



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Ademar Ferreyra, Horacio; Blanas de Marengo, Georgia
La Investigación Educativa: Un Compromiso Ético para la Promoción de la Calidad de Vida y el
Respeto por la Dignidad Humana
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 2, 2011,
pp. 45-60
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UN COMPROMISO ÉTICO PARA LA PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA Y EL RESPECTO POR LA DIGNIDAD HUMANA

Horacio Ademar Ferreyra y Georgia Blanas de Marengo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art03.pdf>

Fecha de recepción: 07 de enero de 2011
Fecha de dictaminación: 20 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2011



La gestión (producción y uso sistemático) de la información y del conocimiento científico constituye, en la actualidad, un factor clave; el desarrollo de la investigación y la aplicación de sus resultados en todos los órdenes de la actividad humana están en la base de la *"economía informacional"* (Castells, 1999) y de las *"sociedades del conocimiento"* (UNESCO, 2005).

Diversos autores sostienen que la baja capacidad para producir, difundir y utilizar conocimientos que orienten y sostengan los procesos de desarrollo económico y social parece ser un déficit común de los Estados y de las sociedades en América Latina (Brunner, 1993; Tedesco, 2001).

Si bien una de las responsabilidades sustantivas de la Universidad es la pertinencia social del conocimiento que produce, resultados de evaluaciones e investigaciones específicas de campo ponen de manifiesto una considerable debilidad al respecto en la mayoría de las Universidades de Latinoamérica. Asimismo, dichos estudios revelan que garantizar la pertinencia social del conocimiento no es suficiente, si esto no entraña –sincrónicamente– una inserción en la realidad social por parte de la Universidad y los universitarios, y si, además, dicha inserción no se transforma en compromiso con la sociedad, especialmente con aquellos sectores más vulnerables (Velasco, 2010).

Una problemática latente –si bien su abordaje está presente en algunos países de la región– es cómo lograr que el conocimiento que se produce, se enseña y se aprende en la Universidad esté involucrado significativa y sensiblemente con los conocimientos de la sociedad. No se trataría sólo de formar profesionales éticos, sino también de incluir, en el proceso de formación de los estudiantes y en la producción de conocimiento, aquellas problemáticas presentes en las grandes mayorías que no acceden a la Universidad, a fin de que universitarios y Universidad se encuentren socialmente comprometidos con la realidad (Velasco, 2009).

Todo esto conlleva –entre otros desafíos– el diseño de la actividad docente desde enfoques que incluyan modelos de aprendizaje sustentados en problemas y/o proyectos sociales significativos y contextualizados, lo cual remite a la necesidad de instituir a las *comunidades* en aprendizajes *pertinentes* para atender y superar la complejidad que demanda el contexto en el cual están insertas (Ferreyra, 2010c). En vistas a estos logros, es preciso integrar y conjugar docencia e investigación, para que ambas –como parte de un mismo proceso de producción de conocimiento–, trabajen *en y con* experiencias de calidad y de elevado impacto social (Velasco, 2009).

1. LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN

En este apartado, pretendemos presentar una aproximación al estado de la cuestión en cuanto a producción del conocimiento en Educación y su relación con el compromiso y proyección social en el ámbito universitario, a partir de información sobre la temática disponible en Argentina, Perú, Chile, México y Colombia. (Ferreyra, 2010a; Universidades Amigas, 2010)

Las *Sociedades del Conocimiento* se desarrollan sobre la capacidad de abstracción para descubrir patrones y significados de la realidad de quien la pone en juego. *"Su propósito es reinterpretar y reorganizar el caos de información para descubrir nueva soluciones, problemas y alternativas"* (Gutiérrez, 2002:210) Al respecto, entendemos que resulta prioritario procurar un nuevo modo de concebir y proyectar a las ciencias. Así, el desafío impone pasar de una concepción de la ciencia fundada en un saber fragmentado, parcelado, individualista, disciplinario y lineal a una que represente conocimiento

participativo, transdisciplinario e integral; diálogo de saberes, organización colectiva para las ciencias y las tecnologías (Ávalos, 2006).

En este sentido, la producción de conocimientos sistemáticos sobre Educación constituye una actividad que convoca cada vez a más instituciones y personas, entre las que se encuentran las Universidades estatales y privadas y sus investigadores, docentes y estudiantes. Por otra parte, en la última década se han multiplicado otros espacios donde se producen y divulgan conocimientos sistemáticos sobre cuestiones educativas y socioeducativas¹.

En este sentido, podemos afirmar que las Universidades estatales constituyen el principal espacio institucional de gestión del conocimiento, en el cual se desarrollan investigaciones en torno a una vasta heterogeneidad de temas. En el caso de las Universidades privadas, salvo escasas excepciones, la investigación en este campo pareciera emerger en la última década asociada más bien a los procesos regionales de reforma y transformación de la educación.

En general -sostienen Palamidessi, Suasnábar y Galarza (comp.), 2007; Palamidessi, 2008 y 2010; Wainerman, 2010; Ferreyra, 2010a, 2010c; Universidades Amigas, 2010; Casanova Cardiel, 2010- han crecido las demandas y se ha diversificado el tipo de conocimiento producido, no sólo en Argentina, sino en Latinoamérica. Así, de productos intelectuales destinados casi exclusivamente a la circulación académica universitaria o para el consumo de la burocracia estatal, la actividad se ha ampliado hacia la producción de conocimiento para ser utilizado, transferido y aplicado por otros actores de las sociedades del conocimiento, tales como escuelas o redes de escuelas, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, etc.

