

**LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE UNA GESTIÓN
DE GOBIERNO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

Dra. Ingrid SVERDLICK

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga, España
Directora de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de
Buenos Aires

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 23

**LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE UNA GESTIÓN DE
GOBIERNO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

Dra. Ingrid SVERDLICK

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga, España
Directora de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de
Buenos Aires



Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 21 de mayo de 2005 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 23

Abril de 2007

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

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Natalia Chami

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

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

ISBN 987-98824-0-7

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: Abril de 2007



Universidad de
SanAndrés

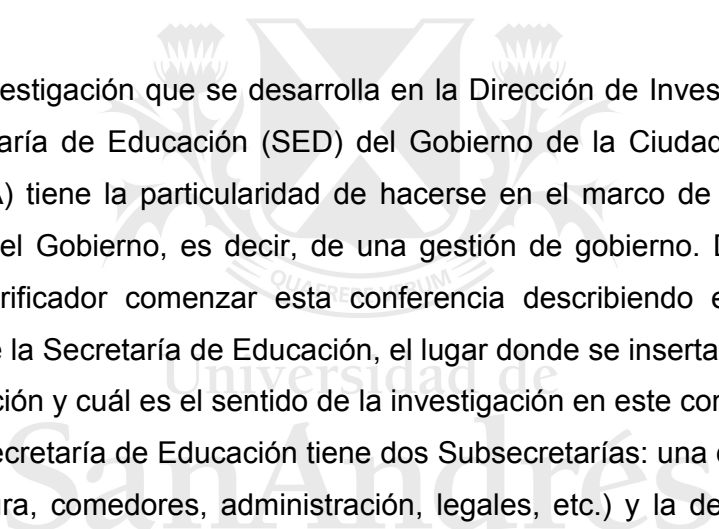
SERIE “DOCUMENTOS DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

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

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



Universidad de
San Andrés



La investigación que se desarrolla en la Dirección de Investigación (DI) de la Secretaría de Educación (SED) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) tiene la particularidad de hacerse en el marco de las políticas educativas del Gobierno, es decir, de una gestión de gobierno. De aquí que resultará clarificador comenzar esta conferencia describiendo el marco, la estructura de la Secretaría de Educación, el lugar donde se inserta la Dirección de Investigación y cuál es el sentido de la investigación en este contexto.

La Secretaría de Educación tiene dos Subsecretarías: una de Recursos (infraestructura, comedores, administración, legales, etc.) y la de Educación. Dejaremos de lado el detalle de la Subsecretaría de Recursos ya que no es pertinente para el tema de esta conferencia. De la Subsecretaría de Educación, además de una variedad de programas y proyectos, se desprenden varias Direcciones Generales: la Dirección General de Educación, la Dirección General de Educación Superior, la Dirección General de Planeamiento y la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA). De la Dirección General de Educación, a su vez, se desprenden las direcciones específicas de área (inicial, primaria, media, especial, no formal, del adolescente y adultos) que están en relación directa con el gobierno de las escuelas. De la Dirección General de Planeamiento dependen las direcciones de Currícula, de Programación Educativa y de Investigación. Esta última Dirección General está orientada a las definiciones y

decisiones técnico-políticas de la Secretaría de Educación. Las tareas que allí se desarrollan tienen incidencia directa sobre las escuelas y/o se articulan con programas y otras direcciones.

Como puede observarse, la Dirección de Investigación se encuentra ubicada en el marco del planeamiento educativo. Es decir que lo que nosotros hacemos, en términos muy generales, contribuye a la definición de líneas de política educativa y de líneas de acción en vinculación con las líneas de política. El aporte se hace desde la construcción de conocimiento de base, diagnóstico y evaluativo.

Es decir que nosotros trabajamos en las diferentes instancias de producción de conocimiento; desde la generación del dato hasta la difusión de los informes de investigación. Generamos datos, construimos formas de relevar los datos; definimos qué datos vamos a utilizar, producimos conocimiento de diferente tipo (cuanti y cualitativo) y hacemos público el conocimiento producido. Nuestros procesos de producción de conocimiento toman diferente forma según el tema y la naturaleza de la investigación requerida.

La Dirección de Investigación se organiza en cuatro áreas de trabajo: el Departamento de Estadísticas, la Carta Escolar, la Unidad de Evaluación e Investigación, y el Centro de Información Documental Educativo (CINDE). El Departamento de Estadística tiene a su cargo varias tareas, entre otras la responsabilidad de generar el dato de matrícula por medio de dos relevamientos propios y la aplicación de un relevamiento anual del Ministerio de Educación. Con estos relevamientos obtenemos datos de sobreedad, de repitencia, de lugar de procedencia de los alumnos, de composición por género, etc.

Cuando digo que producimos el dato, es porque el mismo no se encuentra en la realidad como dato, sino que debe ser definido como tal. Nosotros vamos a buscar datos a las escuelas. ¿Qué datos? Aquellos que nos pueden ofrecer información significativa para tomar decisiones o para analizar situaciones. No es lo mismo captar un dato con un formulario estructurado de una determinada manera que estructurado de otra diferente. Les doy un ejemplo concreto: ¿escucharon hablar de las escuelas de reingreso?; estas escuelas tienen una modalidad con diferencias importantes respecto de la escuela media común. Nosotros captamos el dato de las escuelas de

modalidad media común preguntando al principio de año cuántos alumnos tienen inscriptos por año de estudio y división, por edad y género. Esto mismo volvemos a preguntarlo a fin de año. Las escuelas de reingreso tienen la particularidad de que se puede cursar por materias, entonces no nos sirve preguntar por año de estudio y división. Es decir, tenemos que pensar en otras preguntas para el instrumento de captación. Lo que estoy queriendo ejemplificar con esto es que cuando se hacen relevamientos cuantitativos, el instrumento con el que se captan los datos define qué tipo de dato y la calidad del dato que se va a obtener.

