

ESCUELAS MEDIAS EXITOSAS

Representaciones y prácticas

Proyecto de investigación

CEES- UNICEF/ARGENTINA

Informe final

Eduardo Corbo Zabatel

25 de Febrero 2005

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	2
La escuela media como problema	
No obstante algo funciona	
CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN	6
La muestra	
Instrumentos y técnicas	
Contactos institucionales	
UNA LECTURA DEL ÉXITO EN LAS ESCUELAS MEDIAS	11
La palabra de los profesores	
Lo mirada de los alumnos	
Lo perspectiva de los rectores	
UNA LECTURA POR DIMENSIONES	20
La norma y la autoridad.	
La cultura organizativa	
La orientación hacia el aprendizaje.	
EL lugar de la innovación	
La dimensión vincular.	
LAS ESCUELAS EXITOSAS COMO ORGANIZACIONES	31
Una aproximación al análisis organizacional de la escuela	
Caracterización de los actores primordiales	
Otros factores que influyen en la organización	
CONCLUSIONES	37
BIBLIOGRAFIA	43

"Al entrar al aula de tercer año, le pido a los chicos que se sienten y que hagan silencio, pues la jefa de departamento observaría la clase, les explico que la observación era para mí; entonces uno de ellos con espíritu colaborador, dijo -Che, hagan silencio y hagamos como que nos interesa."

(Narrado por una profesora de escuela media)

INTRODUCCIÓN

La escuela media como problema

Es por todos conocida lo que comúnmente se identifica como "crisis de la escuela media", expresión con la que se hace referencia a un conjunto de condiciones de diferente índole y estatus teórico (insatisfacción de los diferentes actores en relación a los resultados producidos, inadecuación de contenidos, alcance relativo según las diferentes jurisdicciones de la escuela media a todos los adolescentes que debieran estar incluidos en ella, desarticulación con la universidad, ausencia de vínculos con el mundo del trabajo y del empleo; índices de deserción, de sobreedad y de repitencia, etc.)

Las cifras también son suficientemente conocidas como para que se insista sobre ellas: cifras de adolescentes y jóvenes que no están en nivel medio del nuestro sistema educativo en una edad en que debieran estarlo; cifras de desgranamiento (véase los datos aportados por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires respecto al año 2004 por ejemplo), cifras de adolescentes que, especialmente en los sectores socialmente más vulnerables, abandonan la escuela para ingresar a la actividad económica generalmente en puestos de trabajo de baja calidad y mal pagos. Cifras de adolescentes madres y padres que, a partir de esa condición, abandonan la escuela para entrar en una trayectoria previsible: abandono de la escuela, ingreso acelerado al mundo del trabajo, más hijos, pobreza, etc.

Diferentes proyectos a nivel nacional o jurisdiccional han intentado incidir sobre la escuela media con miras a su mejoramiento (Proyectos PRISE, PRODYMES entre otros) con una eficacia cuestionable que quizá se pueda atribuir en algunos casos a los formatos de los mismos y muy probablemente a la ausencia de un diagnóstico más o menos certero acerca de cuáles son y cómo se expresan en los distintos contextos los problemas que atraviesan a la escuela media.

No debe olvidarse que además la escuela media actual extendida (piénsese en su obligatoriedad en la Ciudad de Buenos Aires) se vuelve obligatoria socialmente por efecto de las demandas del mercado laboral, con lo cual su carácter de selectividad, que le fue propio durante mucho tiempo, se ve modificado, y no es en general acompañado por la asignación de recursos, la formación de los profesores, etc. Todo ello contribuye a que las expectativas de mejora social (continuidad de los estudios superiores, acceso al empleo) que la escuela media encarnó tradicionalmente, se vieron

defraudadas, generando desencanto respecto al sentido de la escuela media y cuestionando severamente su *para qué*.

No son datos menores los aportados por distintas investigaciones que echan luz sobre distintos aspectos de la escuela media. Así por ejemplo la Primera Encuesta Nacional sobre Niñez Adolescencia y Juventud realizada por encargo de UNICEF Argentina (1995) aporta, en el análisis de Sidicaro y Tenti Fanfani (1998), un cuadro bastante exhaustivo de los adolescentes y jóvenes, de sus expectativas respecto a distintas dimensiones de la vida (el futuro, la política, el trabajo, las drogas) entre las que se incluyen su miradas sobre la escuela media: expectativas y niveles de satisfacción de los entrevistados respecto a la escuela, los profesores y los contenidos de aprendizaje. Si con respecto a los segundos la insatisfacción es en general baja, también es cierto que la misma "es directamente proporcional a la edad de los entrevistados y crece cuando se va de los niños de primaria, a los alumnos de secundario y universitario"¹ Ya en 1995 un 34 % de los adolescentes entrevistados manifestaban una baja o nula satisfacción con respecto a los profesores. No corren mejor suerte los contenidos trabajados en la escuela secundaria: en algunos casos casi un 50% y en otros un poco menos de los entrevistados expresan insatisfacción respecto al tratamiento que se le da en la escuela media a temas fundamentales en la formación de ciudadanos para el mundo presente, como política, economía y otros como drogadicción y HIV.

No son menos significativos los resultados que la encuesta analizada arroja en relación a la participación de los adolescentes en la escuela media y a la inclusión de sus expectativas, intereses y demandas.

Casi 10 años después sabemos, independientemente de otros estudios, que el problema no ha hecho sino agravarse (piénsese en los efectos de la reforma educativa en la Provincia de Buenos Aires cuyos resultados fueron lo suficientemente nefastos como para que en el 2005 se volviera al formato del antiguo secundario)

La investigación realizada en el marco de UNICEF e IIPE/UNESCO por Gabriel Kessler (2002) pone el acento entre otros aspectos en la desinstitucionalización², la fragmentación y el lugar relativo del conocimiento entre profesores y alumnos en las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. Allí se identificará una fragmentación vertical determinada por el hecho de que las diferentes escuelas pertenezcan al sector público o privado, fragmentación determinada por la posición socioeconómica de las familias de los alumnos, y una fragmentación horizontal que sería más la consecuencia de los modos de gestión particulares que convertirían a cada escuela en una unidad, *una isla* sin relación con las restantes y/o con los otros niveles del sistema educativo, a lo que se sumaría una fragmentación al interior de las propias escuelas. También se enfatiza en este informe

¹ Sidicaro, Ricardo y Tenti Fanfani Emilio (1998) La argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación. Buenos Aires. UNICEF/Losada Pág. 43

² Kessler, Gabriel (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE/UNESCO Pág. 96

la percepción de los alumnos acerca de lo que la escuela media encarna como posibilidad, en el plano del enunciado, de acceso al conocimiento y la realidad que, sobre todo en las escuelas con alumnado de los sectores más empobrecidos, muestra pocos conocimientos y de baja calidad en la propuesta que se les hace a los adolescentes escolarizados.

En el estudio Jóvenes hoy Segundo estudio sobre la juventud en la Argentina (1999) en 1998, algunos resultados que no contradicen los datos del primer estudio realizado en 1992 tienen su interés. El 45 % de los jóvenes entrevistados que asisten a la escuela media, señalan que en la escuela no se enseña a pensar, y un porcentaje significativo critica en los profesores la falta de dedicación a los alumnos que tienen mayores dificultades. Un dato interesante que aporta el estudio en cuestión, es que "aparentemente cada centro educativo, dentro del sistema, genera su propio microclima y dentro de la institución muchos docentes actúan guiados por criterios diferentes".³ Este aspecto es particularmente relevante para entender por qué algunas escuelas obtienen resultados muy diferentes unas de otras.

La investigación que en los años 2000 y 2001 realizaron Duschatzky y Corea (2002) en el marco de un acuerdo entre la Unión de Educadores de Córdoba y FLACSO pone el acento en la pérdida del carácter preformativo de la experiencia escolar, entendiendo por tal "la pérdida de la capacidad de producir efectos prácticos"⁴ en los sujetos. Desde esta mirada se produce una destitución simbólica de la escuela que vuelve insostenible las representaciones construidas en torno a ella y que plantea serias cuestiones en torno a la constitución de la subjetividad adolescente y a la constitución de ciudadanos en el caso de sujetos que no hacen lazo social, por lo menos en uno de los espacios clásicos en que ese lazo se constituye: las instituciones educativas.

Es claro que desde diferentes perspectivas y por distintas razones la escuela media es vista como un territorio crítico en el que sus diferentes actores no terminan de encontrar un lugar de pertenencia y sentido.

No obstante algo funciona

Efectivamente, aún en el marco del oscuro panorama de nuestras escuelas medias, como no podía ser de otra forma, hay escuelas que conservan, mantienen o recrean ese carácter preformativo a que hacíamos referencia. Todos sabemos que hay escuelas que gozan de buena reputación tanto en el ámbito público como privado. Todos sabemos que hay escuelas medias estatales a las que los padres quieren mandar a sus hijos y a las que estos adolescentes asisten con resultados exitosos. Se trataría

³ Demoskopía (1999) Jóvenes hoy. Segundo estudio sobre la juventud argentina. Buenos Aires. Planeta. Pág. 147

⁴ Duschatzky, Silvia y Corea Cristina (2002) Chicos en banda. Buenos Aires Paidós. Pág. 81

en principio de escuelas en las que *pasan cosas* que remiten a lo que sería esperable de la escuela media: una educación de calidad.

Introduzco acá deliberada y necesariamente un término controvertido que provoca no poca irritación en los educadores al hablar de calidad educativa que no es otra cosa que el resultado de prácticas institucionales diversas que ponen en el centro de las mismas a la cuestión del conocimiento y de sus formas de producción, construcción y apropiación. Para decirlo de una vez, sabemos que hay escuelas medias donde los estudiantes no tienen una visión desencantada y escéptica de sus profesores, donde el conocimiento aparece como el eje ordenador para rectores, profesores y alumnos y en las que los alumnos encuentran un espacio fuertemente referencial.

En estas escuelas que identificamos como exitosas, se construyen otras representaciones con respecto al conocimiento, a los profesores al futuro, y también otras prácticas. Es lamentable tener que admitir que los resultados de esta investigación no confrontan con los de las mencionadas precedentemente, sino que confirman los resultados de las mismas, por que estas escuelas no solo no son las más sino que son pocas. Podremos rasgarnos las vestiduras respecto a lo que hacemos en nuestras escuelas medias, e incluso invocar numerosas razones atendibles para explicar por que las cosas resultan como resultan, pero esto no puede hacernos perder de vista que, si somos honestos lo debemos admitir, en términos generales lo que se produce en las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires (aún en el sistema privado que no ha sido objeto de esta exploración pero cuyos resultados conocemos), está en general muy lejos de lo deseable, y de lo que debiera producirse como resultado final.

Sin duda en esa baja calidad de los aprendizajes, en ese déficit de formación ciudadana, en esa aleatoria construcción de subjetividad, inciden factores diversos pero ello no excluye, sino que obliga a revisar y repensar qué y cómo se hacen las cosas en las escuelas medias.

La presente investigación solo tiene sentido si, desplazando el malestar que nos genera la vida cotidiana en las escuelas y sobre todo el que nos provoca a manera de herida narcisista el reconocimiento de nuestras falencias, podemos pensar en la posibilidad de transferir alguna práctica, repensar a los sujetos adolescentes y sobre todo la responsabilidad del mundo de los adultos en las escuelas medias, que implica volver a revisar la relación de directivos y docentes respecto al conocimiento, a su construcción y a su transmisión

CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación propuesta es de carácter cualitativo, y en ella nos hemos preocupado por acceder a las percepciones y las representaciones que los actores de las escuelas que integran la muestra, tienen sobre la escuela en general, pero en particular por la escuela por la que transitan como directores, profesores o alumnos. Nos interesó particularmente llegar a "comprender mejor el significado de un hecho o de un comportamiento, a delimitar inteligentemente el meollo de una situación (*para el caso el éxito que algunas escuelas producen*), a captar hasta el más mínimo detalle de la lógica del funcionamiento de una organización"⁵

Para ello arrancamos de una pregunta inicial ¿Porqué a algunas escuelas medias son exitosas? cumpliendo una condición de una investigación de esta naturaleza, "que el interrogante original sea suficientemente específico... para poder indicar un camino provisorio y algunas hipótesis de trabajo"⁶ Sin duda los términos de la pregunta no son unívocos: la palabra éxito está referida en el campo educativo muchas veces a la idea de calidad que tampoco es unívoca y resulta de las evaluaciones en general hechas en contextos distintos al de la realidad de nuestras escuelas, y cuando no es así, con instrumentos que desconocen las diferencias socioeconómicas y culturales de las escuelas medias evaluadas. Como lo señala Arancibia (1992) en esta descontextualización de las evaluaciones, lo que se pierde de vista es la dimensión de la equidad que implicaría la implementación de los mecanismos que compensen las situaciones de desventaja que los alumnos comportan a su ingreso a la escuela.