En este sentido, las Universidades parecieran incorporar a sus prácticas, de manera gradual y progresiva - aunque no quizás a la velocidad requerida por los tiempos que corren- la investigación de problemas educativos y socioeducativos emergentes, asumiendo así, poco a poco, la responsabilidad y por ende el compromiso social que les compete, profundizando su contribución con los procesos de mejora que demanda la educación en cada una de sus escalas (internacional, nacional, estadual/provincial/departamental y escolar) y respectivos contextos. (Universidades Amigas, 2010).

La mayoría de los estudios son de tipo teórico y/o descriptivo, con predominio de los de base cualitativa, y las temáticas que reciben mayor atención son, entre otras, las siguientes: política y gestión educativa y escolar; cambio, reformas, transformaciones e innovaciones; diagnóstico y estudio de las características del sistema educativo en general y de los distintos niveles en particular; sociología de la educación (fracaso escolar y educativo, familia y escuela, discriminación y exclusión en las instituciones escolares, educación y culturas adolescentes y juveniles, convivencia, violencia, educación, empleo y formación técnica y profesional; diversidad cultural y plurilingüismo, género, educación no formal; gestión escolar en contextos adversos, currículum y gestión pedagógica, didáctica general y didácticas especiales; evaluación de programas, proyectos y aprendizajes; psicología educacional y del aprendizaje; educación a distancia; Tecnologías de la Información y la Comunicación. ; Educación Superior y desarrollo profesional docente, entre otros. (Palamidessi, Suasnábar y Galarza (comp), 2007; Palamidessi, 2008; Universidades Amigas, 2010; Carena, 2010; UCC, 2010; Ferreyra, 2010c).

¹ Por ejemplo: organizaciones intergubernamentales, no gubernamentales, organismos del Estado nacional, estatal/provincial; los Institutos de Formación Docente/Escuelas Normales; sindicatos, etc.

La producción en torno a estas temáticas es socializada a través de libros y revistas especializadas (indexadas o no). Del mismo modo, se reconoce la existencia de boletines electrónicos, series de documentos, informes de investigación y ponencias en jornadas y congresos. A esto se suman los aportes de las Tesis de maestrías y doctorados y trabajos de Posdoctorado que son publicados por los sitios web oficiales de las Universidades y agencias productoras de conocimientos. (Palamidessi, 2008; Universidades Amigas, 2010)

2. EL SABER DISPONIBLE Y SU INCIDENCIA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Si bien en los últimos tiempos, como se ha señalado, las universidades están realizando investigación sobre diversos temas y problemáticas educativas, existe una convicción bastante difundida respecto de su poca relevancia y su escasa contribución al mejoramiento de las políticas y de las prácticas educativas (Reimers y McGinn, 2000; Palamidessi, Suasnabar y Galarza (comp.), 2007; Palamidessi, 2008 y 2010; Sañudo y otros, 2009; Universidades Amigas, 2010; Casanova Cardiel, 2010). Al respecto, diversos actores afirman: *“la investigación influye poco”, “la investigación educativa no brinda conocimiento útil”* o *“la incidencia de la producción es baja”*. La conexión e impacto de la investigación educativa en relación con la toma de decisiones y las prácticas educativas han sido y son limitados (Tenti Fanfani, 2006; Palamidessi, 2008 y 2010; Sañudo y otros, 2009; Wainerman, 2010; Universidades Amigas, 2010; Ferreyra, 2010c; UCC, 2010).

Sin embargo, afirmar de manera taxativa que la investigación educativa realizada en las universidades no contribuye a resolver los problemas educativos y socioeducativos sería depositar en una institución la responsabilidad exclusiva de una tarea en la cual es, en realidad, co-responsable. No obstante, y a partir de los trabajos revisados, no podemos negar que la producción de conocimiento desde las Universidades requiere de una nueva racionalidad que cree las condiciones que permitan una mayor incidencia en la mejora de la educación. En concreto, implica pensar la investigación de un modo diferente: una investigación que ayude a construir el futuro (*el mejor de los futuros posibles*, decimos nosotros) en el contexto latinoamericano, porque estamos convencidos de que nuestras Universidades cuentan con capacidad instalada suficiente como para provocar un impacto significativo y sensible al respecto (Ferreyra, 2010b).

En este sentido, nos parece importante aclarar que no todas las actividades de investigación deben estar orientadas a la resolución de problemas específicos o realizarse en respuesta a una demanda de utilidad para la toma de decisiones. No obstante, en el caso de la investigación educativa, es legítimo pensar que una parte de estos esfuerzos puede ayudar –de diversas formas, más directas o más indirectas– a actividades de diagnóstico, análisis de alternativas o a la toma de decisiones en el contexto educativo y escolar.

Entendemos que no se trata de suplantarse una lógica de producción por otra; el propósito es generar puentes a través de los cuales se enlace y articule con diversos tipos de organizaciones, y que los investigadores consolidados y disciplinarios apoyen la investigación orientada al contexto de aplicación (Gibbons, 1997). Al respecto, Sañudo sostiene que *“trabajar en el contexto de aplicación aumenta la sensibilidad de los investigadores. Hace que todos los actores se vuelvan más reflexivos y se planteen cuestionamientos acerca de las implicancias y consecuencias éticas de su trabajo”* (Sañudo y otros, 2009:9).

En este sentido, la investigación educativa debe concebirse como un modo de generar conocimiento que permita saber *qué se debe hacer y cómo hacer lo que se debe*, pero manteniendo el principio –inherente a toda investigación científica – de plantearse problemas de conocimiento relevantes y a la vez pertinentes, siempre en el marco del compromiso con la mejora de la práctica educativa (De la Orden, 2007; Carena, 2010).