El Departamento de Estadística hace dos relevamientos anuales propios de la Ciudad de Buenos Aires y aplica un relevamiento anual que proviene del Ministerio de Educación y tiene carácter nacional (permite tener un dato comparable a nivel nacional). La Carta Escolar trabaja con la ubicación territorial del dato. Nosotros trabajamos con mapas que nos permiten ubicar territorialmente, no solamente dónde están las escuelas, sino qué modalidades tienen y hacer algunos cruces en relación con la población de la zona circundante a estos establecimientos. ¿Para qué nos sirve trabajar con el mapa educativo? Por ejemplo, cuando se pide la creación de un nuevo establecimiento educativo, cuando se pide cambiar la modalidad o un turno, cualquier variación de la oferta o ampliación de la oferta educativa nosotros la analizamos territorialmente. Digamos, qué es lo que hay alrededor de ese pedido. Si hay un edificio disponible en Rivadavia y Acoyte, ¿qué se puede hacer ahí? Hacemos un análisis de la oferta que ya tenemos, un análisis socio-demográfico de la población que hay en la zona y generamos un informe analítico. Para eso necesitamos un estudio. No es una investigación, pero sí necesitamos hacer un estudio para lo cual requerimos los datos del Departamento de Estadística, los datos de la Unidad de Información Geográfica del Gobierno de la Ciudad, datos del censo, datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). También se buscan otras fuentes de información con las cuales nosotros generamos conocimiento en relación con lo que nos están preguntando. Son pequeños estudios.

La Unidad de Evaluación e Investigación trabaja con al menos tres tipos de investigaciones: de base, diagnósticas y evaluativas. No sé si para los metodólogos esta denominación es muy correcta, pero a los fines del trabajo

esta distinción resulta útil. Llamamos investigaciones de base a aquellas investigaciones cuyo tema surge a raíz de otras investigaciones, o porque se formula un problema sin mucha precisión dentro de la Secretaría de Educación, o bien porque hay cierto saber acumulado que nos permite seguir alguna línea de investigación. Son temas sobre los que queremos profundizar, sobre los que aún no se prevé realizar acciones o definir líneas de política. Las investigaciones diagnósticas se realizan, en cambio, sobre una línea de política o una línea de acción, o según un programa que está a punto de comenzar o que ya está definido. Se nos pide que realicemos estudios para ver por dónde ir o qué elementos considerar al momento de intervenir, una vez que se ha decidido que “esa realidad” va a ser motivo de intervención. Por último, hablamos de investigaciones evaluativas o, mejor dicho, de evaluaciones. En el campo de la evaluación hemos diseñado un Sistema de Evaluación Participativo del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Es un proyecto muy complejo de la propia Dirección de Investigación que abarca, en principio, tres componentes de la evaluación. Entendemos que evaluar el sistema educativo requiere una mirada que pueda atrapar la complejidad del mismo, por lo que definimos estos tres componentes: la entrada por los actores, destinado a docentes y alumnos; la entrada por las instituciones, donde tenemos un proyecto de autoevaluación institucional; y la entrada por las políticas y los programas de educación. Consideramos que evaluar el sistema educativo es hacer converger estas tres miradas o formas de evaluar, que difieren dado que estamos hablando de evaluar distintos objetos.

Por último el CINDE, que es el Centro de Información Documental Educativa, es donde se alojan no sólo los informes de las investigaciones sino toda la normativa educativa. Es recomendable que si alguien desea hacer alguna investigación en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires cuente con este lugar como un punto de partida. Trabajamos articuladamente con otras oficinas del Gobierno en algunos casos, y entre nosotros, o sea que articulamos nuestras cuatro áreas. Tengo aquí una publicación: “La educación en un contexto”, que presenta indicadores estadísticos. Este número trata sobre condiciones de vida, hay otro sobre educación específicamente y uno próximo será sobre trabajo. Este boletín se realiza conjuntamente con la Dirección General de Estadísticas y Censos del Gobierno de la Ciudad de

Buenos Aires (GCBA) y con la Dirección de Programación Educativa (DGPL-SED). Lo traigo porque me parece interesante para la consulta de indicadores y para que vean el tipo de producciones que se pueden originar a partir de datos cuantitativos básicos, sin salir al campo. “Panorama Educativo” es una publicación que tiene datos cuantitativos, producciones sobre la carta escolar y sobre investigaciones comentadas.

Un tema que hablábamos con Catalina que podría ser de interés para ustedes, es cómo definir un tema o problema de investigación. ¿Cómo definimos nosotros los temas que vamos a investigar? Consideren que esta es una oficina de investigación en algún sentido privilegiada porque tiene, por un lado, investigadores rentados para investigar, cuestión que es bastante difícil en este país, y, además, un sistema educativo para ser investigado. Elementos muy particulares. ¿Cómo se definen los problemas? No los definen los investigadores; esto es algo interesante de señalar. No viene un investigador a la Dirección de Investigación y dice por ejemplo: “A mí me gustaría proponer una investigación de tal tema. ¿Puedo tener asiento en esta Dirección?”. Esto no es posible, esto no ocurre, ni aún teniendo financiamiento. Otros organismos o centros de investigación funcionan así. Uno puede articularse llevando su financiamiento propio para desarrollar tal proyecto. En esta Dirección los proyectos se definen desde las necesidades de la propia Secretaría de Educación, como dije antes, o porque se está profundizando en alguna cuestión.

