

# Los usos de la información empírica en el sistema educativo. Un estudio de caso en tres jurisdicciones de la Argentina

*Daniel Pinkasz, Nancy Montes, Gabriela Marcalain,  
Martín Legarralde, Inés Dussel y Guillermina Tiramonti*

## INTRODUCCIÓN

A diez años de la sanción de la Ley Federal de Educación y de la dinamización y puesta en marcha de sistemas de información en el sector educativo, es poco lo que se sabe acerca del empleo y la utilidad que, los distintos actores han dado a este recurso en la Argentina. Las provincias a través de sus unidades de estadística trabajan de manera conjunta con los organismos nacionales para el desarrollo de los relevamientos de información. Sin embargo, la producción y la circulación de información en las jurisdicciones son desiguales y dependen de los recursos que cada una de ellas pueda destinar a este desarrollo.

Existe para la región un conjunto muy incipiente de trabajos y reflexiones que se ha preocupado por el tema. En general, estos trabajos coinciden en señalar que los responsables de la toma de decisiones no hacen uso de la estadística porque no existe una cultura de tomar decisiones basada en datos y que esta subutilización se refuerza en la descon-

fianza sobre la calidad de los datos. También se apunta a la existencia de conflictos de poder y a obstáculos en las estructuras administrativas, así como al aislamiento de las unidades de estadística con respecto a otras fuentes de información. Otras observaciones se refieren a las modalidades de difusión de la información y desde esta perspectiva se ha sugerido elaborar informes diferenciados por audiencia y resúmenes ejecutivos sobre temas relevantes, en lugar de publicar datos generales sin procesar. Con respecto a los sistemas nacionales de evaluación del rendimiento académico, se ha discutido la utilidad de la modalidad de informar a la población los resultados a través de porcentajes de aciertos, se ha señalado que las recomendaciones pedagógicas derivadas de los análisis de los errores cae en el reduccionismo de adjudicar a la enseñanza toda la responsabilidad de las dificultades o de tender a focalizar el tratamiento de determinados contenidos con bajo rendimiento en detrimento de otros igualmente importantes y que no se evalúan en estas instancias. En fin, se han realizado también críticas políticas acerca de los nuevos modos de regulación social que los sistemas de evaluación imponen sobre las prácticas pedagógicas y sobre los sujetos.

El presente trabajo se propone aportar a estas discusiones, confirmando, profundizando o discutiendo los argumentos expuestos. Adoptaremos una mirada interpretativa preocupada por identificar y comprender los factores en juego derivados de las propiedades de los sistemas de información y del contexto organizacional en el que se encuentran. Para ello estudiaremos **el nivel de conocimiento, las modalidades de uso y los factores que inciden en la valoración** de las estadísticas educativas sobre el nivel secundario que tienen funcionarios, supervisores, directores y profesores así como gremialistas y legisladores en tres provincias de la Argentina.

En primer lugar se ofrece una síntesis de los aspectos metodológicos, en segundo lugar se expone el marco conceptual de abordaje del trabajo, en tercer lugar se presentan los principales resultados centrándose en la perspectiva de cada actor –no se presentan resultados del análisis comparativo por provincia– para finalmente desarrollar algunas conclusiones y recomendaciones.

## I. METODOLOGÍA

Las provincias fueron elegidas por tener diferentes características socio-políticas y demográficas y por haber implementado las reformas educati-

vas de manera diferenciada. Las jurisdicciones fueron Córdoba, Chaco y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>1</sup>.

### Descripción de la muestra

En estas tres provincias se construyó una muestra con diferentes actores seleccionados según su inserción institucional, de acuerdo con el siguiente esquema:

#### *Nivel de la gestión político-técnica*

Corresponde al nivel de funcionarios de los ministerios o secretarías de educación. La muestra se expone en el siguiente cuadro.

**CUADRO 1**  
**Entrevistas realizadas por provincia según tipo de cargo político-técnico**

Gestión político-técnica	Córdoba	Chaco	Ciudad de Buenos Aires	Total
Subsecretaría	1	1	1	3
Director de Planeamiento / Coordinador de Planes y Programas	1	1	1	3
Responsable de Estadística	1	1	1	3
Supervisora General / Regional	1	1		2
Director de Media	1	1	1	3
Coordinación de Proyectos Especiales		1		1
Responsable de Capacitación			1	1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>16</b>

<sup>1</sup> En este trabajo y para simplificar la redacción se emplearán las expresiones “jurisdicción” y “provincia” indistintamente y se aplicarán a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que si bien no es una provincia en sentido estricto, para nuestros propósitos puede ser considerada como tal.

### *Nivel de la gestión pedagógica*

La muestra para las instancias de gestión pedagógica –que corresponde al nivel de supervisión, directores y profesores–, se construyó a partir de una selección de establecimientos de Nivel Medio, tomando como universo el área urbana de las ciudades capitales de Córdoba, de Chaco y de la Ciudad de Buenos Aries. La selección de las escuelas se realizó de acuerdo con un índice de características educativas (ICE) construido a partir de las variables de repitencia en 9º EGB o 2º año secundario, según indicadores de 2002, sobre edad (en 9º EGB o 2º año secundario, según indicadores de 2002) y promoción (en 9º EGB o 2º año secundario, según indicadores de 2002)

Del conjunto de los establecimientos clasificados a partir de este índice, se seleccionaron dos pares por provincia entre los ubicados en los estratos extremos. Los supervisores y los directivos entrevistados fueron aquellos que estaban a cargo de los establecimientos incluidos en la muestra. En cuanto a las entrevistas de profesores, se seleccionaron cuatro por escuela, dos de lengua y dos de matemática, dado que estas áreas fueron las que más participaron en los operativos nacionales de evaluación de la calidad. Además se realizaron dos *focus group* en cada provincia con los profesores de las escuelas seleccionadas para tener otra forma de acceso a la valoración y a las distintas representaciones sobre la información estadística. Para las encuestas autoadministradas se pidió al director del establecimiento que seleccionara quince profesores de perfiles heterogéneos. En algunos colegios las encuestas no fueron devueltas por lo que se produjo una pérdida del 16%. La muestra final de las instancias de gestión pedagógica fue la siguiente:

**CUADRO 2**  
**Entrevistas y técnicas realizadas por institución y tipo de actor según provincia - gestión pedagógica**

Provincia	Establecimientos	Supervisores	Directores	Profesores		
				Entrevistas	Encuestas	<i>Focus group</i>
<i>Córdoba</i>	4	3	4	16	49	2
<i>Chaco</i>	4	3	4	16	50	2
<i>Ciudad de Bs. As.</i>	4	2	4	16	52	2
<b>Total</b>	12	8	12	48	151	6

### *Instancias representativas*

Finalmente para evaluar el impacto de los sistemas de información educativa fuera del sector, se entrevistó a legisladores y sindicalistas docentes. En el primer caso se seleccionó a los representantes de la Comisión de Educación de las Cámaras de Diputados de las legislaturas provinciales. Se entrevistó al presidente y al vicepresidente, que representan a los partidos políticos de la primera y la segunda minorías. En cuanto a los sindicatos docentes, también se entrevistó a dos por cada jurisdicción: sindicato con representación mayoritaria y minoritaria o, en su defecto, a las dos tendencias, oficialista y oposición, de la conducción del gremio.

En síntesis la dimensión del trabajo de campo fue la siguiente:

**CUADRO 3**  
**Resumen del trabajo de campo**

Instrumentos	Gestión político-técnica	Gestión pedagógica			Instancias de representación		Total
		Funcionarios	Supervisores	Directores	Profesores	Legisladores	
Entrevistas	16	10	4	48	6	6	82
Encuestas				151			151
<i>Focus group</i>				6			6

### *Análisis de la información de las entrevistas, encuestas y focus group*

Se aplicó un diseño cualitativo con entrevistas, encuestas y *focus group* centrándose en la indagación de los modos de emplear la información empírica por parte de los distintos actores. Para esto, los instrumentos procuraron reconstruir la relación de cada uno de los actores con la información estadística, según las siguientes dimensiones:

- a) Grado de conocimiento de:
  - Sistemas de información.
  - Información específica.
- b) Uso de la información:
  - Indicadores y fuentes más usadas.
  - Uso final de los datos: para qué y con qué fines.

- c) Acceso
  - Cómo se accede a información:
  - Mediática (medios gráficos y audiovisuales).
  - Especializada (publicaciones de series, estudios especiales, páginas Web, procesamientos especiales, bibliotecas, centros de documentación).
- d) Evaluación de la información:
  - Utilidad o importancia adjudicada para su tarea.
  - Relevancia de los datos para su tarea.
  - Confiabilidad otorgada.
  - Credibilidad otorgada.
  - Oportunidad.
  - Suficiencia/ insuficiencia de la información (por falta de desagregación, por ausencia de tema específico, por desactualización de los datos).
  - Comprensibilidad de la información.
- e) Participación en los operativos de relevamiento:
  - Niveles y formas de participación.

## II. MARCO TEÓRICO

### 1. Rasgos de la modernización en la redefinición de las funciones del aparato institucional en educación

Uno de los rasgos del patrón de reformas educativas en la Argentina fue la “recentralización”; entendida como la concentración de funciones de regulación en organismos centrales del Estado<sup>2</sup>. La recentralización se postula como un movimiento complementario al de la descentralización y permite señalar que la descentralización y la búsqueda de mayores niveles de autonomía para el gobierno local y para los establecimientos educativos, no consiste en liberarlos del control, sino en redistribuir las formas de control. (Dussel, 1998; Tiramonti, 2001). La recentralización

---

<sup>2</sup> Fue Lundgren, por ejemplo, quien señaló tempranamente, refiriéndose a la evaluación de los sistemas educativos, que la introducción de sistemas centralizados de evaluación formaba parte de la renovación de instrumentos para ganar gobernabilidad en contextos de descentralización educativa (Lundgren, 1989 y 1996).

como rasgo de la reforma nos permite explicar el papel preeminente de las unidades de información nacionales frente a las provinciales.

*La modernización asimétrica.* Con esta expresión designamos el impacto desigual de los procesos de reforma, un rasgo que no es nuevo en los procesos de modernización y que ha sido señalado por diversos trabajos (Tiramonti y Suasnabar, 2000). La transferencia de escuelas impactó de manera diferente en cada una de las administraciones provinciales, según su capacidad presupuestaria y profesional (Senén Gonzalez, *et al.*, 1997) y, en este sentido, la distribución de funciones establecidas por la Ley Federal de Educación entre el ministerio nacional y los ministerios provinciales asumió una geografía similar a la de la distribución de la capacidad de las provincias (Suasnabar, 2000 y 2001). A su vez, esta situación se fue modificando de acuerdo con la política de alianzas del gobierno nacional con los gobiernos provinciales, y con los esquemas de distribución establecidos por las políticas focalizadas, pero es poco probable que las diferencias se hayan equilibrado, sino más bien que se hayan producido nuevos desequilibrios. Subsisten entonces diversos estilos de gestión como resultado de las capacidades y las diversas formas de articulación de las burocracias con las estructuras políticas provinciales<sup>3</sup>.

Como consecuencia, se ha establecido una notable asimetría entre las capacidades del ministerio nacional y los ministerios provinciales y entre los ministerios provinciales. En el primer caso se reforzaron considerablemente los recursos presupuestarios y humanos; estos últimos a través de una política de relevo de antiguos funcionarios de la burocracia (retiros voluntarios, concursos) por profesionales calificados y por la introducción de esquemas de contratación flexibles y mejor remunerados.

Esta asimetría, como consecuencia de los diferentes puntos de partida entre las provincias y del acceso desigual a los recursos, ha sido reforzada por lo que podríamos llamar la existencia de *tendencias transversales* en el proceso de modernización. Esta expresión se refiere al efecto producido por la modalidad de introducción de la reforma, a tra-

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, un estudio realizado en 2000 que analiza las capacidades de regulación de las administraciones educativas para la implementación de las reformas del Tercer Ciclo de la Educación Básica en seis provincias, señala la existencia de dos “estilos de gestión” denominados “clientelismo anómico” y “tecnocratismo normativista”; uno, más ligado a una cultura política provincial permeada por prácticas clientelísticas y otro, cuyos mecanismos de regulación están más orientados por la racionalidad técnica y su imposición normativa (FLACSO, 2000).

vés de unidades muy especializadas y profesionalizadas en el ministerio nacional y en los ministerios provinciales que actuaron como focos de modernización o de “vanguardia” en la instalación de las transformaciones. Estas unidades, a menudo financiadas con fondos externos y apoyadas por consultorías especializadas, establecieron sus propias líneas de comunicación con sus contrapartes, generando circuitos “transversales” de intercambio.

