a la segregación? ¿Cuáles son las reglas y acciones estatales que definen la distribución de las escuelas, los alumnos, los docentes, los recursos materiales y las ofertas pedagógicas? ¿Cuál es el modelo de regulación del sistema educativo bonaerense y de qué modo contribuye a profundizar la segregación?

Es así como aparece una nueva dimensión del problema que no estaba contemplada al comienzo. Para esta dimensión me dediqué al análisis de las normas y la intervención de las autoridades intermedias en materia de distribución de las escuelas, los docentes, los alumnos, los recursos materiales y las ofertas pedagógicas. En este nuevo camino fue fundamental la lectura de trabajos de "sociología de la regulación", sobre el proceso de definición de las reglas, tomados de la literatura de sociología de las organizaciones y aplicados al sistema educativo. Estos textos indagaban acerca de cómo se delimitan las

reglas de un sistema, cuál es la diferencia entre el concepto de regulación y el de gobierno, cuál es el lugar de los actores en la construcción de las reglas, etc. El enfoque teórico que adopté plantea una concepción constructivista de la regulación, según la cual las reglas se construyen no sólo a partir de los textos legales o las acciones oficiales, sino en la interacción de los diferentes actores que participan en el sistema educativo, por lo que existen múltiples fuentes de la regulación.

Pero para el momento en el que avancé con estas lecturas y preguntas ya había concluido el trabajo de campo, por lo que no había incluido -sobre todo en las entrevistas con las autoridades intermedias- preguntas específicas enmarcadas en esta concepción. Si bien había sido bastante abarcativa en las entrevistas con los supervisores, consejeros escolares y representantes municipales, la mirada más específica a partir de las lecturas sobre la regulación quedó por fuera. Además, en el ínterin había tenido lugar una reforma del sistema de supervisión y de los consejos escolares en la Provincia de Buenos Aires y las condiciones en las que se concebía el rol de ambos actores habían cambiado drásticamente.

De todos modos, las entrevistas que había realizado me sirvieron para analizar la cuestión, porque en ellas aparecían argumentos fundamentales para sustentar mis interpretaciones. Sin embargo, si hoy tuviera la posibilidad de volver al campo tendría una mirada mucho más clara de las preguntas que les plantearía a los supervisores, los consejeros escolares y a los funcionarios municipales.

La última pregunta que surgió en el proceso de elaboración de la tesis fue la del factor exógeno, es decir la segregación espacial. Este factor que actúa puertas afuera del sistema educativo es una causa fundamental de la segregación educativa. Por ello, terminé cerrando la investigación con este último factor que decidí incorporar.

Algunas cuestiones sobre las herramientas teóricas y metodológicas

Así como hubo idas y vueltas entre el trabajo empírico y las lecturas, la tesis no partió de un marco teórico preliminar y único en el que se enmarcara el conjunto de la investigación. La consideración de factores diversos de la segre-

gación me llevó a indagar herramientas teóricas diferentes, que me sirvieron para sustentar cada uno de esos factores. Por un lado recurrí a elementos de la sociología urbana, por otra parte a trabajos sobre sociología de la regulación, también revisé teorías de la elección del campo económico, del campo de la sociología, y diferentes enfoques sobre la cuestión de los mercados educativos y de la competencia entre las escuelas.

Lo mismo puede decirse respecto de las herramientas metodológicas. La tesis es esencialmente cualitativa, basada en entrevistas semi-dirigidas. Sin embargo, recurrí a otras estrategias metodológicas, como la sistematización de ciertos datos estadísticos, particularmente en el capítulo que refiere a la relación entre la segregación espacial y la segregación urbana. Allí consideré datos estadísticos disponibles por partido del Conurbano sobre la condición socioeconómica de la población, por un lado, y ciertos indicadores educativos, por el otro, con el objetivo de analizar la medida en la que los segundos se relacionaban con los primeros. Más precisamente, quería verificar hasta qué punto el nivel socioeconómico de la población de cada partido predecía ciertas particularidades de la oferta y los resultados educativos.