Les voy a contar dos ejemplos. Un ejemplo tiene que ver con la evaluación. Aquí se puede ver cómo las distintas áreas se ven articuladas, no son compartimentos cerrados. Desde el año 93 en la DI se desarrolla un sistema de evaluación de aprendizaje. A partir del año 93 la profesora Alicia Bertoni desarrolló un dispositivo para evaluar los aprendizajes de los alumnos de una forma un poco diferente al Operativo Nacional de Evaluación, o para contestar, si se quiere, a cómo lo hacía Nación. Ella hizo una propuesta para evaluar a los alumnos en escuelas que voluntariamente se ofrecieran, rasgo central de su propuesta: no era obligatoria sino voluntaria.

Como parte del proceso de evaluación construyó lo que llamó “Mapa Curricular”, que en ese momento fue una especie de encuesta a los docentes, a aquellos pertenecientes a las escuelas que querían participar. Una encuesta

sobre qué habían enseñado hasta el momento, qué iban a enseñar y qué no sobre una lista de temas que estaban en el currículum oficial. En función de esto se armaban las pruebas. Primero se tomaba una prueba piloto y luego la prueba definitiva. Esto funcionó de esta manera hasta el año 2000, momento en que se produjo un cambio que modificó el sentido que le quiso dar Bertoni. A primera vista parece una transformación insignificante, pero en lugar de tomar pruebas a un grupo voluntario de escuelas se hizo muestral y obligatoria. Se sostuvo el mapa curricular y la pretensión de un sentido participativo.

Una vez que estaban los resultados de las pruebas se armaba una escena de devolución con los docentes de cada una de las escuelas que habían participado. La devolución a las escuelas es de un carácter diferente si se trata de un grupo voluntario de escuelas que si es muestral. En este último caso, las escuelas que no cayeron en la muestra podrían preguntarse: “¿Y por qué a mí no me toca el beneficio de tener esta devolución?”. El sistema se sostiene muestral durante los años 2001, 2002 y 2003. Se toma en el 2001 a tercer grado, en el 2002 a séptimo grado y en el 2003 a quinto grado. Cuando se toma en el 2003 a quinto grado se obtiene virtualmente un seguimiento de cohorte de los alumnos a los que se les tomó en 2001 en tercero. Es virtual porque no se podría verificar que sean exactamente los mismos alumnos, pero se puede trabajar respecto de la evolución de las respuestas de los alumnos.

Una de las críticas que nosotros formulamos a lo que se hizo en los últimos años es con el carácter muestral sólo el grupo de escuelas que cayeron en la muestra se habrían visto beneficiadas con el dispositivo. Por otro lado, los resultados del tipo: “el 70% respondió correctamente y el 6,3% contestó incorrectamente” no aportaba más que lo que podían aportar las pruebas nacionales y no se aprovechaba la cantidad de información recolectada con los mapas curriculares y demás estrategias puestas en juego. No arrojaba mayor información que el número, con lo cual la idea que tenía Bertoni de poder profundizar en relación a lo que estaba pasando con las escuelas de la Ciudad quedó un poco distorsionada.

Los resultados de séptimo grado se analizaron considerando los porcentajes de las respuestas por ítems, en función de los cuales los especialistas profundizaron los aspectos más cualitativos. ¿Qué cosas los alumnos de tercero, séptimo y quinto habían podido contestar y por qué, qué

tipos de problemas encontraban en las respuestas, y también, cómo los docentes interpretaban enseñar tal o cual cosa? Aparecían curiosidades en el mapa curricular. Para dar un ejemplo, cuando el docente ponía una cruz en enseñar proporcionalidad, podía significar tanto que estaba en la planificación, como título en la carpeta de los alumnos, o como contenido en diferentes puntos del desarrollo curricular. Algunos docentes no reconocían haber enseñado proporcionalidad si no aparecía en forma explícita, aún habiéndola aplicado en otras operaciones matemáticas.

¿Qué hicimos con esto? Invitamos a los especialistas a una reunión con los supervisores escolares y las autoridades de educación. Una reunión de trabajo. Los especialistas curriculares hicieron un análisis muy minucioso y muy detallado no sólo de lo que los alumnos habían respondido, ya no en términos cuantitativos, sino también de cómo interpretaban los docentes enseñar tales o cuales contenidos. ¿Qué tipos de cosas aparecieron? Por ejemplo, que en prácticas del lenguaje había una tendencia a enseñar a leer y a escribir como una finalidad en sí misma y no en el sentido de valorar estas herramientas para la obtención de otros conocimientos públicos. En matemáticas, algo sumamente conocido: se trabajaba engordando algorítmicamente a los alumnos y no en una línea de profundización de conceptos matemáticos. Este tipo de cosas se trabajaron en esa reunión, cuestiones que estaban hablando de problemas en la enseñanza.

Las escuelas tienen aún carencias en términos de los aprendizajes de los alumnos. La Ciudad tiene invertido mucho en capacitación, en recursos para sus escuelas y para que sus alumnos mejoren sus condiciones de aprendizaje y los docentes sus condiciones de enseñanza. Para atender esta preocupación, formulamos un plan que se llama “Plan Plurianual de Mejoramiento del Segundo Ciclo de la Enseñanza”. Fue diseñado por distintas direcciones: la Dirección General de Planeamiento, la Dirección del Área de Primaria, junto con la Dirección General de Educación, de la Escuela de Capacitación Docente, la Dirección de Currículum y la Dirección de Investigación.