## 2. Las burocracias y los procesos de modernización

Los procesos de modernización modelan las culturas de las organizaciones y estos moldes son altamente estables una vez que cristalizan. Por lo tanto las estructuras funcionales muestran las “capas” de anteriores reformas administrativas que se hacen evidentes por los niveles de integración en dicha estructura funcional. En los ministerios provinciales pueden reconocerse históricamente tres tipos de áreas que se reparten a su vez diferentes funciones: las áreas encargadas de la prestación del servicio —direcciones de nivel, supervisores, etc.; las técnico-pedagógicas que cumplen funciones de planificación, investigación, tecnología, estadística y las áreas de gestión de recursos— personal, presupuesto, mantenimiento, etc. (Pavigliantiti, 1988). Las áreas mencionadas y su división funcional nos permiten agregar, a los ya señalados, algunos rasgos en la configuración actual de las estructuras de gobierno y de gestión educativa.

*Divergencia de paradigmas.* La creación de las *áreas técnico pedagógicas* responde a la etapa de modernización durante la vigencia de las teorías de la planificación para el desarrollo en los años 1960 y 1970 (Aguerrondo, 1999). Estas áreas absorbieron o incorporaron unidades de estadística o crearon unidades de investigación para generar diagnósticos y producir conocimientos sobre el sistema en su conjunto. Las *áreas de prestación del servicio* (o de gestión escolar como las llamaremos en el presente artículo) continúan con la tarea de administrar las escuelas, de atender los conflictos cotidianos y de desarrollar las tareas pedagógicas. Los estilos de gestión de estas últimas áreas se basan en un híbrido en el que confluye un estilo burocrático con una lógica de decisión ligada a las rutinas administrativas, a la aplicación de normas y a la administración escolar y se distancia de la lógica de decisión basada en diagnósticos y estadísticas.



*Externalidad.* Esta característica está estrechamente ligada a la anterior. Las áreas de planificación se originan en organismos externos al sector educativo y se incorporan a burocracias constituidas muchas décadas atrás<sup>4</sup>. Puede afirmarse que la función de planificación, una vez incorporada en los ministerios provinciales en las áreas técnico-pedagógicas –que históricamente ha alojado a los sistemas de información estadística– conservaron a lo largo del tiempo un aire de “externalidad”, en relación con las funciones consideradas específicas y fundamentales, que son la conducción de las escuelas en manos de las áreas de gestión escolar. Este aire de “externalidad” muchas veces se acentúa por las vinculaciones que las áreas técnico-pedagógicas mantienen con otras áreas de gobierno, organismos internacionales y ámbitos académicos. Todos estos elementos contribuyen a conformar los perfiles que hemos denominado “culturas institucionales”. En el próximo apartado nos referimos a ellas.

### 3. Las culturas institucionales en educación

Antonio Escolano (2000) ha propuesto emplear la noción “culturas escolares” para explicar la compleja relación de los sistemas educativos con los procesos de reforma realizados durante el siglo XX. Estudiaremos el uso y la valoración de la información estadística por parte de las unidades funcionales y los niveles de la estructura de la gestión político-técnica y pedagógica, analizándolas como culturas institucionales diferenciadas (Escolano, 2000, Viñao, 2002). Toda tipología implica forzar distinciones, aunque muchas de estas culturas se “cruzan” o mezclen y funcionen en la realidad de manera híbrida. Sabemos que cada unidad funcional y cada nivel de funcionario no se corresponden de manera uniforme con un tipo de cultura, pero pensamos que proporcionan una clave de lectura para comprender los comportamientos en relación con el uso y la valoración de la información especialmente en las instancias de gestión del sistema. Las culturas institucionales que consideraremos y sus principales características son las siguientes:

---

<sup>4</sup> Durante los años sesenta, la Secretaría de Educación del Consejo Nacional de Desarrollo, por ejemplo, realiza tareas de diagnóstico y prospectiva. Luego, el Ministerio de Educación incorpora unidades con estas funciones, a las que agrega la tecnología y, más tarde, las curriculares. Progresivamente las provincias incorporan funciones similares.

CUADRO 4  
Culturas institucionales

Dimensiones	Escolar	Burocrático-administrativa	Técnico-pedagógica
<p>Ámbito de actuación y características de las tareas</p>	<p>Ámbito: escuela y aula. <i>Tareas</i>: respuestas a situaciones imprevistas, únicas e inestables: singularidad (Jackson, 1998). <i>Tipo de conocimiento</i>: se construye a través de reflexión-en-la-acción; distanciamiento frente a la teoría; se verifican tres posiciones: a) Teoría como la producción de un grupo de personas extrañas que se presentan como expertos; b) Teoría como generalizaciones acerca de las prácticas docentes; c) Resistencia a la función normativa del conocimiento teórico, de modo que al aplicarse a una situación concreta no se obtienen los resultados esperados (Torres, en prólogo a Jackson, 1998). <i>Referencia</i> local.</p>	<p>Ámbito: el circuito de supervisión, "la supervisión" <i>Tareas</i>: la gestión del sistema a través de la normativa. Relación con el conocimiento: no se construye conocimiento relevante del repertorio de acciones posibles dentro del marco normativo. <i>Referencia</i>: el sistema burocrático y el escalafón estatal.</p>	<p><i>Tarea</i>: gestión de proyectos, definición de programas, consultorías sobre temas específicos, evaluación de políticas, preparación de materiales de asistencia técnica. <i>Tipo de conocimiento</i>: teórico-técnico <i>Referencia</i>: debates técnicos y académicos en el campo.</p>
<p>Entorno normativo-institucional que regula la actividad según el cargo y horizonte profesional</p>	<p><i>Estabilidad laboral</i>: regulada por un estatuto específico para la actividad en tanto "profesión de estado". <i>Desempeño profesional</i> regulado por: a) currículo o normativas similares sobre qué y cómo enseñar; b) estatutos docentes y demás normativa que regula la relación contractual con el Estado. Acceso y promoción basados en la acumulación de credenciales y en la antigüedad. Sistema de recolección</p>	<p><i>Estabilidad laboral</i> regulada por estatuto docente y por reglamentaciones específicas para el cargo. <i>Acceso y promoción</i> regulados por el escalafón docente y/o administrativo (estatal). <i>Horizonte profesional</i>: la administración según escalafón de</p>	<p><i>Estabilidad laboral</i>: contratos de consultoría o "comisiones de servicio". Compromisos por producto. Baja estabilidad. <i>Horizonte profesional</i>: el campo de la consultoría en el sector público, consultorías internacionales, ámbitos académicos universitarios o terciarios.</p>

*Continuación*

Dimensiones	Escolar	Burocrático-administrativa	Técnico-pedagógica
Entorno normativo-institucional que regula la actividad según el cargo y horizonte profesional	<p>miento desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas. Existencia de un sistema informal de competencias basado en el reconocimiento de autoridades, pares, familias y en la evaluación también informal sobre el impacto formativo en alumnos. Horizonte profesional: carrera docente hasta puestos directivos y luego la administración escolar según escalafón de la administración educativa del sector público.</p>	<p>la administración educativa del sector público, con límite de los cargos políticos (por lo general, director de nivel).</p>	
Formación o preparación profesional inicial y su actualización	<p><i>Formación inicial:</i> normalista o de nivel terciario o universitaria (según la antigüedad) en una disciplina. <i>Actualización:</i> en contenidos de la disciplina de origen y su enseñanza (en menor medida). Para acceder cargos directivos: gestión institucional (incorporación reciente).</p>	<p><i>Formación inicial:</i> <i>comparte los rasgos de la cultura escolar. Actualización:</i> los propios de los cargos directivos y (re-cientemente) cursos sobre gestión institucional y de sistema educativo (*).</p>	<p><i>Formación inicial:</i> terciaria o universitaria en Ciencias de la Educación o afines. Psicología, Psicopedagogía, Sociología, Economía, Contabilidad, Administración de RR.HH. (para las áreas de Gestión de Recursos), Arquitectura (para las unidades de Infraestructura). <i>Actualización:</i> académica en áreas de su especialidad en relación con otras actividades (como actividad docente universitaria o profesional independiente).</p>

(\*) La reforma educativa fue acompañada de cursos de capacitación sobre gestión institucional, curricular y sistema educativo; no obstante, no se conoce con exactitud su impacto en la cultura institucional para supervisores.

A partir del trabajo de campo y de las entrevistas, se han identificado diferentes tipos de información que suele ser empleada por los actores para tomar decisiones. Como estos diferentes tipos tienen, a nuestro juicio, relación con los rasgos de las culturas institucionales ya descritos, presentamos a continuación una sistematización preliminar de las mismas. En los capítulos siguientes nos referiremos a estos tipos y a sus interacciones.

**CUADRO 5**  
**Tipos de información que se utilizan en la gestión educativa**

Tipo de información	Características y condiciones de producción	Usos asociados
Estadística	<b>Tiene origen en relevamientos nacionales de información y de evaluación educativa y en censos y encuestas de población.</b> Cumple con los requisitos técnicos internacionales de consistencia y calidad de la producción de datos. Permite la comparabilidad temporal y geográfica.	<b>Definición de población objetivo para políticas y programas.</b> Descripción del sistema para su difusión.
Administrativa	<b>Se basa en aspectos formales y normativos del sistema.</b> Recoge aspectos ligados básicamente a los cargos y designaciones de las instituciones. No tiene parámetros comunes para su producción.	Liquidación de sueldos. Organización de la oferta a comienzo del año, apertura y cierre de secciones. Insumo para juntas de clasificación.
Producida <i>ad hoc</i>	<b>Recoge aspectos particulares para la evaluación de programas que se aplican en las jurisdicciones.</b> No permite la comparabilidad, ya que se hace en un momento puntual con objetivos acotados.	Evaluación de acciones y programas. Insumo para definir y ajustar las líneas de acción.
Casuística	<b>Construida en contacto e intercambio con instituciones y actores (directivos, docentes, alumnos, padres).</b> Es completamente subjetiva, se funda en percepciones y en la opinión de cada individuo.	Conocimiento y descripción de aspectos singulares del sistema. Lo que la estadística parece no captar: demandas, climas, niveles de adhesión y de descontento. Definición de acciones y toma de decisiones en los niveles intermedio y directivo de las escuelas (supervisiones).

#### **4. Sindicatos y legisladores: las instancias de representación**

Adicionalmente nos interesa analizar el papel de la información en relación con dos audiencias no pertenecientes al sistema educativo ni a sus niveles de conducción. Estas audiencias serán entendidas globalmente como instancias representativas con diversos grados de incidencia en la formación de la agenda educativa. Esta incidencia deriva de las modalidades de relación que entablan con el aparato del Estado. El estudio de estos actores y organizaciones permite caracterizar la circulación de la información, no solo en el sistema educativo y sus niveles de conducción y gobierno, sino también hacia otros actores potencialmente interesados en el uso de información educativa. Las instancias representativas seleccionadas permitirán analizar en qué medida son conocidos los procesos y los resultados de los servicios educativos, y también en qué medida son evaluados y aprovechados esos resultados por actores y organizaciones no directamente involucradas con la prestación del servicio.

### **III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

Organizamos la presentación de resultados por actor, ya sea para las instancias de gestión del sistema educativo como para los sindicalistas y legisladores, dando cuenta en cada caso del conocimiento, el uso, el acceso, la percepción y el impacto de la información producida en el sector educativo.

#### **A. Instancias de gestión del sistema educativo**

##### ***1. La gestión político-técnica***

—  
*o conocimiento y uso de los sistemas existentes*L

principales relevamientos de información sobre los que se indagó, el Relevamiento Anual de Información y los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad (ONE), ambos organizados desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología son conocidos casi por la totalidad de los funcionarios entrevistados.

**CUADRO 6**  
**Conocimiento y uso del Relevamiento Anual – Gestión político-técnica**

Relevamiento Anual de Estadística (RA)				
Conocimiento		Uso de los que conocen		
Sí	No	Frecuente	Poco frecuente	Ninguno
15	1	8	6	1

El uso de los Relevamientos Anuales es mencionado como frecuente, sobre todo por los funcionarios vinculados directamente con actividades de planeamiento.