Por otra parte a veces se habla de escuelas eficaces abordando esa eficacia desde diferentes ángulos, pero podríamos decir que si bien "los criterios para la eficacia se deben formular en función de los resultados de los alumnos"⁷ lo que constituye el aspecto central de lo que la escuela en general y en este caso, la media debe producir, ese resultado es a su vez consecuencia de una serie de factores simultáneos y diferentes (formación de los profesores, nivel de compromiso, disponibilidad de recursos materiales, modelos de gestión directiva, etc. por mencionar sólo algunos)

El enfoque puesto en el resultado del alumno como producto lleva a definir que "una institución educativa de calidad sería aquella en la que sus alumnos progresan educativamente al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones posibles"⁸

⁵ Quivy, R y Van Campenhoudt, I. () Manual de investigación en ciencias sociales. México. Limusa Noriega Editores

⁶ Forni, F. H, Gallart, M A y Vasilachis de Gialdino I. (1993) Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. Pág. 115

⁷ Reynolds, D., Bollen, R., Cremers, B. Y otros. (1997) Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid. Santillana . Pág. 42.

⁸ Quivy, R y Van Campenhoudt, I. (1992) Manual de investigación en ciencias sociales. México. Limusa Noriega Editores

⁸ Forni, F. H, Gallart, M A y Vasilachis de Gialdino I. (1993) Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. Pág. 115

⁸ Reynolds, D., Bollen, R., Cremers, B. Y otros. (1997) Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid. Santillana . Pág. 42.

En América Latina se han realizado investigaciones sobre escuelas medias exitosas poniendo el acento en la celeridad con que las escuelas integran las TIC o centrándose en indicadores internacionales que son, como ya se señaló, discutibles.

Al margen de estas consideraciones y antecedentes, a los fines de este proyecto se pensó como *escuelas exitosas* aquellas que logran cumplir con la *tarea de la escuela*, aún cuando no sea en lo términos óptimos, o sea lograr que sus alumnos permanezcan en ella y aprendan la mayor cantidad de conocimientos de calidad de acuerdo a las orientaciones específicas de esas escuelas. Entendemos que una escuela es exitosa cuando retiene a su alumnado como consecuencia del despliegue de la tarea central de la escuela: enseñar; cuando sus niveles de repitencia y sobreedad afectan no a los más sino a los menos, pero además cuando la percepción de los distintos actores sobre la escuela es la de un espacio al que pertenecen y quieren pertenecer, o cuando la misma alberga a sus alumnos, más allá de que estos lo puedan explicitar de manera específica. El modo de gestión, el trabajo en equipo, la relación de la escuela con la comunidad en general, el tipo de vínculo construido con los padres de sus alumnos son también indicadores, tanto como los niveles de satisfacción del conjunto de sus actores en relación a las tareas que a cada uno corresponden (enseñar, aprender, dirigir etc.)

Si bien los términos enunciados aquí no son unívocos y seguramente discutibles epistemológicamente, entendemos que, en el marco de las instituciones educativas y de sus actores, son conceptos que remiten a problemáticas suficientemente identificadas, sino explicadas en su multicausalidad.

Nuestra hipótesis es que aquellas condiciones señaladas, que lamentablemente no se dan en la mayoría de las escuelas medias, no son un resultado aleatorio, si no consecuencia de dos aspectos indisolubles de toda escuela: las representaciones que el conjunto de los actores tienen sobre ella, sus significaciones y sentidos, y las prácticas que en las mismas se despliegan, prácticas que barren todo las dimensiones de la vida escolar.

La muestra

La muestra estuvo integrada por seis escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires⁹ seleccionadas de acuerdo al criterio de la autoridad máxima de la educación media en la Ciudad de Buenos Aires en el momento de la investigación. Esas escuelas, que constituyen cada una, una unidad de análisis tienen diferentes orientaciones y se ubican en distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires.

⁸ Gento Palacios, S. (1996) Instituciones educativas por la calidad total. Madrid. La Muralla Pág.55

⁹ Escuela Técnica N°37 Hogar Stella Maris, Escuela Técnica N° 23 Casal Calviño, Liceo N° 9, Escuela de Comercio N° 2 Bermejo; EMEM 7 Julio Cortazar, EMEM N° 16 Rodolfo Walsh

Así el trabajo de campo¹⁰ se realizó en dos escuelas técnicas una con orientación en computación y otra en mecánica de máquinas, una escuela de comercio, un bachillerato común, dos escuelas medias con orientación en comunicación social.

Las escuelas están ubicadas en los barrios de Flores (2), Floresta (1) Belgrano (1), San Nicolás (1), Villa Pueyrredón (1).

Como se señaló, la composición social del alumnado es heterogénea salvo en uno de los casos donde está compuesto por alumnos de familias de clase media con fuerte presencia de padres profesionales universitarios; en los restantes el alumnado procede de la ciudad de Buenos Aires y también partidos cercanos de la Provincia de Buenos Aires. En casi todas las escuelas coexisten alumnos pertenecientes a familias de clase media, media baja y baja, y en por lo menos dos de las seis escuelas hay un número importante de alumnos que viven en villas o asentamientos.

Esta caracterización general de la población nos parece importante por que permite entender que en principio la homogeneidad del alumnado no es condición de logros exitosos, así como la proveniencia de sectores pobres no conduce necesariamente el fracaso.¹¹

Instrumentos y técnicas

Los instrumentos destinados a la recolección de la información fueron diversificados en atención a obtener el más amplio espectro de las representaciones y las prácticas de los distintos actores. Si bien, como se señaló, la indagación es de carácter cualitativo, no se excluyó la utilización de encuestas que tienen una doble ventaja para un trabajo de esta naturaleza: son susceptibles de una lectura cualitativa y permiten recabar mucha información con economía de trabajo.

Así mismo se procuró una diversidad instrumental que, utilizada con los diferentes actores, permitiera la complementariedad de datos, la triangulación de la información y la comparación entre los aportes de los mismos.

Se construyeron los instrumentos de indagación luego de discusiones en torno al formato, contenidos, y a las necesidades que el proyecto tiene, para lo que se optó por:

- Una encuesta auto administrada (ver apéndice)
- Entrevistas en profundidad con una guía tentativa (ver apéndice)
- Grupos focalizados de adolescentes con objetivos también tentativamente fijados en una guía ad hoc. (ver apéndice).

¹⁰ En el trabajo de campo participaron Edith Benedetti, Javier Fernández, Emiliano Gatti, Juan de la Cruz Mayol y María Victoria Veracierto, con distintas formaciones en el campo de las ciencias sociales.

¹¹ El tema de la proveniencia social de los alumnos, particularmente en aquellos que provienen de familias en situación de pobreza, como causa que explica su fracaso o bajo rendimiento, o como condición determinante de su educabilidad es fuertemente discutible. Todos sabemos que hay muchísimos niños y adolescentes de familias pobres que fracasan en las escuela (¿o deberíamos decir con quienes la escuela fracasa?) y también muchos a quienes en similar condición *les va bien*.

La encuesta auto administrada procura recabar información que cubra los aspectos más diversificados de la vida de las escuelas: las variables que los profesores identifican en el logro de resultados exitosos, el clima institucional y sus efectos con relación al tema de indagación, los aspectos vinculares con énfasis en la relación docente alumno, la temática de la participación y sus formas, las prácticas de enseñanza aprendizaje y su relación con las disponibilidad de recursos, la caracterización del alumnado en cada escuela, la gestión directiva (su estilo y efectos), el trabajo en equipo, las relaciones de la escuela con la comunidad en general y con la comunidad de padres en particular etc.

Teniendo claro que si bien una parte importante de esa información podría tener un tratamiento cuantitativo, la lectura de la misma va a ser cualitativa y puesta en contexto con la restante información recabada con los otros instrumentos. La encuesta fue aplicada a profesores de las escuelas en las que se trabajó y posibilitó, además, recabar abundante información, especialmente sobre uno de los dos aspectos del tema de indagación: las prácticas de las escuelas exitosas.

Las entrevistas en profundidad, se realizaron a rectores de las escuelas y a profesores; el carácter cualitativo del proyecto hace innecesario la realización de una cantidad extensa de entrevistas, pero igualmente todos los rectores, y en algunos casos vicerrectores, fueron entrevistados. También se realizaron entrevistas en profundidad con profesores elegidos de manera aleatoria.

El objetivo fundamental de este instrumento es indagar sobre el otro aspecto del objeto de exploración: las representaciones en las escuelas medias exitosas, desde la mirada de quienes gestionan la vida de la escuela, entendiendo en este caso por gestión no solo las decisiones directivas sino el conjunto de las acciones realizadas para la consecución de un fin, en este contexto, el éxito. Así mismo entendemos que las entrevistas en profundidad son el camino que permite la captación y la comprensión de procesos que se producen en las escuelas en general independientemente de sus resultados, pero que son de interés particular en este caso.

El trabajo con grupos focalizados se llevó a cabo, en casi todas las escuelas, con dos grupos de alumnos por escuela, previendo que los mismos estuvieran integrados por no más de diez alumnos, a partir de tercer año, entendiendo que estos tienen una trayectoria y una experiencia en la escuela media que los convierte en fuente pertinente para la información que nos interesa recabar. Recoger la mirada de los alumnos constituye uno de los aspectos más ricos de la indagación, en tanto posibilita - por el carácter grupal de esta metodología- obtener información que difícilmente se obtiene con otros instrumentos. En la interacción que el grupo implica, se producen intercambios y producción de información que no se daría en el contexto de entrevistas individuales. En cada grupo trabajaron dos personas a los efectos de tener un registro de los datos recogidos, pero al mismo tiempo aspectos de contexto, vinculares, paraverbales etc.

Contactos institucionales

El contacto con las autoridades de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, estuvo por una parte facilitado por la buena disposición de las mismas, especialmente por el Director de Educación Media y Técnica de la jurisdicción, y dificultado por cuestiones coyunturales. Los episodios de violencia vividos en la localidad de Carmen de Patagones impactaron sobre las escuelas medias en general, ocupando parte de la tarea de las autoridades de las escuelas, haciendo que no fuera el momento más indicado para el ingreso a las mismas. Así mismo la época del año en que se lleva a cabo el trabajo de campo -tramo final del año escolar- también implica un cierto grado de complejidad a los efectos del ingreso en las escuelas.

Por otra parte, y como una particularidad del sistema y en especial del nivel, se recorrió el camino de la vía jerárquica: Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Media y Técnica. Luego de la comunicación interna de esta última con los Supervisores de las Regiones de las escuelas afectadas al proyecto, el director del proyecto tomó contacto con los rectores/as, confirmó su interés y compromiso en la participación del mismo y adelantó una síntesis de éste. Superada esta instancia, la fluidez de las relaciones con los rectores de las escuelas facilitó el trabajo de recolección de datos.

UNA LECTURA DEL ÉXITO EN LAS ESCUELAS MEDIAS

Esta lectura implica básicamente un ordenamiento de la información que es por la naturaleza de la indagación y de las fuentes, muy variada, y el análisis de la misma desde un punto de vista cualitativo. Intentaremos dar cuenta a partir de la palabra de los entrevistados y encuestados de aquellos aspectos que desde la mirada de los mismos implican la producción de resultados exitosos en las escuelas de la muestra.

Retomaremos aspectos anticipados en los informes preliminares y sobre todo se mantendrá la organización de ese análisis tal como fue formulada en los informes de avance: en primer lugar organizaremos la información en términos de los sujetos que la proporcionaron a través de los diferentes instrumentos, o sea escuchar las voces de los actores, y en segundo lugar lo haremos partiendo de algunas categorías que pueden ser ampliadas y/o modificadas, pero que permiten ordenar los datos recogidos con una lógica que surge de los mismos. Es decir, se ha tratado de evitar una categorización a priori o externa a la información y en todo caso determinar cuáles son los grandes ejes en torno a los cuales gira el discurso de los actores de las escuelas medias exitosas.

Lo palabra de profesores

Veamos en primer lugar que sucede con la mirada de los docentes para lo cual vamos a poner énfasis en la información proporcionada en las encuestas que recorre, sino exhaustivamente, de manera bastante amplia la vida de las escuelas medias.

Uno de los puntos de indagación estaba referido a recabar información acerca de cuáles son los atributos, que desde la mirada de los profesores caracterizan a las escuelas medias que tienen resultados exitosos.

Como era esperable los profesores responden citando una diversidad de factores que remiten a cuestiones de las prácticas concretas, tanto como a aspectos de naturaleza afectiva y social, y cuestiones relativas a lo organizacional y de gestión¹² que pueden ser agrupadas en por lo menos cuatro categorías:

1. Aspectos vinculares: comprende fundamentalmente la relación docente alumno
2. Docente y tarea docente: se refiere básicamente a la formación docente, al nivel académico y a la variable del compromiso con la tarea

¹² Empleamos acá el término gestión para hacer referencia a la actividad de los rectores y los equipos de conducción, si bien podemos pensarlo en un sentido amplio, y entendemos que es pertinente hacerlo, a los efectos de un mayor rigor, acá lo referiremos a "el campo de la gerencia, es decir aquel que se ocupa de poner en práctica los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución y de resguardar su cumplimiento" Aguerrondo, I. (1996) La escuela como organización inteligente. Buenos Aires. Troquel . Pág. 15

3. *Gestión directiva*: comprende el modo de gestión más o menos democrático, la existencia de pautas de trabajo visibles, la organización del tiempo y el acompañamiento y guía de proyectos.
4. *Disciplina*: referida a la relación de los alumnos con los profesores, al acatamiento de las normas de convivencia etc.