3. EL COMPROMISO POR LA CALIDAD Y LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Consideramos que uno de los compromisos y desafíos éticos de la investigación educativa es indagar y delimitar el alcance *de lo que se entiende por calidad educativa* para reflexionar acerca de cuáles son las perspectivas, dimensiones, indicadores, mecanismos e instrumentos que permitirían su comprobación, verificación, confrontación, evaluación y acreditación.

Entendemos que *calidad educativa* está muy lejos de ser un concepto unívoco y menos aún de alcance estandarizado; por el contrario, sostenemos que debe ser construido en un proceso consensuado que involucre a la Universidad con las agencias encargadas de evaluar la calidad educativa.

Adherimos a la formulación de la UNESCO que indicó que *“la calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos”*. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007:34).

Esta conceptualización destaca como dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas de la calidad las siguientes: la pertinencia, la relevancia, la equidad, la eficacia, la eficiencia y el impacto de la educación, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción incompleta de la calidad dentro de un enfoque de derechos humanos.

Es por ello, que una educación de calidad para todos y entre todos (UNESCO, 2007(a) e INEE, 2007; Ferreyra (coord.), 2009) será aquella que:

- Ofrezca una propuesta formativa (currículum) contundente adecuada a las necesidades de los adolescentes y jóvenes (pertinencia) y de la sociedad (relevancia)
- Permita que todos los estudiantes puedan acceder, permanecer y progresar en la escuela hasta el final del trayecto previsto y egresen habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos (eficacia)
- Logre que los aprendizajes adquiridos por los participantes sean perdurables y den lugar a comportamientos sociales sustentados en valores, convenientes para la sociedad y las propias personas (impacto)
- Posea recursos humanos competentes y recursos materiales necesarios (suficiencia) y los aproveche de la mejor manera posible (eficiencia)
- Tengan siempre en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes, sus familias, las comunidades a que pertenecen, las escuelas y los centros de donde provienen y actúe en consecuencia para superar la diversidad de puntos de partida y alcanzar los objetivos (equidad).

Así, *eficiencia y eficacia* como dimensiones que atañen a la instrumentación de la acción pública, se engarzan con las dimensiones sustantivas de relevancia, pertinencia, equidad e impacto las que, en

conjunto, definen una educación de calidad para todos y entre todos. (OREALC /UNESCO Santiago, 2007; UNESCO, 2007; INEE, 2007; Ferreyra (coord. 2009).

Al focalizar este trabajo en el concepto de calidad de vida humana, lo hacemos convencidos de que la pertinencia, la relevancia y la equidad constituyen premisas fundantes sobre las cuales se debe erigir y orientar la investigación ética en educación, por cuanto consideramos necesario recuperar el alcance conferido a la calidad de vida humana, sin dejar de señalar que éste se ha convertido en un concepto controvertido en los círculos académicos. La controversia remite a la filosofía de la ciencia, la política del conocimiento, el modelo de sociedad y el concepto de ser humano como actor individual y social; de este modo, puede apreciarse que la definición de calidad de vida humana implica necesariamente una antropología filosófica. Por otro lado, como estamos históricamente situados en la sociedad latinoamericana y políticamente comprometidos con su presente y futuro, la formulación y la utilización del concepto de calidad de vida humana implica, además, una filosofía social elaborada a partir de la perspectiva cultural y política de América latina en el contexto de las relaciones de interdependencia internacional. Si bien a partir de nuestra antropología filosófica y nuestra filosofía social es posible pensar en muchos tipos o dimensiones distintas de calidad de vida humana, nos limitaremos a reflexionar sobre el tema a partir de dos planos analíticos: calidad instrumental frente a calidad sustantiva, y calidad individual frente a calidad colectiva (Benno Sander, 1990).

La calidad instrumental de vida humana refleja una condición utilitaria extrínseca, formal; fundada en la creencia de que la misma conlleva la excelencia tecnocrática y sofisticación de medios, independientemente de su contenido político y su relevancia cultural. Se identifica con la competición desenfrenada e interesada, que tiende a acumular bienes materiales independientemente de los valores éticos de validez general establecidos colectivamente por la población. Su orientación competitiva hacia el crecimiento cuantitativo y material viene acompañada por la disparidad económica y social, atrofia del poder popular y falta de identidad cultural. La adopción del concepto de calidad instrumental de vida humana como criterio orientador de los destinos de la humanidad significa que corremos el riesgo de llevar el mundo a la degradación ecológica, a la destrucción de los lazos sociales, y al ser humano a la desintegración.

En el Siglo XX, el concepto de calidad instrumental ocupó un lugar central en la ciencia y en la educación. Efectivamente, en muchos ambientes académicos, calidad científica significa predominantemente calidad instrumental - esto es, perfección metodológica y sofisticación tecnológica-. En educación, el fenómeno se manifiesta a través de la adopción generalizada de la pedagogía desarrollista y tecnocrática inspirado en la teoría del capital humano. La preocupación principal de esa orientación pedagógica es la búsqueda de la eficiencia y la eficacia inmediatas en el aprendizaje, desprovistas de contenido cultural y político y de calidad académica global. Una de las consecuencias de la orientación tecnocrática e inmediatista es precisamente el deterioro académico general y la desigualdad de oportunidades en educación. De hecho, se observa que la desigualdad económica viene acompañada de la desigualdad educativa, y se desdibuja el rol de la educación como instancia social de creación libre y solidaria y de distribución equitativa y efectiva del conocimiento.