**CUADRO 7**  
**Conocimiento y uso del ONE – Gestión político-técnica**

Operativo Nacional de Evaluación (ONE)				
Conocimiento		Uso de los que conocen		
Sí	No	Frecuente	Poco frecuente	Ninguno
16	-	8	8	-

Los ONE son empleados con la misma frecuencia, y en algunos pocos casos son considerados útiles para la identificación de establecimientos que serán objeto de alguna política específica.

Los relevamientos llevados a cabo por el INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) son ampliamente conocidos por estos actores, pero su uso es diferente según se trate del censo de población o de la encuesta de hogares. Esta información es habitualmente utilizada para conocer la dimensión de la población que debe ser alcanzada por el sistema, o para caracterizar situaciones del contexto vinculadas con la pobreza o el desempleo.

Las encuestas de hogares resultan en cambio menos utilizadas. Por razones comprensibles, dado su carácter muestral y específicamente urbano, es percibida como menos “útil” en las jurisdicciones que tienen una parte de la oferta educativa en áreas rurales.

En relación con la utilidad de la información estadística, debe decirse que ella tiene valor en el marco de la negociación “cara a cara” con los actores. Para las autoridades políticas entrevistadas y para los responsables directos de las instancias de gestión del Nivel Medio de todas las provincias tiene un peso importante otro tipo de información para la toma de decisiones que hemos denominado información casuística.

Esta información tiene una cualidad que no tiene la información estadística: la de aportar un recurso para la negociación cara a cara. Si bien no es posible generalizar, son varios los funcionarios que declaran que la información más importante para su actividad cotidiana es la que se origina en la visita a las escuelas. Expresiones tales como: “*diez minutos en una escuela y no me la olvido más*”, sostienen la idea y la práctica de una negociación constante y directa entre directores de establecimientos y autoridades intermedias.

Esto puede explicar por qué para las instancias de gestión tiene importancia la información singularizada en el marco de compromisos individuales que contribuyen a sostener el liderazgo de los funcionarios. No son ajenas a este juego de compromisos las fuerzas políticas locales, tales como intendentes, legisladores y representantes gremiales.

- *Tipos, fuentes y circuitos de información que se establecen a partir de la existencia de diferentes lógicas y culturas institucionales*

Las *áreas de gestión* emplean en forma predominante la *información administrativa*, que tiene peso en decisiones como la apertura y el cierre de secciones y establecimientos y la consecuente dotación de recursos de personal docente que cambian año a año. La oportunidad es el factor fundamental en esta preferencia ya que la información de los Relevamientos Anuales capta datos de matrícula correspondiente al mes de abril y no las variaciones producidas en lapsos más cortos. El uso de la información está determinado por las necesidades de gestión cotidiana de los establecimientos más que por las necesidades estratégicas o de mediano plazo. Aún en los casos en los que una misma área concentra la recolección y el procesamiento tanto de la información administrativa como de la información estadística, el tratamiento del primer tipo de información tiene más peso en el esquema de prioridades del área que el de la información estadística<sup>5</sup>.

En los casos estudiados, la información estadística y la administrativa circulan predominantemente en sentido *unidireccional de abajo hacia arriba, siguiendo la jerarquía organizacional*. Las máximas autoridades educativas solicitan información a cualquiera de las áreas que se distri-

---

<sup>5</sup> Este factor ha sido mencionado también en otra investigación realizada en la provincia de Córdoba (Ros, 2000).

buyen las tareas de producción de información estadística o información administrativa.

En los casos en los que se aprecia la circulación de la información en *jerarquía descendente*, esta está dada en una expresión mínima por la información de los *Operativos Nacionales de Evaluación*, cuyos resultados se entregan a los supervisores y a las escuelas. En la Ciudad de Buenos Aires se presenta también una devolución de *información estadística* producida por los relevamientos anuales a las escuelas. Otro tanto puede decirse de las *Recomendaciones Metodológicas* distribuidas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Estas publicaciones, no obstante, se produjeron hasta el año 1998, dado que luego el ministerio nacional abandonó su publicación.

La *información estadística y la administrativa* no circulan horizontalmente entre las dos estructuras orgánico-funcionales que se distribuyen las funciones técnico-pedagógicas y de gestión de los servicios educativos. La *información estadística* circula predominantemente en el interior del área técnico-pedagógica, y a su vez, la información *empírica de origen administrativo y la casuística* circula en el área de gestión de las escuelas del nivel medio. Este último circuito articula las escuelas con los supervisores y las direcciones de nivel. Este esquema general tiene diferencias entre provincias las que dependen del grado de integración y profesionalización de sus estructuras funcionales.

En lo que respecta a la circulación de la información *fuera de los ministerios provinciales*, las unidades estadísticas proveen información a distintos actores a partir de demandas directas (ya sea por contactos personales informales o pedidos formales de procesamiento de información) o por vías indirectas (solicitudes de información que se efectúan a las autoridades educativas y que estas canalizan hacia las unidades estadísticas).

*En síntesis, puede advertirse que, para cada área, el tipo de información a la que se refieren está estrechamente ligada con su función y con los sistemas de información que cada una de ellas maneja. Así la información más adecuada para la definición de políticas para las áreas de gestión escolar es la administrativa y la casuística, que se recogen directamente o a través de sus fuentes: supervisores, directores, organizaciones cooperadoras, padres. El área técnico-pedagógica se apoya en información de tipo estadística y en información casuística de las escuelas, mediada en este caso por profesionales "de afuera" de la escuela que ofrecen un servicio de asesoramiento técnico pedagógico, mientras que para*



*las áreas de gestión, los supervisores y los directores como portadores de información son profesionales “de adentro” de las escuelas.*

La competencia de la información entre áreas de un ministerio también responde a la confrontación entre las distintas culturas institucionales, caracterizada por una serie de rasgos entre los que destaca el principio de *externalidad*: las áreas de gestión de los servicios educativos tienden a emplear la información de los circuitos que ellos gestionan y que están integrados en sus prácticas desde que ingresaron en el sistema desde los escalones más bajos del escalafón docente. Las áreas de apoyo técnico-pedagógico históricamente han incorporado recursos de información y profesionales que no recorren los circuitos escolares y esto les suele dar un aire de extranjería que puede ser motivo de descalificación para los primeros. Naturalmente, la tensión entre esos dos principios de legitimidad puede interpretarse en el marco de disputas por poder y espacios en la burocracia, en la cual la información es un recurso particularmente apreciado.

El conflicto entre las culturas institucionales del sistema educativo puede ser un factor importante para explicar rasgos del uso y la valoración de la información entre los niveles y las áreas de gestión y las escuelas. Las estructuras del Ministerio de Educación nacional y los ministerios provinciales han sido conformadas a lo largo de décadas por sucesivas olas modernizadoras que han dado lugar a la existencia de áreas y departamentos que han convivido no muy articuladamente entre sí. La misma Red Federal de Información y el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa nacional responden a lógicas y paradigmas diferentes de los correspondientes a las áreas de prestación del servicio, conformadas por un híbrido de la cultura de la escuela y la cultura burocrática.

Otro elemento que permite establecer diferencias entre las jurisdicciones acerca del uso, valoración e impacto sobre los recursos de información es la *modernización asimétrica* que estableció condiciones diferenciales en los perfiles y recursos de los que dispone cada jurisdicción (nacional o provincial) para la organización de áreas de trabajo y producción de estrategias de recolección y difusión de la información.

## **2. La gestión pedagógica**

En este apartado presentaremos los resultados de las entrevistas realizadas a los responsables de la gestión directa de los establecimientos y de

la aplicación de las políticas diseñadas por la instancia anteriormente analizada: supervisores, directores y docentes<sup>6</sup>.

### 2.1 Los supervisores

A diferencia de las instancias centrales de la burocracia que tienen como función la planificación y el diseño de las políticas educativas y cuyo acceso a los cargos depende de una decisión política, los supervisores son correa de transmisión de las políticas y su acceso al cargo depende de su pertenencia a un “escalafón cerrado” que se inicia en la docencia, continúa por la dirección escolar y culmina en la supervisión.

El recorrido por las diversas instancias del sistema educativo y la permanencia en el cargo les permite reunir un conocimiento acerca del funcionamiento de las escuelas que se suma a un saber específico acerca de la numerosa y compleja normativa que regula el funcionamiento interno de la actividad escolar. Los supervisores ocupan en el organigrama una posición ciertamente clave: la bibliografía los describe como mediadores, transmisores, nexos entre los cuerpos encargados de la planificación de políticas y los ámbitos escolares en los cuales esas políticas deben realizarse<sup>7</sup>.

A partir de las entrevistas se puede observar precisamente que la mayor parte de los supervisores no coincide con lo que ha sido definido por los funcionarios como ejes de trabajo para el nivel de enseñanza que es objeto de análisis<sup>8</sup>. Hay solo dos personas que acompañan la definición de estas líneas con la preocupación enunciada por el nivel central.

Con respecto al objetivo de incluir el uso de la información estadística en la gestión escolar, no cabe duda que los supervisores son una pieza clave, tanto por la tarea que desarrollan sobre la gestión misma, como por el lugar que ocupan de “entrada” en las escuelas. Sin embargo, hasta el momento no se lograron avances significativos en cuanto a la incorporación del uso de los sistemas de información existentes como herramienta en la tarea de supervisión. En el siguiente apartado se analiza en

---

<sup>6</sup> Cada instrumento privilegió una serie de dimensiones que están desarrolladas en el Informe Final disponible en la página web: [www.preal.org/FIE/informesfinales1.php](http://www.preal.org/FIE/informesfinales1.php)

<sup>7</sup> Tiramonti, Guillermina. *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO N° 6, 1989.

<sup>8</sup> Aparecen, en cambio, los temas vinculados con la calidad educativa, la mejora de la retención en las escuelas, las políticas compensatorias, la implementación del 3<sup>er</sup> ciclo de la EGB, proyectos de autonomía escolar y el impacto de los cambios en el nivel del aula.

qué medida estos agentes dicen conocer y utilizar los sistemas de información estadística objeto de este trabajo, así como la percepción que tienen sobre su impacto en la gestión educativa.

- Conocimiento, uso y percepción del impacto de los sistemas de información

A partir de las respuestas de los supervisores se observa que los cuatro sistemas de información (RA, ONE, Censo y EPH) han logrado hasta el momento mejor resultado en cuanto a su “visibilidad” que en cuanto a su uso. La mayor parte de los supervisores entrevistados conoce los Relevamientos, sin embargo –como se observará a continuación– prácticamente no usan esta información.

En cuanto a los relevamientos que realiza el INDEC (censos y encuestas de hogares), los supervisores entrevistados dijeron conocerlos aunque ninguno de ellos utiliza sus resultados. Es interesante señalar que tanto los super-

**CUADRO 8**  
**Conocimiento y uso del Relevamiento Anual - Supervisores**

Relevamiento Anual de Estadística (RA)				
Conocimiento		Uso de los que conocen		
Sí	No	Frecuente	Poco frecuente	Ninguno
7	1	1	1	5

La mayoría de los supervisores entrevistados dijo conocer los Relevamientos Anuales de información estadística, sin embargo solo uno declaró incorporar esos resultados en su tarea habitual.

**CUADRO 9**  
**Conocimiento y uso del ONE - Supervisores**

Operativo Nacional de Evaluación (ONE)				
Conocimiento		Uso de los que conocen		
Sí	No	Frecuente	Poco frecuente	Ninguno
8	-	3	4	1

En el caso de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad que son conocidos por todos, las respuestas en cuanto al uso se alternaron entre una utilización frecuente o poco frecuente en las tres jurisdicciones, aunque no en todos los casos resulta evidente para qué se usa.

visores como los directivos y los docentes asumen un rol protagónico en el Censo de Población, ya que participan como jefes de radio o censistas.

A modo de balance se indagó también la percepción que tenían sobre el impacto logrado hasta el momento por los cuatro sistemas de información en el sistema educativo. Los supervisores que opinaron sobre este tema coincidieron en señalar que este había sido mínimo o nulo por razones vinculadas a la no devolución o tardanza de los datos, la no adecuación de la información que se brinda a las necesidades de sus tareas, la falta de desarrollo de una cultura estadística en el sector, la ausencia de entrenamiento en la interpretación de datos estadísticos y la urgencia de las obligaciones de la coyuntura.

