

**¿Para qué y para quién investigamos? Estrategias de producción y de
movilización del conocimiento de las facultades de educación en
Norteamérica**

Dr. Gustavo E. Fischman

Licenciado en Educación (Universidad de Buenos Aires)

Doctor en Ciencias Sociales y Educación Comparada (University of California)

Profesor titular en el Mary Lou Fulton Teachers College (Arizona State University)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 55

**¿Para qué y para quién investigamos? Estrategias de producción y de
movilización del conocimiento de las facultades de educación en
Norteamérica**

Dr. Gustavo E. Fischman

Licenciado en Educación (Universidad de Buenos Aires)
Doctor en Ciencias Sociales y Educación Comparada (University of California)
Profesor titular en el Mary Lou Fulton Teachers College (Arizona State University)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 55

Universidad de

San Andrés

Conferencia pronunciada el 21 de mayo de 2016 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadores: Dra. Ángela Aisenstein y Dr. Jason Beech

Junio 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: Junio de 2016



Universidad de
San Andrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

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

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



Universidad de
San Andrés

Muchas gracias por la invitación. Es un placer estar aquí, volver a la Argentina y tener la oportunidad de interactuar con ustedes. Quiero empezar con una pregunta: ¿quiénes de los que están aquí se autodenominan “investigador/a”? Los que están aquí y no levantaron sus manos, empiecen a levantarla. Porque, si están acá, ya son parte de esta comunidad. Vamos a empezar de vuelta. ¿Quiénes son investigadores?

Hoy hay 19 países en el mundo miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que regulan sus actividades científicas a partir de definiciones bastante ambiguas acerca del impacto. ¿Cómo se mide el impacto? Es la pregunta clave en todas las ciencias. Pero, si no tenemos definiciones claras de “impacto”, ¿en qué basamos las decisiones de políticas científicas? Se está gastando muchísimo dinero en esta discusión sobre el impacto. Pero esto no fue lo que me motivó.

Hace mucho tiempo que estoy tratando de entender cómo sabemos que una investigación educativa es relevante. ¿Cuál es el criterio que usamos para determinar lo que es importante? ¿Cuál es el criterio que usamos para citar a alguien, para leerlo, para darle financiamiento?

Yo trabajo fundamentalmente en Estados Unidos –y también en Latinoamérica, sobre todo en Brasil- donde la pregunta sobre el impacto ha dominado la discusión académica durante gran parte de los últimos 100 años. Como no hay acuerdos al respecto, quise tratar de entender qué era eso del impacto científico.

En mi primer trabajo como profesor asistente en una universidad estadounidense, veía que los estudiantes terminaban el doctorado habiendo hecho cuatro o cinco presentaciones en congresos, con un trabajo en prensa y con la tesis aprobada. Ahora estamos entrevistando estudiantes que quieren ingresar a los posdoctorados, que llegan con seis publicaciones en revistas de alto impacto. Eso significa que empezaron a publicar en el segundo año de la carrera.

¿Cómo sabemos cuándo una investigación hace una contribución significativa? ¿Conocen algún/a profesor/a de Argentina que haya hecho una investigación en Educación que haya sido una contribución significativa? ¿Cómo se

mide? Son preguntas que poca gente se plantea, hasta el momento en que la empiezan a evaluar y entonces tiene pocos datos para responderlas.

Imagen 1. Tapa de la revista *Nature*, octubre de 2013



Fuente: <http://coverjunkie.tumblr.com>

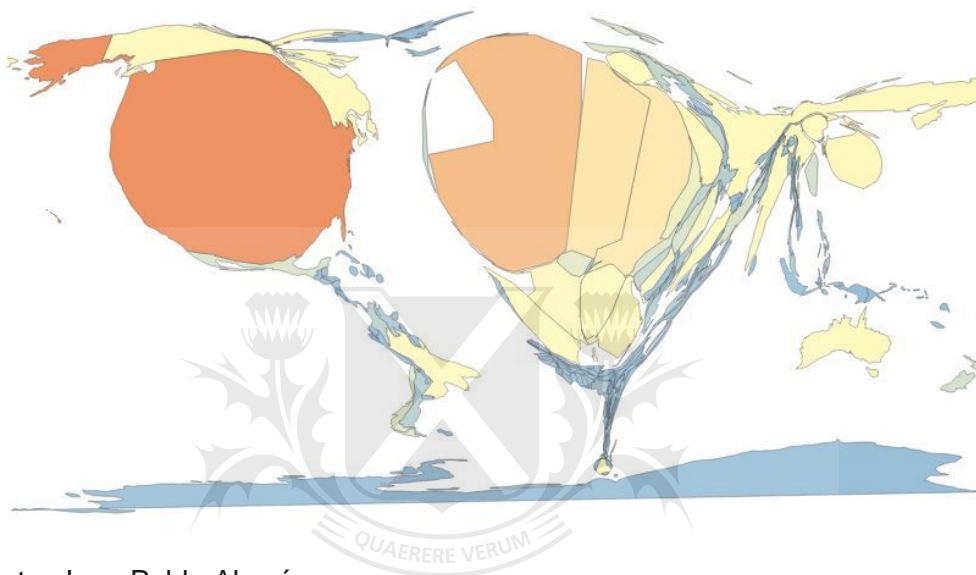
Pero como todo, la discusión sobre el impacto científico tiene historia. Determinar el impacto de una investigación parecía una tarea muy simple y en muchos lugares sigue siendo una tarea muy simple. ¿Cómo medimos el impacto científico? Desde hace mucho tiempo, y en muchos países, sólo existe una medida: el Factor de Impacto. ¿Qué es el Factor de Impacto de una revista? Son las citas que recibe una revista en un período determinado en otras revistas que están en el mismo sistema de indexación científica. Esos sistemas funcionan como una liga de revistas de la misma calidad.