La calidad sustantiva de vida humana refleja una condición ética e intrínseca del ser humano como actor individual y social, políticamente engranado en la sociedad. Significa calidad política creada históricamente por la población en su propia comunidad. De acuerdo con este concepto, se da prioridad a la definición y la satisfacción de las necesidades básicas y a la promoción colectiva de toda la población en su medio cultural. La calidad sustantiva se preocupa por la distribución equitativa de los bienes materiales y no materiales producidos por la población; se identifica con la promoción de la participación abierta de todos los individuos y grupos en las decisiones que afectan el bien común; respeta los valores y las instituciones endógenas y está comprometida con la promoción de autonomía cultural.

Ante las consecuencias de la adopción de conceptos tecnocráticos e inmediatistas desprovistos de contenido cultural y político en la ciencia y la educación contemporánea, surge una renovada preocupación en los medios políticos y académicos en relación con la necesidad de adoptar un concepto de calidad sustantiva de vida humana, como criterio fundamental en el quehacer científico y educativo de la actualidad. La hipótesis es que esta orientación generaría las condiciones apropiadas para que la eficiencia económica y la eficiencia técnica, vinculadas a la calidad instrumental, se subordinen al contenido político y a la relevancia cultural, como criterios guía del sistema científico y educativo de la sociedad moderna.

La adopción de esta orientación no significa, en ningún momento, una condena de la perfección metodológica y la sofisticación tecnológica *per se* como calidad instrumental en la educación y la vida humana. Significa más bien que lo que se condena son aquellas perspectivas tecnocráticas e instrumentales de calidad de vida y de educación desprovistas de principios éticos de validez general y de contenido cultural y político. Lo que hace a la bondad o a la perversidad de la tecnocracia y la sofisticación instrumental es la naturaleza y los efectos concretos de los objetivos que persiguen. Por lo tanto, lo que se condena es la superordenación de lo instrumental sobre lo sustantivo, de lo extrínseco sobre lo intrínseco, de los medios sobre los fines.

Sobre la base de la antropología filosófica, que atribuye importancia central a los valores éticos – es decir, a los valores referentes a las acciones e interacciones humanas – por sobre los valores formales y utilitarios, es imperativo invertir los criterios de tal forma que haya una superordenación de la calidad sustantiva sobre la calidad instrumental, de lo intrínseco sobre lo extrínseco, de los fines sobre los medios. La adopción de esta antropología filosófica permite elaborar un concepto integral de calidad de vida humana en el que calidad instrumental y calidad sustantiva son dos dimensiones que se complementan mutuamente, dos perspectivas de un mismo orden social, en el cual la primera provee instrumentos para la segunda, y ésta da sentido a aquélla.

A su vez, los conceptos de calidad individual y calidad colectiva constituyen dos fases de la misma calidad vista desde otro plano. Esta dicotomía nos lleva a considerar la interacción entre lo individual y lo colectivo, entre bien personal y bien común, entre libertad y equidad. Calidad individual significa libertad. Calidad colectiva significa equidad. Libertad y equidad, combinadas de tal forma que reflejen históricamente los valores culturales y las aspiraciones políticas de la comunidad, son definidas aquí como los fundamentos sobre los cuales se asienta un concepto integral de calidad de vida humana. Es por esta razón que libertad y equidad es concebida aquí como dos principios relacionados entre sí, considerándose a la libertad como un principio socialmente vinculado y, como tal, parte integrante del bien común basado en el principio de equidad.

Consideramos que constituye un compromiso y responsabilidad de la Universidad el trabajo en pos de una definición consensuada de calidad, construida con una mirada amplia e integradora, así como la identificación y desarrollo de estrategias variadas de evaluación, en especial aquéllas destinadas a captar indicios sobre el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones escolares, el desempeño de los docentes, y no sólo sobre el aprendizaje de los estudiantes. No basta con medir aquello que es cuantificable; los nuevos enfoques llaman la atención sobre dimensiones simbólicas y culturales, interacciones, pensamientos y discursos que inciden y dan sentido a las prácticas pedagógicas.

Construir y fortalecer sistemas de evaluación locales y regionales que generen información significativa es imperioso para identificar los aspectos que están limitando el aprendizaje y la participación, poniendo en el centro de la educación al estudiante y analizando si las metas educativas son alcanzadas por todos y no, por el contrario, por algunos pocos, con lo cual se reproducen las diferencias sociales de partida.

4. EL SUSTRATUM ÉTICO DEL COMPROMISO Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Reivindicación de derechos humanos, sociedad civil organizada, vigilancia ciudadana, transparencia y lucha contra la corrupción, promoción de una economía con rostro humano, exigencia de estándares de calidad para las empresas, lucha contra la pobreza, protección del medio ambiente, democratización de la vida pública, logro de acuerdos internacionales para promover un desarrollo global sostenible y equitativo. El mundo actual tiene cada vez más "sed de ética" señala Bernardo Kliksberg (2006).

4.1. Compromiso social universitario

El marco de realidad planteado, complejo y controvertido, anuncia entonces la necesidad -y a la vez la urgencia de formar a los estudiantes de otro modo, con otro espíritu y otras habilidades, con otras capacidades que van más allá –incluyéndolas- de las meras competencias técnicas / tecnológicas. Por ello, compartimos con Daniela Gargantini (2008), cuando afirma que la formación ética y socialmente responsable ya no puede ser entendida como un *rasgo deseable* de tipo adicional a la formación profesional, sino como un eje de los conocimientos específicos, especializados y a la vez diferenciados del estudiante, y una condición de posibilidad de la pericia del nuevo profesional.

Esta nueva perspectiva ha llevado a las Universidades a asumir con mayor énfasis en las últimas décadas las cuestiones vinculadas con la *responsabilidad social y/o compromiso social*,² no como una mera actividad complementaria, sino como una modalidad de gestión social integral e integrada, que supone avances cualitativos, ya que atraviesa y articula la vida de la Universidad (docencia, investigación, proyección social y gestión) en su afán de servicio a la sociedad (Vallaey, 2006; Gargantini, 2008; Villar, 2009; Ferreyra, 2010c; Universidades Amigas, 2010).