La variable *Docente y tarea docente* es reconocida mayoritariamente como la más importante por los encuestados en el momento de definir atributos, ubicando en segundo lugar la variable vincular, en tercer lugar la disciplina y en cuarto lugar la gestión directiva.

Es interesante señalar que la variable *Docente y tarea docente* no solo es la más recurrente sino que, en algunos casos es mencionada como fundamental por el 50 % de los encuestados en algunas escuelas. Al mismo tiempo lo que tiene que ver con la gestión directiva aparece siempre en último lugar y en términos de porcentaje de manera mínima.

Este dato es interesante y a trabajar en las futuras etapas del análisis de la información ya que puede dar lugar a por lo menos dos hipótesis provisionarias:

1. Los profesores ni tienen una visión de la unidad organizacional que cada escuela constituye como sistema, no perciben el campo organizacional como el que estructura la vida de cada establecimiento escolar y los atravesamientos institucionales de dichas organizaciones.
2. Estaríamos frente a estilos de gestión que deliberada o espontáneamente no centralizan prácticas que le son propias como la comunicación, la toma de decisiones o la resolución de conflictos, en lo que podría pensarse como un estilo de gestión directiva *de perfil bajo*, pero eficiente.

Un esclarecimiento parcial sobre este aspecto, quizá se pueda encontrar al trabajar sobre la mirada de los rectores y también en la segunda parte de este análisis.

En esa relación docente alumno los profesores ponen el acento cuestiones como un "*clima democrático entre adultos y chicos*" (una profesora), o se juzga que "*el diálogo es importante y también la escucha*" (una profesora) o se pondera el "*diálogo, interacción y escucha*" (un profesor)

En estas condiciones la disciplina no es un problema al que los docentes se refieran como aspecto problemático de sus escuelas, mas bien hay una regularidad en el sentido de minimizar los problemas de disciplina y vincular este rasgo a aspectos relativos al las relaciones con el alumnado por una parte, y a la sistematización de prácticas formalizadas de resolución o tramitación de situaciones conflictivas.

En relación a las particularidades, ya no de las escuelas, sino de los alumnos, los profesores encuestados afirman en porcentaje que van de un 70 a un 100 % que los alumnos de estas escuelas se diferencian de los alumnos de otras escuelas.

Respecto a este aspecto, como en general a la mirada de los profesores, es importante señalar que un porcentaje muy alto de profesores trabaja en las escuelas que componen la muestra y en otras más dependientes de la misma Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, por lo que disponen de elementos comparativos. En relación a este ítem podríamos organizar las respuestas de los profesores y sus juicios en tres categorías:

1. Aspectos socioeconómicos: comprende la proveniencia social del alumnado
2. Aspecto afectivo social: se refiere a los atributos de sociabilidad y valorativos del alumno
3. Oficio del alumno: comprende el cumplimiento de las tareas, la participación en clase, responsabilidad, etc.

La variable oficio del alumno aparece como un rasgo predominante del alumnado de las escuelas desde un 52 a un 92 % de los encuestados caracterizan de esta forma a sus alumnos, rasgo que los diferencia de otras escuelas. Los alumnos se relacionan positivamente con las actividades pedagógicas del aula y fuera de ella; estas últimas a medida que avanzan en su trayectoria son, en algunas de las escuelas, de complejidad creciente y de alto nivel de exigencia: investigar, ir a bibliotecas, recabar información fuera de la escuela, elaborar informes y hacer su defensa, trabajos de campo, etc.

Al mismo tiempo lo que podría pensarse a priori, como característica del alumnado de estas escuelas, una cierta homogeneidad desde el punto de vista socioeconómico, no es considerada como un atributo diferencial; y más aún, como se verá en las entrevistas en profundidad, en un caso hay cierta homogeneidad en el alumnado desde este punto de vista y en los restantes exactamente todo lo contrario. Como sea, esta variable solo es estimada como un rasgo por un número ínfimo de profesores. En cambio, se atribuye a los alumnos de estas escuelas algunos rasgos de carácter afectivo social que los diferenciarían: serían chicos solidarios, afectuosos, con vínculos fluidos con sus profesores.

Todos los entrevistados acuerdan con que el clima institucional, que comprende fundamentalmente aspectos organizativos y vinculares, influye positivamente en las prácticas de enseñanza aprendizaje, variando el énfasis puesto en las diferentes escuelas: mientras que en una a ese clima institucional aporta fundamentalmente al trabajo docente en sus aspectos técnicos, en otros ese clima está favorecido predominantemente por el trabajo docente pero en su dimensión de participación y compromiso.

El vínculo profesor alumno es bueno según la totalidad de los profesores encuestados y en ello inciden fundamentalmente en unos casos lo que se identifica como condiciones de respeto mutuo, y en otros, el vínculo es atribuido a la comunicación y el diálogo como prácticas institucionales habituales.

Es interesante señalar que el lugar de las normas -en tanto encarnarían las obligaciones de los alumnos- ocupa un lugar no significativo en relación a este vínculo profesor alumno. Esto dará lugar a otros niveles de análisis futuro y sobre todo cuando se triangule la información con las entrevistas y los grupos focalizados.

La participación de los alumnos es un dato presente en las escuelas en las que hemos trabajado. La misma asume distintos formatos: desde la existencia de centros de estudiantes -no en todas las escuelas-, el uso de carteleras como una vía generalizada de participación, actividades sociales, participación en asambleas, actividades de tipo solidarios, que en por lo menos tres casos se originan en una actividad puntual y luego dan lugar a formas sistematizadas de actividad, la organización de campañas solidarias etc.

En general las escuelas encuestadas, según sus profesores cuentan con los recursos necesarios para el trabajo en el aula. Variando entre las escuelas técnicas y los bachilleratos o liceos, que en este sentido tienen necesidades diferenciadas, se verifica la disponibilidad de recursos. Al respecto también se cruzará esta información con la que resulta de las entrevistas sobre todo para dar cuenta de qué papel le cabe a los distintos programas de mejoramiento de la escuela media que en los últimos años se ejecutaron y cual le atañe a las cooperadoras.

El rendimiento de los alumnos de estas escuelas es evaluado por los profesores como satisfactorio en porcentajes que rondan el 60 % de los encuestados, lo cual puede vincularse entre otros datos con el hecho de que esos alumnos disponen en general en porcentajes muy altos de los recursos necesarios para las propuestas pedagógicas de sus profesores, pero también (y ello surge de las entrevistas a profesores) de las características de las situaciones didácticas.

Desde el punto de vista de las relaciones entre pares, los docentes entrevistados las califican masivamente como pacíficas, y este dato que podría parecer irreal, se compatibiliza con otros -que también se analizarán en la segunda parte del informe- y que los profesores señalan, y que identificamos como el conjunto de las prácticas profesionales respecto a la convivencia en las que los profesores incluyen la existencia de Consejos de Convivencia, la inclusión de la figura del tutor, el trabajo de preceptores, el uso del diálogo reflexivo, la mediación en la resolución de diferendos y el trabajo sistemático con grupos.

El acceso a los rectores -autoridad máxima de cada escuela- es fácil para la casi totalidad de los profesores encuestados, los cuales también consideran en porcentajes que exceden el 80 %, que los equipos de conducción los acompañan y respaldan en su prácticas, de diferentes formas los profesores valoran a "*una buena dirección, comprometida*" (una profesora)

Un dato importante a los efectos de evaluar el porqué de los resultados que estas escuelas producen, lo constituye el hecho de que en todas ellas hay posibilidad y facilidad para presentar proyectos y en general son aceptados. De los profesores que respondieron a la encuesta en algunos casos un 27 % en otro hasta un 80 % han presentado proyectos. Este aspecto no solo está vinculado a niveles de compromiso sino también a la disponibilidad de recursos como, por ejemplo, horas institucionales.

En relación a la formación de los profesores encuestados y su participación en los cursos de capacitación del Centro de Pedagogías de Avanzada, dependiente de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, la totalidad de los profesores dice conocerlos y un porcentaje muy alto cercano a 80 % ha participado de estos cursos y un porcentaje que promedia el 70% juzga que le han sido útiles para su actividad en el aula. Este dato es significativo por que la capacitación docente para la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires es relativamente reciente, y al mismo tiempo, la disponibilidad de datos producidos por otras fuentes, nos indican que los índices a que hacemos referencia en estas escuelas no se pueden generalizar a las escuelas del nivel medio de la jurisdicción.

En relación a los vínculos de la escuela con la comunidad de padres de sus alumnos, todas reconocen, en distinto grado, que los mismos son mejores que en otras escuelas en las que también trabajan.

La comunicación de los padres con los profesores en un porcentaje significativo, 38 a 50%, es espontánea, lo que conduce a pensar en una disposición de la escuela a escuchar a los padres de una manera diferente a las formas estereotipadas usuales. Los contactos motivados por pedido de los profesores también son porcentualmente significativos.

Los padres, en las escuelas en que hemos trabajado, colaboran en un nivel significativo, en porcentajes que llegan a un 80 % en actividades diversificadas.

Las relaciones de las escuelas con la comunidad son comparativamente más intensas que en las mayor parte de las escuelas de la misma jurisdicción. En dichos vínculos ocupan el primer lugar las pasantías laborales, trabajos de campo en hospitales, distinto tipo de convenios con instituciones comunitarias y actividades recreativas, constituyen las otras formas de vinculación.

Lo mirada de los alumnos

En los grupos focalizados, de los cuales se realizaron dos por escuela, excepto en un caso, se reitera un dato que aparece en las encuestas con profesores: el predominio del componente afectivo social como rasgo recurrente y de fuerte peso en la mirada de los adolescentes respecto a su escuela y sus profesores. El adjetivo posesivo *su*, nunca más pertinente toda vez que si un dato se repite en los grupos es la existencia de un sentimiento de pertenencia que no siempre necesita explicitación y que se identifica fácilmente en expresiones reiteradas como *"ponerse la camiseta"*, *"mi escuela"*, *" si hay que defenderlo afuera (referido a la institución) lo defendemos"*; otras que dan cuenta de una cierta relación con la historia de la institución *" Tu año"*, *" cuando se puso nombre a la escuela"*, *" los fundadores"*. En otros casos la percepción de la escuela como un espacio propio remite a hechos concretos: *"los soportes de las sillas del auditorio las construimos nosotros"* o a la libertad para usar los diferentes espacios de la escuela. Un componente histórico mítico de la escuela aparece también en las entrevistas con rectores y profesores, e incluso en registros escritos que historian la escuela.

Las razones que los alumnos dan, tácita o implícitamente, para explicar su relación con las escuelas son diversas, en un caso tiene que ver con una cuestión de tamaño: *"la escuela es chiquita"*: la escuela es chiquita en relación a la estructura edilicia, la escuela es chiquita en cuanto a la distancia de las relaciones (*"nos conocemos todos"*), la escuela es chiquita en cuanto a la relación con los profesores. Y todo esto con una valoración positiva.

La pertenencia y el vínculo en algunos casos se refuerza de maneras curiosas: un colegio funciona algo que podría llamarse un *sistema de aulas fijas*. El mismo se implementó hace pocos años e implica que los alumnos permanecen en una misma aula durante todo lo que dure su estancia en esta escuela. Esto se entiende en términos de comodidad pero también *"sirve para que cuidemos nuestras aulas"*. Los alumnos deben firmar un acta por medio del cual se hacen responsables del cuidado del aula a la que pertenecen, lo que pone en juego algo del orden del compromiso y del reconocimiento de estos sujetos como quienes pueden asumir ese compromiso y sostenerlo.

La mirada de los alumnos respecto a los rectores varía, pero tiene en común el reconocimiento de la presencia, entendida en su sentido literal y simbólico, de los rectores y su accesibilidad. Con diferencias comprensibles, los rectores aparecen ante los alumnos como accesibles, cercanos y al mismo tiempo firmes en su posición respecto a límites y a la instalación de un orden en la escuela. Cuando esto no es así (un caso) hay una figura que facilita las relaciones con la rectora. En general y esto se constata en las entrevistas con los rectores, a los alumnos, si lo desean, no les es difícil llegar al rector o rectora. Lo que se percibe en casi todos los casos es una relación de proximidad -que en un caso específico se pudo presenciar- como resultado

del cual el alumno expresa, refiriéndose a la conversación con la rectora "*sentí que (la rectora) me conocía*"

La disciplina entendida, desde la mirada de los alumnos, como desorden, falta de acatamiento a las normas, violencia etc. no se presenta en casi ninguna de estas escuelas. La naturaleza de los vínculos, la forma de gestión de los conflictos, lleva a que los alumnos digan que no hay disciplina, por que en realidad "*no se necesita*" con lo cual se revela una representación de lo que la disciplina es para estos alumnos. En un caso cuando hay problemas de disciplina "*son detalles*". En otro la presencia de tutores y preceptores jóvenes que gozan de una buena reputación entre los alumnos, parecería permitir la tramitación de lo que clásicamente se tramita como problema disciplinario.

La mayor parte de los alumnos que participaron en los grupos focalizados, tienen algún tipo de actividad extraescolar, y dentro de las actividades propiamente escolares, participan de las clases y con frecuencia en actividades como talleres que en algunos casos comienzan con el formato de tal, para convertirse después en materias. En general las actividades se vinculan a las orientaciones de las escuelas y a los intereses de los alumnos, y si bien los recursos proceden en unos casos de los aportes que los distintos programas de mejora se han implementado desde las autoridades educativas, en otros una fuerte cooperadora facilita la disponibilidad de los recursos que los talleres requieren.