Pero, ¿quién recibe las citas, el artículo o la revista? ¿Qué se cita? Lo que se cita son artículos, pero el Factor de Impacto es para la revista y esta distinción

genera problemas. El Factor de Impacto es el modelo fundamental que regula la carrera científica del 70% de los investigadores del mundo. Las críticas a este sistema son muchas. Es un sistema particularmente malo para nosotros.

Imagen 2. El mundo según el factor de impacto

Map scaled by number of journals published there.



Fuente: Juan Pablo Alperín, en:
<http://www.visualsquirrels.net/visualisation/complex-visualisation/map-scaled-number-journals-published/>

La distribución de revistas según el Factor de Impacto genera la distorsión que puede verse en la imagen 2. Porque el Factor de Impacto da mayor prioridad a las revistas que trabajan en lo que podemos denominar la corriente central científica que fundamentalmente ocurre en inglés, da prioridad a las ciencias duras y en buena medida excluye a todo el resto. La ironía es que en Estados Unidos muchas universidades utilizan el Factor de Impacto como un modelo secundario. Pero en Argentina, Chile y México el uso del Factor de Impacto es cada vez más importante. Otro problema fundamental es que el modelo del Factor de Impacto privilegia el flujo de citas Sur-Norte, Norte-Norte. Si la investigación está en el Sur y su audiencia está en el Sur, para el modelo del Factor de Impacto, esa investigación casi no existe. Aunque si empezamos a mirar otras cosas además del Factor de Impacto, la investigación hecha en el Sur, sí cobra existencia

Yo empecé con una referencia a mi investigación publicada en *Educational Researcher*. Recibí citas, gané la promoción y el concurso. Ese sistema es simple pero tiene un problema muy serio: está mal, no funciona. Funcionaba más o menos

cuando la academia era un “club” muy chico. Hoy un 12% de la población total es universitaria y hay un 1% de población universitaria de posgrado. Hace 50 años, la población universitaria era mucho más pequeña y más homogénea. En 1992 no había maestrías en la Universidad de Buenos Aires, y casi no había doctores. Hoy es un “club” más grande, con muchos jugadores, y con una lógica difusa de cómo medir el impacto. Todos tienen que publicar en las mismas 50 revistas, y ya no funciona. Pero la idea de publicar “*publish or perish*” es un problema antiguo. Ya en 1968 hacíamos chistes sobre esto. En nuestra investigación estamos encontrando que la idea de “publicar o perecer” dejó de ser un chiste para convertirse en un drama. El número de profesores/as en tratamiento psiquiátrico y tomando pastillas antidepresivas se incrementó fuertemente y el estrés es la primera razón para el abandono de la carrera académica.

La pregunta sería: ¿este modelo de impacto, está mejorando la ciencia? Hoy en el “club científico” existen 28.000 revistas académicas. Hay más pero en este modelo así regulado son 28.000. 8.500 en Ciencias Sociales, 1.500 en Educación, de las cuales la número uno es una revista que publica sobre Ciencias de la Informática y la número dos sobre enseñanza de la Medicina, la número 3 sobre temas de Ingeniería. Las 1.500 se reducen a 500 si pensamos estrictamente en Educación desde los parámetros más utilizados en nuestro campo. Ese número de 28.000 revistas académicas tiene un costo: diez millones de euros para publicar 2,5 millones de artículos científicos por año. El costo estimado de producción en promedio por artículo es de 5.000 euros. En Inglaterra, por ejemplo, el costo que el gobierno dispone para financiar las publicaciones de científicos ingleses se basa en esto. Sólo que si uno es investigador en Medicina, recibirá 5.000 libras y, en Educación, probablemente, 500 libras.

El 42% de esas publicaciones son controladas por Elsevier, Springer y Wiley. Elsevier es la más grande y tiene 3,2 billones de euros en ventas, y un lucro de 1,6 billones, que es un porcentaje de lucro muy alto. ¿Qué otro ramo de la economía tiene un lucro tan alto como este? Sólo en el mercado ilegal se pueden encontrar actividades de alto riesgo con este tipo de lucro. Esta actividad tiene bajo riesgo y bajo valor agregado. ¿Cómo consiguen tanto lucro estas compañías? El trabajo de producir el contenido, de revisarlo y de garantizar la calidad a través del sistema de evaluación por pares sale gratis a las editoriales, que además reciben subsidios y nos tienen a nosotros como mercados cautivos.

Otro elemento que tenemos que considerar para ver cuán malo es el sistema que estamos usando tiene que ver con cómo usamos la producción existente y los cambios de escala. Cuando yo era estudiante en la UBA, recibía el mismo mensaje

de parte de los profesores: “usted va a la biblioteca y se lee todo, todo, todo lo que hay sobre el tema”. Yo empecé investigando sobre comunidades indígenas y Educación. Fui a la biblioteca de la UBA y busqué todo lo que había sobre indígenas y Educación. Había 114 artículos y 35 libros específicos. En un año –mi tercer año de la carrera de Educación- leí todo, aunque no debo haber entendido nada. Le dije a la profesora que había leído todo. Ella me preguntó si había escrito algo, a lo que respondí que ella me había mandado a leer. Cuando llegué a la Universidad de Los Ángeles, fui a la biblioteca. Había un piso sobre Argentina, miles de libros y cientos de miles de artículos. No se puede leer todo. A mí me habían enseñado a leer todo. Hoy nadie lee todo, es imposible y no es una buena práctica. Si seguimos con este modelo, vamos a seguir haciendo las cosas mal.

Otro componente que hay que considerar en la discusión sobre el impacto son las citas como indicadores de distribución de prestigio o de influencia en Educación. En términos generales, la distribución normal tradicional es esta: el 80% de las citas corresponden a un 20% de autores, siguiendo el “Principio de Pareto”, que se complementa con el concepto bíblico conocido como el efecto Mateo: “quienes más citas tienen, más citas tendrán”.