Desde esta perspectiva, cada proyecto o iniciativa social significa la creación de una *comunidad de aprendizaje* (Torres, 1999), que busca ampliar las relaciones entre la Universidad y la sociedad a partir de una visión de interdependencia y enriquecimiento mutuos; que supone dar y recibir, pedir y ofrecer en esto de promover acciones que contribuyan, desde un horizonte socialmente inclusivo, con el abordaje de los problemas sociales, en el marco de los derechos humanos y el desarrollo humano sustentable (Ferreyra, 2010a).

Al respecto, compartimos con Mónica Jiménez y Javier Villar cuando afirman:

Una universidad es socialmente responsable por la capacidad prospectiva y transformadora que tiene como organización social, al difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores mediante una gestión inteligente y sensible de los impactos organizacional, ambiental, educativo, cognitivo y social, producidos por medio de sus procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión, a través de

² En este marco se destacan: el proyecto "Universidad Construye País", en Chile, con un marcado énfasis en el horizonte valórico de toda Universidad socialmente responsable; François Vallaey, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, vinculado al Departamento de Ética y Desarrollo del BID, quien centra la RSU en la gestión inteligente de los impactos educativos, medioambientales, de construcción de conocimientos, laborales y sociales; la Red de Universidades Jesuitas de América Latina, centrada en el concepto de justicia social como horizonte de la RSU; el Aula de Ética de la Universidad de Deusto en España, desde la perspectiva de la ética de las organizaciones como fundamento de la responsabilidad ética como tal de toda universidad y, por último, la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y el Instituto Tecnológico de Monterrey - en México- nos dicen de una reflexión que pretende difundir y consolidar la Responsabilidad Social como referente de la identidad de las universidades latinoamericanas e iberoamericanas. Recientemente, en el Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños, las Universidades pusieron en tensión el concepto de Responsabilidad Social al considerar que es más pertinente hablar de Compromiso Social (UNESCO, IESAL de Belo Horizonte, 2007). Más allá del término, lo cierto es que las Universidades están llamadas a reforzar sus funciones de servicio a la sociedad para contribuir con el desarrollo humano sustentable. (Villar, 2009; Universidades Amigas, 2010).

políticas éticas de calidad, en diálogo participativo con la sociedad con quien busca en conjunto, un desarrollo humano y sustentable y el cual concreta la demanda ética de justicia y equidad social.³

Por ello, los cuatro impactos de una gestión universitaria socialmente responsables son (Vallaey, 2006; Gargantini, 2008; Villar, 2009):

4.1.1. Impactos de funcionamiento organizacional

Al igual que otras organizaciones, la Universidad tiene una incidencia importante en la vida de las personas que en ella se desempeñan y en el entorno social y natural en el cual desarrolla sus actividades. Su compromiso, entonces, alcanza no solamente a las condiciones que ha de reunir la gestión organizacional misma, sino también- y muy especialmente- al modo en que administra sus recursos humanos y ambientales.

4.1.2. Impactos educativos

Los saberes que la Universidad pone en circulación y el modo en que lo hace, las experiencias de vida y de estudio que propicia, los valores que explícita e implícitamente propugna, así como las interrelaciones (entre los sujetos y con el contexto) que favorece, no sólo impactan en la formación académica de los estudiantes, sino también en su manera de pensar y habitar el mundo y en la construcción de ciertas representaciones acerca de la dimensión social y ética de la profesión para la cual se están formando. En este sentido, tanto las decisiones académicas como pedagógicas han de ser evaluadas y asumidas en el marco de la responsabilidad que socialmente le cabe a la institución universitaria.

4.1.3. Impactos cognoscitivos y epistemológicos

Dado que la Universidad tiene una función orientadora en relación con los modos de producción y circulación del saber científico y las tecnologías, así como en las prácticas, sistemas de relaciones, valores y actitudes inherentes, es socialmente responsable de los enfoques epistemológicos, contenidos y dinámicas de los procesos de producción de conocimiento.

4.1.4. Impactos sociales

El impacto social de la Institución Universitaria ha de ser pensado en un doble sentido. Por un lado, ella es, en sí misma, un referente social que puede tener una incidencia positiva, negativa o nula en el desarrollo de la sociedad (al generar o no progreso; al dialogar con el contexto o manteniéndose aislada; al promover o soslayar el vínculo entre la formación académica y el entorno, etc.) Por otro lado, ella tiene a su cargo la formación de los futuros profesionales que desarrollarán sus actividades en distintos ámbitos sociales, de los ciudadanos responsables de la promoción y consolidación de los principios democráticos y los derechos humanos, de los funcionarios que, en el futuro, administrarán el bien común en un mundo complejo, atravesado por múltiples tensiones. Por ello, la Universidad ha de gestionar responsablemente su participación en la comunidad, desde un accionar superior de las perspectivas filantrópica y/o asistencialista, centrado en la interacción y la interactividad y orientado a la producción de conocimiento socialmente pertinente, que aporte al desarrollo humano sostenible.

En definitiva, las Universidades, como instituciones formadoras y generadoras de conocimientos, tienen una responsabilidad social incuestionable, cada una desde su posicionamiento particular. Debemos

³ Mónica Jiménez de la Jara (Rectora) y Javier Villar, Director del Centro de Ética y Responsabilidad Social Juan Pablo II de la Universidad Católica de Temuco.