¿Qué le toca hacer a la Dirección de Investigación en este marco? Primero se plantea reformular el dispositivo para tomar pruebas recuperando la

experiencia desarrollada por varios años. La segunda cuestión es la integración de un equipo multidisciplinar para que profundice sobre el material documental con las pruebas de tercero, quinto y séptimo. Porque trabajar con las pruebas para producir un diagnóstico es diferente a volver al material documental y, a partir de este punto, definir una estrategia de investigación. En este caso es básicamente cualitativa y sobre una serie de casos, para indagar más profundamente qué es lo que se está enseñando y qué es lo que se está aprendiendo en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en este segundo ciclo.

Llegamos a cómo se definió el tema. Todo esto se fue encadenado a partir de estrategias que eran de relevamiento de información pero también de intervención, porque en la intención de tomar pruebas también estaba puesta la idea de tensionar la enseñanza. Se instala un tema de investigación para profundizar sobre un diagnóstico inicial, se define que va a replantearse la estrategia de toma de pruebas, que es otra línea de investigación de esta Dirección, y en tercer lugar se inicia el monitoreo del Plan Plurianual.

El monitoreo del plan toma la forma de una evaluación en proceso. Tiene, por un lado, estrategias de investigación evaluativa en el sentido de trabajar con la observación, mirando lo que está ocurriendo o generando información; y por otro lado, toma estrategias de intervención directa en un diálogo con los actores que a su vez están transitando este monitoreo. Se entiende que el monitoreo forma parte del plan y no está separado de éste. Es por eso que tiene esta doble lógica de poder mirar desde afuera, pero seguir adentro para construir con los actores este conocimiento. Y esto tiene que ver con que nosotros entendemos a la evaluación, en cualquiera de sus componentes, como un proceso de construcción de conocimiento. Entendemos que esta construcción de conocimiento se tiene que hacer junto con los actores que están involucrados en el conocimiento a construir o en las prácticas de las que trate la evaluación.

Ahora les comento dos ejemplos completamente distintos y básicamente cuantitativos.

En esta gestión la preocupación por la educación media es un tema bastante central. Además de las escuelas de reingreso se está trabajado en distintas líneas: una de ellas tiene que ver con la redefinición curricular de los

planes de los programas particulares de algunos años y también de las modalidades. Uno de los ejemplos es sobre la modalidad comercial. El año pasado se planteó la necesidad de indagar qué es lo que está pasando con las escuelas de modalidad comercial en la Ciudad de Buenos Aires. Tradicionalmente el diseño de esta modalidad estaba orientado a una formación específica para el ingreso de los jóvenes al mundo del trabajo, para una inserción laboral temprana. Necesitamos profundizar la información en relación con estos egresados. Se nos pide una investigación y nosotros hicimos un seguimiento de egresados de las escuelas de comercio tomando la cohorte 2002. Aquí el tema viene, no sólo por la necesidad de conocer sino porque, además, con las estrategias de investigación con las que trabajamos iniciamos una tarea de sensibilización sobre el tema, proponiendo a las escuelas la necesidad de pensar sobre este tema en particular.

Cuando la Dirección de Investigación interviene en las escuelas trabaja mucho con docentes, con directivos. Las escuelas se apropian del conocimiento tanto como lo hace la Dirección de Investigación. Por la forma como planteamos el trabajo, es una buena puerta de entrada para empezar a pensar junto con el sistema educativo. Esta investigación, que en realidad fue un pequeño estudio exploratorio, también se vio con algunas limitaciones. Cuando se planteó en términos de cómo se iba a desarrollar este estudio primero se pensó en una muestra de las escuelas comerciales. La muestra teórica se vio enfrentada con la realidad: algunas de esas escuelas estaban atravesando situaciones particulares y no era conveniente entrar, algunas habían tenido cambio de rector, estaban con problemas de personal. De manera que la muestra de escuelas se constituyó de esta tensión, entre el muestreo teórico y las posibilidades de la realidad. Además, la disposición a recibirnos fue puesta como condición. Lo curioso de esto es que al final la muestra, a pesar de no haber hecho un armado intencional, quedó muy semejante al muestreo teórico, en la cantidad de nocturnas, en la cantidad de vespertinas, en la cantidad y distribución de las escuelas en el territorio de la Ciudad. Se trabajó con una encuesta telefónica a graduados de dos años atrás. La opción metodológica de una encuesta telefónica tuvo que ver con la necesidad de hacerlo rápido; si mandábamos cartas no teníamos seguridad de contestación. En cambio, llamando por teléfono era más fácil insistir y tratar de

encontrar a la gente. Se trabajó, además, con los planes de estudio de esas escuelas, se hicieron entrevistas a todos los directivos que trabajaban. Las entrevistas a los directivos no solamente fueron para obtener información sino también para trabajar con ellos. En ese sentido buscábamos que asumieran el compromiso de aceptar la investigación y también mostrar nuestro compromiso de discutir luego con las escuelas los resultados de la investigación. Otras fuentes secundarias fueron los datos estadísticos propios que nosotros tenemos. ¿Para qué? Para poder contrastar el universo de la modalidad comercial con el universo general de las escuelas de la Ciudad.

Otro ejemplo. En este momento, desde hace un par de meses, se empezó a trabajar el programa "Sistema de Formación Técnico Profesional". Es necesario ordenar la oferta de formación técnico - profesional de la Ciudad de Buenos Aires. Existe oferta de formación profesional para distintos niveles de cualificación, ofertas de capacitación profesional para adultos que no completaron la escuela primaria, también hay ofertas de formación profesional para estudiantes secundarios que terminaron el secundario y que pueden hacer cursos, o bien una carrera, como en un centro de educación superior. También hay educación profesional formal y en las escuelas medias técnicas. Realmente hay un universo de oferta de formación profesional o técnico profesional en la ciudad que en este momento se encuentra con débiles articulaciones en algunos casos.