Estas dos dinámicas aplicadas a nuestro campo complican el escenario aún más porque en Educación hay gente que proviene de las Ciencias Sociales y gente que proviene de las Humanidades. Como tendencias generales, sólo el 20% de los trabajos en Filosofía de la Educación van a recibir al menos una cita, que no es demasiado. En cambio, el 60% de los trabajos en Economía de la Educación tienen posibilidades de recibir citas. Entonces, el campo de la Educación no sólo está influido por el efecto Mateo y la ley de Pareto, sino también por el Principio de incertidumbre (por estar entre las Ciencias Sociales y las Humanidades). Y como en nuestro campo hay una tradición muy fuerte de publicar capítulos de libros (que se citan menos) o libros enteros (que cuentan tanto como un artículo, pero que llevan más tiempo de producción), la incertidumbre se acrecienta mucho.

Además hay un problema de números. Si tienen algo realmente original, resultados extraños, únicos, las chances de que sea publicado en las revistas del “club científico” son mínimas porque lo que hoy se publica es básicamente ciencia confirmatoria, es decir, más de lo mismo. En las revistas del “club científico” no se publica lo más original. Lo más original tiene más chances de ser publicado en las revistas de la periferia. Estas condiciones hacen que la sensación que tienen los

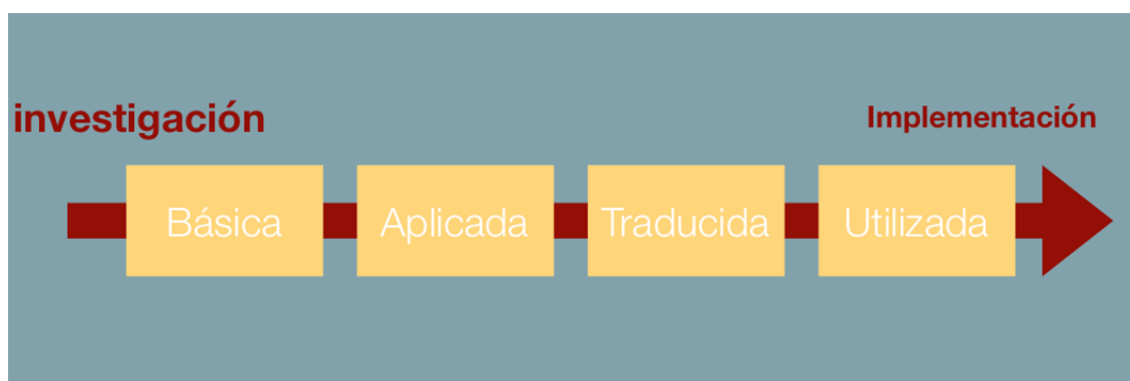
profesores de las facultades de Educación que investigan sea que para publicar uno pasa por un proceso de tortura.

Otro indicador que hace que una revista sea considerada como más importante es cuántos trabajos rechaza. En las diez revistas consideradas de mayor influencia en E.E.U.U., el índice de rechazo es del 92%. De cada cien trabajos que reciben, publican apenas ocho, y esas revistas reciben miles de trabajos por año. Esto hace que el tiempo de espera entre recepción y publicación pueda llegar a ser de más de dos años. Estas son algunas de las características más importantes del escenario actual de las publicaciones académicas en Educación, que no es muy bueno y es fuertemente criticado.

Cuando el sistema era simple, homogéneo, pequeño y para poca gente, sin redes sociales, blogs, redes académicas, no existía el acceso abierto ni megarevistas, no existían las revisiones abiertas ni las revisiones ejecutivas, no existía el pago por autor, los autores no pagaban para publicar, no existían los escritores fantasmas y eran muy pocos los casos de fraude y de corrupción. Hoy hay mucho fraude y retracción de artículos –artículos que se descubre que son falsos, o que los datos fueron fabricados-. El sistema de revisión de pares es bueno para detectar ciertas cosas, pero no es infalible. En *EPAA (Education Policy Analysis Archives)* tuvimos que retirar dos artículos que habíamos publicado porque nos enteramos de que eran traducciones de idiomas poco usados (un artículo había sido traducido del checo al inglés y en otro había pedazos enteros sacados de una tesis doctoral). Hay mucho autoplagio. Empiezan a aparecer otras maneras de pensar la comunicación académica, que es fundamental para las carreras académicas. Dadas esas características, hace algunos años empezaron a surgir alternativas. Una de esas alternativas es la llamada “Movilización del Conocimiento”. Entender estas alternativas constituye el foco de nuestra investigación.

Hace 20 años, uno publicaba la tesis y uno o dos trabajos más. Con eso alcanzaba. Hoy ya no alcanza. En la imagen 3 puede verse el modelo que se utilizaba, que iba de la investigación básica a la implementación.

Imagen 3. Modelo de investigación-implementación



Fuente: elaboración propia

Pero el camino de la investigación es muy complicado y no va en una única dirección. En la Educación como campo sucede lo que se grafica en la imagen 4. Los que investigamos estamos de un lado del peñasco y los potenciales usuarios están del otro lado.

Imagen 4. Investigadores y usuarios



Este es el hallazgo fundamental y nada original de nuestra investigación: la famosa brecha sigue estando presente y no es una brecha natural, sino fuertemente construida y basada en el pilar de incentivos. Los incentivos que tenemos para producir investigación en Educación hacen que la comunicación sea entre pares (investigador-investigador). Cuanto más uno se comunica con otro investigador del campo, mejor le va. No hay ningún incentivo para comunicarse con cualquier otra persona. Por el otro lado, si uno es docente, político, secretario, etc., los incentivos para el uso de la investigación son inexistentes. Si un docente tiene

que resolver un problema, el director/a de escuela o de la unidad académica le pide que resuelva el problema. Y si solicita tiempo para investigar difícilmente se lo otorgan.