En las escuelas técnicas los alumnos perciben una relación muy directa entre la escuela y el mundo del trabajo, en términos de un reconocimiento de la importancia y de la necesidad de aprender en la escuela, "*aquí (a la escuela) se viene para aprender*"

La perspectiva de los rectores

En general, salvo un caso, los rectores tienen un estilo de gestión que reúne al mismo tiempo la flexibilidad con el rigor. Podríamos decir rigor en las cuestiones relativas a la normativa institucional, al encuadre de las actividades de la escuela, a lo que se demanda de los padres, y flexibilidad para escuchar a estos y a sus hijos. En este sentido los padres son convocados por los rectores (también ver este ítem en relación a los profesores encuestados) en distintos momentos, incluso antes de su ingreso al primer año, y en distintos formatos, por grado, grupos de diez padres, etc.) y también en general todos trabajan con los padres en poner en el centro de la relación la tarea del alumno en la escuela: estudiar y aprender. Todos los rectores enfatizan la corresponsabilidad de los padres en la trayectoria escolar de sus hijos, y así lo transmiten a los padres y lo explicitan como condición del trabajo con sus hijos.

La dimensión del compromiso con la tarea es un aspecto central y recurrente en las entrevistas con los rectores. "*Estar muy encima de los chicos*", "*no perder pisada*",

"*conozco a cada uno de los chicos*", son expresiones que dan cuenta de una preocupación por los alumnos que se concreta en un seguimiento, que va desde llamar a la casa cuando faltan a clase, hasta salir a buscarlo a la plaza o al cyber donde saben que los encuentran. El abandono de la escuela no se produce en general sin que la misma intente agotar los recursos para que el adolescente pueda seguir en ella, y en general se indaga por las causas de la deserción del alumno.

Las prácticas de enseñanza son diversificadas en general por las diferentes orientaciones de las escuelas con que se trabaja, y diversificadas al interior de cada escuela (ver referencias a formatos, talleres etc.) pero en todas las escuelas, en el discurso de los rectores, subyace de manera más o menos explícita la idea de que "*educan para la vida*" o "*educan para el trabajo*", esto último sobre todo en las escuelas técnicas. Eso repercute en la contextualización de los aprendizajes, que se produce por efecto de la multiplicidad de estrategias a que se hace referencia a lo largo de este informe.

El sentido de pertenencia de los actores adultos de la escuela, como rasgo generalizado, remite en las palabras de los rectores a causas de diferente tipo: en varios casos una larga pertenencia a la institución (estar en ella desde su fundación, estar en ella como alumna, como docentes, como rectora) o haber podido concentrar horas en la misma escuela. En todos los casos la permanencia es evaluada por los rectores como un aspecto positivo que permite construir miradas y maneras de pensar la escuela, bastante similares en los actores adultos de las mismas.

La generación de proyectos es un rasgo en la gestión de estos rectores, una política responsable de "*dejar hacer*" es una explicación puntual del clima de la escuela, en un caso. En otra escuela alumnos de diferentes años comparten el espacio de algunos proyectos donde los más grandes enseñan a los más chicos.

Desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas la idea de innovar es generalizada en los rectores, por ejemplo clases compartidas y semipresenciales. En el primer caso profesores trabajando en pareja pedagógica, presentando el mismo objeto de conocimiento desde diferentes miradas e incluso confrontando, en el segundo materias cursadas con horas presenciales, trabajo de investigación fuera de la escuela y sistema de tutorías.

La delegación como rasgo de la gestión está implícita o explícitamente mencionada en las entrevistas con los rectores: "*dejar hacer*", "*si no delegás sonás*", "*yo soy más ejecutiva, ella más creativa*", son expresiones que, de cierta forma, dan cuenta de una condición de la gestión directiva que sabemos no siempre está presente en las escuelas: el trabajo en equipo. Aún en los casos en que rasgos idiosincrásicos del rector hacen a una dificultad en la comunicación por ejemplo, organizan una división

tácita del trabajo de manera que otra persona supla esas dificultades y cada uno se avoca a aquello en lo que es más eficiente.

El conjunto de los rectores coinciden, y en algunos casos lo dicen explícitamente, que hay un estilo de gestión burocrática que caracterizan como "*pendiente de la norma*", con el cual no acuerdan. La idea de trabajo -mucho trabajo-responsable e innovador es recurrente en los rectores.

La composición social del alumnado, su mayor o menor homogeneidad, no es un dato que los rectores valoren en el momento de explicar los logros que obtienen, que en general reconocen como satisfactorios, pero no a la altura de lo que entienden que debieran lograr. De hecho solo una de las escuelas, tienen una composición social del alumnado con un grado de homogeneidad significativo (chicos de clase media, hijos de profesionales) las demás tienen una población con porcentajes desiguales de alumnos provenientes de sectores medios y medios bajos, en dos escuelas un porcentaje importante de alumnos de una villa, en otra un porcentaje elevado de alumnos provienen de la provincia de Buenos Aires de sectores bajos o de villas. En todo caso esa composición incide en la existencia de una cooperadora con más o menos recursos que en general se aplican criteriosamente a recursos destinados al aprendizaje, pero no en el aprendizaje en si mismo.

UNA LECTURA POR DIMENSIONES

Un segundo análisis de la información puede hacerse a partir del reconocimiento de algunas dimensiones que no siendo exhaustivas pueden reconocerse o identificarse en los datos recogidos en el trabajo de campo.

Nos referimos a:

- La norma y la autoridad.
- La cultura organizativa
- La orientación hacia el aprendizaje.
- EL lugar de la innovación
- La dimensión vincular.

La norma y la autoridad

En esta categoría incluimos aspectos relativos a la identificación de quien sostiene la norma, tanto como a la forma en que ésta es reconocida, a la modalidad de funcionamiento más o menos democrático, al lugar de la disciplina y sus características en las escuelas afectadas a la investigación.

Este aspecto tiene un interés teórico y práctico fundamental: porque remite al lugar de la autoridad y de la norma en la educación de los adolescentes¹³. El lugar de la ley en la escuela media y en la escuela en general no solo se vincula a las cuestiones de la convivencia sino a los procesos de subjetivización y de aprendizaje.

Importa señalar que no debemos confundir norma con aspectos normativos, ya que entendemos que la norma tiene un aspecto de carácter simbólico y ordenador del psiquismo del sujeto, en tanto que los aspectos normativos apuntan más a la modalidad más o menos burocrática de funcionamiento de la escuela y son los que posibilitan, con eficacia dispar, el funcionamiento de una organización.

Lo que constatamos en las escuelas relevadas es que los diferentes actores entienden -de diferente manera- que la norma opera eficazmente. Y esta eficacia podemos entenderla desde un punto de vista individual e institucional. Todos los actores y especialmente los alumnos están contestes de que en sus escuelas hay un ejercicio efectivo de la autoridad, autoridad que en general es sostenida por quien formalmente debe hacerlo.

En el caso de los rectores, y por fuera de las diferencias idiosincrásicas, se reconoce un rasgo: el reconocimiento en la vida institucional de algunas cuestiones que no son ni discutibles ni negociables: cuestiones relativas a valores y la centralidad de

¹³ Nunca se insistirá suficientemente sobre la formas que la ley se presentifica en la escuela y su relación en cuanto a la normativización subjetiva, y como organizadora en el aprendizaje. Una tendencia que por lo menos podemos calificar como irresponsable ha llevado a una renuncia a enunciar y sostener la ley con sus efectos nocivos para los adolescentes.

la producción de conocimiento escolar están generalizadas entre los rectores. Esta claridad en el encuadre tiene un efecto positivo de ordenador institucional cuya consecuencia más valiosa es la adhesión del personal docente y el reconocimiento de los alumnos.

En estos últimos el funcionamiento de la norma actúa como un organizador que les permite reconocer, en el ámbito de la escuela, qué es lo que se puede y que no. Es interesante que en el discurso de los alumnos aparezca claramente la percepción y reconocimiento de las consecuencias que tiene la trasgresión a la norma. En el plano institucional este reconocimiento, esta identificación clara de la autoridad, de quien la ejerce, no deviene obstáculo sino que facilita el acatamiento a la misma, acatamiento que como es esperable es heterónimo en principio y avanza en el curso de la trayectoria escolar hacia la autonomía, tal como los mismos alumnos, su manera, lo transmiten. Sin duda alguna lo que en otros contextos sería objeto de resistencia e identificado como prácticas autoritarias es, en las escuelas de la muestra, una práctica ejercida por alguien que dirige, que es reconocido como tal con todas las consecuencias que ello conlleva, pero al mismo tiempo es alguien a quien los alumnos pueden acceder sin dificultad. En este sentido la asimetría generacional y funcional, no se convierte en obstáculo, más bien su existencia y reconocimiento es un facilitador y un organizador de los vínculos.

No sorprende que en estas condiciones la disciplina, asunto crucial en las instituciones educativas, no constituya un problema importante. En estas escuelas, en principio se da un cierto tipo de vínculo que analizaremos más adelante, que tiene relación con el hecho de que el conjunto de prácticas y representaciones que implica la disciplina no resultan de una imposición, mucho menos de una imposición arbitraria, sino de una cierta adhesión subjetiva y colectiva puesta en acto en las prácticas cotidianas de la escuela.

Para los profesores es fundamental en el buen funcionamiento de la escuela la existencia de "*una buena cabeza*". Estos profesores coinciden en señalar qué atributos se esperan en quien tiene la autoridad formal y al mismo tiempo la tiene legitimada. La percepción de esta "*buena cabeza*" guarda relación con las prácticas de los rectores caracterizadas por mecanismos de toma de decisiones que incluyen generalmente a los docentes y un grado de horizontalidad que acompañan con una comunicación -formal e informal- fluida y una capacidad y práctica de la escucha reconocida y validada: "*porque nosotros somos exigentísimos con los chicos pero a cambio somos comprensivos en otras cosas*" (una rectora). La falta de rigidez y saber cambiar es algo que se espera de esta "*buena cabeza*": "*si hay cohesión se puede ser flexible*" (un miembro del equipo de conducción). En palabras de una rectora, la buena cabeza se compone de "*laburo, coraje, sentido común y creatividad*"

Esta horizontalidad, esta modalidad democrática en la toma de decisiones es menor y asume formas más piramidales en relación a aspectos pedagógicos, en lo que tiene que ver con la evaluación y el control de los objetivos en el plano de la

producción de conocimiento. Este es un aspecto que analizaremos más adelante pero que es crucial: esta en el terreno de lo no negociable.

Una tercera parte los profesores entrevistados identifica a la gestión directiva como un factor importante en una escuela exitosa a la vez que un porcentaje similar juzga que un clima institucional positivo, que es unánimemente reconocido como un facilitador en la enseñanza de los profesores y en el aprendizaje de los alumnos depende del tipo de gestión directiva.

Esta gestión es reconocida como un rasgo diferencial de las escuelas exitosas. Este dato no es menor toda vez que la mayor parte de los profesores encuestados y entrevistados trabaja, como ya se dijo, en otras escuelas además de las escuelas de la muestra. Esto permite a los docentes establecer diferencias comparativas entre los modos de gestión directiva entre unas y otras escuelas.

En lo relativo a la autoridad, a la norma, a quien la sostiene "*la buena cabeza*", son múltiples las expresiones que dan cuenta de un cierto modo de gestión que implica una presencia simbólica y real: "*yo recorro los pasillos, voy a la sala de profesores*" (un rector), "*entrás y la rectora está*" (un alumno).

Es interesante el hecho de que la norma en estas escuelas opera hacia adentro pero también hacia fuera de la institución. Hay una demanda en general en estas escuelas de colaboración y participación de los padres respecto a la escolaridad de sus hijos: "*los padres pueden venir siempre que quieran y son bienvenidos, pero si la escuela los llama tienen que venir, los padres tiene que saber lo que pasa en lugar en el cual su hijo pasa la mayor parte del tiempo que está despierto*" (un rector).

En general los adultos en estas escuelas tiene una percepción bastante clara de los límites en la interacción entre la escuela y la familia, percepción que no implica eludir responsabilidades de manera que una de las características de estas escuelas es el seguimiento de sus alumnos, aspecto que en general implica conocerlos, informarse sobre su presencia o ausencia, en este último caso ir a buscarlos, como se señaló antes, a la plaza o al cyber, recurrir a los padres incluso poniendo en evidencia a aquel que encubre la falta del hijo. Este aspecto es tomado en general por las escuelas como una función irrenunciable.

La cultura organizativa

Si bien diremos algo sobre los aspectos organizacionales en un apartado *ad hoc*, acá nos interesa abordar la cultura organizativa fundamentalmente desde el punto de vista de la convergencia o divergencia de los profesores, los rectores y/o los equipos de dirección en relación a objetivos acordados tácita o explícitamente.

Desde este punto de vista detectamos una regularidad en las escuelas de la muestra: miradas y prácticas son confluyentes en diferentes aspectos y si bien en este sentido el lugar de los adultos es central vamos a incluir la mirada de los adolescentes al respecto.