El sistema de formación técnico profesional hoy está intentando ordenar la oferta, al menos en dos sentidos: un sentido que tiene que ver con establecer niveles de calificación, decir a qué corresponden determinados cursos; y en otro sentido, referido a la titulación o acreditación. ¿Qué nos piden a la Dirección de Investigación? Primero, que colaboremos en la búsqueda sobre las características de los estudiantes y de qué manera se puede hacer un estudio sobre sus trayectorias educativas. No tenemos esa información porque nuestros datos estadísticos captan una estructura, es decir, captan el total de los alumnos que están inscriptos en una institución, que no necesariamente corresponde a personas. Cuando se cuenta por cursos y no por alumnos, si un alumno se inscribió en tres cursos aparece tres veces. Otra limitación al no tener la información por alumno, es la dificultad para conocer trayectorias educativas. A Investigación le piden respuestas respecto a esto y

lo que estamos haciendo en este momento es generar una forma de capturar estos datos. Es importante, cuando se trabaja en investigación, el diseño del formulario para recoger los datos (ya sea una encuesta o un esquema para pedir una entrevista en profundidad) y las categorías con las que va a trabajar. Es importante también probar el instrumento.

Estamos actualmente diseñando un instrumento que permita que cada escuela cargue los datos del alumno, algunos datos socio demográficos y los cursos a los que ese alumno irá. Para eso tenemos que diseñar una base de datos, un software y centralizar esa información; después una especie de ficha del alumno nos va a permitir hacer algunas inferencias en relación con las trayectorias educativas de las personas. ¿Qué otra cosa le piden a Investigación en relación con esta oferta? Un estudio exploratorio que indague sobre el perfil profesional de los docentes que en este momento están dando estos cursos. Esta es la otra cara del problema: los profesores, los docentes que dan estos cursos de formación profesional son de distinto nivel de cualificación. Puede haber un profesor que en algún momento daba taquigrafía y que hoy esté reconvertido en profesor de informática, puede haber un ingeniero que está dando un curso de Autocad, puede haber un cocinero especialista dando un curso de gastronomía.

PREGUNTAS

Pregunta: ¿Qué aportes y qué límites ofrece la participación de una Unidad como la de ustedes en un proyecto de producción de conocimientos que tiene actores que piensan quizá distinto los resultados de su investigación? Y también, ¿qué espacio tiene la educación de gestión privada en los trabajos de investigación que ustedes desarrollan?

Respuesta: Entiendo que este es un espacio privilegiado de producción de conocimiento, entre otras cosas, porque tiene investigadores rentados, porque tiene un sistema educativo para investigar y porque tiene muchos recursos. Tres cosas muy difíciles de encontrar en los centros de investigación en el país. De modo que considero que tiene que ser un centro de investigación que produzca conocimiento de la mejor calidad, que es una responsabilidad muy grande y que tiene entonces que responder de esta manera: produciendo

lo mejor que se pueda producir. En ese sentido y en esa línea, entiendo también que la producción de conocimiento en la Dirección de Investigación tiene las mismas reglas de producción de conocimiento que cualquier investigación en cualquier otro centro independiente de investigación. Quiero decir, no por ser de la gestión pública está censurado o acotado en relación a la forma de producir conocimiento. Lo que nosotros tenemos definidos son los temas en función de las necesidades de la política educativa, pero la producción de ese conocimiento es, en principio, libre. Puede ocurrir que lo que nosotros tenemos que decir respecto de una política o proyecto no sea del agrado de la gestión, de todas maneras, nosotros producimos conocimiento libremente.

Cuando me hice cargo de la gestión presentamos dos proyectos externos que ganamos: uno a UNESCO y otro con la Agencia Nacional de Promoción Científica. El de UNESCO es un proyecto que formulamos sobre la democratización y producción de conocimiento en la escuela. Justamente, lo que estamos diciendo en este proyecto, y que formulamos como un seminario internacional, es que entendemos al conocimiento educativo como una producción pública construido por todos. El segundo proyecto que ganamos con financiamiento externo es un proyecto de área de vacancia (PAV) y lo articulamos con FLACSO.

P: El tema del sistema de educación de gestión privada, ¿qué lugar ocupa en la investigación? Digo, no como objeto de estudio, de análisis, a mí me llamó mucho la atención algo que dijiste con respecto a la manera en que era recibido y que entraba en las instituciones escolares. ¿En general ustedes trabajan en primarias o medias o las observaciones son para ambas? La Dirección de Investigación es una institución de la propia Ciudad, ¿qué capacidad tienen los directores, o qué posibilidad en la realidad de negarles a ustedes información que es objetiva? ¿Qué posibilidad tienen los directores de negarles a ustedes datos objetivos?

R: Hay alguna información que las escuelas están obligadas a dar. Por ejemplo, cuando nosotros mandamos las planillas de los relevamientos estadísticos la escuela está obligada a responder. Es como el ciudadano que está obligado a censarse, puede no hacerlo pero está obligado. La escuela

está obligada. Muchas veces la escuela tarda tanto en devolver los formularios que tenemos que dejarla afuera de la base, porque no podemos empezar a procesar ni a cargar hasta que tenemos todo. Con lo cual esa es una manera de negarse: tardar en dar la información. Están obligados en relación a determinada información hay autonomía en aceptar una investigación. No sólo no están obligados, sino que desde la perspectiva que nosotros llevamos en la investigación, ésta tiene sentido si además aporta un trabajo en la escuela. La investigación educativa es investigación educativa si además educa, con lo cual si en la escuela nos resisten no resulta interesante para nosotros hacer el trabajo.