– Variables asociadas al uso de los sistemas de información estadística

A continuación desarrollaremos brevemente un conjunto de aspectos que permiten avanzar en la explicación del escaso uso de los sistemas de información analizados en estos actores.

a. El rol de los supervisores

Los supervisores entrevistados coinciden en clasificar las tareas asignadas a su rol como pedagógicas, asistenciales y administrativas, en las que las primeras tendrían mayor relevancia. Sin embargo, la totalidad de ellos da cuenta de una situación difícil de resolver: las tareas prescriptas desde el discurso como más relevantes no siempre son alcanzadas o siquiera incluidas como elementos predominantes en el tiempo de trabajo.

Las ambigüedades en relación con la definición del rol del supervisor, entre un perfil fiscalizador y reglamentarista y uno pedagógico muestran sus efectos en las políticas (o la ausencia de ellas) dirigidas a este sector. Si desde el discurso se lo ubica como la “bisagra” con las escuelas, con el consiguiente papel estratégico en la implantación del uso de los sistemas de información en la gestión cotidiana de las escuelas, desde la práctica no se observa que en sus tareas se exija el uso de estas herramientas ni que estas constituyan un elemento de evaluación de su labor<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Solo en el año 2003 hay un proyecto en una de las jurisdicciones analizadas para modificar la hoja de evaluación de desempeños docentes en la que se incluye un ítem vinculado con la utilización de información estadística para la realización de diagnósticos específicamente en la tarea de los supervisores.

b. Rol asignado a los supervisores en los sistemas de información estadística

La supervisión no tiene un rol asignado en ninguna de las etapas de la producción de datos de los sistemas de información estadística educativa o de evaluación, ni son consultados por los responsables de implementarlos.

Esta situación de exterioridad en el proceso explicaría la subutilización de los recursos de información educativa disponibles, en tanto se observa entre los supervisores un discurso que identifica lo diseñado por el personal técnico del ministerio (provincial y nacional) como extraño, o escasamente aplicable a la realidad de las escuelas.

c. Presencia de la cultura estadística en la supervisión

Se observa en los supervisores los efectos de la ausencia de una política definida en torno de la implantación de prácticas de trabajo y consecuentemente, formas de evaluación relacionadas con el uso de información sistemática en la gestión escolar<sup>10</sup>.

La mayor parte de ellos no reconoce la utilización de datos estadísticos como parte de sus tareas y, en los casos en que estos se incorporan, se debe siempre a una decisión individual ya que en ninguna de las tareas a cargo de los supervisores se exige su uso. En el caso de la provincia de Córdoba una de las supervisoras de la muestra se refiere al empleo de estadísticas para el análisis de los flujos de matrícula con un grupo de directores de su zona.

Por lo general, entre los supervisores se verifica una intensa utilización del tipo de información que hemos llamado “casuística” –producto de la relevancia que se le otorga a las relaciones cara a cara–, de la experiencia propia y la observación<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> En una de las jurisdicciones, esta situación se vería atemperada por la importancia que el Secretario de Educación le ha dado al uso de estadísticas en la gestión. Los supervisores entrevistados reconocen que el funcionario instaló una modalidad de trabajo.

<sup>11</sup> Este tipo de información se basa, como dijimos anteriormente, en percepciones de la realidad e intuiciones no sistemáticas, donde la particularidad tiene mayor peso que la generalidad, y donde domina la mirada local. Esta visión se construye desde la experiencia propia, la de los colegas (que es muy valorada) y la de los actores pertenecientes a la institución escolar.

#### d. Capacitación en el uso de información estadística

Si bien todos los supervisores dicen haber realizado cursos de capacitación en gestión educativa, no en todos los casos estas ofertas han incluido el uso de la información como un recurso estratégico. Existen pocos materiales destinados a la capacitación que hagan un aporte específico a esta temática vinculada con la definición de proyectos institucionales y, cuando lo hacen, más bien se refieren a “la información” en un sentido amplio o a los métodos y las técnicas para la recolección de datos más frecuentemente utilizados en la investigación social<sup>12</sup>.

#### e. Acceso a la información

En la falta de acceso a los datos converge la mayor parte de las explicaciones de los supervisores cuando reflexionan acerca del escaso uso de estos sistemas de información.

Únicamente la Dirección de Investigación de la Ciudad de Buenos Aires ha implementado durante los últimos años una política activa de difusión hacia las áreas centrales, supervisiones y establecimientos. Los supervisores de las otras dos jurisdicciones analizadas no reciben información en forma preestablecida y regular. La razón que explicaría, para los supervisores, esta situación es la falta de presupuesto para publicaciones o el no procesamiento de los datos en las áreas correspondientes.

En cuanto a la información producida por el INDEC, ninguno de los entrevistados accedió o sabe cómo acceder a los resultados del Censo o de la EPH si no es a través de los medios periodísticos.

El hecho de que los datos provenientes de los sistemas de información estadística no estén disponibles en el tiempo y/o con la desagregación requerida, conlleva la conformación de un circuito informal y paralelo de producción de información en el mismo sistema educativo.

---

<sup>12</sup> Estos manuales incluyen capítulos que en veinte páginas dan cuenta abreviada de aspectos vinculados a la metodología de la investigación, con referencias sucintas acerca de qué es información para la gestión.

#### f. Confiabilidad otorgada

En el caso de los relevamientos indagados, existen objeciones puntuales que hacen referencia a las dificultades que tendrían las escuelas para completar verazmente los cuadernillos estadísticos, debiendo recurrir a los legajos de los docentes o a los registros de los alumnos en forma individual para volcar los datos solicitados en una matriz que no siempre corresponde al esquema preexistente en las escuelas.

En el caso de los ONE, las objeciones giran principalmente alrededor de dos temas: 1) la forma en que se capta el dato y 2) la incapacidad del instrumento para medir aquello que se propone evaluar. Así se mencionan establecimientos que habrían preparado a los alumnos para las respuestas a las pruebas o incluso, la inadecuación de las preguntas y las consignas en relación con las vivencias sociales y económicas de los alumnos.

#### g. Recursos humanos y materiales

Otro factor que explica la limitación para incorporar información estadística como herramienta habitual en las tareas de supervisión es la falta de computadoras y de personas que sepan utilizar este recurso en las áreas de supervisión. Aun existiendo equipos de computación, estos son habitualmente utilizados para realizar notas, subutilizando otras funciones que permitirían agilizar el trabajo. Mucha de la información con la que los mismos supervisores trabajan (y en algunos casos relevan) circula únicamente en papel, en carpetas “prolijamente guardadas”.

### 2.2. *Los directores*

- Conocimiento, uso y percepción de impacto de los sistemas de información

Dado que es la escuela el lugar en donde se generan los datos de los dos Sistemas de Información pertenecientes al Sistema Educativo (RA y ONE), es esperable que sean conocidos por la totalidad de los directores. En el caso de los dos relevamientos de Información del INDEC –Censo y Encuesta Permanente de Hogares– el primero es el más conocido, debido al rol que juega el personal directivo y docente en el operativo.

**CUADRO 10**  
**Conocimiento y uso del Relevamiento Anual - Directores**

Relevamiento Anual de Estadística (RA)				
Conocimiento		Uso de los que conocen		
Si	No	Frecuente	Poco frecuente	Ninguno
12	-	4	5	3

La totalidad de los directores dijo conocer los Relevamientos Anuales de información estadística. Ellos son los responsables directos de que en sus escuelas se completen las planillas correspondientes y se envíen a las unidades de estadística una vez al año. En relación con la incorporación de estos datos en la gestión, las dos terceras partes de los entrevistados no utilizan estos datos o lo hacen con poca frecuencia.

**CUADRO 11**  
**Conocimiento y uso del ONE - Directores**

Operativo Nacional de Evaluación (ONE)				
Conocimiento		Uso de los que conocen		
Si	No	Frecuente	Poco frecuente	Ninguno
12	-	5	4	3

En el caso de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad, que también son conocidos por todos los entrevistados, se observa que aunque cinco de los ellos dicen utilizar sus resultados, la mayor parte no lo hace o lo hace en forma poco frecuente.

En cuanto al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda realizado por el INDEC, los directores entrevistados dijeron conocerlo aunque muy pocos de ellos utilizan sus resultados. En el caso de la Encuesta Permanente de Hogares, la mayor parte no la conoce y, a excepción de uno de ellos, ninguno utiliza sus datos.

Para los directivos, el *impacto de los sistemas de información en las escuelas* ha sido pobre o nulo por las siguientes razones: la falta de devolución de los datos; la tardanza en devolver información en el caso de que se devuelva; el hecho de que no se tengan en cuenta, en el momento de aplicación, la opinión y las necesidades de las escuelas o de los docentes; la ausencia de su incorporación en el aula; la falta de interés de los docentes; la falta de traducción de los resultados en políticas para el nivel. Solo un entrevistado (véase recuadro) rescató cierto grado de incorporación de la estadística en la gestión, aunque con una ambigüedad que posiblemente trasunte la dificultad de instalar el uso



sistemático y generalizado de la información estadística en la gestión escolar.

*“El impacto fue parcial, porque nos obligó a movernos un poquito más con datos un poco más objetivos que la simple percepción, cambió el sentido del diagnóstico; en ese sentido el impacto fue total. Pero digo parcial porque si hablamos del impacto en el aula fue parcial por una cuestión de que tendría que ser accesible para todos”.*

En síntesis, podemos afirmar que cuando se encuentra utilidad a la información estadística, esta es selectiva y fragmentada, es decir, no sistemática. Por otra parte, la información del Relevamiento Anual Estadístico es percibida como “lejana”. La información es considerada útil cuando permite comparar con otros ámbitos. Otro argumento manifestado por los entrevistados señala que la escuela puede autoabastecerse de información que compite en confiabilidad con la de “afuera”.

En relación a los Operativos Nacionales de Evaluación, sostienen que la presentación de datos en forma de porcentaje de aciertos, es tan general que no aporta información para conocer en qué sentido debe trabajar la escuela, ni cuáles serían las dificultades que tienen los alumnos.

Otro conjunto de objeciones hacen referencia al formato del instrumento de evaluación: a) El uso de preguntas con opciones múltiples es un inconveniente, no se ve el proceso que lleva a la solución de un ítem y opera la casualidad, el tanteo; b) son evaluaciones que no están pensadas para escuelas con problemas estructurales, sería necesario poner en contexto la situación de los alumnos evaluados para luego establecer parámetros comunes de medición, c) la falta de participación de directivos y docentes también impacta en la baja utilidad de esta información, ya que se los percibe como lejanos a la preocupación y a la realidad de cada escuela.

- Límites y posibilidades de los directores para el uso de la información

A comienzos de la década de 1990, una investigación realizada con rectores y directores del Nivel Medio (Braslavsky y Tiramonti, 1990) daba cuenta de la escasez de capacitación y perfeccionamiento en estos acto-

res que, en general, habían realizado estudios con formación docente en materias curriculares básicas. Las jurisdicciones que son objeto de este estudio tenían, en ocasión de aquel estudio, como máximo tres directivos sobre diez que habían realizado algún curso de perfeccionamiento específico sobre el rol directivo y/o sobre gestión o administración escolar. Actualmente, todos los directivos entrevistados han realizado cursos de capacitación sobre temas vinculados con la gestión institucional. En este sentido, puede afirmarse que los esfuerzos realizados en pos de su profesionalización y la de los equipos de gestión escolar han sido muy importantes durante los noventa.

Por su parte, la mayoría de los cursos de gestión institucional adoptaron enfoques que incluyeron la necesidad de contar con información para la toma de decisiones. Como hemos visto, el uso y la confiabilidad de la información tanto del RA como de los ONE y de los Censos son ambiguos y controversiales. *¿A qué factores se puede atribuir este desajuste entre la difusión de un paradigma dominante acerca del uso de la información en los modelos de gestión y su uso real?*

#### a) Horizonte local y dispersión de funciones

Si bien en los últimos años se ha insistido mucho en la conformación de equipos directivos y en la necesidad de definir proyectos institucionales con participación de todos los actores de la comunidad educativa, en la práctica subsiste un esquema de toma de decisiones en soledad o con escasa consulta a otros actores, dentro o fuera de la institución. Esto se explica por una amalgama compleja de razones que incluye el peso histórico de la figura del directivo en las escuelas secundarias, el sistema de contratación de profesores por “horas cátedra” que determina que los profesores repartan sus actividades entre muchos establecimientos y, por lo tanto, les resulte difícil construir lazos de pertenencia institucional; esto último se acentúa a medida que aumenta el tamaño de los establecimientos.