El compromiso con la tarea, cuyos indicadores podrían ser entre otros el conocimiento de los alumnos, la centralidad del trabajo curricular, y a importancia reconocida al intercambio con los pares (en los diversos formatos y estilos) y al vínculo con los padres, es visible y reconocida por los propios alumnos de manera explícita e implícita.

Rectores y profesores acuerdan en la centralidad del trabajo curricular cuyo sentido es la producción de resultados. En todas las escuelas, en su cotidianeidad, siendo más evidente este rasgo en las escuelas técnicas, existe un proyecto pedagógico dinámico. La revisión, la modernización, la adecuación a los intereses de los alumnos, la adaptación a las necesidades del mundo del trabajo terminan por convertir a la escuela como un lugar de enseñanza y aprendizaje, lo que parecería obvio. Esta jerarquización del conocimiento y el aprendizaje comienza en general con los rectores, genera luego adhesión de los profesores y es reconocida por los alumnos. Esos últimos al ser interrogados sobre los aspectos positivos de su escuela responden en primer lugar, entre otros muchos factores, por la calidad académica. Diferentes expresiones remiten a las situaciones didácticas en sus escuelas: "*se enseña y bien, hay buen nivel*", "*el buen nivel académico*" son términos con los cuales los alumnos hacen referencia, en el cotidiano del habla, a esta dimensión, dimensión que los alumnos visualizan particularmente en la forma como sus profesores les enseñan.

Los alumnos también manejan las categorías históricas sobre el buen y mal alumno y sobre el buen y mal profesor. El buen profesor es por definición aquel que *enseña bien*, y quien tiene el valor adicional de que de él *se aprende algo*. Aquí estaría implícita una paradoja, alguien podría enseñar bien pero se podría no aprender de él, o quizá esta idea de *aprender algo* implique algo que va más allá de la situación didáctica, poniendo en juego una educación de carácter no unidireccional en la que se enseña bien, se aprende bien, por efecto de la presencia de un *buen profesor* del que los alumnos extraen un *plus* de conocimiento, de valoraciones, de experiencias, etc.

Si hablamos de cultura organizativa y sobre todo desde el punto de vista de la convergencia de los distintos actores no podemos eludir la temática de la comunicación. Todas las teorizaciones sobre el papel de la comunicación en las organizaciones intentan dar cuenta de un aspecto reconocido como fundamental. Todas las escuelas de la muestra tienen espacios de intercambio y de comunicación valorados positivamente por ejemplo por el 88% de los profesores encuestados. Los espacios son formales e informales. Cuando se trata de espacios formales es habitual que los mismos se organicen por áreas o por departamentos; cuando se trata de espacios informales encontramos que son significativos cuantitativa y cualitativamente. "*Todas las tardes o todas las noches nos sentamos en la regencia, hay tres o cuatro docentes que participan de la conversación de la reunión, hay intercambio de ideas*" "...*creo que el momento más rico es el informal*" (un rector).

Hay otros aspectos que favorecen la coherencia institucional. Por ejemplo en algún caso *ser escuelas históricas*, con un formato que implicaba la concentración de horas por parte de un mismo profesor en una misma escuela; ser pocos: "*acá somos*

pocos y nos conocemos”; o tener una larga historia dentro de la escuela “*cuando esta escuela se creó no teníamos lugar físico donde funcionar*” (una rectora).

La cultura organizativa en los términos a que hacemos referencia, se ve favorecida en las escuelas de la muestra por la convicción generalizada entre los adultos sobre la importancia de relaciones democráticas con los alumnos, estos últimos valoran que los profesores estén dispuestos a dialogar con ellos y en general los primeros consideran valiosos a espacios como los Consejos de Convivencia que perciben como una herramienta útil y democrática para el tratamiento y la resolución de conflictos

Un atributo que hace a la cultura organizacional de estas escuelas aparece explícita entre rectores y profesores e implícito en el discurso de los alumnos: coherencia institucional entendida sencillamente como confluencia entre las palabras y los actos.

La orientación hacia el aprendizaje

Un rasgo significativo y valioso de las escuelas en cuestión es la centralidad del conocimiento y el aprendizaje como lo que orienta y da sentido a la vida en las escuelas.

En todas las escuelas de la muestra encontramos que hay una preocupación y una reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto es también reconocido por la totalidad de los actores de las escuelas.

Los rectores junto con los profesores enfatizan la dimensión del conocimiento y su producción, entienden en general que por allí pasa el sentido de la escuela y lo asumen como responsabilidad que transmiten de manera tácita o explícita a sus alumnos.

El conjunto de los entrevistados concuerda con que la tarea de la escuela es enseñar; “*acá los chicos saben que no viene a pavar, vienen aprender*” (un rector). En todas las escuelas la cantidad de trabajo referida a los procesos de aprendizaje y enseñanza es, comparativamente muchísimo mayor que la dedicada a otras actividades. Hay una preocupación manifiesta por reducir a la mínima expresión los factores distractivos en relación a esta tarea, tanto sea en el plano de lo individual como en el de lo colectivo.

Por fuera de los recursos con que en general estas escuelas reconocen contar, salvo un caso, los distintos actores entienden que la posibilidad de aprendizaje en mayor cantidad y calidad tiene correlato con un factor humano central: los profesores.

En este sentido es esperable que la mirada de los adultos se centre en la tarea de enseñar y en el aprendizaje de los más chicos; lo que es interesante es ver que para los alumnos también el aprendizaje es lo que da sentido a su presencia en la escuela. No es este un dato menor toda vez que, en términos generales, en el imaginario de los educadores la apatía y el desinterés de los adolescentes es un aspecto recurrente.

¿Qué dicen los alumnos? En sus escuelas un aspecto positivo e importante es la calidad académica: *"sacando el Pellegrini somos el comercial de mejor nivel académico, e incluso sin sacarlo por que ellos lo que hacen es política"* (un alumno).

Los alumnos juzgan que en sus escuelas *"se enseña bien, hay buen nivel"* (un alumno), condición esta que se atribuye de manera excluyente al profesor. Este atributo se despliega en las situaciones de aula e incluyen el tipo de dinámica de la clase, la diversidad y pertinencia de los recursos didácticos utilizados, la capacidad para *llegar* al grupo de estudiantes¹⁴, la relevancia que el profesor asigne a la interacción entre él y sus alumnos y a los alumnos entre sí.

Transposiciones didácticas son tan importantes como los contenidos *"primero tiene que elegir un tema (por ejemplo que tenga que ver con antropología y ética) pena de muerte, nazismo, los miedos del hombre del siglo XXI, globalización, clonación y hacen un recorte de ese tema; por ejemplo nazismo o los grupos neonazis en la actualidad en Buenos Aires"* (una profesora) Recordemos que la desactualización de los contenidos aparece como demanda de los alumnos en general en las escuelas medias, del mismo modo que la queja por la posibilidad de pensar los temas: *"Tienen que poder hablar y entender lo que escribieron, tienen que poder pensar como ese autor... como explicaría Nietzsche o Sartre el tema que ellos eligieron para trabajar"* (una profesora)

El tema de la actualidad de los contenidos o de su relación con la actualidad esta presente, *"Trabajo con la actualidad, doy historia del siglo XX, uso fuentes, películas ... hacemos análisis de noticias, usamos mucho las contratapas de Página 12, canciones, la marcha peronista por ejemplo la comparamos con los tangos de principio de siglo y canciones actuales con las denuncias sociales de la época"* (una profesora)

La construcción de competencias forma parte del aprendizaje; para el rector de una escuela técnica *"es importante ejercitarlos en técnicas de resolución de problemas"*; en una línea similar: *"yo les hago hacer un plan desde que se levantan hasta que se van a dormir. Un plan es una secuencia lógica; si tengo un problema hay una serie de pasos para resolverlo, graficarlo"* (un profesor) En historia o educación cívica *"trabajamos con dilemas, no funciona el cortar y pegar, jamás podrán encontrar en internet la resolución del dilema presentado"* (un profesor)

Hay un rasgo en relación al lugar del conocimiento, que en las distintas escuelas aparece diversamente ponderado. La relación del conocimiento, vida cotidiana y mundo del trabajo es distinta en la percepción de los alumnos de las escuelas técnicas. Estos consideran estar mejor preparados para vincularse al mundo del trabajo, la relación entre su formación y su inserción social futura es, en general, clara. Es interesante

¹⁴ Si nos preguntáramos por que estos profesores *llegan* a sus alumnos, seguramente podríamos elaborar una diversidad de hipótesis, pero cuando se analiza el conjunto de la información relevada, y particularmente, la producida por los alumnos, parecería que el reconocimiento en su múltiples formas (imaginaria y simbólica) y la confianza en la capacidad de sus alumnos de una cierta autonomía en el plano cognitivo, generan estas condiciones.

señalar que esta percepción de los alumnos de las escuelas técnicas es compartida por sus pares de escuelas con otra orientación (bachiller, comercial, etc.).

Esta percepción no es ajena a las representaciones de los profesores que en las escuelas técnicas están a su vez con frecuencia vinculados al mundo de las empresas, o que consideran que esa formación "*es lo que piden las empresas*" (una profesora). En los alumnos esto se percibe en las numerosas referencias a la utilidad futura de los conocimientos que adquieren en la escuela.

Este lugar de los procesos de enseñar y aprender y su centralidad no es sólo reconocida por los alumnos sino también por los profesores que en su totalidad en encuestas y entrevistas identifican como factor clave del éxito en la escuela al docente y su tarea. Masivamente reconocen que esta última no es otra que la de enseñar. La tarea docente implica como condición, desde la mirada de los distintos actores, un importante nivel de compromiso...

En todas la escuelas entrevistadas el lugar del aprendizaje funciona como organizador de la vida de la escuela: hacia adentro y hacia fuera todo se alinea en es sentido. No sorprende pues que en general en estas escuelas la innovación no sea conflictiva, sino por el contrario permanentemente buscada y valorada.

Es coherente con ello y un indicador del compromiso antes mencionado el hecho de que un porcentaje altísimo de los profesores de estas escuelas se capacitan regularmente. La totalidad de los profesores entrevistados y encuestados conoce las instancias de capacitación docente que se generan desde la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Un porcentaje inusualmente elevado hace uso de la misma y en algunos casos las escuelas diseñan instancias de capacitación específica para sus profesores. En otros casos la capacitación interna suma al perfeccionamiento docente. Así la relación del profesor con el conocimiento, su formación y actualización, se ve replicada en la actitud mayoritaria de los alumnos.

La rotación de los profesores es también una estrategia de potenciación de resultados, particularmente esta estrategia se utiliza en una escuela técnica, donde los profesores "*siempre están dispuestos a los cambios que les proponemos, que los consensuamos, que vemos quién es el que mejor se adapta, no son caprichosos (los cambios) ni son de castigo, lo que buscamos es la excelencia, lo mejor que pueda lograr el maestro en su actividad, es lo mejor que sus alumnos pueden lograr en su aprendizaje*" (un rector)

El lugar de la innovación

¿Podría pensarse en una escuela exitosa, en los términos en que el éxito es pensado en este proyecto, que resiste la innovación? Sin duda no.

La innovación no depende solamente de la existencia de recursos materiales, que son necesarios pero no suficientes,¹⁵ sino también de que pueda ser pensada como

¹⁵ ¿Qué sentido tiene disponer de un laboratorio de ciencias naturales que permanece embalado en sus cajas por años sin ser puesto al servicio de aquello para lo que está? ¿Puede una computadora operar

valiosa y que la resistencia a ella de parte de los distintos actores sea inexistente o mínima, de donde resulta que la innovación es instrumental y también actitudinal.

Esto último no es un rasgo generalizado en nuestras escuelas, no obstante en las escuelas que componen la muestra de este proyecto, encontramos que por fuera de los recursos materiales, de los que en general estas escuelas disponen, lo que hay son actores institucionales que desde sus distintas funciones hacen uso de la libertad de pensar e instrumentar cambios. En general rectores y profesores son concientes de las restricciones burocráticas pero no las ven como un obstáculo para el cambio. Particularmente los profesores asumen la tarea de seleccionar temas, innovar modificando estrategias didácticas e incluso convocando a actores externos cuya participación en el aula, enriquece las clases. Hay en estas escuelas una complementariedad entre profesores que no dudan en innovar y rectores que en general habilitan las innovaciones no sólo de los docentes sino también de los propios alumnos, siendo ellos mismos, los rectores innovadores. Las propuestas de los alumnos son frecuentes, son escuchadas y usualmente ejecutadas en algún caso exigiendo algún compromiso específico de los mismos alumnos (Piden un taller de guitarra y la dirección habilita el proyecto a condición de que los alumnos consigan el profesor).

La innovación en las escuelas de las muestras se puede medir por la numerosidad de los proyectos que los distintos actores proponen. Alumnos y profesores realizan propuestas originadas en necesidades o intereses diversos: taller de diseño de páginas web, taller de radio, clases de apoyo por parte de los alumnos más avanzados, apadrinamiento de escuelas en distintas provincias, establecimiento de convenios de pasantías laborales, realización de campamentos, talleres de orientación vocacional, edición de periódicos, visitas de carácter informativo a universidades, etc.