Con respecto al tema de las publicaciones, no tenemos dinero para publicar sino que tenemos dinero para investigar. Tenemos muy poco dinero para hacer publicaciones, con lo cual no publicamos todos los trabajos sino sólo algunos en una tirada muy restringida de ejemplares que van a los organismos oficiales, a las bibliotecas y no de todas las universidades. Si alguna universidad la pide se la mandamos. Como es tan poca la cantidad tampoco queremos que caiga en saco roto.

P: ¿Van a las bibliotecas de las escuelas, por ejemplo?

R: Van a las bibliotecas de los institutos de educación superior, no a la de las escuelas, a las bibliotecas de los entes oficiales de gobierno, van a la Biblioteca del Maestro y a las universidades que nos lo han pedido, porque tenemos experiencia de que se han perdido publicaciones. De todas maneras, como tenemos en el Centro de Información Documental Educativo todo el material, cualquier cosa se puede consultar ahí, ya sea que esté publicado o anillado.

P: Quería saber ¿qué posibilidades tiene una institución tal como una escuela primaria, si hay docentes inquietos, que tienen ganas de hacer proyectos de investigación que no sean pretenciosos para una Dirección, de tener un auspicio del Estado para poderlos desarrollar?

R: Nosotros no somos un organismo de financiamiento. No tenemos dinero, tenemos los recursos. No es dinero líquido. Tengo horas cátedra, no es plata. No somos organismo de financiamiento directivo, pero lo que podemos

hacer, y hacemos, con las escuelas es que cuando una escuela tiene un proyecto interesante se le ofrece asesoramiento si lo pide.

P: Mi pregunta se refiere a ¿cómo incorporan ustedes a los agentes sociales, en qué etapa de la investigación participativa ustedes los incorporan y a quiénes incorporan?

R: En el proyecto de autoevaluación institucional incorporamos a los docentes desde un principio. Este proyecto es voluntario y se hace a pedido de las escuelas. Consiste en desarrollar proyectos en donde los docentes eligen dos o tres temas a trabajar en su escuela. Nosotros los orientamos para que armen sobre esos temas dos o tres grupos de investigación, que tienen nuestro acompañamiento y asesoramiento. Los agentes sociales, que entiendo que son estos, están incorporados desde un principio, desde la definición del tema porque son ellos mismos los que deciden el problema que van a trabajar. En otras investigaciones una vez que el tema está definido, como por ejemplo el de las escuelas comerciales, nosotros entramos en la escuela y discutimos, conversamos con las autoridades de la escuela para poder proceder. En el caso de autoevaluación institucional no alcanza con que la directora quiera realizar la experiencia, tiene que quererlo por lo menos el 50% de los docentes. Ha pasado que muchas veces que la directora quiere, hacemos el primer taller y los docentes no lo permiten y no se hace. En el caso de las escuelas de comercio el involucramiento es posterior. Una vez que ya está definido el tema vamos a la institución y les contamos a las autoridades. En este caso es suficiente que el equipo de profesores quiera y se los trata de involucrar, no sólo en la confección de la lista de alumnos y los teléfonos, sino que ellos mismos digan: “Nosotros llamamos a los alumnos”. Después tenemos una instancia de devolución, que nosotros llamamos “de diálogo”, porque no se realiza cuando todo está terminado sino en algún momento previo.

P: Cuando ustedes hacen un informe interpretaron los datos, generaron los cuadros e hicieron un informe, hay una representación del problema. ¿Tienen algún mecanismo, utilizan algún procedimiento como para controlar y chequear su propia interpretación de la realidad?

R: Sí. Nos reunimos con ellos.

P: ¿Y con el de los egresados?

R: En realidad en el caso de los egresados estamos en la etapa en que recién tengo el informe en mis manos. La idea ahora es sacar un díptico con los principales resultados y hacerlo circular en las escuelas que participaron. Hacer una reunión con todas las escuelas de modalidad comercial para compartir, no solamente con las que participaron en la muestra, y establecer un diálogo. El objetivo no es simplemente el chequeo y el informe, sino que esto produzca algo en las instituciones. No sólo incorporar las voces de los otros y chequear las nuestras, sino también para que esto sea apropiado por los actores que, en definitiva, son los destinatarios principales de nuestros trabajos.

P: Te quería preguntar por las contrataciones y la financiación.

R: Son planta transitoria, se contratan para las cátedras. Existe una dinámica como en cualquier otro centro de investigación. Puede pasar que algunos investigadores están en un proyecto y ese proyecto termina. Por ejemplo, hay un grupo de personas que están como sociólogas y están bastante especializadas en temas de educación y trabajo. Nosotros tenemos ahora una seguidilla de investigaciones que tocan este tema, con lo cual ellas terminan una investigación y arrancan con otra. Respecto del financiamiento, no sé si te puedo contestar, porque no somos un organismo que financie la investigación. Podemos recibir subsidios pero no todos, hay algunas convocatorias a subsidios que expresamente excluyen organismos públicos, como la de Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL); y hay otras que son abiertas y uno se puede presentar. Vos preguntarás por qué el interés de presentarnos a este tipo de investigaciones, y tiene que ver con que es una buena forma de interactuar con otros equipos de investigación externa de alto nivel y para poder además hacer cosas que, por más recursos que nosotros tengamos, no podemos hacer, paradójicamente. Cuando digo que la Dirección de Investigación tiene dinero me refiero a que tiene personal rentado, con un salario, y tiene computadoras y un espacio físico. No tiene dinero líquido. No puedo comprar café para una reunión. No puedo justificar un café. No puedo pagarle un taxi a una persona.