No realicé grandes regresiones ni análisis estadísticos. Simplemente sistematicé y situé la cuestión, planteando el interés de continuar en esta línea de análisis. Era muy difícil profundizar el estudio de la incidencia de la segregación espacial en el Conurbano debido a la escasez de datos desagregados a nivel de los partidos y a la existencia de muy pocos antecedentes acerca del tema.

Por último, otra de las estrategias metodológicas tuvo que ver con el análisis de la normativa. El *corpus* de normativa fue definido sobre la base de dos criterios: temático -se abarcaron las regulaciones que atañen a la distribución de las escuelas, los alumnos, los docentes, los recursos materiales y las ofertas pedagógicas- y temporal -se consideraron las normativas vigentes en el año 2001-.

Dado que el marco legal del sistema educativo bonaerense es un verdadero “laberinto”, sumamente vasto, complejo e inorgánico, el rastreo y sistematización de las normativas presentó varios obstáculos. El CENDIE (Centro de Documentación e Información Educativa) es la unidad dependiente de la DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación) cuya función es centralizar las normativas y documentos oficiales, y sirvió de fuente fundamental para el

relevamiento de la gran mayoría de la normativa. Sin embargo, la inexistencia de un sistema oficial de búsqueda temática lo suficientemente amplio y desagregado y la falta de un digesto que condensara y organizara la normativa dificultaron mucho el trabajo. Por otra parte, la frecuente ausencia de ciertas reglamentaciones antiguas o menos "importantes" nos obligó a rastrearlas en las direcciones de la DGCyE a través de contactos personales.

En lo que se refiere al análisis de las normas escolares, es importante mencionar que están escritas en un lenguaje muy duro, en el que hay que interpretar entre todas las disposiciones cuál es la que está afectando el tema que se está analizando. Creo que existe una complejidad particular y específica del análisis de la normativa escolar, sobre lo cual hay muy poco escrito.

En suma, tanto en el plano conceptual como metodológico los enfoques y herramientas fueron variados.

Anécdotas y peripecias de la producción de los datos

Pasando a un plano un poco más personal, en esta sección voy a comentar algunas recetas, anécdotas y experiencias personales de lo que fue este proceso de investigación.

Por ejemplo, el equipo de trabajo que armé para la realización de las entrevistas con las familias fue sumamente enriquecedor. Tanto por el intercambio que se generó y que me permitió contar con varias opiniones e impresiones en el curso del trabajo de campo, como porque gracias a la colaboración de este equipo pude realizar sesenta entrevistas con padres de familia. Contar con una buena cantidad de entrevistas era en este caso necesario, para poder delinear ciertos rasgos de la elección de la escuela según tres sectores de las clases medias que consideré (realicé unas 20 entrevistas por sector).

Pero para que el trabajo con un grupo de colaboradores tenga sentido para ellos y para el coordinador es preciso que exista un trabajo de formación por parte de éste último, para que los colaboradores no sean solamente "buscadores de datos" -en este caso entrevistadores-, sino que la experiencia sea formadora para ellos, y para que la realización de entrevistas esté debidamente guiada por el marco conceptual en el que se inserta. Por otra parte, es fundamental realizar un seguimiento pormenorizado y constante de las tareas y los productos de los colaboradores, para ir introduciendo los ajustes necesarios.

Otro ejemplo tiene que ver con las dificultades en el acceso a los entrevistados, que suelen plantearse en muchas investigaciones. En mi caso, esta dificultad estuvo íntimamente ligada al contexto político y social del país del momento, ya que realicé gran parte de las entrevistas durante el segundo semestre del año 2001. Las escuelas estaban muy temerosas, sobre todo las privadas, con un gran temor de perder alumnos. Las familias tenían mucho temor por la inseguridad, había que vencer muchas resistencias para avanzar con la investigación.

Realicé 60 entrevistas con padres de alumnos. Llegué a ellos a través de las escuelas. Primero entrevisté a los supervisores, aunque en algunos casos en Vicente López, como yo había vivido allí, accedí a los directores directamente y luego entrevisté a los supervisores. El acceso a las familias se dio de diferentes modos según las escuelas. En algunos casos, el director me permitió ir a los años escolares que me interesaba tomar. En otros, el director seleccionó las familias que podía entrevistar. Desde ya que esta no era la situación ideal, pero era la posible, y no siempre se cuenta con el tiempo o las posibilidades de cambiar de escuela para respetar los criterios de selección de los entrevistados.