En otros casos la innovación tiene que ver con formatos de cursada: asistencia libre a las materias del último año, tutoría de trabajos hechos fuera del ámbito de la escuela, elaboración de trabajos escritos con defensa oral, utilización generalizada del formato de taller. Esta *"no es una escuela tradicional en términos de aprendizaje, en esta escuela además se introduce el término de taller; de primero a quinto habitan la misma aula para que se apropien del espacio, que lo hagan su lugar"* (una rectora).

En el campo de la innovación una de estas escuelas elaboró un software educativo que fue luego vendido a las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires; en el mismo campo pero de otra forma, en otra escuela los alumnos mayores de cuarto y quinto enseñan a los que ingresan apoyando y fortaleciendo sus aprendizajes.

Podemos mencionar otros ejemplos que dan cuenta de la innovación en estas escuelas: la capacitación del todo el personal, incluido el de maestranza, en informática; la puesta en funcionamiento de la biblioteca escolar en el turno nocturno además de los habituales, el establecimiento de convenios y sistemas de pasantías. Los alumnos de una escuela técnica tienen acceso a pasantías en una pequeña y mediana

mágicamente cuando el profesor entiende que la construcción de un recurso multimedia es demasiado engorroso, o peor aún, cuando no teniendo la competencia para diseñarlo, no es capaz de trabajar con los colegas que si la tienen o con alumnos que son altamente competentes en el manejo de estas tecnologías?

empresa de capitales extranjeros a través del director de la misma que es al mismo tiempo profesor de la escuela.

En esta dimensión, podríamos señalar que en las escuelas de la muestra predomina la aceptación del riesgo de innovar; riesgo calculado, ponderado, pero inherente a cualquier escuela que no solo quiera promover los aprendizajes de sus alumnos sino también aprendizajes institucionales.

La dimensión vincular

El lugar de los aspectos vinculares es junto con lo relativo al docente y a su tarea reconocido como factor de peso fundamental en la producción de éxito en escuela. Esto no puede sorprender toda vez que los alumnos pasan una parte importante de su vida en el espacio escolar construyendo una experiencia en la que el otro, par o adulto, plantea distintas formas de confrontación.

Podríamos pensar que en las escuelas objeto de indagación, para los alumnos no se trata solamente de estar en la escuela, no se trata solamente de una presencia sino de una experiencia¹⁶, un actuar en y dentro de la escuela. El territorio de lo escolar habilita una serie de vínculos diversos: con el compañero, con el profesor, con el rector, con el conocimiento, etc.

El trabajo con los alumnos da cuenta de que estos construyen con lo escolar vínculos que no resultan solamente de imposiciones o mandatos institucionales. Durante las horas que permanecen en la escuela los alumnos dicen moverse con libertad dentro de ella, movilidad física que constatamos empíricamente pero que puede pensarse también en términos simbólicos, como capacidad para moverse en el campo del pensamiento, interactuar con el docente, demandar por la atención de sus expectativas e intereses.

Esta dimensión de los vínculos en algunos casos constituye un verdadero dispositivo de seguimiento y apoyo: *"Yo hablo con los papás cuando los anotan en la escuela, después tenemos las reuniones de entrega de boletines que se hace a los padres sí o sí y tenemos un profesor consejero hasta tercero, y un preceptor cada dos cursos, que ellos tienen un vínculo muy estrecho con los chicos"* (una rectora)

Importa señalar que son los mismos alumnos los que con sus dichos dan cuenta del carácter constructivo del vínculo: *"después de tantos años uno se va acostumbrando, como que se va generando un sentido de pertenencia, de a poco..."*. Este *de a poco* debe ponerse en la cuenta de una experiencia de autonomía progresiva de la que los propios alumnos dan cuenta. Así de los dichos de los alumnos se puede inferir que en el comienzo de la relación con los profesores hay una clara asimetría, teñida de un fuerte paternalismo: *"no es lo mismo estar en primero que estar en*

¹⁶ Utilizamos acá el término experiencia para hacer referencia a una circunstancia que va más allá de un avatar en la vida del adolescente, hablamos de experiencia como aquella situación que deja huella, marca en la vida de los sujetos. La escuela media debe encarnar una experiencia formativa y global en la vida del sujeto.

cuarto o quinto" (un alumno). Sin duda alguna este comentario lleva implícita la referencia a la experiencia escolar previa que implica el cambio nada fácil de uno o dos maestros a más de diez o doce profesores. En los primeros años los alumnos dan cuenta de una especie de protección unidireccional: del comportamiento paternal de los docentes o del apoyo que se brinda en cursos específicos a los alumnos de los primeros años¹⁷. En los dichos de los alumnos aparece evidente una trayectoria que paulatinamente los conduce de aquella manifiesta asimetría inicial a una relación con sus profesores cercana a una relación de paridad, los alumnos refieren sentirse tratados como iguales.

Este proceso de autonomización que se juega en el campo de lo vincular con los adultos, no es independiente de algunas prácticas que -como las cursadas semipresenciales- exigen del alumno un cierto grado de autonomía en el campo de lo social y de lo cognitivo.

Este rasgo es fundamental, toda vez que la comprensión de la dinámica cambiante de la escuela pueda pensarse como condición para funcionar eficazmente en las instituciones universitarias y en el mundo del trabajo y del empleo, de donde resulta que la escuela media puede y debe operar como un adecuado aprestamiento para al futuro inmediato de sus alumnos.

La ponderación de lo vincular, que hasta ahora hemos referido a la mirada de los alumnos, es también crucial según los profesores tal como encuestas y entrevistas lo dejan ver. En principio parecería que para los profesores de estas escuelas no se trata sola mente del orden socio afectivo, sino de una responsabilidad vinculada al compromiso con la tarea: *"este es un factor muy importante para garantizar el éxito y el compromiso de los docentes. El afecto que sentís por los chicos, por ejemplo ahora hay una cantidad de profesores mirando la muestra de teatro de los chicos. Eso los chicos lo perciben y lo valoran"* (una rectora)

¿Es necesario señalar que lo que esta en juego aquí del orden del reconocimiento? Son los propios alumnos los que responden, *"la rectora te conoce", "te cruzás al profesor en la escalera y te saluda"*.

Este reconocimiento opera también del lado de los adultos como obligación en algunos casos propio de la función: *"El docente debe laburar fuerte. Si exijo, exijíte vos primero"* (un profesor)

En el terreno de los vínculos, lo que estas escuelas muestran es que en general la cuestión del respeto no es ni una exigencia unilateral de los adultos hacia los alumnos, ni una respuesta de estos últimos hacia aquellos: *"Yo he escuchado docentes en otros lugares que dicen 'ma sí, aprobá a todos' y eso me parece una falta de respeto al alumno, a la tarea, a uno mismo"* (un profesor)

¹⁷ Es suficientemente conocido que el paso de la escuela primaria a la media es dificultoso y que se registran en el primer y segundo años los niveles de fracaso de la escuela mas significativos cuantitativa y cualitativamente. *"Es muy importante en primer año, por que el pibe todavía no está bien adaptado, las escuelas técnicas representan un cambio importante en la vida del pibe, es mucho el tiempo que tiene que estar en la escuela.."* (un rector)

En otros casos opera como condición estructurante de los que podríamos denominar los lazos libidinales de una institución donde todos, alumnos y profesores pasan una cantidad de horas, días y años de su vida: *“El afecto, el respeto, la disciplina, entendiendo disciplina no como una cuestión jerárquica, sino como una voluntad generalizada; yo no se si diría si es una escuela exitosa, yo diría que es una escuela que no ha abandonado cuestiones que le son propias”* (un rector)

LAS ESCUELAS EXITOSAS COMO ORGANIZACIONES

El enfoque de la escuela como organización no está tan generalizado como otros abordajes de lo escolar; la idea de pensar a la escuela como organización es con frecuencia resistida por que se encuentra en ella resonancias de otros campos que resultan irritativos. Pero no cabe duda que una escuela es una organización, funcionando más o menos eficientemente (entendiendo, simplemente, por eficiente a aquella organización que produce en tiempo y forma razonable lo que debe producir), con una cultura organizativa y un conjunto de racionalidades que la atraviesan, que la complejizan y que promueven o conspiran contra aquella eficiencia.

Una aproximación al análisis organizacional de la escuela

Proceder a describir el fenómeno de las escuelas exitosas desde una mirada organizacional, implicaría un análisis estructural de las mismas en términos generales; y su complementación con una caracterización, particularizada en las escuelas de la muestra, de sus actores primordiales y las relaciones entre los mismos.

Estructuralmente hablando una organización se puede definir como un sistema interrelacionado de procesos, para concretar a través de actividades específicas los objetivos estratégicos de la misma, generando información para el control de los mismos.

Según Schoderberg¹⁸(1984), "un sistema es un conjunto de objetivos relacionados entre si y con su ambiente de tal modo que forman una suma total o totalidad". La definición mencionada resulta ser lo suficiente extensiva como para permitir una amplia aplicabilidad, y al mismo tiempo es suficientemente concreta como para incluir todos los elementos necesarios para detectar e identificar un sistema. Analicemos, a continuación, los principales elementos de esta definición:

- conjunto: con este concepto se entiende una colección bien definida de elementos dentro de un marco discursivo. esto es, se debe poder establecer si un objeto pertenece al conjunto o no.
- objetos: desde un punto de vista estático, los objetos son las funciones o actividades que se desarrollan para alcanzar el objetivo. desde un punto de vista funcional, en cambio, entendemos las entradas, el proceso, la salida y la retroalimentación.
- interrelación e interdependencia: la teoría de los sistemas tiene en cuenta los elementos del sistema, la interrelación y la interdependencia de los mismos. los elementos no relacionados no forman parte del sistema. si bien encontramos diferentes tipos de relaciones.

¹⁸ Schoderber, C G.; Schoderber, P. y Kefalas, A, (1984), Sistemas administrativos, Buenos Aires, El Ateneo.

El enfoque sistémico, actual paradigma organizacional, permite descubrir y explicar los procesos organizacionales, en tanto en nuestro caso permite el estudio del todo, "la escuela", privilegiando el conocimiento del sistema total, desde una perspectiva global e integral.

Todo sistema *sufre* la influencia del ambiente. "las organizaciones perciben, adaptan, triunfan, crecen, se modifican y hacen todo lo que haga falta para responder al ambiente"¹⁹. Para que una organización sea eficiente, según Mintzberg debe tener una estructura que sea capaz de autodiseñarse para adaptar el medio interno al externo, es decir la organización al ambiente²⁰.

Este punto de vista plantea cuestiones centrales respecto a las organizaciones escolares y su capacidad de adaptación al medio, medio profundamente modificado en relación al momento fundacional de la escuela media, y profundamente cambiante en el presente.

Sin que esto implique adherir totalmente a este punto de vista, recuperemos alguno de sus aspectos; desde esta mirada la estructura de una organización reconoce básicamente cuatro parámetros, a saber:

1- Diseño del puesto:

El puesto de trabajo es la unidad más pequeña de la organización. Identificamos en él tres aspectos:

1. especialización de las tareas tanto horizontal como vertical. Horizontal: poca cantidad de tareas por puesto; vertical: tiene poco control sobre el desarrollo de sus propias tareas. el control está ejercido por otra persona.
2. formalización del comportamiento: limita al individuo en el desarrollo de sus tareas mediante la estandarización por procesos (manuales de funciones y procedimientos que describen la misión, las funciones del puesto y las relaciones de interdependencia). ¿Que se encuentra al respecto, en las escuelas de la muestra? Se constata que los docentes conocen explícitamente todos estos aspectos, sin que ello implique una compartimentación tajante.
3. Capacitación: se refiere al proceso por el cual se enseña los conocimientos y destrezas relacionadas con el cargo para mantener una posición en primer lugar. En este punto señalamos como uno de los objetivos primordiales de las direcciones de estas escuelas incentivar este aspecto, lo que se constata con la información provista por los profesores respecto a su conocimiento de las instancias de capacitación en la Ciudad de Buenos Aires y en las formas particulares en que algunas escuelas diseñan la capacitación.

2- Diseño de la superestructura

¹⁹ Gore, E; Dunlap, Diane; (1988), aprendizaje y organización, Buenos Aires, Editorial Tesis.

²⁰ Mintzberg, H: (1992), diseño de organizaciones eficientes, Buenos Aires. Editorial El Ateneo.

Se entiende por tal el agrupamiento de los puestos en unidades, y las mismas en un orden jerárquico, agrupamiento de esta estructura que será básicamente funcional. Este agrupamiento, sobre el que se podría indagar aún más, parece darse en las escuelas de la muestra, y parece darse de manera que ordena esta superestructura facilitando la consecución de logros.

3- Diseño de los encadenamientos laterales

Comprende el planeamiento y el control de las acciones. El planeamiento de la acción implica fijar los objetivos y definir la forma en que se alcanzarán los mismos. Si tenemos en cuenta la información recabada en las entrevistas en profundidad, tanto entre rectores, como profesores, en los rectores se reconoce, a veces de manera francamente explícita esta capacidad. Ver referencias a "la buena cabeza", a los rectores que *dejan hacer* etc.

4- Diseño del sistema de toma de decisiones

Constituye un aspecto central y problemático al mismo tiempo en toda organización. En estas escuelas se efectiviza a través de la descentralización horizontal limitada, dado que el poder recae sobre quienes planifican y controlan los objetivos organizacionales y por que al mismo tiempo, como se señaló antes, los rectores coinciden en aspectos nucleares para la escuela respecto a los cuales no se acepta la deliberación (verb gratia: la centralidad del aprendizaje como tarea de la escuela)

Caracterización de los actores primordiales

¿Cómo se constituye una organización? Según Mintzberg la organización esta formada por cinco partes: la cumbre estratégica, la línea media, el núcleo operativo, el staff de apoyo y la tecnoestructura.