P: ¿Cómo hacen para verificar los datos que recogen y asegurarse de que no sean falsos?

R: Nosotros tenemos un programa de carga que nos permite hacer validaciones y consistencias, o sea, todo lo que es el acondicionamiento. Cuando aparecen saltos muy importantes llamamos por teléfono a las escuelas y pedimos la verificación de los datos. Además nosotros hacemos capacitación para los secretarios de las escuelas.

También hemos hecho un trabajo del uso de la información, porque para nosotros la conciencia solamente va a aparecer cuando la gente sienta que esta información la puede usar y le sirve y que no está perdiendo el tiempo. Entonces estamos haciendo un trabajo muy fuerte acerca de que esta información es pública y que está al servicio de las propias escuelas. Ahora nos resulta un poco costoso, pero en un momento sacamos una serie y a cada escuela le entregamos una especie de boletín con los números de su escuela para que puedan darse cuenta de la seriedad y el sentido que tiene llenar estos formularios. Porque también es cierto que para la secretaria de la escuela es un trabajo adicional, engorroso.

P: Buenos Aires tiene la particularidad, que no tienen otras ciudades del país, de que la mitad de su población estudiantil está en instituciones de gestión privada. Cuál es tu opinión acerca de que una Dirección de Investigación de la Secretaría de la Ciudad de Buenos Aires no incluya dentro de su universo de investigación, vamos a ponerlo dramáticamente, a la mitad de los estudiantes del distrito. ¿Eso responde a motivos ideológicos, responde a una definición de política de la Secretaría en la actualidad, ha sido siempre así? Y la otra pregunta se relaciona con que la complejización de la vida en todos los niveles y las características de la tecnología en estos últimos años han hecho variar en lo sustancial la gestión de las escuelas. Entonces la pregunta es, y yo no tengo la respuesta, ¿cómo habría una mayor eficiencia en el uso de los recursos de la misma Secretaría de Educación, no estoy hablando de la Dirección de Investigación, en capacitar cada vez más a los secretarios de las escuelas o pensar si no habrá que empezar a pensar en que los docentes deben estar en el área pedagógica y que las escuelas empiecen a

tener dentro de la gestión algún rol, o algún funcionario que se ocupe más de esos temas, entre comillas administrativos, pero que son importantísimos en la gestión de la educación, como puede ser una persona que esté con un rol bien definido, al que no haya que explicarle que la recolección de datos estadísticos es una necesidad básica para operar cualquier sistema y gestionar cualquier política?

R: Cuando yo hablé de las pruebas y del diagnóstico respecto a lo que se enseña, lo que se aprende y de lo que está pasando, las escuelas privadas también fueron incluidas. Desde el punto de vista de lo que ocurre en términos de aprendizaje está incluido el sector privado. Respecto de otras problemáticas del sector privado que puedan requerir investigación, creo que ahí hay un problema. Tiene que ver con que no todas las definiciones de acción política de la Secretaría de Educación pueden ser incluidas de la misma manera que en el sector estatal. Hace relativamente poco tiempo que el sector privado forma parte de la Secretaría de Educación como subsistema, orgánicamente. Antes tenía otro nombre, tenía otra autonomía. Todavía hoy las escuelas del sector privado tienen mucha autonomía respecto de la autoridad, el Director General de Educación privada que forma parte del gabinete de la Secretaría de Educación. Con lo cual, al propio Director General le resulta muy difícil armar líneas de acción para este sector. No es un problema de investigación. Yo creo que el tema es cómo es la trama. Entiendo que lo que pasa en la Secretaría de Educación es que el subsector privado tiene una dinámica, no sólo en términos de investigación sino el conjunto de definición del currículum, la programación educativa, y el gobierno propio de las escuelas es distinto del sector público. Nosotros los incorporamos en todas aquellas cosas en donde valga la pena para nosotros incorporarlas y desde donde no tenemos resistencia, ni generamos una situación conflictiva ni problemática.

P: Quería preguntar por la administración, una nueva distribución de roles en un área de administración.

R: Respecto a este tema, hace varios años estamos desarrollando un muy interesante proyecto, muy grande, muy complejo. Se llama LUA, Legajo Único de Alumnos, que supone el apoyo de equipamiento para todas las escuelas de la Ciudad y supone el desarrollo de un *soft* bastante completo en

donde las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires van a tener su gestión centralizada en un *soft* en el que van a poder: inscribir al alumno, sacar el boletín, poner las ausencias, todo sobre la base de un mismo elemento básico.

P: ¿Y eso lo va a seguir haciendo la maestra secretaria?

R: Y eso lo va a hacer a partir de la capacitación...

P: Yo lo que me pregunto es si eso no da origen a pensar la gestión escolar desde otro punto de vista.

R: Bueno, pero la maestra secretaria no da clases, tiene ese cometido. De hecho, la maestra secretaria en las escuelas medias ni siquiera es docente. Está bien que sea la maestra secretaria o el secretario. Lo que tiene que tener es una capacitación adecuada y un sistema adecuado, y hay mucho que mejorar ahí.

P: Quería hacerte dos preguntas: ¿qué presupuesto manejan? y ¿cuántas personas trabajan, entre gente permanente y transitoria?