Al visitar escuelas y facultades encontramos que no hay incentivos. También encontramos que las autoridades de escuelas, los/as decanos/as de las universidades y los/as profesores/as mencionan las mismas cosas, pero las percepciones son muy diferentes. Para los investigadores/as la prioridad es enseñar. En las Facultades de Educación todos mencionan la importancia de enseñar, sobre todo si se trata de investigadores-docentes. Participar de conferencias para discutir lo nuevo y producir investigación también es importante. Esas son las prioridades. Pero los profesores perciben que sus autoridades priorizan publicar artículos, conseguir dinero y ganar premios. Hace 30 años no existían tantos premios. Hoy hay que demostrar que uno gana un premio cada cinco años. Yo gané tres premios en los últimos tres años. Ya no tengo nada para ganar en los próximos diez. Así que mi ranking va a bajar, porque tendría que haber distribuido los premios. Y, en Estados Unidos, cuando baja el ranking, el salario tiende a la baja también.

Los premios, los financiamientos y los artículos no se distribuyen fácilmente entre la cantidad de investigadores que hay. Recuerden además que aún no se sabe cómo medir el impacto de una investigación y que lo que usamos son indicadores indirectos pero se supone que esos parámetros dan indicaciones del impacto. Pero en nuestra investigación cuando preguntamos a los profesores de escuelas primarias o secundarias, a los políticos y a los investigadores en las Facultades de Educación, una de las ideas recurrentes era la imagen de todos compitiendo contra todos, como puede verse en la imagen 5. Tanto los universitarios como los docentes de escuelas primarias y secundarias, sin incentivos para comunicarse, con los otros sectores.

Imagen 5. Competencia entre educadores e investigadores



Fuente: Slooby from Chicago, U.S.A., subido por Herrick - Race Time !
File:Horsrace 520133030.jpgCC BY 2.0

Los profesores universitarios nos decían que les gustaría hacer trabajo con las escuelas, pero que eso precisa de dos o tres años para producir datos y los datos que se producen son siempre muy locales y que las revistas de impacto no publican trabajos con datos locales. Entonces mejor se dedicaban a otro tipo de investigación que fuera más fácil de publicar. O también nos decían: “una vez que sea profesor titular, con *tenure*, lo haré”, pero para entonces ya habrán pasado diez años de hacer otra cosa y reaprender cómo hacer investigaciones en las escuelas y de manera colaborativa es muy complicado.

Vivimos en un mundo en el que los incentivos reinan, en el sentido, de si hago lo que me piden gano algo, pero es mayor el miedo a que nos quiten lo que tenemos. El miedo a la pérdida, a que nos peguen es bastante más significativo, como puede verse en la imagen 6. Esta sensación de miedo y ansiedad por conseguir el incentivo se repite tanto entre los profesores de escuelas primarias y secundarias como entre los profesores universitarios. Porque ambos grupos están siendo dominados por sistemas que supuestamente miden nuestro valor agregado.

Varios estados de Estados Unidos miden cuál es el valor agregado de cada profesor a la ganancia de los estudiantes.

Imagen 6. Oportunidades y desafíos para los docentes en las escuelas y en las universidades



Fuente: <http://coaching-journey.com/wp-content/uploads/2013/04/Carrot-Stick-motivation-1.png>

Todas estas dinámicas generan un escenario donde proliferan lo que llamo “ideas incorrectamente buenas”. Son ideas malas, que no resisten un análisis sistemático o que inclusive pueden ser contrarias a lo que estudios científicos rigurosos señalan como correcto, pero estas ideas incorrectas tienen la gran ventaja emocional de que nos hacen sentir bien.

La primera de estas ideas incorrectamente buenas es que un buen investigador es una persona que investiga y trabaja solitariamente. Los investigadores de estas universidades saben que los mejores proyectos de investigación son construidos en equipos, en colaboración. Pero como a cada investigador lo evalúan individualmente, el incentivo está en la no colaboración. Así se genera un “como si” donde se habla de la colaboración pero trabajando de manera individual. Esta dinámica genera prácticas cuasi-corrumpas de trabajos colectivos que en realidad son trabajos individuales (la práctica de “prestar nombres” pero sin colaborar) sin incentivos reales a la investigación colaborativa e interdisciplinaria. Estas dinámicas pasan y, sin embargo, toda la evidencia sobre los

trabajos que tienen más impacto utilizando los indicadores tradicionales confirma que los trabajos en colaboración e interdisciplinarios tienen mayor impacto, pero nuestros sistemas de evaluación no los contemplan y generan problemas. En esto coinciden los decanos/as, los investigadores/as, etc.

La segunda “idea incorrectamente buena” que detectamos es que sólo los productos de investigación que pueden ser contados son evaluables y, por lo tanto, valiosos. Todos sabemos que las investigaciones producen resultados que demoran en ser establecidos como normas (piensen en los cambios sobre las ideas de género o sobre la capacidad de aprender de los bebés), y que los efectos de una investigación sobre las prácticas pedagógicas llevan tiempo para ser implementados. Pues bien ese tipo de “impactos” son de muy difícil cuantificación y por tanto ignorados. Otra dinámica de esta idea incorrectamente buena de que lo que no puedo contar no cuenta es que no tenemos un registro histórico de comparación. Si en cualquier universidad uno pregunta cuál es la información de base que permite establecer si mejoraron la producción académica de esa unidad, lo único que pueden hacer es contar la cantidad de artículos publicados ese año y poco más. Lo que se puede contar fácilmente lo tienen, como la cantidad de artículos publicados o el dinero que se ganó en financiamiento de proyectos de investigación. Quisimos comparar facultades de Economía con facultades de Educación en los últimos diez años respecto de artículos producidos, cantidad de citas producidas, tipos de colaboración pero esos datos no aparecen públicamente. Lo único que está disponible son datos de financiamiento de investigaciones y de premios.