En este caso nosotros nos centraremos en dos de estas partes y en un tercer actor del proceso que es importante destacar, el cliente.²¹

La cumbre estratégica esta representada por el rector y su equipo directivo, y el núcleo operativo es representado por los profesores, auxiliares, tutores; nuestro tercer actor es el cliente representado por el alumno. Esta organización esta centrada en producir un servicio, "el aprendizaje", y para analizar este proceso nos centraremos en las características de los actores y sus relaciones.

La dirección

²¹ Introducimos deliberadamente el concepto, que no es solo de este autor, y que normalmente está asociado al lugar del alumno en el sistema educativo privado. Más allá de esto y de la discusión que el término puede generar en términos del alumno como cliente, beneficiario o usuario del sistema educativo, es bueno recordar acá que con frecuencia en escuelas publicas encontramos estrategias clientelares implícitas

La función de la dirección es definir objetivos, facilitar los recursos para que estos se lleven a cabo y controlar los resultados. La definición de estos objetivos (a través de la generación de proyectos por ejemplo) no lo es todo; lo interesante de estas escuelas es que no sólo se generan ideas que se transforman en proyectos sino que estos son llevados a cabo.

Encontramos como una de las características primordiales de los directivos de estas escuelas la identificación de los mismos con la institución, un fuerte sentimiento de pertenencia originado como se ha señalado a veces en el hecho de que algunos rectores están en la escuela desde su misma fundación, o en otros casos son exalumnos de la escuela que dirigen. Ya hemos subrayado, pero en otro contexto analítico, que en la forma de dirigir la participación de todos es cuestión de capital importancia: permitiendo la participación en la generación de proyectos, escuchando inquietudes (tanto de profesores como de alumnos) pero sin dejar su lugar de responsabilidad máxima en la estructura, *"los proyectos e ideas que salen de los profesores son escuchados por nosotros pero nosotros somos quienes los pulimos y les damos forma al momento de implementarlos"* (un rector). Suelen unir a este rasgo, la capacidad de delegar: *"yo permito hacer, es mi filosofía"* (una rectora), *"Yo dejo hacer"* (un rector)

La asunción de la responsabilidad de dirigir, la fijación de un rumbo claramente definido impacta en los profesores: *"ellos (el equipo de conducción) saben a donde quieren ir y todos los seguimos"* (una profesora).

Otra función que cumple la dirección es una especie de arbitraje, de función mediadora entre la escuela (sus encuadres, propósitos, metas) y los alumnos. El respeto y reconocimiento explícito hacia sus rectores, manifestado por los alumnos en el trabajo con grupos focalizados facilita y vuelve eficaz esta función dado que los alumnos reconocen al rector como autoridad máxima y también experimentan confianza en el apoyo que les dan en el momento de resolver algún problema o de necesitar ayuda. Entendemos que lo que se pone en juego en estas situaciones es *"la capacidad de individualizar las claves apropiadas de los distintos lenguajes organizacionales"*²² tanto como las múltiples racionalidades presentes en cada situación (tiempo, lugar, factor humano, recursos materiales etc.)

La tendencia generalizada en el tipo de gestión de estos rectores incluye la preocupación por el nivel académico de los profesores facilitando instancias de capacitación, y por la creación de condiciones de trabajo que promueven la autonomía brindando diferentes tipos de apoyo.

Se señaló antes la importancia depositada en la comunicación entre las partes de la organización por parte de los rectores; aspecto primordial dado que escuchar las necesidades de los miembros de la organización facilita la detección de errores mejorando la atmósfera institucional y el aprendizaje institucional, no tanto en términos de control de desvíos como de *"reconocer y corregir el error (como desvío*

²² Schvarstein, Leonardo (1991) Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires, Paidós. Pág 43

*de los objetivos), pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos"*²³

Por último, pero no menos importante, corresponde señalar en este apartado que los profesores masivamente en las entrevistas ponderaron el bienestar como condición generalizada en relación al trabajo en las escuelas de la muestra.

Directivos y profesores:

Como señalamos en párrafos anteriores la dirección dirige desde una postura participativa, impulsando el respeto por las ideas de los demás, escuchando sugerencias y aplicándolas, los canales de comunicación son de todo tipo tanto formales como informales, algunos rectores destacan por sobre los formales a los informales encontrando menor resistencia dado por el estado más relajado de los profesores para la sugerencia de ideas y solución de conflictos, pero sin dejar de lado la autoridad al momento de poner límites. No sorprende, en este contexto, que al igual que los alumnos, los profesores mayoritariamente encuentren en los equipos de conducción un lugar en el cual se encuentra apoyo frente a diferentes dificultades.

Si bien se hizo referencia antes a este aspecto (ver delegación) no se encontraron fuertes señales explícitas de trabajo en equipo dentro de la escuela, si en cambio es frecuente la consulta informal entre los profesores o las sugerencias elevadas a la dirección por los mismos. Una posible causalidad de este déficit se pueda atribuir a que los profesores muchas veces tienen su carga horaria distribuida en distintas escuelas y esto no permite centrarse en una sola, y así ocupar horas para la planificación.

Los profesores

Entre los profesores entrevistados encontramos profesores de alto nivel académico y no tan alto, pero esto no parecería ser lo primordial, al menos en estas escuelas, sino que, como en el caso de los rectores y equipos de conducción, el peso de un fuerte sentimiento de pertenencia, un fuerte interés por mejorar y un fuerte compromiso con sus alumnos y con la tarea tiene por momentos más peso que la variable del nivel académico.²⁴

Ya se ha hecho referencia a que una parte importante de estos profesores se capacitan de forma continua, y que otro tanto presenta proyectos en la escuela permanentemente, lo que no solo da cuenta de un deseo de desarrollo personal y profesional, sino que además la escuela responde al momento de trabajar, sin poner

²³ Aguerrondo, Inés.(1996) La escuela como organización inteligente. Buenos . Troquel . Pág. 26

²⁴ Es inevitable preguntarse acá por cuales son las condiciones que hacen que un alumno aprenda, cual es el lugar del maestro, de su saber experto, de su confianza en el otro. También es inevitable asociar esta pregunta al pensamiento de Paulo Freire y de Jaques Rancière en torno al saber del maestro y el aprendizaje del alumno.

trabas burocráticas, facilita lo necesario para poder implementar los distintos proyectos.

Otros factores que influyen a la organización

En esta parte del informe señalaremos aspectos diversificados que afectan a la escuela desde el exterior y que influyen en el buen funcionamiento de la misma.

"Yo vengo acá porque esta escuela me da lo que necesito" (un alumno). *"esta escuela es la mejor, es ordenada y se puede estudiar"* (un alumno).

Expresiones como estas revelan un sentido de pertenencia por parte de los alumnos respecto a sus escuelas, pero también ponen en evidencia que esas escuelas son preferidas en el momento de elegir; y esa preferencia tiene en general un rasgo común: esa escuela tiene reputación de ser la mejor en su orientación, tiene todos los recursos necesarios, tiene un cuerpo de docentes reconocido, se articula prácticamente con el mundo laboral, etc.

Esta reputación no es sin duda casual, es algo que las escuelas fueron generando con el tiempo, por explotar sus ventajas competitivas y porque su dirección cumplió la función de dirigir, aspecto nada menor en una institución educativa en general, pero en particular en aquellas que albergan adolescentes.

No obstante podemos preguntarnos, desde el punto de vista organizacional, ¿qué sucede en estas escuelas?

Volvamos a Mintzberg; "la teoría de la contingencia dice que el sistema no solo interactúa con el ambiente sino que influye y es influido por el mismo, por lo que no existe el diseño óptimo para una organización eficiente, sino que el mismo será el que mejor se ajuste a cada contingencia"²⁵. Quizá lo que podemos decir desde una mirada enfocada en lo organizacional es que la estructura que caracteriza a estas escuelas se ajusta a las contingencias actuales y esto les permite un funcionamiento eficiente.

²⁵ Mintzberg, H: (1992), Diseño de organizaciones eficientes, Buenos Aires. Editorial El Ateneo.

CONCLUSIONES

Podemos pensar el análisis precedente de varias maneras: como un repertorio de anécdotas simpáticas que dan cuenta de la existencia de personas de buena voluntad, como un recetario de acciones a replicar en aquellas escuelas medias en que las cosas no funcionan tan bien, o como un punto de partida para la reflexión y para la acción.

Entendemos que la tercera de las alternativas es la más interesante atento a la situación de nuestras escuelas medias a la que hicimos referencia al comienzo del presente informe.

Si estamos de acuerdo en el estado crítico de la escuela media, parecería obligado preguntarnos por las condiciones por las cuales esas escuelas pueden resultar exitosas. Si aceptamos que los resultados de esta investigación no se reducen a una interpretación arbitraria o más o menos fundada, sino al análisis de una información recavada con una diversidad instrumental y un rigor metodológico que la vuelve confiable, corresponde que nos formulemos algunas preguntas sobre las representaciones que los actores de esas escuelas tienen sobre las mismas, tanto como, las de los adultos sobre el alumno. En este punto hablar de representaciones, conlleva inevitablemente a hablar de sentido, lo que no constituye tema menor, en un contexto donde la ausencia de sentidos, o por lo menos de los sentidos clásicamente reconocidos, constituyen un problema. Parecería que urge lograr que los adolescentes que asisten a nuestras escuelas medias encuentren un sentido a su presencia en esas escuelas, encuentren un sentido al conocimiento todo lo cual esta estrechamente relacionado con que tengan la percepción de que hay, además, un futuro para ellos.

Se trata de hacer que la escuela media tenga éxito. Para lo cual tiene que tener los instrumentos -en el sentido mas vasto del término- para ello, instrumentos materiales, herramientas intelectuales especialmente entre los adultos de las escuelas, y recursos de aprendizaje institucional.

Podríamos decir que en las escuelas donde hemos trabajado han encontrado, sin duda no de manera total, ni ideal, pero si aproximándose bastante, una respuesta a una pregunta crucial "¿Cómo luchar contra el aburrimiento, dar a los estudiantes el gusto por aprender y cultivarse, no solamente en el colegio, sino a lo largo de la vida, desarrollar en ellos las competencias que exige la sociedad del siglo XXI?"²⁶

Podríamos enumerar algunos rasgos o atributos que hacen que en algunas escuelas los alumnos realicen aprendizajes significativos en contextos institucionales positivos, y al mismo tiempo identificar condiciones básicas para ello.

Sin que ello implique un orden de prelación o de jerarquía, haremos una primera referencia a las condiciones de la dirección de las escuelas.

²⁶ Ver el interesantísimo *Rapport sur l'évolution de college*, del cual es autor Philippe Joutard, publicado por el Ministerio de Educación Nacional de Francia en marzo de 2001.

En este sentido parece importante señalar como rectoras y rectores de las escuelas de la muestra suplen la falta de autonomía que caracteriza al sistema por una autonomía institucional que implica antes que ninguna normativa o circular, la propia habilitación de los equipos de conducción para tomar decisiones autónomas por fuera de los mecanismos burocráticos centralizados de nuestro sistema educativo.

Una dirección firme y sostenida aparece como rasgo de estas escuelas, entendiendo por firme, un estilo de gestionar desde las direcciones que asume la responsabilidad institucional y social de la función de dirigir, definiendo con variables idiosincrásicas -tanto en lo que tiene que ver con las personas como con las instituciones- niveles de mayor o menor deliberación y consulta y niveles o aspectos que se asumen como fuera de toda discusión o negociación.

Cuando decimos `dirección sostenida´, hacemos referencia a una continuidad cronológica y lógica de las misma; o sea a políticas institucionales sostenidas a veces con dificultad, pero sostenidas a través de los años, sin que ellos implique estereotipia o fijación si no mas bien adecuación a las condiciones cambiantes a que estas escuelas, como todas, están expuestas. Para decirlo de una manera breve: coherencia en el tiempo.

Es sabido que la función directiva es siempre compleja, que en cualquier contexto requiere competencias cognitivas y emocionales específicas; aún más, sabemos que la dirección de una escuela implica la resolución constante de problemas en un rango que va de lo cotidiano elemental a lo teleológico institucional, lo que requiere capacidad para delegar, mecanismo que en estas escuelas opera implícita o tácitamente con eficiencia, pero al mismo tiempo criterios que permitan diferenciar lo urgente de lo importante con la aplicación racional de los recursos para cada caso.

Las direcciones de estas escuelas comparten con los profesores un rasgo de importancia indubitable: flexibilidad para encarar la vida cotidiana en la escuela. Si de la escuela se espera y a la escuela se le pide la aplicación del programa, la previsibilidad burocrática -en el sentido menos atractivo del concepto- los adultos de estas escuelas han optado, y en rigor, no sabemos si explícitamente o tácitamente, por la estrategia en detrimento del programa. "El programa es la determinación a priori de una secuencia de acciones tendientes a lograr un objetivo. El programa es eficaz en condiciones externas estables, que se pueden determinar con certeza. La estrategia se establece para la obtención de un objetivo como el programa. Esta va a establecer guiones para la acción y va a elegir uno en función de lo que conoce de un entorno incierto. Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia, y si es posible le serendipia y el arte"²⁷

Es en esta línea de pensamiento que podemos entender los proyectos institucionales, áulicos, los generados por los propios alumnos y aceptados por los rectores; las modificaciones en los programas, la creación de materias nuevas y hasta la misma utilización edilicia y espacial.