"mostrar cómo hablar hoy del compromiso social de las universidades es hablar de Responsabilidad Social Universitaria como una filosofía de valores y de gestión de calidad" (Villar, 2009, p. 28). En este marco, quizás la tarea prioritaria de las Universidades hoy sea la de repensarse, clarificando las condiciones, orientaciones e implicancias de la producción y circulación del conocimiento que construyen, de los profesionales que forman, de la concepción de condición humana desde donde parten para desarrollar sus quehaceres (Gargantini, 2008).

Esto supone el desafío de *"reflexionar, fundamentar y desentrañar aquello que se diseña al calor de los encuentros con los otros, volver a interpelar los efectos producidos y hacerse cargo de los procesos desatados junto a esos otros, sus posicionamientos y saberes"* (Avila, 2008:9), es decir, involucrar la producción de conocimiento con las múltiples problemáticas sociales (económicas, políticas, culturales, tecnológicas, etc.) de cada contexto y al servicio del desarrollo humano sustentable.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: UNA PROPUESTA POSIBLE

Desde los aportes logrados respecto del concepto de Calidad de la Educación debemos plantearnos la *vinculación entre Calidad de la Educación y Calidad de Vida*.

Si bien podemos señalar que una marcada preocupación por la calidad se impone a partir de mediados de la década del 70, debemos reconocer los motivos que determinan fuertemente esta preocupación, y el grado de correspondencia entre la calidad como objetivo del Sistema Educativo en general y de la Universidad en particular, y la calidad de vida.

Sabemos que el cuestionamiento de la calidad educativa no es un tema nuevo; simplemente en cierto periodo el deterioro de la calidad se vuelve más visible. Así, al no cumplirse las expectativas de movilidad social y de crecimiento económico surgidas desde la teoría del Capital Humano, al producirse un fuerte deterioro de las economías de los países de la región, como consecuencia de desequilibrios estructurales y coyunturales que afectan el crecimiento económico, se genera un desfasaje entre la oferta educativa y los requerimientos del mercado de trabajo, lo que trae aparejado una devaluación de las credenciales. Esta situación provoca el desencanto respecto a la teoría del Capital Humano y permite poner en evidencia que las relaciones entre educación y economía lejos de ser unidimensionales son marcadamente complejas y contradictorias, situación que a nuestro entender genera el distanciamiento entre Universidad – Docencia e Investigación con la realidad, situación que se manifiesta en la actitud endógena que asume la función universitaria en detrimento de su función y compromiso social.

Esta visión intramuros se patentiza cuando la investigación educativa se focaliza en investigaciones *"sobre la educación"* y desdeña trabajos que centralizan su abordaje en cuestiones relativas al *"para qué de la educación"*.

Si bien hay quienes afirman que la preocupación por la calidad al interior de la dinámica de la Educación se da como consecuencia de su propia evolución, es necesario advertir a su vez que la preocupación es coincidente con procesos de fuertes crisis económicas que son interpretadas como señales de inadecuación de la oferta educativa.

Hoy, frente a la globalización de la economía, al surgimiento de mercados mundializados y las exigencias de mayor competitividad, la búsqueda de calidad resulta una nota común tanto, en los Sistemas Económicos como en los Sistemas Educativos de Educación Universitaria.

Resurge y se actualiza, quizá con mucha más fuerza que en las décadas del 60 y 70 por las características que presenta el mercado mundial, la importancia de la Formación de Recursos Humanos. En esta coyuntura, es posible quizás advertir con mayor claridad la presencia del sector productivo que, con su meta de mayor competitividad, plantea complejas exigencias que aparecen como comunes frente a la organización del Sistema Educativo, pero que -es necesario reconocerlo- no constituyen características comunes del sector productivo, en relación con los diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

Frente a este panorama de nuevas y complejas demandas que plantea el actual mercado globalizado y en un periodo de fuertes restricciones presupuestarias en los países de América Latina, se destaca nuevamente y con insistencia la preocupación por la calidad.

En este contexto, cabe nuevamente intentar la reflexión acerca de dos cuestiones centrales

. *¿Calidad para quién?*

. *¿Calidad para qué?*

En un esfuerzo de análisis teórico, debemos intentar separar la actual exigencia de calidad que pesa sobre el Sistema Educativo desde los requerimientos del mercado de trabajo, para poder identificar e interpretar algunas características esenciales con relación a diferentes niveles de análisis del concepto en sí mismo.

La *actividad educativa* en cuanto *actividad humana* compromete a la persona en cuanto tal y, en este sentido, podemos reconocer desde lo ontológico una *permanente búsqueda de perfección*, como tendencia natural y legítima del ser humano.

Schmelkes (1994) sostiene que la *calidad de vida depende de la calidad del quehacer humano* y, en último término, de la *calidad de los seres humanos*. La riqueza de una nación depende de su gente y la función de la educación es *crear seres humanos de calidad*.

Cuando se habla de *calidad de vida*, generalmente se identifica con la posibilidad de *satisfacción de necesidades básicas*. Ésta no sería una interpretación insuficiente si no restringiésemos al mismo tiempo las *necesidades básicas* a aquellas vinculadas con la alimentación, la vestimenta y la vivienda.

Max – Neef (1993:41) sostiene que las *necesidades humanas* pueden desagregarse conforme a múltiples criterios y propone la combinación de dos de ellos: según *categorías existenciales* y según *categorías axiológicas*, lo que permite integrar las necesidades de *SER, TENER, HACER y ESTAR*, con las necesidades de *SUBSISTENCIA, PROTECCIÓN, AFECTO, ENTENDIMIENTO, PARTICIPACIÓN, OCIO, CREACIÓN, IDENTIDAD y LIBERTAD*. Desde esta concepción, propone *vincular la educación* con el *desarrollo*, pero el Desarrollo a Escala Humana, que se construye a partir del *protagonismo real de las personas*, como consecuencia de privilegiar tanto la *diversidad como la autonomía* de espacios en que el protagonismo sea realmente posible para lograr la transformación de la *persona objeto* en *persona sujeto* del desarrollo.