Asimismo, en las entrevistas se evidencia poca comunicación y escaso intercambio de los directores con sus pares, aun entre aquellos que comparten la zona de influencia de las escuelas. La ausencia de regímenes de consulta frecuente con otras áreas del sistema educativo (autoridades, gremios, especialistas del campo académico), también ha sido comprobada en otras investigaciones, que han caracterizado la tendencia de las escuelas secundarias a constituirse como una suerte de “islas” con escaso contacto con el afuera (Kessler 2002).

En este contexto, la circulación de la información aparece como un rasgo importante, en el sentido de que difícilmente puedan realizarse prácticas de uso e intercambio de información si no existen los canales por los cuales comunicarse con otros actores.

Esta falta de comunicación e intercambio con otros actores y sectores refuerza el predominio de la mirada local sobre las problemáticas cada vez más complejas que las escuelas deben afrontar y para las cuales, los actores entrevistados dicen disponer de escasos elementos para su interpretación o para su resolución<sup>13</sup>.

La función directiva está además en permanente tensión entre los excesivos requerimientos de las actividades administrativas y rutinarias, señalados también por los supervisores, y el condicionamiento impuesto por la dureza del contexto social y económico de las propias instituciones y de los adolescentes y sus familias.

Esa tensión demarca el terreno de lo posible. Preguntados por las tareas que realizan, es común que mencionen el peso que tienen los problemas sociales y que llevan a postergar, en la visión de los entrevistados, las discusiones sobre lo pedagógico<sup>14</sup>. En esta mención se incluye un conjunto amplio de situaciones tales como el trabajo infantil y adolescente, el estado de salud (enfermedades y desnutrición), los embarazos adolescentes, la violencia en las escuelas. Los problemas generados por estas situaciones forman parte del universo de acción de las escuelas a través de múltiples programas que los atienden<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> En la línea de lo planteado por Birgin *et al.* (2000), "...sostendremos que el escenario local contiene potencialidades para romper con patrones totalizantes de constitución de la vida social. No obstante, la participación encerrada en los muros del territorio, y fundada únicamente en solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a la esfera de lo micro..." (pág. 85).

<sup>14</sup> Existe una discusión sobre qué es exactamente "lo pedagógico" y sus límites en la representación de los entrevistados. En algunos casos (al igual que en los supervisores) esta dicotomía polariza cuestiones que en principio no están disociadas. Algunos temas, como el embarazo adolescente, pueden ser encarados pedagógicamente. Esta polarización puede leerse de diversas maneras; una de ellas, como la manifestación de un conflicto entre un modelo enciclopedista y elitista de la escuela secundaria y un nuevo modelo escolar que debe modificarse para incorporar públicos masivos, población en condiciones de pobreza y nuevas identidades juveniles.

<sup>15</sup> Todas las escuelas de la muestra, excepto una en la Ciudad de Buenos Aires, participan de uno o más programas de políticas compensatorias, ya sean de origen nacional, provincial o ambos.

- b. ¿Para qué sirven los datos? La capacidad de las estadísticas para reflejar la realidad

La percepción que algunos directores tienen de las estadísticas es que son “frías” y que les faltaría agregar “algo más” o, como dice uno de ellos, “la realidad excede las estadísticas, no se deja apresarse por los números”.

Otros han señalado la necesidad de historizar las situaciones que se pretenden describir, o ponerlas en contexto para poder realizar una lectura más cercana a la realidad. Se insiste en la necesidad de tener en cuenta la diferencia y la particularidad al tomar las decisiones y completar el conocimiento del campo con estudios de casos. Por otra parte, las estadísticas no muestran las causas de los fenómenos registrados, por lo cual también en este sentido son incompletas.

Es evidente el predominio de la mirada local y la falta de relevancia, para sus tareas, de la generalización de las situaciones. Es como si aquello que permite articular con lo demás e identificar a la escuela como parte de un todo no fuera relevante para su ámbito de desempeño<sup>16</sup>.

Conviene retomar la situación de aislamiento en la que desarrollan su actividad las escuelas y, en este sentido, es comprensible que los contextos amplios “no tengan sentido para ellos”. Priman los propios problemas, de manera que también el diagnóstico y las estrategias diseñadas empiezan y terminan en los elementos que están a la mano. En varias entrevistas, la falta de recursos materiales para el intercambio es señalada como condicionamiento y explicación del aislamiento. Es obvio señalar que hay dos extremos que no se articulan tanto como predicen y que hay responsabilidades o impedimentos en ambos: nos referimos concretamente a las áreas centrales de gestión del sistema educativo y a las áreas productoras de información.

En este sentido, resulta relevante plantear en qué medida la información proveniente del RA y del ONE que llega a las escuelas, y aun considerando que en muchos casos existe una actitud favorable al uso de información estadística, se adecua a las necesidades de la gestión escolar.

---

<sup>16</sup> Este recentramiento sobre la propia realidad puede obstaculizar la relación con los otros o (algo muy anclado en el discurso escolar) considerar que las soluciones también pueden provenir del ámbito escolar y apostar a un voluntarismo de la acción, desconociendo o restándole peso a otros factores condicionantes. En zonas en donde la violencia del contexto se impone (como ha sucedido en la Argentina en los últimos diez años) la escuela ha reconocido sus límites y se ve forzada a preguntarse por sus sentidos.

### 2.3 Los profesores

Destacamos dos conjuntos de factores importantes para interpretar el comportamiento de los profesores de escuela secundaria ante la información empírica: los que se relacionan con la cultura escolar y los que se relacionan con las particularidades del sistema de trabajo docente.

Entre los diversos rasgos de la cultura escolar se destaca el hecho de que el docente debe responder a situaciones inestables y se encuentra, permanentemente, con la necesidad de improvisar respuestas, rasgo que hemos denominado “singularidad”. Además, el trabajo del docente se caracteriza por un tipo de relación con el conocimiento construida por su lugar en el aula y, por lo tanto, lo concibe como una *construcción sobre y para la acción*, y por su posición de desconfianza ante el conocimiento teórico, ya sea porque este es producido por “expertos” ajenos a la escuela, porque se presenta como generalización de las prácticas docentes o porque sus propuestas no producen los resultados esperados. Estos dos rasgos, singularidad y relación con el conocimiento, deberán ser considerados a la hora de analizar sus representaciones acerca de la capacidad de la estadística para describir la realidad.

En segundo lugar, el modelo de contratación docente por horas cátedra determina las tareas docentes en más de un sentido<sup>17</sup>. Esto supone una extraordinaria dispersión de la capacidad de seguimiento individual del profesor para cada uno de los alumnos e implica una múltiple pertenencia del profesor a diferentes establecimientos<sup>18</sup> con la consecuente dispersión en sus compromisos con el proyecto institucional de cada uno de ellos, que también impacta en las enormes dificultades para realizar trabajos en equipo con otros colegas de su misma disciplina o con aquellos con los que comparte el curso. Todo esto redundará en una notable fragmentación informativa a la hora de componer una visión de conjunto del establecimiento o del rendimiento del alumno: el profesor que trabaja

---

<sup>17</sup> “Hora cátedra” es la unidad de remuneración del profesor, quien obtiene su salario mensual por la suma de horas de clase para la enseñanza de una o más materias. Las provincias regulan la acumulación de horas poniendo un tope máximo, que varía en cada una. En general, un profesor acumula alrededor de 30 horas cátedra, lo que puede llevarlo a dictar clase en 8 cursos, aproximadamente, si el currículo establece que la disciplina que enseña tiene 4 horas semanales. Si suponemos un promedio de 30 alumnos por curso, este profesor podría llegar a tener 240 alumnos.

<sup>18</sup> No existe la figura del docente *full-time* en este nivel de enseñanza en la mayor parte de la oferta.

en muchos colegios tiene la tendencia a conformar una visión de cada uno según el lugar que su disciplina tiene en el currículo y es poco lo que puede conocer de cada uno de sus muchos alumnos y colegas, con quienes se encuentra pocas horas por semana.

Singularidad, escepticismo frente las generalizaciones y dispersión informativa pueden ser considerados como elementos centrales para interpretar las representaciones de los profesores sobre la información empírica.

– Cuánto se conoce y para qué se usa la información existente

Las escuelas fueron seleccionadas, tal como se explicita en el apartado metodológico, según las condiciones educativas a partir del cálculo de un índice que considera el rendimiento educativo de sus alumnos. Si consideramos el universo de escuelas con condiciones favorables, observamos que la mayor parte de los docentes conocen el relevamiento de estadística educativa y que el uso y la mucha confiabilidad tienen una importante representación<sup>19</sup>. En cambio, las escuelas con condiciones educativas desfavorables se distancian notoriamente de esas proporciones.

Cuando la pregunta relaciona el uso de estos datos en el proyecto institucional, y se requiere precisar qué datos se utilizaron, aparecen las siguientes temáticas: repitencia, sobreedad, alumnos con materias aprobadas, deserción, datos socioeconómicos de las familias, promovidos al próximo año, egresados, ingresantes, ofertas educativas similares, escue-

**CUADRO 12**  
**Porcentaje de docentes que conocen, usan y otorgan alta confiabilidad al relevamiento estadístico según valor índice asignado al establecimiento**

Índice de condiciones educativas	Relevamiento Anual (RA)		
	Conocimiento	Uso frecuente y poco frecuente	Confiabilidad
Condiciones educativas favorables	57,9	60,8	65,0
Condiciones educativas desfavorables	42,1	39,2	35,0

<sup>19</sup> El uso se calcula, obviamente, sobre los docentes que conocen los relevamientos analizados.

las de las que provienen los alumnos que ingresan, carencias más frecuentes de los alumnos, docentes titulados y con capacitación (nombrado solo por un docente), alumnos que trabajan y alumnas embarazadas.

Del total de docentes encuestados, la mitad menciona haber utilizado en alguna actividad en el aula información relativa a datos de contexto, en general para fundamentar y completar la presentación de un tema y como recurso didáctico para ver los problemas del país y del medio. El mayor uso se da en las escuelas con condiciones educativas favorables: alcanza a un 65% de los docentes que dicen usar información de contexto en actividades en el aula.

Cuando se indaga acerca del uso en el aula y en qué circunstancias se han utilizado, hay otros matices que conviene puntualizar para observar la diversidad en los usos:

- a) referencia a esta información como instrumental para explicar cómo resolver problemas de cálculo de porcentajes o de interpretación de gráficos;
- b) referencia a aspectos curriculares y problemáticas de empleo y desocupación, migraciones y pobreza en asignaturas como geografía o ciencias sociales, y temas como sida y embarazo adolescente en clases de biología;
- c) utilización de estadísticas para evaluar y hacer un seguimiento de los grupos que tienen a cargo; en esos casos se mencionan los indicadores educativos básicos que ellos mismos generan.

Por jurisdicción, la lectura está referida solo al conjunto de docentes que dicen conocer el relevamiento, que alcanza a la mitad de los docentes encuestados. De ellos, 8 de cada 10 han incorporado el relevamiento en sus actividades y también para este conjunto de docentes la confiabilidad otorgada a estos relevamientos es buena o muy buena.

La mayoría dice no haber utilizado información proveniente de organismos provinciales o nacionales para trabajar indicadores como repitencia, sobreedad de su escuela o del sistema educativo, y sí la producida por ellos mismos.

- Acceso y percepción de la utilidad de los datos en las prácticas docentes

Siete de cada diez docentes accedieron a la información estadística que se produce en el sector educativo a través de diarios, revistas y publica-

**CUADRO 13**  
**Porcentaje de docentes que conocen, usan y otorgan alta confiabilidad al relevamiento estadístico según jurisdicción**

Jurisdicciones	Relevamiento Anual (RA)		
	Conocimiento	Uso frecuente y poco frecuente	Confiabilidad
Córdoba	46,3	85,7	60,0
Chaco	54,3	78,9	52,6
Ciudad de Bs. Aires	61,3	81,8	77,3

ciones. Este acceso es mayor entre los docentes que pertenecen a establecimientos con buenas condiciones educativas y es más extendido en los establecimientos que pertenecen a la Ciudad de Buenos Aires.