²⁷ Morin Edgard (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento Buenos Aires. Nueva Visión. Pág 66

De lo dicho resulta que al hablar de una dirección firme y continua no estamos hablando ni de formas autoritarias, ni de decisiones contumaces, ni de repetición en las prácticas, si no de otra calidad de la gestión; no se trata de una planificación normativa. "que ignora la turbulencia de los procesos que modelan tanto a la escuela como su contexto" ²⁸ Podríamos decir que es común a estos equipos de dirección el concebir su función como un proceso en el que "no se trata de administrar la institución sino de guiarla hacia su transformación"²⁹

En segundo lugar, y recordando que no se trata de un orden jerárquico, corresponde señalar que los profesores en estas escuelas se caracterizan por, al menos, dos aspectos: uno vinculado al conocimiento y al aprendizaje y otro vinculado a los sujetos de su práctica. En el primero de los sentidos, masivamente centran la tarea en el aprendizaje para lo cual no dudan en innovar, en experimentar, en modificar los programas y su orden. La adopción de diferentes formatos de trabajo, las formas progresivas de estudio autónomo, la recurrencia a la investigación están puestas al servicio de una construcción del conocimiento que pone énfasis en los aspectos interactivos y autónomos del sus alumnos, con lo que en realidad terminan confrontándolos con una tensión interesante en su desarrollo: la interdependencia del otro que la interacción en trabajos colectivos implica, y la autonomía de los procesos puestos en función cuando se trata de investigar, relevar y procesar información fuera del ámbito del aula y de la escuela.

Los recursos didácticos de que los profesores dan cuenta están puestos al servicio de que el alumno aprenda. Más allá de las banalizaciones acerca de pedagogías de la atracción o el placer, lo que se procura, y aparentemente se consigue; es que el alumno aprenda, y dando un paso aún más complejo, promueven "un pensamiento *ecologizante* en el sentido de que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio -cultural, social, económico, político y por supuesto, natural-."³⁰

El segundo de los dos aspectos a que hacemos referencia como regularidad entre los profesores de las escuelas de la muestra, tiene que ver con la mirada acerca de los sujetos destinatarios de su práctica. La comprensión del otro, no en los términos de una comprensión que los vuelve inimputables para la escuela, sino más bien todo lo contrario. Una comprensión del otro, del alumno, como sujeto responsable de sus actos y al mismo tiempo capaz de aprender, de tomar decisiones autónomas en el plano cognitivo, una comprensión que incluye la confianza en el potencial intelectual de los adolescentes, aparece como algo recurrente. De los alumnos se esperan resultados valiosos, por que en principio se tiene la convicción de que los pueden alcanzar y al

²⁸ Aguerrondo, Inés (1992) La mirada de la conducción en Frigerio, G., Poggi, M y Tiramonti, G. *Las instituciones educativas. Cara y ceca* Buenos Aires, FLACSO/Troquel. Pág. 142

²⁹ Aguerrondo Inés (1996) La escuela como organización inteligente. Buenos Aires Troquel. Pág. 31

³⁰ Morin Edgard (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento Buenos Aires. Nueva Visión. Pág. 27

mismo tiempo los profesores comparten masivamente la idea que la exigencia hacia el alumno tiene como prerequisite, la exigencia del docente hacia sí mismo.

En este aspecto podemos decir que de lo que se trata es, como lo señala Dubet, de "*décrire la mise en place d'une nouvelle forme de travail sur autrui*"³¹, nueva forma que no es tanto un problema pedagógico como un problema de mirada del otro, que es registrado por su profesor como lo que es -una adolescente con una estructura psíquica y física en formación-, pero al mismo tiempo como lo que puede llegar a ser un sujeto capaz de aprender si las condiciones para ello le son dadas, e incluso capaz de enseñar a "los nuevos".

Semejante aspecto es indisociable de un rasgo de los profesores y de equipos de dirección en estas escuelas que tiene que ver con el alto nivel de compromiso con la tarea. Enunciado por ellos, reconocido como valor importante por los alumnos, este compromiso se expresa en una dedicación de calidad a la tarea, en una disposición a la escucha del otro, en diferentes formas de participación en estas escuelas (recordamos acá que buena parte de los profesores trabaja además en otras escuelas medias), en la utilización de las instancias de capacitación disponibles en sistema de la Ciudad de Buenos Aires, capacitación que aparece como un rasgo generalizado de estos profesores, y debemos decir además diferencial, toda vez que no es generalizado en el nivel medio.

Un tercer atributo de estas escuelas podría ser identificado como el no aislamiento. Estas escuelas trabajan sin aislarse del contexto en que están inmersas y sin aislarse de la comunidad de padres de sus alumnos. En ese sentido es interesante ver la multiplicación de estrategias de inclusión de lo externo a la escuela³², bajo la forma de intervención de los alumnos en la comunidad inmediata y remota, el establecimiento de convenios con instituciones de la comunidad con fines recreativos o culturales, la utilización de sistemas de pasantías laborales realizadas con control y criterio,³³ etc.

También es un rasgo de no aislamiento y de compromiso, la preocupación de la escuela por el alumno que no viene a clase y se sabe o se supone con fundamento, por que no viene o donde está cuando debiera estar en la escuela. En este sentido el trabajo de las escuelas de la muestra, con la comunidad de padres es un rasgo diferencial que se debe tener presente.

³¹ Dubet, F. (2002) Education: pour sortir de l'idée de crise. En *Grande pauvreté et réussite scolaire de l'école au lycée*. 28-30 octobre 2002 à l'IFUM de l'academie de Nice. Nice IFUM

³² Sería interesante repensar hoy que es lo externo a la escuela, donde comienza y donde termina el territorio de la escuela media de hoy, para poder pensar por que la escuela media ha quedado encapsulada masivamente en formatos, prácticas y representaciones que han terminado por descontextualizarla

³³ Sabemos que las pasantías laborales son un recurso inapreciable en el momento de poner al estudiante en contacto con el mundo del trabajo en el que necesariamente va a tener que poner a prueba las competencias construidas en la escuela, y también sabemos que con frecuencia el sistema implica la disponibilidad por parte de las empresas de mano de obra barata. Esta crítica no obsta a que las pasantías sean un recurso valioso para la formación de alumno, y que requieran un seguimiento cuidadoso desde la escuela.

La comunidad de adultos considera que los padres deben tener algún tipo de participación responsable en la escolaridad media de sus hijos; los rectores en general ponen énfasis en este aspecto como obligación irrenunciable de los padres. La comunicación de los padres con la escuela es en general -ya a partir de la convocatoria de los docentes o los rectores, ya espontáneamente a partir de los padres- fluida.

Sobre el tema de la presencia de los padres en la escuela se pueden decir muchas cosas, desde ya que en la escuela primaria, esta presencia es pensada como crucial; pero al mismo tiempo podemos pensar que en la escuela media se trata de un sujeto que está haciendo o resignificando una operación simbólica de diferenciación de sus padres por lo que la presencia de estos en un espacio propio sería por lo menos problemática. Al mismo tiempo sabemos que las condiciones actuales vuelven difícil este proceso sin un cuidado, que no debe ser persecutorio; que se articule con la confianza en el adolescente. En todo caso será un problema a pensar los alcances de una presencia que hoy por hoy la escuela media necesita en relación a un sujeto que se debe autonomizar progresivamente.

En cualquier caso, la fijación de los términos del contrato que la escuela conviene con los padres en el comienzo de la escolaridad de sus hijos, y que parece como una práctica generalizada, no puede sino tener aspectos y consecuencias positivas en tanto define funciones y territorios no confrontados sino complementarios, efectos que no son ajenos a convocatorias en las que la escuela -a través de sus rectores y profesores- no se posiciona como la que señala la falta de los padres, sino que propone una forma de trabajo colaborativa sobre lo que tienen ambas en común: el hijo/alumno.

En los fundamentos de esta investigación se explicitó lo que se entiende a los efectos de la misma por escuela exitosa de manera que no volveremos sobre el punto, salvo en lo que tiene que ver con uno de sus aspectos: el grado de satisfacción de los actores de estas escuelas y en particular el de los alumnos.

Estos expresan de distinta forma un nivel de satisfacción importante en relación a sus escuelas; ya sea en lo que tiene que ver con sus profesores -entre quienes distinguen a los buenos diferenciándolos de los que no lo son- tanto desde el punto de vista de sus cualidades académicas como de sus atributos personales; ya sea en lo relativo al nivel de exigencia de sus escuelas que viven en muchos casos como un rasgo verdaderamente diferencial, que valoran y con el que se identifican.

Dimensiones más complejas hacen a esta satisfacción de los alumnos, que no es propósito de estas conclusiones idealizar, pero está registrado en la palabra de los rectores y profesores y corroborado en la de los alumnos: que estos últimos se sienten reconocidos en principio colectivamente como alumnos de las escuelas a las que asisten, y luego individualmente en la medida en que efectivamente sus profesores y rectores los conocen, los identifican, y además los escuchan aún cuando sea en el plano de la confrontación.

Siempre será complicado la inclusión de categorías como el reconocimiento y la confianza en una investigación, pero cómo eludir en la presente indagación, dos

aspectos subjetivos, complejos, que están en el nudo mismo de lo que interesa indagar: el éxito de algunas escuelas medias con sus alumnos.

Podríamos decir que lo que estas escuelas han hecho es una gran operación de restitución: han vuelto a poner al alumno y al aprendizaje en el centro de la escena, en lo que las moviliza y da sentido. Lo interesante en todo caso es que esta restitución no es un enunciado teórico sino que se materializa en modos de pensar a la escuela, a los alumnos y restituirle sentido, luego de una operación quizá más compleja: la restitución del sentido de la escuela para los que enseñan y las dirigen.

No es el objetivo de este proyecto elevar a la categoría de ejemplo excepcional a las escuelas en las que hemos trabajado; sabemos que en muchas escuelas hay muchos profesores y rectores comprometidos, sabemos que alguna de las prácticas que mencionamos también se ponen en funcionamiento en otras escuelas, pero también sabemos que con frecuencia encontramos esfuerzos desarticulados, ausencia de acuerdos básicos, coexistencia de miradas radicalmente opuestas sobre los jóvenes y su potencial al interior de una misma escuela. Quizás lo que lleva a estas escuelas a resultados tan alentadores es una sistematización de los esfuerzos, junto con una disposición individual y colectiva de aprender institucionalmente y pensarse permanentemente, y recordar y recordarse a si mismas que existen por delegación de la sociedad con el sentido de educar a los niños y adolescentes que mal o bien, por las razones que sean, les son confiados y llegan a ellas, debiendo convertir esta llegada en acogida.

BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, Inés (1992) La mirada de la conducción en Frigerio, G., Poggi, M y Tiramonti, G. *Las instituciones educativas. Cara y ceca* Buenos Aires, FLACSO/Troquel.
- AGUERRONDO Inés (1996) La escuela como organización inteligente. Buenos Aires Troquel.
- ARANCIBIA, Violeta. (1992) Efectividad escolar : un análisis comparado. Revista Estudios Públicos N° 47. Santiago de Chile.
- DEMOSKOPIA (1999) Jóvenes hoy. Segundo estudio sobre la juventud argentina. Buenos Aires. Planeta
- DUBET, F. (2002) Education: pour sortir de l'idée de crise. En *Grande pauvreté et réussite scolaire de l'école au lycée*. 28-30 octobre 2002 à l'IFUM de l'academie de Nice. Nice IFUM
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA Cristina (2002) Chicos en banda. Buenos Aires Paidós
- FORNI, F. H, GALLART, M A y VASILACHIS de Gialdino I. (1993) Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina
- JOUTARD, Philippe (2001) Rapport sur l'évolution de college, Paris. Ministère de Educación National
- GENTO PALACIOS, S. (1996) Instituciones educativas par la calidad total. Madrid. La Muralla
- GORE, E; DUNLAP, Diane; (1988), aprendizaje y organización, Buenos Aires, Editorial Tesis
- KESSLER, Gabriel (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIFE/UNESCO
- MINTZBERG, Henry: (1992), diseño de organizaciones eficientes, Buenos Aires - Lima - México - Barcelona, Editorial El Ateneo
- MORIN, Edgard (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento Buenos Aires. Nueva Visión
- MORIN, Edgard (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires, Nueva Visión
- QUIVY, R y VAN CAMPENHOUDT, I. (1992) Manual de investigación en ciencias sociales. México. Limusa Noriega Editores
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREMERS, B. Y otros. (1997) Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid. Santillana
- SCHODERBER, C G.; SCHODERBER, P. y KEFALAS, A, (1984), Sistemas administrativos, Buenos Aires, El Ateneo.
- SCHVARSTEIN, Leonardo (1991) Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires. Paidós
- SIDICARO, Ricardo y TENTI FANFANI, Emilio (1998) La argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación. Buenos Aires. UNICEF/Losada