R: No te lo puedo decir en comparación con la Secretaría de Educación porque soy muy mala para los números y no me acuerdo. No es que no sea información pública, es información pública y auditable y no hay ningún inconveniente. Te lo puedo decir en horas cátedra, porque tampoco te lo puedo traducir en números: tengo 18.000 horas cátedra anuales para usar, tengo cajas chicas por cuentas de cinco mil pesos que en general son tres por año. Las personas que trabajan son entre ochenta y cien. Hay aproximadamente veinte personas en Estadística, diez en Carta Escolar, en planta permanente hay muy pocos. Nosotros además tenemos transferencias del Ministerio de Educación por motivos como, por ejemplo, Censo Nacional Docente, Relevamiento Anual, Operativo Nacional de Evaluación que en general tiene un excedente que nosotros podemos usar.

P: Yo quería saber si existe algún grado de estandarización en este proceso de autoevaluación institucional. Si ustedes tienen algún instrumento construido *ad hoc* que les permita evaluar, por ejemplo, el desempeño de los docentes, el desempeño de los directivos, etc.

R: En la autoevaluación institucional no hay nada estandarizado. Es un proceso que se construye artesanalmente en cada institución. ¿Cuál es la idea? Nosotros queremos generar esta conciencia en donde los docentes puedan asumir un rol no solamente de ser pasivos lectores de teóricos, sino que también puedan construir teoría para poder leer entonces a los teóricos desde otro lugar; y ayudarlos en lo que metodológicamente podemos. Esta era la primera cuestión. La segunda respecto a la evaluación del desempeño profesional es otra línea en el trabajo de la Dirección de Investigación que no la conté porque es larguísima.

P: O sea no se inscribe o no se toma nada de esa parte para la autoevaluación.

R: Si a la escuela le interesa sí. Si a la escuela no le interesa, no. Nosotros no proponemos en qué deben trabajar. Solamente en este año con el Plan Plurianual lo que le sugerimos a la escuela, y esto tiene que ver con que la escuela no haga muchísimas cosas distintas, es que trate de hacer un proyecto que sea convergente con la actividad del plan plurianual pero a los efectos de que la escuela no derroche su propia energía. Respecto a la autoevaluación, la producción del conocimiento de las escuelas es de las escuelas, y nosotros asumimos un compromiso con las escuelas de no llevarnos “información”, sólo la evaluación de nuestro propio trabajo.

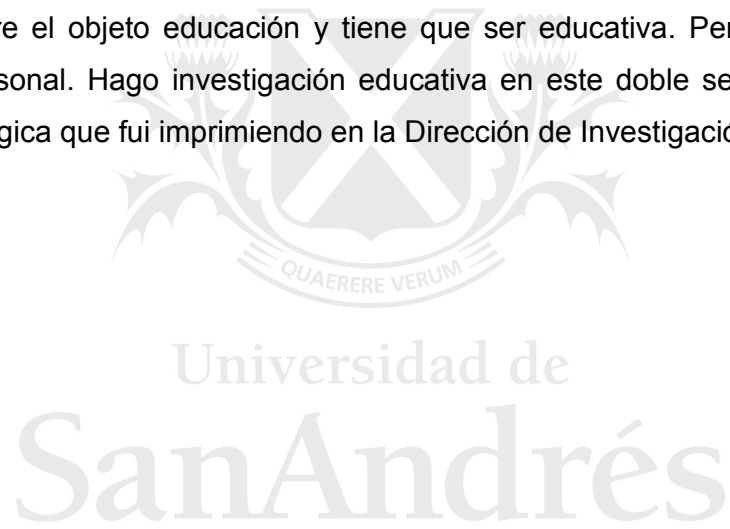
P: No es una objeción, pero hay una cosa que me hace un ruido bárbaro. Yo entiendo la lógica y la filosofía que sustenta esto de que si la escuela no quiere participar en una investigación de ustedes no participan. Yo como investigadora estoy segura que en tu lugar las escuelas que yo quisiera investigar son las escuelas que tienen conflicto, las escuelas que no quieren ser investigadas, esas para mí, desde el punto de vista de que el Estado, la sociedad, tiene una cierta obligación respecto a resolver los problemas o a aportar información para resolver los problemas. Entonces yo diría “Bueno, ¿por qué estos no quieren?” Es a los primeros que yo iría.

R: Cuando yo digo que no nos metemos por la fuerza a investigar en esas escuelas no quiere decir que ignoramos esta problemática. Yo estoy de acuerdo con vos en la preocupación de que sobre estas escuelas o

supervisores o gestiones se tienen que hacer análisis, y nosotros hacemos otras cosas. Por ejemplo, en el Plan Plurianual, para nosotros es muy importante y entendemos que las acciones de la Secretaría de Educación tienen efectos en las escuelas o en los supervisores sólo cuando son apropiadas por ellos, tanto las escuelas o los supervisores. Pero no podemos ir a la escuela y decirles “acepten la evaluación”. En la capacitación pasa lo mismo, donde no hay apropiación no hay efecto alguno.

P: ¿Podés contar cómo eran las gestiones anteriores?

R: Como investigadora, creo que la investigación en la educación, más allá de que estés en un espacio de política o no, tiene que tener una incidencia en los actores o en las instituciones. Creo que la investigación educativa trabaja sobre el objeto educación y tiene que ser educativa. Pero esa es mi postura personal. Hago investigación educativa en este doble sentido, con lo cual es la lógica que fui imprimiendo en la Dirección de Investigación.



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

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.

- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)**. Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina**. Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay**; Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa**; Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica**; Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación**; Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado**. Agosto de 2006. 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976)**. Agosto de 2006. 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes**. Febrero de 2007. 24 páginas.