La mayor parte de los profesores de lengua y matemática (el 72%) tomó contacto alguna vez con los resultados de las evaluaciones. En años anteriores se recibían más materiales y con mayor regularidad, situación que ha variado actualmente.

El acceso es precisamente el problema que casi la mitad de ellos menciona en primer lugar cuando se les pregunta cuáles deberían ser las medidas tomadas para que los datos del ONE fueran de mayor utilidad para ellos.

En este sentido, insisten en que los datos deberían estar desagregados por escuela y acompañados por un conjunto de orientaciones para transformar esos resultados en acciones concretas en las aulas.

Una forma en que esto podría viabilizarse de mejor modo, según los propios profesores, es que los resultados lleguen a cada docente en forma individual y que se realicen reuniones en la institución en las que se difundan, analicen y se diseñen estrategias de acción a partir de la información.

El escepticismo respecto de la utilidad de la información es generalizado, un 70% de los docentes percibe que los datos se usan para fines distintos de mejorar el sistema educativo: un 31% sostiene que su fin es generar rédito político al gobierno y un 37% –si bien no deslegitima estos datos estadísticos como herramientas útiles– descrea de que se los considere para generar políticas para el sector.

Acerca de la percepción que tienen los docentes sobre el impacto que han tenido estos sistemas en sus prácticas, solo el 18% considera que han



tenido cierta visibilidad y utilidad en los establecimientos. Los demás, es decir, la gran mayoría considera que ha sido pobre o nulo, vinculado con razones como la falta de acceso, el desconocimiento, la escasa necesidad de estadísticas para la labor docente, la falta de presupuesto para modificar situaciones ya identificadas como problemáticas, o porque cada docente está en sus temas específicos.

Hay básicamente tres tipos de opiniones respecto de las estadísticas en general. La primera tiende a vincular la estadística con su pretensión de describir la realidad. Hay dos miradas: una que la define como una descripción objetiva de la realidad (la posición más generalizada) y otra, que asume que la realidad no se espeja, que es inevitable la existencia de cierto “sesgo o recorte”, vinculado con la forma en que se producen las estadísticas. Es decir, es inevitable aprehender algún aspecto (no un conjunto) que no permite describir la realidad toda o la complejidad de los fenómenos que se describen.

Un segundo grupo de consideraciones señalan un aspecto utilitario asociado con la estadística, como herramienta para “manipular políticamente la realidad”. En estas opiniones, lo político asume siempre un sentido negativo y al mismo tiempo ambiguo.

La tercera postura señala el “deber ser” ausente. Tiene su origen en la definición de las estadísticas como asociadas a un objetivo establecido a priori, a un sentido que las orienta. Analizado desde esta perspectiva, el relevamiento de información que no se traduce en acciones o políticas es visto como una actividad sin sentido por sí misma. Si bien se suele particularizar esta opinión en el marco de la estadística y la política educativas, aparecen referencias a la estadística y la política en general.

## **B. Instancias representativas**

### ***1. Los sindicatos docentes***

En este apartado se presenta el estudio del grado de conocimiento, uso, valoración y confiabilidad asignados por las organizaciones sindicales docentes a la información producida por los sistemas educativos provinciales, en particular, la información estadística. En cada caso, se ha relevado documentación producida por los sindicatos y se han realizado entrevistas a dos representantes de instancias de representación sindical docente en cada jurisdicción. Para seleccionar las organizaciones sindi-

cales de cada jurisdicción se decidió tomar un sindicato con representación mayoritaria y minoritaria del colectivo docente<sup>20</sup>.

– *Sobre el conocimiento, uso, confiabilidad y circulación de la información*

Hay un grado básico de conocimiento de la información educativa que comparten todas las organizaciones estudiadas. Sin embargo, puede afirmarse que el conocimiento de la información no se asocia necesariamente con su uso.

El uso más importante que los sindicatos dan a la información es la contraargumentación en la negociación política. En buena medida, este uso es presentado como un “control” o “chequeo” de la confiabilidad o la correspondencia de los datos ofrecidos por los ministerios de educación, tanto nacional como provincial. Solo en algunos casos específicos, las organizaciones sindicales emplean la información estadística como fuente para la elaboración de proyectos y propuestas educativas que ponen a consideración del gobierno. En los casos relevados, estas situaciones han culminado en la adopción de políticas específicas por parte del gobierno provincial, sobre la base de la propuesta sindical.

En los casos en los que se ha empleado información estadística para argumentar posiciones del sindicato o elaborar propuestas se ha recurrido a información presentada en trabajos de investigación. En este sentido, parece posible afirmar que la información estadística es más “utilizable” si ya se presenta “analizada”, es decir, cuando ya se ha dicho algo sobre ella.

El acceso a la información “oficial” se produce en la mayoría de los casos por circuitos informales. Esto no parece ser un obstáculo para la confiabilidad, sino una forma de facilitar la disposición de información en momento oportuno, puesto que se reconoce que el circuito formal de acceso a la información, si bien existe, es sumamente lento y quita oportunidad a la información.

Esta situación tiene dos derivaciones reconocibles: en primer lugar, estos circuitos son más efectivos en el caso de los sindicatos de mayor envergadura, porque disponen de mayor número de contactos, y contactos de más alto rango, construidos sobre la base de relaciones interperso-

---

<sup>20</sup> Para una descripción detallada de las organizaciones entrevistadas, ver Informe Final citado en nota 3.

nales, y derivados de trayectorias políticas o sindicales articuladas; en segundo lugar, disponer de mayor cantidad y calidad de contactos informales facilita el acceso a la información por lo que existe más proclividad hacia su uso en las organizaciones sindicales que se encuentran en esta situación que en aquellas que tienen más dificultades para acceder a información de estadística educativa.

En el contexto de la actividad sindical, todos los actores entrevistados presentaron como un capital propio del sindicato el contacto “cara a cara” y asignaron un valor superior al de cualquier otro tipo de información a la información casuística producida de este modo. Por el componente político de la actividad sindical, se valora particularmente la información como soporte o vehículo de relaciones interpersonales, no como recurso, lo que, en un plano más general, es considerado como un importante capital político.

– *Sobre los perfiles de las organizaciones sindicales*

De las dos organizaciones sindicales estudiadas en cada jurisdicción, las que se encuentran en representación mayoritaria del cuerpo docente evidencian un uso más intensivo de la información y parecen tener circuitos más aceitados de acceso o producción. Hay mayor preocupación por incorporar la información estadística en la argumentación política, así como para definir propuestas de intervención.

Respecto de la confiabilidad de la información producida por los sistemas de relevamiento, las consideraciones de estos actores tienden a situarse en críticas más bien metodológicas. Esto es explicable por el uso y la funcionalidad que esperan de la información. La crítica centrada en aspectos de legitimidad, si bien existe, no se refiere a cuestiones generales sino a situaciones concretas, en las que, por lo general, se contrastó la información producida por fuentes oficiales con la que el propio sindicato pudo producir.

Los sectores minoritarios no usan o usan muy recortadamente la información, de casi cualquier tipo. Generalmente, solo manejan la información de notable trascendencia pública (presupuesto, algunos datos sobre repitencia o sobre los ONE que hayan impactado en la prensa).

Su actitud en relación con la confiabilidad de la información refleja un escepticismo generalizado, y remite a argumentos basados en aspectos de legitimidad y no abunda en precisiones metodológicas (o incorpora los cuestionamientos metodológicos más difundidos).

Estas diferencias entre las organizaciones mayoritarias y minoritarias puede asociarse con la disposición del aparato del gremio (en el caso de tratarse de dos sectores del mismo sindicato) o del gremio con mayor estructura (en caso de tratarse de organizaciones gremiales diferentes) que permite y a la vez exige el acceso y el uso de información.

Los sectores sindicales mayoritarios disponen de recursos para constituirse en actores de política pública, por lo que son convocados con frecuencia a sentar posición sobre definiciones de política educativa. Esto les exige disponer de información que les permita argumentar para introducir temáticas en la agenda de la política pública, fundamentar sus posiciones, y hasta imponer los términos sobre los que debe concretarse un determinado programa o proyecto.

Los sectores sindicales minoritarios son marginados generalmente del ámbito de las decisiones definitivas de política pública, ya sea porque su escasa representación no les permite entrar en la “mesa de negociaciones” o porque su carácter opositor hace que el gobierno tienda a reducir su incidencia en la definición de políticas. Esta relativa lejanía de las decisiones sobre política educativa les exige menor grado de precisión en la información que disponen y manejan. Además, la adopción de posiciones de enfrentamiento tiende a reducir la información producida por los sistemas estatales a políticas específicas del gobierno, dentro del conjunto de políticas que son objeto de crítica.

## 2. *Las legislaturas provinciales*

Estas instancias representativas se constituyen en actores intervinientes en las definiciones de política educativa<sup>21</sup>. A diferencia de otros actores entrevistados, los legisladores participan de una multiplicidad de agendas, ya que su actividad en las comisiones de educación en cada legislatura es una entre otras actividades propias de la función legislativa. De este modo, los legisladores ofrecen una perspectiva acerca de la impor-

---

<sup>21</sup> En el caso de los legisladores, las características de la actividad legislativa los posiciona especialmente como actores de política pública. Gran parte de los temas de la agenda educativa requiere que las legislaturas confieran a las acciones la autoridad política y el marco normativo sancionando con fuerza de ley o apoyando como instancia de representación formal. De este modo, si bien en muchas ocasiones los legisladores y el Poder Legislativo en general no disponen de capacidad de movilización que les permita incidir en la formación de la agenda, su capacidad de representación y la capacidad de conferir autoridad política a una medida los hace actores de política educativa.

tancia relativa de la agenda educativa en el marco más general de la política pública. En los casos analizados, no puede afirmarse que los legisladores tengan incidencia de manera individual en la formación de la agenda educativa o en la toma de decisiones sobre política educativa<sup>22</sup>. Por otra parte, la agenda de referencia es, más claramente que en el caso de las organizaciones sindicales, la provincial<sup>23</sup>.

Se realizaron entrevistas a dos miembros de las comisiones de educación de cada una de las legislaturas provinciales, básicamente a los legisladores que ocupan la presidencia y vicepresidencia de las comisiones de educación. También se relevaron los informes sobre la actividad parlamentaria vinculada con la educación, así como la actividad específica de cada comisión de educación.

La distribución de la presidencia y la vicepresidencia de las Comisiones de Educación permitió que se entrevistara a legisladores pertenecientes a varios partidos políticos. En todas las jurisdicciones, la presidencia de la comisión está ocupada por un representante del partido o la coalición oficialista, en tanto que la vicepresidencia corresponde a alguna fuerza de la oposición.

#### – *Conocimiento, uso, confiabilidad y circulación de la información*

Hay un grado básico de conocimiento de la información educativa que comparten todos los legisladores. Sin embargo, puede afirmarse que el conocimiento de la información no se asocia necesariamente con su uso.

El uso más frecuente que se le da a la información en el caso de los legisladores es la respuesta a demandas específicas de miembros de la comunidad educativa. Este uso es presentado como una vía alternativa

---

<sup>22</sup> Los autores que estudian el ciclo de las políticas públicas establecen clasificaciones de la agenda de política pública. Sin embargo, puede afirmarse que, en términos generales, entienden la existencia de una agenda gubernamental, compuesta por la selección de temas y problemas que exigen la consideración del gobierno y lo llevan a actuar. Estos temas de la agenda originan leyes, disposiciones administrativas, y asignaciones de recursos públicos.

<sup>23</sup> Distinguimos en este capítulo tres niveles de formación de la agenda de política pública: un nivel nacional, un nivel provincial y un nivel local. Los legisladores provinciales tienen como ámbito de intervención los niveles provincial y local de la agenda. En algunos casos, estas agendas pueden derivar en políticas opuestas. En relación con la reforma educativa, por ejemplo, la agenda educativa nacional formulada en los noventa impulsó la reforma del Nivel Medio, mientras que en una de las jurisdicciones estudiadas, la agenda educativa derivó en la definición de una política de continuidad de la estructura tradicional del Nivel Medio.

por la que padres, directivos y docentes canalizan sus necesidades concretas. Los miembros de la comunidad educativa recurrirían a esta vía alternativa por considerar infructuosa la vía jerárquica formal.