En esta alternativa de *Desarrollo a Escala Humana*, Max- Neef (1993:41) alienta una *profundización democrática* que contribuiría a la modificación del papel dirigista del Estado latinoamericano, lo que a su vez fomentaría una mayor creatividad por parte de los diversos actores, en la búsqueda de satisfacciones a sus reales aspiraciones.

Considerando que los diversos informes comentados indican como tema recurrente el vínculo frágil entre los espacios de producción del conocimiento y aquellos en donde se gesta la política educativa, debido fundamentalmente a dificultades para el diálogo y la construcción de consensos básicos, quisiéramos concluir esta presentación esbozando una posible estrategia de acercamiento y conciliación de intereses.

Para construir dicha estrategia, y recuperando la propuesta de Peralta (2008), consideramos necesario el debate y reflexión profundos en torno a tres *tópicos ineludibles*, en orden a jerarquizar la pertinencia social de los espacios académicos, a saber:

- *identificación y conocimiento de los actores involucrados y de las relaciones de tensión y disputa que se construyen entre ellos,*
- *construcción consensuada de una agenda de temas y perspectivas, y su tratamiento en función de la correlación de fuerzas de dichos actores en un momento dado,*
- *El reconocimiento del papel de contención que juega la cultura dominante (invisibilizando, naturalizando, ocultando aspectos de la realidad, en pos de un ordenamiento "armonioso y estable", frente a la cual es necesario aportar un conocimiento crítico) (pp. 15-16).*

A partir de la identificación y profundización de estas tensiones dialécticas, se podrán construir acuerdos en torno a qué conocimiento se produce, qué finalidades orientan esa producción, quiénes necesitan de insumos de información y conocimiento, qué tipo de conocimiento se precisa y por quiénes, entre otras cuestiones. La posibilidad de que esta compleja trama de instituciones y agentes intercambie y utilice información y conocimiento de manera pertinente y útil para mejorar la calidad y productividad de sus tareas depende tanto de condiciones objetivas (espacio de trabajo, tiempo disponible, normas, información pública, equipamiento tecnológico y otros recursos) como de factores subjetivos (niveles de formación, códigos compartidos, apertura hacia el conocimiento).

En este sentido, poder precisar y definir, aunque provisoriamente, un elenco de ejes jerarquizados, pondría en funcionamiento una lógica de trabajo intensiva en torno a aspectos considerados relevantes en cada sociedad en particular, e instalaría el desafío de articular esfuerzos, recursos y búsquedas, a fin de mejorar las condiciones de vida de cada comunidad, en cada contexto en particular. Se trata de ejes que harían las veces de principios organizadores del trabajo articulado entre todas las instituciones y agencias vinculadas al quehacer socioeducativo. Pensamos en temáticas sociales emergentes, como lo son la construcción de ciudadanía, los Derechos Humanos, la interculturalidad, el cuidado del ambiente, los estudios de género, los modelos de gestión participativa, educación inicial, secundaria y de jóvenes y adultos, entre otras.

De esta manera, las universitarias y universitarios estarían preocupados y ocupados por comprender la realidad, asumiendo un compromiso ético a partir de una construcción pertinente y relevante, es decir, de calidad e igualdad para todos, como alternativa para mitigar la exclusión social.

Para concluir, consideramos pertinente plantear aquí una de las premisas ética que a nuestro entender está latente en la formulación y en el proceso de investigación y, que entendemos desafía a la Universidad a reflexionar *¿para qué investigamos cuando investigamos?* Para responder a este interrogante, en esta oportunidad apelamos a las contribuciones de la Torre y Navarro (1990:25-26) quienes recuperan los aportes que Felipe Pardinas realizara en el libro *Metodología y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (1969) en el apartado la "Ética de la investigación", al advertir sobre la importancia ética pero también crítica y social que deben guiar y seguir los investigadores y en especial - agregamos- los que se dedican a la investigación en educación por cuanto la producción del conocimiento que persigue entendemos hace efectivo el precepto de que: "La ciencia al servicio del hombre. *Quizás el rasgo ético de la investigación en que quisiera hacer más hincapié es que la ciencia debe estar al servicio de la comunidad humana. La ciencia puede tener valor por la ciencia misma, la*

investigación por la investigación misma, porque todo eso a la larga suele ser beneficioso para los seres humanos. Insisto en el servicio de la comunidad humana no en los intereses particulares de un grupo o de una clase social exclusivamente. La ciencia puede también comercializarse, la ciencia puede convertirse en instrumento de destrucción o de disolución social".

Tal vez, en el Siglo XXI la Investigación Educativa deberá recuperar este sentido y así el conocimiento, la ciencia y la investigación sólo tendrán significado si sólo están al servicio del hombre y especialmente de la promoción de su dignidad humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, I. (2006). El programa de las agendas. Reflexiones sobre un ensayo institucional. En Albornoz, M. y Alfaraz, C. (edits.) *Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión* (pp. 45-160). Buenos Aires: RICYT / CYTED / UNESCO.
- Ávila, O. (2008). Hacer y pensar con otros. *Revista e+e estudios de extensión en humanidades*, 1(1), 7-10.
- Avila, M.C. (2010, septiembre). Discurso de Apertura. *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Benno S. (1990). *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Briones, G. (1990). *Generación, disseminación y utilización del conocimiento en educación*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, J.J. (1993). ¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?. *Revista Colombiana de Educación*, 27.
- Carena, S. (2010, septiembre). Discurso de Apertura. *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Casanova Cardiel, H. (2010, septiembre). La investigación Educativa en México Hoy. *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Cohen, D. (1998). *Riqueza del Mundo, pobreza de las Naciones*. México: FCE.
- De la Orden, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Recuperado el 12 de mayo de 2009, de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-delaorden.html>.
- De la Torre, E. y Navarro, R. (1990). *Metodología de la investigación bibliográfica, archivista y documental*. México: Mc Graw –Hill.
- Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx*. París: Galilée.