Otro ajuste con las entrevistas a familias tuvo que ver con el año escolar que debía considerar como la instancia de la elección. Como inicialmente mi intención era analizar la elección de la escuela secundaria, con la transformación de la estructura de niveles lo que correspondía era realizar entrevistas con padres de alumnos de 9º año de la EGB. Pero pronto me di cuenta de que las familias de clase media que eran mi objeto de estudio muchas veces optaban anticipadamente por la escuela media, eligiéndola en el 7º año de la EGB, ya que optaban por escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires o por antiguas escuelas medias “articuladas” con escuelas de EGB. Por lo tanto, también realicé entrevistas con padres de chicos que cursaban ese año.

En las entrevistas con los padres los interrogué tanto por la elección de polimodal, como por la elección de la institución de EGB: en el primer caso preguntaba sobre el futuro, en el segundo sobre el pasado. Sabiendo que el momento en que se indaga sobre la decisión -antes o después de ser tomada- influye fuertemente en el tipo de respuesta (primando por ejemplo, en el primer caso, la incertidumbre y en el segundo la confirmación o justificación de la de-

cisión), consideré sin embargo necesario tomar en cuenta ambas instancias para analizar la especificidad de cada una y evaluar el impacto de la implementación de la reforma educativa sobre las prácticas de elección. Las diversas configuraciones que adoptó la reestructuración de los niveles educativos en las instituciones -la primarización o la articulación-, o la puesta en práctica de las orientaciones del polimodal; todos estos procesos habían influido significativamente tanto sobre el funcionamiento de las escuelas como sobre la elección de las familias.

Otro comentario respecto de la información a incluir sobre los instrumentos de producción de los datos y las fuentes de los datos, en este caso los entrevistados. Es muy importante brindar esta información, porque contribuye a transparentar las bases de las interpretaciones, y porque puede ser información muy útil para otras investigaciones. En la tesis incluí las guías de entrevistas, las normas analizadas, cuadros con datos de las familias entrevistadas (el nivel educativo, la ocupación, la cantidad de hijos, el rango de ingresos, etc.). También incorporé cuadros con información sobre las 20 escuelas con las que trabajé (descripciones someras de los barrios donde están ubicadas, antigüedad, recaudación de las cooperadoras, actividades extracurriculares, modalidad de trabajo con los docentes, etc.).

Otra cuestión que quería comentar se refiere al desfasaje que se produjo en ciertos aspectos entre el trabajo de campo y las lecturas teóricas. Sucede que los cuatro factores de la segregación que analicé en la tesis gozaban en el campo académico de un desarrollo muy desigual. Había más desarrollo sobre la elección de la escuela que sobre la cuestión de las prácticas de competencia de las escuelas, o sobre la cuestión de la regulación educativa. Había incluso menos desarrollo todavía sobre la relación entre la segregación espacial y la educativa. Estos diferentes grados de desarrollo teórico sobre las distintas aristas del problema condicionaron la construcción del tema.

Así me sucedió con las entrevistas con los supervisores y las lecturas sobre la regulación. La producción teórica sobre la cuestión de la intervención de las autoridades intermedias como actores de la regulación estaba desarrollándose en el mismo momento en que estaba realizando el trabajo de campo, por lo que carecía de ciertos elementos para diseñar las entrevistas. Luego pude tomar esas producciones para interpretar el material que ya había recabado,

pese a que algunos aspectos relevantes no habían sido incluidos en las entrevistas.

Por último, resulta interesante mencionar la insuficiencia de los datos estadísticos para la relación entre la segregación espacial y la educativa. Mi primera intención era analizar la relación entre la segregación espacial y la segregación educativa entre los partidos del conurbano, desde una perspectiva diacrónica. La pregunta que quería responder se refería al impacto de las transformaciones socio-urbanas sobre la segregación educativa entre los partidos del Conurbano. Sin embargo, tanto la falta de información precisa sobre la segregación espacial en el Conurbano a lo largo de los últimos veinte años, como la ausencia de datos estadísticos pertinentes sobre el sistema educativo sobre un período suficientemente largo hicieron este análisis imposible. No se dispone, por ejemplo, de un dato fundamental como es el nivel socioeconómico de los alumnos por partido o por escuela comparable para más de un año[3]. Nos limitamos, por lo tanto, al análisis de un corte temporal, que permite pese a todo reflejar las características de la segregación educativa interpartido.