Puede afirmarse que, en estos casos, circula información casuística desde las escuelas a los legisladores, y de allí a las áreas de la cartera educativa jurisdiccional. En sentido inverso, los ministerios de educación producen respuestas que consisten en información estadística con un bajo nivel de agregación o información *ad hoc* sobre algún proyecto o programa específico.

En relación con este uso que los legisladores hacen de la información, los datos con bajo nivel de agregación (por ejemplo, organizados por establecimiento educativo) presentan mejores condiciones de uso que la información agregada en unidades mayores. En el mismo sentido, la posibilidad de establecer relaciones entre la información casuística *ad hoc* y estadística también colabora con su empleo en la función legislativa.

El acceso a la información “oficial” se produce por circuitos informales en la mayoría de los casos. Esto no parece deberse a un problema de confiabilidad sino a una forma de facilitar la disposición de información en momento oportuno, puesto que se reconoce que el circuito formal de acceso a la información, si bien existe, es sumamente lento y quita oportunidad a la información.

Estos circuitos informales relacionan a los legisladores con las autoridades educativas jurisdiccionales, a diferencia de otros canales informales que relacionan actores determinados con funcionarios o equipos técnicos intermedios del sistema educativo.

En la función legislativa, todos los actores entrevistados presentaron como un capital propio el contacto “cara a cara” y asignaron a la información casuística producida de este modo un valor superior al de cualquier otro tipo de información. El componente político de la actividad legislativa hace que se valore particularmente la información no como recurso, sino como soporte o vehículo de relaciones interpersonales, lo que, en un plano más general, es considerado como un importante capital político.

#### IV. CONCLUSIONES

Una de las funciones principales de los sistemas de información es construir visiones compartidas sobre la realidad. Discusiones, acuerdos y des-

acuerdos en la construcción de esas visiones contribuyen a conformar imágenes colectivas sobre problemas comunes. Como hemos visto, existe una serie de tendencias centrífugas atribuibles a los procesos de modernización, a la dinámica propia de las culturas institucionales, o a los reparos sobre la legitimidad de la información, que intervienen en la construcción de estas imágenes colectivas. La pregunta central en un estudio de este tipo es en qué medida y de qué manera, en el marco de esta complejidad, es posible construir imágenes compartidas sobre los problemas educativos nacionales para llegar a consensos de política educativa.

Parte de los resultados de esta investigación confirman los de algunos estudios recientes que se han ocupado del tema en América Latina y que han sido mencionados en la introducción (Ravela, 2001; Preal, 2002; De Vries, 2000, entre otros). Los mismos muestran la existencia de un hiato entre el conocimiento y el uso de la información estadística que es necesario conocer y explicar mejor. En este apartado se resumen las principales conclusiones sobre la forma en que los actores indagados comprenden, interpretan y usan la información empírica disponible y, a partir de esta comprensión, sugiere cómo optimizar su uso.

Los sistemas de información y cada una de las áreas “usuarias” debería tener definidos con mayor claridad los usos de la información: retroalimentación y responsabilización. La primera no está explícita ni basada sobre criterios unificados y la segunda no es una función que esté definida en el sistema. El uso de la información con funciones de retroalimentación se ve limitado por problemas intraburocráticos de integración horizontal y de circulación de la información, tal como lo ha señalado la literatura. La modernización asimétrica, la divergencia de paradigmas entre áreas de gestión y la integración limitada entre “nuevas” y “viejas” estructuras de la burocracia, llevan al predominio de criterios particulares en lugar de a visiones de conjunto. No es un problema de resistencia a la modernización sino que forma parte de la dinámica misma de la modernización.

La información estadística tiende a difundirse entre las instancias superiores de decisión de los ministerios provinciales mientras que la “devolución” y el uso en el nivel de supervisores y de los establecimientos es escaso. Puede decirse que la retroalimentación no se cumple “hacia abajo” o se cumple parcialmente como reformulación de las políticas. Se aprecia un mayor grado de circulación “vertical” en la información derivada de las evaluaciones.

Los problemas de legitimidad alrededor de los sistemas de información educativa, están relacionados especialmente con la percepción sobre

la falta de uso de la información estadística en la generación de políticas para el sistema. La desconfianza “política” de la información se refiere más a la capacidad o a la voluntad efectivas de las autoridades para resolver los problemas que a cuestiones de índole técnica; es más bien una desconfianza sobre la capacidad o la voluntad de las instituciones por modificar la realidad. En este sentido existe una fuerte ligazón entre la función de retroalimentación de las políticas y su impacto local, es decir a escala de la percepción de los actores en las escuelas.

Es fundamental tener presente la dimensión cultural involucrada en los procesos de instalación de los usos de información empírica y que este proceso de instalación se extiende a la construcción social de la legitimidad de la información. En otras palabras, la legitimidad de la información se construye socialmente y no es una consecuencia de la confiabilidad probada del “dato”, que obviamente es necesaria. Desde esta perspectiva es diferente la situación de la información del flujo de la matrícula que la de las mediciones del rendimiento académico. El ambiguo consenso que tienen las pruebas como indicadores de calidad entre los diferentes niveles de gestión evidencia la poca tradición existente en este campo y las distintas posiciones existentes sobre la forma más adecuada de comprender y medir la calidad de la educación.

La distribución de reportes escritos no es una vía suficientemente adecuada para garantizar el aprovechamiento de la información, la mayor parte de los informes se caracteriza por su carácter netamente descriptivo. Es importante la adecuación de la información y de sus formas de presentación a las funciones de cada uno de los actores y sobre todo su integración a los procedimientos regulares de toma de decisión de cada una de ellas, procedimientos que no deben darse por supuestos sino que tienen que ser indagados en cada caso. Estas condiciones se favorecen notablemente con el trabajo conjunto entre las áreas de gestión, las productoras de información y los distintos niveles de decisión.

Para promover el uso de la información estadística es necesario considerar la consistencia entre las tareas adscriptas y la definición de roles inscriptos en los usos prescriptivos de la información estadística. El modelo organizacional vigente asigna a los distintos actores una posición por lo menos ambigua en relación con los usos de la información. No se observa que la organización demande en sus rutinas y prácticas, que apuntalan la tarea cotidiana, el uso de información estadística, ya sea con propósitos descriptivos o para la evaluación de la gestión, a pesar del



consenso formal sobre su importancia. Cuando los actores la han incorporado ha respondido siempre a iniciativas personales.

Para comprender el uso y la valoración de la información, hay que considerar la forma de construcción de la realidad de cada cultura institucional y las propiedades de la información como recurso de poder y de negociación. Los supervisores, los directores y los profesores mantienen, en buena medida, una forma similar de construir la realidad. Se trata de una mirada y de una práctica que tiende a centrarse en el espacio –local– de la escuela, que se apoya principalmente en el conocimiento proveniente de la experiencia propia, en el ejemplo particular y en una cierta dosis de escepticismo con respecto a las generalizaciones estadísticas. Estos actores ven en la estadística una representación distante, fría, que no daría cabal cuenta de la realidad. Se le atribuye el defecto de no permitir ver causas y pareciera que tuviera la propiedad de oscurecer más que de echar luz sobre la realidad, “su” realidad que es la escuela.

Si bien conocen y comparten el discurso predominante sobre la importancia de la información estadística, para ellos no es del todo evidente la capacidad de este tipo de información, en contraposición con el conocimiento experiencial, para describir y comprender los fenómenos de la escuela. En este punto importa enfatizar que la información casuística es un recurso que contiene una suerte de *plus*, un valor adicional, agregado por su propia interpretación de los hechos, por su visión, por su ética. Por otra parte la singularidad de esa información es un recurso difícilmente compartido por otros funcionarios y por lo tanto un recurso de poder.

Entre los funcionarios, las propiedades de los sistemas información deben relacionarse con el estilo político de gestión: la información puede resultar una forma de dirimir luchas por el poder o, por el contrario, no utilizar información estadística facilita que se mantenga un tipo de negociación que no pasa por decisiones “automáticas”, según lo que mostrarían determinados indicadores, sino por un juego de compromisos individuales.

La información estadística debe competir con otros tipos de información. Existe un predominio en el uso de información que hemos denominado administrativa frente a la proveniente de los sistemas de registro de flujo de matrícula y de las evaluaciones. Su uso es muy frecuente en todos los niveles entrevistados, pero sobre todo entre los funcionarios pertenecientes a las áreas de gestión escolar, supervisores y directores. En parte, ese predominio se debe a que la información administrativa

tiene una larga tradición de inserción en el sistema educativo y está integrada en sus prácticas. Además, opera en su favor la desconfianza hacia lo producido por las instancias “externas” a la escuela (los “técnicos”), cuyas producciones se visualizan, por lo general, como difícilmente aplicables a la realidad escolar. Otros factores que juegan en su favor son la accesibilidad, la oportunidad y la disponibilidad de información por escuela. Es especialmente importante poner atención a estos factores.

Es también relevante la discusión acerca del grado de autonomía efectiva que cada una de las jurisdicciones debería tener para, en el marco de federal, concretar iniciativas propias y cumplir con las demandas específicas de diferentes actores en cada provincia. Desde el punto de vista institucional, la unidad nacional productora de información ha funcionado en red para la captura y la distribución de información, pero se mantiene como un “centro” en lo que respecta al procesamiento y a la definición de sus calendarios, además de concentrar recursos y actualización tecnológica.

En el contexto de este entramado de relaciones entre el gobierno, los funcionarios del sector educación y las instancias representativas se generan y explotan, a través múltiples canales de circulación la mayoría de las veces de carácter informal, distintos tipos de información. En el caso de los sindicatos, aquellos que tienen mayor envergadura e infraestructura disponen por lo general de una multiplicidad de contactos informales a los que pueden apelar para acceder a la información. En el caso de los legisladores, el uso de información no parece depender de su posición oficialista u opositora, sino del rol general que le cabe a la legislatura en cada dinámica provincial de formación de la agenda educativa.

Esto se debe a la inexistencia de políticas de difusión sistemática de información estadística dirigida a actores que se consideran “externos” al sistema educativo. Posiblemente, esta carencia resulte de un juego estratégico de los funcionarios educativos por contar con una mejor posición para negociar los temas que forman parte de la agenda educativa. Por su parte, esta situación promueve una mayor circulación de información en torno de temáticas que ya se encuentran en la agenda educativa, es decir, de aquellos temas que las autoridades del sector educación han colocado entre sus prioridades. Se ha advertido además, que la información es más útil cuando figura en resultados de investigaciones o documentos que analizan situaciones específicas que cuando se trata de mera circulación de datos.

El uso más importante que se le da a la información en los sindicatos es la contraargumentación en la negociación política. En buena medida, este uso es presentado como un “control” o “chequeo” de la confiabilidad o la correspondencia de los datos ofrecidos por los ministerios de educación, tanto a nivel nacional como provincial. Solo en algunos casos específicos, las organizaciones sindicales emplean la información estadística como fuente para la elaboración de proyectos y propuestas educativas que ponen a consideración del gobierno.

Los legisladores, en cambio, disponen de un contacto menos sistemático con las instituciones educativas que los sindicatos. Carecen de las condiciones para realizar un control de la información producida por los ministerios y tampoco producen información educativa de manera sistemática, por lo que están sujetos al tratamiento de las temáticas que el Ejecutivo instala en la agenda educativa.

## V. RECOMENDACIONES

El propósito general que orienta estas recomendaciones es el de incrementar el impacto de la información producida por los sistemas de información educativa. Por esto, hay un destinatario privilegiado de las recomendaciones: los actores que tienen intervención en la definición de políticas para estos sistemas.

Cualquier política para difundir y devolver información debe tener en cuenta además de las propiedades de los sistemas de información, las características de los contextos de las reformas, la cultura institucional en la que se hallan inmersos los actores y las prácticas instaladas y legitimadas para la toma de decisiones. Esto implica no solo conocer las necesidades de información de los actores, sino también conocer la lógica de significación que cada actor le otorga a la información y la economía que regula los intercambios de información entre distintos actores. Basados en estos principios se realizan los siguientes comentarios organizados por áreas.

### **Recomendaciones para las áreas productoras de Información**

- Considerar la escala temporal necesaria para instalar el uso de la información así como los mecanismos por los cuales se somete a discusión pública, ya sean los problemas que ella revela, como su propia validez y confiabilidad.