La tercera “idea incorrectamente buena” es que un buen investigador en Educación es una persona que describe la realidad, pero que no interviene para cambiarla. La intervención para cambiar es mala como parte del modelo de investigación porque se pierde objetividad y las investigaciones pasan a ser etiquetadas como “ideológicas” o poco rigurosas. La gran mayoría de los investigadores/as que entrevistamos nos decían que habían empezado con la intención de investigar para mejorar las escuelas, pero que no visitaban una escuela desde hacía varios años y que para ellos es más productivo, en el sentido de sus carreras como investigadores, hacer revisión de la literatura o encuestas. (A propósito, si quieren tener muchas citas, publiquen revisiones de literatura porque las revisiones de literatura en todos los campos reciben más citas que un trabajo original).

En Educación, la cuarta “idea incorrectamente buena” es que el dinero no importa para hacer investigaciones. Entonces se hacen investigaciones que no

precisan financiamiento o con muy poco dinero y en pocas situaciones se piensa que lo la investigación va a incidir económicamente. De hecho, muchos investigadores en el campo pensamos que controlamos nuestras investigaciones, pero en buena medida quien controla muchas veces el acceso a nuestras ideas y los resultados son las empresas. Muchos operan con un modelo limitado a dos pasos: a) investigamos; b) publicamos gratuitamente en revistas que se distribuyen –en algunos casos- gratuitamente y creen que ahí termina el proceso. Pero una vez que publicamos empieza otro proceso: muchas de nuestras ideas circulan y son apropiadas, traducidas y diseminadas por compañías. Muchas veces van a encontrar ideas de algún profesor investigador traducidas por compañías que hacen capacitación docente y que venden libros o sistemas de capacitación. Todos los años nuestra revista recibe un cheque por un trabajo que en octubre una compañía utiliza para una capacitación de 10.000 docentes. La autora no recibe el dinero, sino la revista. Y esto sucede constantemente. El dinero importa. El sistema de publicación de las revistas académicas está convirtiéndose fuertemente en un sistema en el que los autores pagan por publicar y esto nos obliga a pensar qué valor económico tiene lo que hacemos y a discutir de otra manera.

La quinta y última “idea incorrectamente buena” es que en la investigación en Educación la dimensión cultural, tanto la cultura universitaria como la cultura de la escuela, no importa. Como la dimensión cultural es tan difícil de definir es mejor ignorarla. No damos la importancia que corresponde a la cultura. La cultura académica, la cultura de las escuelas, las culturas institucionales, las culturas de las publicaciones importan. Hay que empezar a mirar la producción científica en Educación también desde las diferencias culturales de las organizaciones involucradas.

En nuestro estudio encontramos un consenso muy generalizado de que el sistema que tenemos de producción, acceso y evaluación de la investigación en educación es malo. Hay mucha insatisfacción y muchas alternativas que están emergiendo para cambiar algunas cuestiones pero ninguna de las universidades da el paso de modificar el sistema de promoción dentro de la carrera profesional, que es el punto vertebral de las universidades estadounidenses.

O sea hay bastante consenso sobre que no alcanza con contar las citas para saber si alguien es un buen investigador o no, porque ni siquiera se sabe muy bien qué quiere decir una cita. Una cita negativa cuenta igual que una cita positiva. Una cita de un párrafo entero vale lo mismo que una línea. Surge la idea de tratar de ver en las diferentes disciplinas cuál es la contribución pedagógica, científica, económica, política, social y cultural.

También encontramos que buena parte de los investigadores en Educación tienen un problema con la dimensión de la visibilidad, lo que se llama “el fenómeno Carl Sagan”. Cuando Carl Sagan que era un científico de excelente reputación empezó a aparecer en la televisión, su prestigio académico bajó. Muchas veces la universidad opone calidad y cantidad. Porque otra “idea incorrectamente buena” es que una mayor visibilidad hace caer la rigurosidad académica. Esto genera una paradoja porque las universidades quieren que sus investigadores sean más visibles pero cuando nos evalúan para avanzar en la carrera, muchas veces la visibilidad cuenta negativamente o es ignorada. Una conferencia magistral en la *American Educational Research Association* frente a mil personas que cuesta muchísimo trabajo preparar cuenta exactamente igual que si tu nombre aparece en un panel con tres personas. Y el tiempo que lleva preparar uno y otro no tiene nada que ver. Si uno publica y su artículo es republicado y/o traducido, en algunas universidades eso es ignorado y hay que escoger sólo una versión para el momento de la promoción.

Hoy la situación es muy compleja. Lo que encontramos luego de estudiar por dos años estos modelos es que empiezan a aparecer alternativas, pasando de un modelo simplista de metrificación que cuantifica algo que ni siquiera sabemos bien para qué sirve a un sistema en el que se mira la usabilidad de la investigación en Educación. Por usabilidad no entendemos practicidad. La usabilidad del conocimiento requiere fundamentalmente que pensemos desde el inicio de un proyecto -y no sólo al final- en los múltiples posibles usuarios del conocimiento. Lo que hay que pensar desde el principio es quién es el potencial usuario, quién se puede beneficiar con ese conocimiento: otros investigadores, docentes, políticos. Pensar en la usabilidad requiere pensar en acceso a la investigación desde la concepción del problema y no sólo como un problema de divulgación.