Aprendizajes del proceso de investigación

Sobre el proceso de investigación, considero que lo más difícil es montar los primeros ladrillos, es decir armar las preguntas, construir el problema, el nudo de la cuestión. La etapa más difícil se extiende desde el inicio hasta que uno siente que realmente atrapó el tema, que lo tiene entre manos, que hay mucha más claridad sobre el problema a investigar. Los franceses lo llaman "la problemática", y es la pregunta o hipótesis central de la investigación y las hipótesis o preguntas derivadas que van a guiar la argumentación, y a las que el texto debería volver una y otra vez. Hasta que uno atrapa el problema puede pasar bastante tiempo, es muy fácil sentirse abatido y querer abandonar todo. Una vez que se logra focalizar el problema es más fácil continuar, lo mismo respecto de la escritura. Creo que para mí lo más difícil es empezar.

[3] Aunque durante la década del 1990 el sistema de información educativa mejoró sustancialmente, los datos disponibles no permiten la medición longitudinal de la segregación educativa. El nivel socioeconómico de los alumnos por escuela fue relevado de manera censal sólo en los Operativos Nacionales de la Calidad Educativa del año 2000 para las escuelas del 7º año de EGB, y de 1998 y 2000 para el último año del polimodal.

Una cuestión de la que siempre se habla es la implicación subjetiva del investigador con el tema que analiza. Por eso comentaba cómo se dio inicialmente la elección del tema, cómo derivó en el interés por los factores de la segregación, a raíz de las tareas que desarrollo en CIPPEC que están asociadas a la reflexión sobre el diseño y la implementación de las políticas educativas y el hecho de detectar esta cuestión vacante en los debates políticos. A su vez, creo que hay una implicación subjetiva también con la metodología de la investigación. En mi caso, por ser psicóloga tengo una inclinación particular por las metodologías cualitativas, en especial por la entrevista.

Otro punto importante tiene que ver con la retroalimentación constante entre las lecturas y los datos empíricos. Las lecturas llevan a una redefinición constante no sólo de las preguntas de investigación, sino que también del análisis del material empírico. Hay una ida y vuelta constante entre lo empírico y lo teórico.

Otra cuestión tiene que ver con la anticipación. Creo que existe una especie de exigencia de tener muy claro cuál va a ser el producto final de la investigación, y en mi caso la experiencia fue diametralmente opuesta. Lo último que escribí de la tesis fue el título, que se fue reformulando hasta el final. En ese sentido, la anticipación es relativa. Siento que en mi caso la experiencia fue más de tanteo, de ir construyendo sobre la marcha. Es importante conservar siempre la capacidad de sorpresa, lo más interesante es descubrir algo nuevo en la investigación; lo más interesante es, que nos sorprenda a nosotros y a la comunidad académica.

Otro detalle importante es el de los tiempos de la investigación, para calmar la ansiedad. En el psicoanálisis se plantea que en el proceso del análisis hay un tiempo de ver, otro para comprender y otro para concluir. En el momento de ver hay cierta localización del problema; hay algo que se ve pero que todavía no se llega a comprender. Luego está el momento de comprender y finalmente el tiempo para concluir, para poder decir algo sobre eso. Creo que puede establecerse un paralelismo con el proceso de la investigación, y que estos tiempos no se pueden forzar. Lamentablemente, y sobre todo en este tipo de investigaciones, se trata de procesos en general largos. En el caso de mi investigación, por ejemplo, la conclusión fue escrita en un día y es una conclu-

sión larga, pero son tiempos que no se pueden precipitar, es necesario tener muchísima paciencia en esto.

Por otra parte, se habla de la soledad de la investigación. Pero existen modos de llevar a cabo la investigación para que no sea necesariamente un proceso solitario. Yo siento que mi tesis fue el producto de una construcción colectiva, porque constantemente di a leer cada una de las cosas que iba escribiendo a todo el que estuviera dispuesto a leer el material, y eso fue retroalimentando mi investigación. Es cierto que esto exige estar dispuesto a exponer un trabajo en proceso, lo que no siempre es fácil de hacer.