- Generar escenarios de deliberación sobre calidad y utilidad de la información involucrando a actores como universidades, sindicatos, legisladores, empresarios, ONGs, etcétera; al mismo tiempo que constituirlos como usuarios, poniendo en disponibilidad bases de datos para sus propios fines.
- No deslegitimar lo que se ha construido hasta ahora en materia de sistemas de información, tanto en el nivel nacional como en el provincial. Realizar la crítica y las innovaciones como parte de los procesos permanentes de mejoramiento de los sistemas de información.
- Definir una política de información específica para “usuarios/destinatarios internos” de la propia administración de los sistemas educativos. Para ello, es importante relevar necesidades de información, identificar las características de la información para que sea comprensible, oportuna y manejable y difundir la información de acuerdo con esas necesidades. Considerar la situación del usuario como alguien con preocupaciones y necesidades específicas y generar herramientas específicas para su uso.
- Generar mecanismos de devolución de la información procesada y analizada en tiempo oportuno y acompañar esos mecanismos con una discusión conceptual vinculada con las situaciones específicas de cada audiencia.

### **Recomendaciones para las áreas de planeamiento, capacitación y gestión de establecimientos**

- Generar espacios de articulación para integrar visiones, intercambiar saberes y lograr acuerdos que permitan, promuevan y faciliten el trabajo específico de cada actor y de cada área involucrada.
- Promover instancias de discusión o de sistematización de experiencias y percepciones de los actores con metodologías específicas para la sistematización de información cualitativa. En particular de aquellos aspectos que merecen ser registrados y documentados, independientemente de lo que determina la mirada administrativo-burocrática.
- Incorporar la información producida por los sistemas de información a las prácticas y a las acciones efectivas vinculadas con la toma de decisiones de cada uno de los actores, en lugar de forzar las prácticas para adecuarlas a la racionalidad estadística.
- Fortalecer a las conducciones de nivel y de establecimientos con recursos cognitivos, materiales y humanos que les permita usar la

información estadística en sus decisiones. Esto no implica únicamente disponer de computadoras y conexión a Internet, sino también de un tiempo, hoy inexistente durante el período de trabajo en el cual se realicen actividades de asesoramiento, capacitación y elaboración de proyectos.

- Incorporar la información estadística, las discusiones metodológicas y el análisis de información educativa en los cursos de capacitación destinados a todos los actores educativos.

### **Recomendaciones de políticas de información dirigidas a supervisores y a establecimientos**

Las supervisiones necesitarían tener capacidad para procesar o recibir procesados en forma periódica, entre otros, indicadores que describan el comportamiento de las escuelas de su zona y los directores una información con similar función, incluyendo además sistemas que les faciliten de manera sumamente operativa capturar y procesar, aunque más no sea información por materia en sus establecimientos. La fragmentación del modelo escolar de la escuela media parece requerir un sistema de información que diseñe soluciones para la gestión de información a escala escolar, que permita recomponer tanto para los directivos como para los profesores una realidad escolar percibida en forma fragmentada.

- Recuperar la trayectoria de los actores como fuente y como marco para la interpretación de la información. Para supervisores, particularmente, debe tenerse en cuenta que se trata de actores que provienen de transitar por las instituciones educativas como docentes y directivos, y por eso tienden a priorizar la información casuística.
- Asociar el uso de la información con las tareas y las prácticas basadas en una descripción del rol real en lugar del ideal.
- Reconocer la validez del uso “administrativo” de la información estadística así como su impacto en las tareas pedagógicas. De esta manera puede ser un vehículo para introducir otra racionalidad en el planeamiento en el nivel macro-micro.
- Incorporar a los supervisores y por su intermedio a los directores, en los procesos de producción de información, en la construcción y en

la selección de las categorías de la información necesaria y relevante para la gestión de los establecimientos.

- Presentar información a las escuelas con claves para la interpretación de los datos, con marcos interpretativos referidos a criterios, a estándares de lectura y de valoración, así como con recomendaciones cuando sea pertinente.
- Combinar la información estadística con otros tipos de información para promover la complementariedad y para integrarla con los usos y los circuitos de información tradicionales en las prácticas de los supervisores y de los directores.
- Asociar el uso de la información con el cumplimiento de los propósitos de la gestión escolar.
- Instrumentar propuestas de trabajo para que las instituciones puedan realizar el seguimiento de trayectorias escolares de sus alumnos.
- Dar continuidad a las políticas de difusión de los datos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUERRONDO, I. (1999). *El planeamiento educativo*. Troquel, Buenos Aires.
- BIRGIN, A., DUSCHATZKY S. y DUSSEL, I. (2000). “Las instituciones de formación docente frente a la reforma. Lo local como matriz de identidad”, en *Reforma educativa, cultural y política. El proyecto “inacabado” de la modernidad*. Bs. Aires, Temas Grupo Editorial.
- BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI, G. (1990). *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. FLACSO/CIID.
- BRASLAVSKY, C. (1999). “La reforma educativa en la Argentina: avances y desafíos”, en *Propuesta Educativa*, año 10, Nº 21.
- CHELIMSKY, E. (1995): “Where we stand today in practice of evaluation: Some reflections”, en: *Knowledge & Policy*, Volume 8 Issue 3.
- CHUMBITA, H. (1997): *Evaluación en la gestión pública: caso del sistema nacional de evaluación educativa*. Instituto Nacional de la Administración Pública, Buenos Aires.
- CLOTFELTER, C. T and LADD, H. F (1996): “Recognizing and Rewrding Success in Public Schools”, in: Ladd, H. F. (ed.) *Holding Schools*

- Accountable: Performance-Based Reform in Education*. Washington DC, Brookings Institution.
- CROIZIER, M. (1969). *El fenómeno burocrático*. Amorrortu, Buenos Aires.
- (1997) “La transición del paradigma burocrático a una cultura de gestión pública”, en *Reforma y Democracia*. Revista del CLAD, N° 7.
- DE VRIES, W. (2000): Indicadores de desempeño en México, o cómo cambiar un foco en un cuarto oscuro, en *Indicadores Universitarios. Tendencias y experiencias internacionales*. Marta Kisilevsky (coordinadora). Buenos Aires, Eudeba.
- DUSSEL, I., TIRAMONTI, G. y BIRGIN, A. (1998). “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educación Argentina”, en: *Revista de Estudios de Curriculum* año 1 N° 2, Barcelona.
- ESCOLANO Benito, A. (2000). “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, en *Revista de Educación*, Número extraordinario del 2000. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/MECyT, (2000). *Proyecto Estado de Situación de la implementación del Tercer Ciclo de la EGB en seis jurisdicciones*, Flacso, Buenos Aires.
- GAJARDO, M. (1999) *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Documento N° 15. PREAL.
- GEERTZ, C. (1997) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- GRINDLE, M. S. (2002). *Despite the Odds: Contentious Politics and Education Reform*, Harvard University (versión manuscrito).
- HACKING, I. (1990) *La domesticación del azar*. España, Editorial Gedisa.
- HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- INDEC (1983) *La actividad estadística en la República Argentina: 1550-1983*. Buenos Aires.
- KESSLER, G. (2002). “La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuelas media de Buenos Aires”. UNGS - CONICET. IIFE - UNESCO.
- LUNDGREN (1996). “Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación”, en Pereyra Miguel, A. *et al.*, (cords.) *Globalización y descentralización de los Sistemas Educativos*, Pomares - Co-

- rregidor Barcelona. (Trabajo originalmente publicado como Lundgren; "Educational policymaking, decentralisation and evaluation". En Granheim, Kogan, Lundgren (eds.) (1989); *Evaluation as policy-making*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Ministerio de Educación (s/f) *Evaluación de los resultados del SINEC 1993/1999. Debilidades y fortalezas en las pruebas de evaluación*. Argentina.
- OELSNER, V. (2002): *Los usos de las evaluaciones nacionales de la calidad de la educación*. Argentina (1994-2001). Tesis de Maestría (en elaboración). Victoria, Universidad de San Andrés.
- OSZLAK, O. (1999). "Quemar las naves (o cómo hacer reformas estatales irreversibles)", en *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*. Año 6 N° 14, Buenos Aires.
- PALAMIDESSI, M. (1998). "La producción de los sujetos de la educación. El "gobierno económico" y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad", en *Propuesta Educativa*. Año 9 N° 19.
- PAVIGLIANITTI, N. (1988). *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Estudios y Documentos. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- PREAL (2002). Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación. "Uso y divulgación de los resultados de las evaluaciones", Panamá.
- RAMELLA, S. (1999). *Ideas demográficas argentinas (1930-1950)*. Tesis para la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
- RAVELA, P. (2001). ¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?, PREAL, Santiago de Chile.
- ROS, C. (2000). Información para hacer eficiente el mejoramiento de la calidad educativa con equidad. Evaluación educativa en el marco de la tarea de la institución escolar. Banco Mundial - PRL - Ministerio de Educación, Córdoba.
- ROWLANDS, Ian. (1998); *Definición de algunas coordenadas para orientar la política de información*. En: Some compass bearing for information policy orienteering. ASLIB Proceedings, Vol. 50, N° 8, September, pp. 230-237. (Texto completo digitalizado y traducido por el CLADES).



- SENÉN GONZÁLEZ, S. y ARANGO A. (1997). “La descentralización educativa. ¿Política educativa o política fiscal?”, en Oszlak (comp.). *Estado y Sociedad: Las nuevas reglas del juego*. Vol 1, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- SUASNABAR, C. (2000). “Burocracias Provinciales y Estilos de Gestión en la implementación del Tercer Ciclo de EGB”, en Convenio FLACSO/Ministerio de Educación. *Estado de situación de la implementación del Tercer Ciclo de la EGB en seis jurisdicciones*. Informe Final. Bs. As.
- SUASNABAR, C. (2001). *La Administración de la Educación en la Argentina: La conformación de un campo y el perfil de los administradores de la educación*. Universidad de La Plata (mimeo).
- SUBIRATS, J. (1995). “Los instrumentos de las políticas, el debate público y el proceso de evaluación”, en *Gestión y política pública*, Vol. IV, número 1, México.
- TIANA FERRER, A. (1998): “Tratamiento y usos de la información de evaluación”, en: *CUMBRE IBEROAMERICANA: Programa Evaluación de la Calidad de la Educación*. Documentos, Buenos Aires, OEI, vol. I.
- TIRAMONTI, G. (1989) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Cuadernos Flacso N° 6. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- \_\_\_\_\_ (2001): *Modernización Educativa de los 90, ¿el fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- TIRAMONTI, G., SUASNABAR, C. (2000). “La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación”, en *Revista Aportes* N° 15 (otoño). Asociación de Administradores gubernamentales, Bs. As.
- VAN DER MEER, FRANS-BAUKE, (1999) “Evaluation and the Social Construction of Impacts”, *Evaluation*. SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi, Vol. 5(4): 387-406
- VILLANUEVA, L. F. (1991) *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México, El colegio de México.
- VIÑAO, A. (2002). “Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios”. Madrid. Ediciones Morata.

## VI. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha contado con avales institucionales que agradecemos, porque nos han permitido avanzar junto con otros colegas en la problematización y la discusión de las temáticas abordadas. Nuestro agradecimiento, entonces, a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a la Dirección de Estadísticas Sectoriales del Instituto Nacional de Estadística y Censos, a la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y a la Coordinación de Políticas y Proyectos Educativos de Córdoba.

Agradecemos también la excelente disposición de los entrevistados en cada una de las provincias en las que trabajamos, las puertas abiertas de las escuelas, así como las opiniones de los docentes.

Queremos también mencionar a otros especialistas que dedicaron su tiempo y competencias para compartir con nosotros claves de análisis y lecturas críticas del trabajo. María Rosa Almandoz y Alejandro Morduchowicz nos orientaron en nuestras primeras indagaciones; Fabián Repetto colaboró leyendo el proyecto y sugiriendo abordajes; Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi leyeron los primeros borradores y realizaron comentarios valiosos. De nuevo, Mariano Palamidessi y además Margarita Poggi hicieron una lectura de una primera versión del Informe Final que enriqueció el trabajo y aportó a un interesante debate dentro del área de educación de la FLACSO-Argentina.

Agradecemos a todos sus aportes y sobre todo su disposición para el intercambio eficaz.

Finalmente, el proyecto de investigación y el informe de resultados se beneficiaron ampliamente de los comentarios realizados por jueces y evaluadores anónimos del Fondo de Investigaciones Educativas.