Hoy tenemos que responder a una demanda ética y social muy fuerte: la producción científica en Educación depende mayoritariamente del financiamiento público, y por lo tanto el “público” debería acceder a esos conocimientos y eventualmente beneficiarse de ellos. La dimensión ética debería contemplarse como primer paso, porque si seguimos pensando que el acceso a la investigación se hace sólo a través de publicaciones en las revistas de alto impacto, no estamos cumpliendo esa demanda porque el público no accede a esas revistas, ni siquiera muchos investigadores acceden a ellas. La demanda ética de acceso es fundamental.

Si seguimos sólo privilegiando que nuestras carreras académicas funcionen sobre la base de diálogos entre pares, no saldremos de donde estamos y el único

sistema que tendríamos consistiría en contar las citas un poco mejor y tener un Factor de impacto Individual... pero no cambiaríamos mucho.

Lo que proponemos es incrementar la usabilidad de la investigación educativa y, para ello, responder a la demanda ética de que nuestro conocimiento producido con dinero público sea accesible al público. Nuestra segunda propuesta tiene que ver con el aspecto metodológico: cuanto más usado y discutido es un resultado de investigación, mayores serán las posibilidades de generar conocimientos más robustos. Si lo único de lo que disponemos para saber si un conocimiento es robusto es saber cuántas veces fue citado, no tendremos un conocimiento verdaderamente robusto.

Sabemos cuáles son los artículos más citados en Física, Química... pero no lo sabemos para las Ciencias Sociales. Un señor se puso entonces a compilar los veinte trabajos más citados de las Ciencias Sociales desde 1900 a 2010. Los más citados en Ciencias Sociales son libros, no artículos. El libro más citado es de Thomas Kuhn, *Las revoluciones científicas*. El número tres es *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire. No sabemos si es de los más influyentes, sabemos que está entre lo más citado.

Encontramos que cuantos más usuarios tiene el trabajo científico, cuanto más es discutido por usuarios múltiples, mayor es la posibilidad de construir conocimiento robusto. Desde los trabajos del feminismo de la década de 1940 venimos discutiendo esta cuestión. En los últimos 40 años, las facultades de Educación de Estados Unidos que estudiamos sobreincentivaron la comunicación entre pares. Esto ha generado esta situación que no satisface a nadie.

Estas investigaciones que se están produciendo tienen efectos complicados. Los indicadores que se usan para evaluar la calidad no son demasiado robustos y los resultados son bastante negativos. Sin embargo, los que están haciendo investigaciones en colaboración con administradores de políticas o con supervisores no excluyen el diálogo entre pares. La investigación publicada en revistas de alta calidad, rigurosas, con buenos sistemas de revisión, es importante, pero no es lo único que debería importar.

¿Cómo se aumenta la usabilidad? Para aumentar la usabilidad, se empieza por pensar desde el inicio en colaborar con las comunidades que van a participar, preguntando también sobre cómo se pueden beneficiar, sobre cuáles son los problemas relevantes, que precisan ser atendidos. Por otro lado, la comunicación de los resultados tiene que tener mucho más apoyo institucional. No estoy hablando de gastar más dinero sino de usar el que gastamos de manera diferente, porque ya hay bastante dinero dentro de las organizaciones. Por ejemplo, si se trabaja en

equipo y se produce un artículo, la práctica de hoy es dar dinero para que el equipo lo presente en una conferencia, porque si no, no cuenta en la evaluación individual. Esa práctica puede servir para la evaluación individual, pero en términos de usabilidad podríamos mandar a una persona a la conferencia, ayudar a otra del equipo a producir un podcast, que el tercero realice un taller con docentes y que el cuarto vaya a dar una conferencia frente a personas de otras disciplinas.

Encontramos los mejores ejemplos de usabilidad en facultades que tienen un equipo responsable de la movilización de conocimientos. Hacer la investigación más usable requiere pensar la investigación en Educación de manera diferente y colaborar con profesionales que produzcan videos, con diseñadores, agentes de movilización de conocimiento, docentes universitarios en residencia en los lugares donde debería implementarse ese conocimiento, etc. Estos son modelos que aparecieron en facultades de Medicina y de Enfermería y que lentamente están siendo tomados por las facultades de Educación. Son esfuerzos institucionales.

El modelo que creemos que está muy equivocado consiste en incrementar las demandas de performances de desempeño de los investigadores individuales. En algunas facultades uno gana más premios si hace todo. Cuando uno solo tiene que hacer todo (escribir el blog, presentar en TV, hacer el video, el podcast), se incrementa la demanda, el estrés, la ansiedad y la gente se va. Cuando el apoyo es institucional, se cumple con la demanda ética y la calidad de las investigaciones puede ser más robusta, porque puede mejorar al diversificarse el diálogo con múltiples usuarios.

Insisto, no abandonamos la importancia de la publicación científica en revistas de alta calidad. Sólo que tenemos que avanzar sobre otras dimensiones de las revistas y debatir cuestiones como derechos de autor, que se pague por el trabajo de revisión, demandar respeto por las traducciones a otros idiomas, inclusive a idiomas prácticos. Eso no es de segunda categoría. No es exactamente lo mismo que producir un trabajo original, pero las traducciones no deberían ser descontadas. Tienen que ser contabilizadas. Queremos cambiar la cultura sobre la usabilidad. Es un cambio cultural. Tenemos dinero para hacerlo y ya está dentro del sistema. Estamos experimentando e implementando medidas alternativas de "impacto", medidas de uso, pedagógicas, económicas. Tenemos la tecnología para hacerlo. Si no tenemos incentivos dentro de estas instituciones para que esto suceda, nada va a cambiar. Queremos incentivos sustentables para estimular investigaciones que sirvan al interés público y movilizar investigaciones en Ciencias Sociales para promover el bien común.