Una experiencia personal de escritura

Para cerrar quería retomar algunas cuestiones sobre otro gran tema poco explicitado, que tiene que ver con el proceso mismo de escritura de la tesis.

Un asunto muy personal que les quería comentar es que la mía fue una tesis sin fichas ni resúmenes. Esto no quiere decir que las fichas o resúmenes no sean útiles, simplemente que pueden no serlo. Sólo hice resúmenes en el caso de unos pocos textos fundamentales, a los que volví mucho a lo largo de la escritura.

Pero para la gran mayoría de los textos utilicé un sistema casero de organización de la bibliografía. Iba registrando todas las referencias en una tabla de Excel, categorizando muy precisamente el tema del texto, y el capítulo y apartado para el que servía. También incluí una columna con comentarios más específicos del tipo: “texto fundamental”, “para citar para x cuestión”, o “poner en discusión con x texto”. Entonces en una misma planilla de Excel estaba toda la información. Luego, con el autofiltro de Excel filtraba el capítulo que iba a escribir y me aparecía toda la bibliografía que necesitaba, la ponía toda sobre el escritorio y así comenzaba la escritura.

Otro aspecto de la escritura que para mí es fundamental es contar desde el vamos con un índice del texto. Pese a que en general es difícil armarlo al principio, y más allá de que se vaya reformulando a lo largo de todo el trabajo, es mucho más complejo trabajar sin él. Es necesario un esquema que refleje la argumentación que se piensa desarrollar: cómo se va a dividir, cuáles van a ser los capítulos, cuál será la idea central de cada capítulo. El índice es una especie de cajonera que permite ordenar las ideas, las lecturas, las preguntas, el

material empírico… es fundamental contar con esta estructura antes y durante la redacción.

La definición del índice no implica, sin embargo, que los pasos de la escritura sean lineales, siguiendo el orden que plantea el índice. En general -y esto es compartido por la mayoría de los colegas que han pasado por la experiencia de escribir una Tesis de Doctorado- la escritura tiene idas y vueltas, y raramente la introducción y las conclusiones se escriben al principio y al final. De hecho, la introducción suele ser el proyecto de investigación que se va reformulando, aquello hacia lo que va apuntando; hasta que es completamente reescrita al final, en función de los resultados finales de la investigación. En mi caso, por ejemplo, la tesis tiene seis capítulos y fue escrita de atrás para adelante. El primer capítulo que escribí fue el que quedó último, y viceversa. Ello tiene que ver con el modo en que se fue dando la investigación, por el punto de partida de mis preguntas y por la manera en que se fue reformulando el problema.

Para redactar las conclusiones, un consejo muy simple es ir reservando ideas a medidas que se avanza con la escritura. A medida que se va escribiendo cada capítulo, en el análisis, se dan momentos de inspiración, en los momentos de conclusión de un capítulo donde aparecen ideas que dan un salto cualitativo en la reflexión, y en algunos casos son ideas que conviene reservar para las conclusiones.

Por último, una cuestión menor pero importante es que el proceso de escritura requiere de múltiples lecturas y reescrituras. Para que un trabajo esté bien hecho es necesario ser obsesivo, y tener mucha paciencia con las correcciones. Es preciso volver muchas veces sobre lo que se escribió para reacomodar, cambiar partes de lugar, pulir la escritura. Una buena redacción es fundamental no sólo por la forma, sino porque permite darle una solidez mayor a la argumentación.

PREGUNTAS

PREGUNTA: Siento un contraste entre la problemática, que tiene un perfil más bien macro, y la metodología de investigación, que fue cualitativa. ¿Sentiste esta tensión en la dimensión del problema de la metodología o no?