- Ferreyra, H. (Coord) (2009). *Educación Secundaria en Argentina: propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación.
- Ferreyra, H. (2010a). *La universidad y la producción de conocimiento en el marco de la responsabilidad social. Aproximación a un estado de la cuestión en Latinoamérica*. Ponencia II Congreso Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica (17 de Abril, 2010). Bogotá, Colombia, 17 de abril 2010.
- Ferreyra, H. (2010b). Construir futuros posibles, en tiempos de Bicentenario: El desafío de aprender a emprender en las sociedades del conocimiento. *Concurso de ensayos científicos. 1er. Premio Investigador*. Córdoba: UCC-Facultad de Educación.
- Ferreyra H. (2010c) (en prensa). Universidad, producción de conocimiento en educación y compromiso social. Aproximación a un estado de la cuestión en argentina y Latinoamérica. En Vergara, M. y Calderón R. *Cultura y Generación de conocimiento en Latinoamérica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ferreyra, H y Perretti, G. (2006). *Diseño y Gestión de una Educación auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gargantini, D. (2008). Repensar la Universidad. En *Responsabilidad Social Universitaria en la UCC: Una opción de gestión* (pp. 19-23). Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Gibbons, M. y otros (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcala: Pomares–Corredor.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gutiérrez Vargas, M. E. (2002). El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior. *Anales de documentación*, 5, 197-212.
- Khan, A. W. (2003). Hacia las sociedades del conocimiento. Entrevista. *World of Science*, 1(4). Consultado el 5 de mayo de 2010, de http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Kliksberg, B. (2006). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas.
- Luque, M. (2008). Educación Superior y Sociedades del Conocimiento. *Revista Posgrado y Sociedad*, 8, (1), 21-50. Consultado el 2 de mayo de 2010, de <http://www.uned.ac.cr/sep/recursos/revista/documents/EducacionSuperioriSociedaddelConocimiento-MonicaG.Luque.pdf>. P. 24
- Max–Neef, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. España: Editorial Icaria.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Palamidessi, M. (2008). Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación. En Serie *Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial. Documento No. 6*. Buenos Aires: CIPPEC.

- Palamidessi, M. (2010, septiembre). Las relaciones entre Estado, Las políticas Educativas y la Producción de conocimiento sobre Educación en América Latina. Conferencia *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*, Córdoba, Argentina.
- Palamidessi, M., Suasnábar, Cl. Y Galarza, D. (comps) (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO / Manantial.
- Peralta, M.I. (2008). Aportes a la conceptualización y gestión de la Extensión Universitaria en nuestra Universidad Pública. En *e+e estudios de extensión en humanidades*. 1(1), 13-22.
- Poggi, M. (2007). Hacia la construcción de nuevas estrategias de Evaluación de Calidad Educativa en América Latina. En LLECE. *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Reimers, F. y Mcginn, N. (2000). *Diálogo Informado*. México: CEE / AUSJAL.
- Sañudo, G. y otros (2009). *La producción del conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la Cultura*. México: Red de Postgrado en Educación.
- Sañudo, L. Perales, R. y Vergara M. (2009). Pertinencia y calidad de la investigación educativa. Uso e incidencia. REDMIIE, Jornada de análisis. Documento interno. Chiapas: UNACH, TGZ.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington: OEA.
- Tedesco, J.C. (2002). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, R.M. (1999). *Comunidad de aprendizaje*. Buenos Aires: IIPE.
- UCC (2004). El campo de la investigación educacional en Argentina. 1990-2000. En *Estado de la Investigación Educativa "Paradigmas y enfoques Metodológicos de la Investigación Educativa"* (pp.11-26). Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- UCC (2010, septiembre). El campo de la Investigación Educativa en América Latina. Tensiones, contextos y escenarios posibles. *I Congreso Latinoamericano de Investigación educativa y XXI Encuentros del Estado de la Investigación educativas*. Córdoba, Argentina.
- Universidades Amigas. (2010, abril). Ponencias del *II Congreso Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica*, Bogotá, Colombia.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). Educación de Calidad para todos: un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión de Políticas educativas *II Reunión EPT/PRELAC*. Argentina.
- Vallaes, F. (2006). *Breve marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria*. México: Universidad de las Américas- Banco Interamericano de Desarrollo. Consultado el 25 de febrero de 2010. En <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>

- Velasco, R.S.J (2009, 24 de noviembre). Un aporte a la redistribución del conocimiento. *Diario La voz del Interior*. Córdoba, Argentina.
- Velasco, R. S.J (2010, septiembre) Discurso de Apertura. *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*, Córdoba, Argentina.
- Villar, J. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. *Responsabilidad Social*, 4(4), 27-37. Recuperado el 20 de febrero de 2010, de http://www.abmes.org.br/NovaEstrutura/_subSites/ER2009/_downloads/Revista/2008_03_txt_Javier_Villar.pdf.
- Wainerman, C. (2010, septiembre). Problemas que enfrenta la producción de Investigación científica en Educación en la Argentina. Conferencia *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*, Córdoba, Argentina.