Estamos mucho mejor que hace diez años, pero necesitamos un cambio muy fuerte de parte de nuestras instituciones. Me gustaría terminar con una idea de Italo Calvino que me gusta mucho porque no estamos hablando de algo imposible, se trata simplemente de reconocer que las métricas que tenemos hoy no son buenas y que en vez de someternos a seguir con esas métricas deberíamos empezar a pelear por tener otras, pues ya hay suficiente evidencia de que una mayor usabilidad tiene mayor potencial de generar conocimientos epistemológicamente más robustos, además de que nos permiten cumplir con la demanda ética del acceso. Termino entonces con la cita de Calvino que dice así: “En los momentos en que el reino de lo humano me parece condenado a la pesadez, pienso que debería volar como Perseo a otro espacio. No hablo de fugas al sueño o a lo irracional. Quiero decir que he de cambiar mi enfoque, he de mirar el mundo con otra óptica, otra lógica, otros métodos de conocimiento y verificación...”¹



Universidad de
San Andrés

¹ Italo Calvino, “Levedad”, en *Seis propuestas para el próximo milenio*. Barcelona: Siruela, 2007, p. 23.

PREGUNTAS

Pregunta: Muchas gracias por la presentación. Quiero hacer una pregunta aclaratoria. Nos contaste el problema, cómo te acercaste, tu preocupación personal por el tema, pero me gustaría que nos explicaras cómo abordaste empíricamente la investigación para llegar a esos resultados.

Respuesta: Yo empecé con una investigación sobre acceso abierto en América Latina y luego agregamos África. Queríamos ver cómo se usaba la producción científica, cómo se publicaba la producción científica del continente. Eso nos permitió ver que en América Latina había una producción científica gigantesca para el período 2008-2015. Hicimos varios proyectos financiados por IDRC (*International Development Research Centre*) y por la *MacArthur Foundation* sobre acceso abierto. Hicimos tres rondas de cuestionarios sobre el sistema de producción con el *Public Knowledge Project* de la Universidad Simon Fraser, Stanford University, Arizona State, Flacso, y contratamos otras investigaciones de las que participaban Redalyc –la red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal–, SciELO Brasil –la biblioteca electrónica de indexación brasileña que ya está en catorce países–, Latindex –el sistema de archivo y catalogación de la producción científica latinoamericana–, y luego tuvimos un sistema de ocho pequeños proyectos de investigación que miraron los sistemas de incentivos, los sistemas de regulación de la producción científico académica en América Latina, las políticas de acceso abierto, y dos estudios bibliométricos. Eso nos permitió ver qué había y qué no había en América Latina. El 90% es en acceso abierto pero nuestros gobiernos y agencias de financiación son esquizofrénicos porque consideran de menor calidad lo publicado en acceso abierto independientemente del resultado. Y, al mismo tiempo, reclaman que no entran en las listas de alto impacto. Ahora se empiezan a ver los frutos de nuestra investigación que promovía que se midiera el uso. Muchos gobiernos y agencias están incorporando medidas de usabilidad y no sólo de alto impacto. Eso nos llevó a pensar qué sucede en Estados Unidos. Porque allí los sistemas de acceso abierto tienen los mismos problemas pero con la diferencia de que allí hay más espacio de maniobra.

El origen de esta investigación es una pelea que tuve con economistas en un panel de expertos para revisar propuestas. En ese entonces los economistas me dijeron que los de Educación éramos todos malos porque no teníamos impacto. A lo que yo respondí: “¿cuál es su evidencia del impacto?” Su respuesta fue: “las citas”.

Miramos entonces las cinco revistas norteamericanas de mayor ranking en Economía y en Educación. En esas teníamos el mismo número de referencias, un promedio de 50. La gran diferencia era la endogamia de los economistas versus la heterogamia de los educadores. Los economistas citan a economistas. Los educadores, en cambio, citamos a economistas, a sociólogos, a poetas... La dispersión de nuestro campo bibliométrico es mucho mayor. Pero disperso no quiere decir malo. Allí nació la cuestión. Yo también estoy involucrado personalmente, porque me piden muchas cartas de recomendación y allí uno tiene que tomar decisiones. ¿Cómo saber qué artículo o qué revista es mejor?

Propuse un estudio con cuatro universidades de investigación intensiva. En Estados Unidos hay 5500 universidades y hay categorías de universidades. Todo el mundo conoce las diez universidades que aparecen en los diarios pero hay muchas más. Tomamos cuatro de entre las primeras veinte. Hicimos un cuestionario para todos los profesores de todos los niveles, con muestras estratificadas de entrevistas a noventa profesores y con los decanos de investigación y con los encargados de programas de evaluación para preguntarles por los modelos de incentivos, los modelos de penalidad, qué se valora, cuáles son los valores que ellos tienen con respecto a su producción, qué cambio y qué no y cuál considerarían sería un sistema más efectivo para analizar el impacto. Hicimos un análisis de las redes sociales, de los *websites*, calculamos las citas promedio por institución. Después fuimos a las instituciones circundantes porque entendíamos que las facultades de Educación debían tener un área de influencia. Visitamos escuelas primarias, dos en zona de clase media alta, dos en barrios de trabajadores, dos recomendadas por decanos de investigación del lugar, dos escogidas al azar e hicimos el mismo proceso de cuestionarios y entrevistas con sus docentes para saber si usan el conocimiento, o qué conocimiento usarían y en qué casos. Usaban la investigación producida por la facultad pero no a través de la facultad, sino a través de la compañía privada que le vendía un paquete. La investigación llegaba, pero mediada. Utilizaban por ejemplo revistas no académicas que citaban a las revistas académicas. Con los administradores de políticas sucedía lo mismo.

Teníamos datos agregados e hicimos también una gigantesca revisión de la literatura para saber qué estaba pasando con la Asociación Norteamericana de Investigación en Educación. La Asociación de Estudios comparados en Educación nos facilitó un cuestionario que enviamos a todos sus miembros. Encontramos un consenso muy generalizado acerca de que el sistema está mal.

El equipo de investigación estaba conformado por mí, que soy investigador principal, por una profesora y antropóloga, un profesor de *Learning Sciences*. En Estados Unidos hubo una división entre Psicología educacional y *Learning Sciences*. Las *Learning Sciences* están sobre todo del lado de las neurociencias y es el grupo que más hace *Based Research Design*, diseños de investigación específicos y contextualizados. En el equipo había también una especialista en Educación urbana, y tres estudiantes de doctorado, uno que trabaja con etnografía, otra que hace políticas educativas y el tercero que trabaja con *knowledge research*. Un grupo grande para una investigación que tomó dos años. Nos financió la Fundación Spencer. Sin esa investigación sobre acceso abierto no habría llegado hasta aquí.

Pregunta: ¿Existe para los investigadores una dicotomía o un dilema entre el prestigio personal y lograr un conocimiento usable?

Respuesta: El campo de la Educación es muy complicado y de bajo prestigio. En las universidades de Estados Unidos los salarios se negocian individualmente. El profesor de Economía recibe un salario, el profesor de Historia, otro. Es muy común que los salarios de los investigadores-docentes en Educación estén en el tercio inferior. Ganamos menos que dos tercios de la universidad. La estrategia que se adoptó en la década de 1960 para mejorar fue imitar las prácticas de los economistas: el tipo de revistas, el tipo de formato, la comunicación entre los pares, etc. Pero no nos ha ido muy bien con este modelo en parte porque el campo es muy difuso, va de la Filosofía a la Lingüística y a la Economía... Citamos a sociólogos, filósofos, etc., pero nosotros para ellos no existimos. Uno puede hacer trabajos altamente visibles pero para una comunidad científica de tamaño relativo pequeño como, por ejemplo, Filosofía de la Educación, que es un campo muy importante pero los filósofos en Educación que se reúnen en Estados Unidos son 250. A la reunión de los que hacen Formación docente concurren 4.000 personas. El grupo de usuarios y de citas de Filosofía de la Educación es mucho más pequeño, por lo que esas citas deberían contarse diferente. Se podrían contabilizar teniendo en cuenta el tamaño de la comunidad específica, haciendo un estimado del impacto relativo dentro de un campo o de dos campos. Hoy con las herramientas que existen podría hacerse.

Alguien que hace Filosofía, por ejemplo, no debería hacer su propia traducción. La institución debería facilitarle los medios para traducir su trabajo. Hoy

ese trabajo lo hacen compañías privadas, pero si lo hicieran las instituciones, se incrementaría la usabilidad y, eventualmente, la visibilidad. Cuanto más visible es uno, cuanto más uno intercambia y discute, mejor concibe y conecta los problemas de investigación. La idea es que los trabajos sean más generalizables, no más prácticos. Mis trabajos no son citables, yo no recibo citas. Yo apunto a que mi trabajo genere polémica, discusión. Pero el mío no es un campo citable. Con esto estoy boicoteando mi carrera de citas. A mí me citan por mis otros trabajos.

Pregunta: Mis preguntas van hacia lo que está por detrás. Porque entiendo que te estás refiriendo a la concepción que hay detrás de la idea de para qué producir conocimiento porque al pasar del impacto medido en cantidad de citas al impacto medido en usabilidad, se alude a la concepción de “para qué la ciencia”. ¿Qué hay detrás del concepto de impacto? Sería interesante agregar además la discusión acerca del rol del conocimiento científico. Es una discusión epistemológica sobre qué ciencia se valora.

Respuesta: Los investigadores de mayor prestigio no siempre son los de mayor edad. El grupo de mayor prestigio en Educación son los *fellows* de la *American Academy of Education*, los miembros de la Academia Nacional de Educación. En ese grupo hay 200 personas. Cuando se muere uno puede ingresar otro. Los aspirantes a cumplir esos puestos que queden vacantes somos los 700 miembros de la *American Educational Research Association*. Hicimos una encuesta informal entre los 700 miembros preguntando por su desarrollo y para qué hacían investigación. Los de mayor edad respondían con una declaración de principios éticos: ciencia que sirva para transformar, ciencia que sirva para mejorar. El grupo más joven respondía que era porque había que ser más productivo, eficiente, efectivo. No sabemos si en veinte años los más jóvenes van a decir lo mismo, pero es muy llamativo el movimiento de un principio ético a un principio performativo.

Yo participo en muchos consejos editoriales y en la elaboración de un nuevo modelo de cooperación. Las revistas publican los artículos predecibles, poco originales. Los estudiantes preguntan por el tema “cadente”, lo que vende. Estamos gastando mucha plata en producir ciencia que no sabemos si se usa, si se lee. Si se publica mucho y se lee poco, hay mucho por discutir aunque estamos haciendo las cosas mejor que hace diez años. Es una pregunta clave: ciencia, investigación, ¿para qué?

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

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

- Nº 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- Nº 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- Nº 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- Nº 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- Nº 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- Nº 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- Nº 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- Nº 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.

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

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

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

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

N° 50 SOUTHWELL, Myriam. **Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana**, Noviembre de 2015, 39 páginas.

N° 51 ROSEMBERG, Celia Renata. **El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar**. Diciembre de 2015, 38 páginas.

N° 52 LION, Carina. **Las tecnologías y el conocimiento en la Educación Superior**. Febrero de 2016, 43 páginas.

N° 53 DONAIRE, Ricardo. **La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados?** Marzo de 2016, 35 páginas.

N° 54 GÓMEZ, María Cecilia. **Docentes ejemplares: un estudio del desarrollo profesional de cuatro docentes**. Abril de 2016, 34 páginas.