RESPUESTA: La pregunta de la investigación en ningún momento fue sobre la historia de los procesos, sino sobre los factores de la segregación, sobre cuáles son las diferentes fuentes que refuerzan la segregación. Una de las críticas del jurado en la defensa de la tesis fue que planteaba factores muy disímiles, sin ponerlos en relación entre sí y que hubiera sido interesante que indagara sobre el peso relativo de cada uno de estos factores, lo que es sumamente complejo de hacer porque desde el punto de vista metodológico exigiría un análisis estadístico con datos que no están disponibles. Pero si bien la segregación es una tendencia que por sus características podría considerarse macro en el sistema, me interesaba ver cómo se construye la segregación y eso me situaba en el plano micro en el caso de las prácticas de los actores.

P: Después de haber reflexionado sobre el tema de la segregación, ¿cuál crees que son las recetas para la formulación de políticas públicas que reduzcan esa segregación educativa?

R: Te agradezco muchísimo la pregunta porque tuve la satisfacción de poder hacerlo. Como comentaba antes, trabajo en CIPPEC, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, y lo que hacemos justamente es asesorar de diferentes modos al gobierno nacional y a los gobiernos provinciales en la implementación de políticas educativas.

En este momento, en realidad desde hace ya más de dos años, estamos trabajando en un proyecto que llamamos “Nexos”, porque el objetivo principal es acercar los resultados de la investigación académica al diseño de las políticas educativas, es decir funcionar como traductores de los resultados académicos sobre aspectos cruciales de la política educativa para ponerlos a disposición de los tomadores de decisiones.

Lo que hicimos fue elaborar una serie de documentos con opciones concretas de política. Yo trabajé sobre las políticas de inclusión, justicia e integración, y justamente planteé el diagnóstico sobre la segregación sugiriendo algunas medidas concretas que podrían estar tomando los ministerios provinciales para intentar al menos limitar la segregación educativa. Estos documentos fueron distribuidos a los 24 ministerios provinciales de educación del país, a las principales autoridades de cada uno de los ministerios y ya fuimos a diez provincias además para realizar con ellos talleres de planificación educativa y para trabajar de algún modo en la discusión de estas opciones concretas de políti-

cas que les sugerimos. Así que por suerte por el lugar donde trabajo tuve la posibilidad de hacer ese salto del análisis a la concepción de algunas líneas de política, aun siendo este un tema sumamente complejo para la política educativa y de resolución casi imposible.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Bibliografía

Antelo E. (1999), *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*, Buenos Aires, Editorial Santillana.

Balduzzi J. y Vázquez S. A. (2001), *Neoliberalismo, resistencia y democracia: el caso de los trabajadores de la educación en la Argentina*, Trabajo final del Curso: "Estructura social y de poder en América Latina", Buenos Aires, CTERA.

Braslavsky C. (1993), *Autonomía y anomia en la Educación Pública Argentina*, Documento para la discusión n° 8, Buenos Aires, FLACSO.

Duru-Bellat M. (2004), "Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: l'éclairage de la recherche", *Rapport pour la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*, Paris.

Echenique M. (2003), *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*, Sante Fe, Homo Sapiens.

Hebrard J. (2002), *La mixité sociale à l'école et au collège*, Rapport à M. le Ministre de l'Education Nationale.

Kessler G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

López, N. (2005), *Equidad educativa y desigualdad social*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Montoya S., Perusia J.C. y Vera Mohorade A. (2005), "Evaluación de la calidad educativa: de los sistemas centrales al aula. Estudio del impacto de las políticas de devolución de información personalizada a las escuelas en tres provincias argentinas", En Cueto S. (Ed.), *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*, PREAL.

Narodowski M. (2002), "Monopolio estatal y elección de escuela en la Argentina", *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Buenos Aires, Granica.

Pinkasz et al. (2005), Los usos de la información empírica en el sistema educativo. Un estudio de caso en tres jurisdicciones de la Argentina, En Cueto S. (Ed.), *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*, PREAL.

Trouilloud D. y Sarrazin P. (2003): «Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs», *Revue Française de Pédagogie*, nº 145, octubre-noviembre-diciembre.

Universidad de San Andrés

Vior S. (1999): *Estado y educación en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

"DOCUMENTO DE TRABAJO" DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión**. Mayo de 2001; 20 páginas.

N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados peliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.

N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.

N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.

N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica**. Octubre de 2002; 21 páginas.

N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.

N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.

N° 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 a 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.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

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.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés