



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Acosta, Felicitas
Escuelas Medias y Sectores Populares: Entre la Eficacia y la Ley, la Moral y la Cultura
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, 2006,
pp. 16-29
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140303>

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

ESCUELAS MEDIAS Y SECTORES POPULARES: ENTRE LA EFICACIA Y LA LEY, LA MORAL Y LA CULTURA

Felicitas Acosta

INTRODUCCIÓN: LA ESCUELA EN CUESTIÓN O LA CUESTIÓN DE LA ESCUELA MODERNA

Los contextos de crisis agudas llevan a replantearse el sentido de las instituciones de una sociedad. La escuela, en tanto institución social, es objeto de cuestionamientos. En este marco es posible preguntarse lo siguiente: ¿Desde qué perspectiva mirar las instituciones educativas cuando se las cuestiona?

La investigación educativa acerca del valor de la escuela a lo largo de los últimos cuarenta años construyó dos miradas: la primera fue la mirada desde el punto de vista **sociológico**; la segunda, fue la mirada desde el punto de vista **pedagógico**. La mirada sociológica, demostró la relación entre el nivel socioeconómico de los alumnos y los resultados del aprendizaje y, por lo tanto, la clara incidencia de las variables sociales sobre las del aprendizaje. La mirada pedagógica, demostró el lugar que ocupa la escuela en esta relación entre el nivel socioeconómico y los logros del aprendizaje; quedó clara también la sorprendente incidencia de las variables organizacionales y didácticas. La segunda perspectiva fue, en realidad, una respuesta a la primera: existían escuelas que, a pesar de un entorno socio económico carenciado, lograban su tarea específica de enseñar.

Cada una de estas miradas presenta claras ventajas y desventajas. Poner el foco sobre el fracaso tiene la ventaja de evitar un optimismo pedagógico a-social pero, su contrapartida, es la subestimación de la importancia de la escuela para la enseñanza y el aprendizaje. Es claro que la escuela requiere que sus alumnos cuenten con ciertas condiciones sociales, económicas y culturales, para llevar adelante con mayor o menor éxito su tarea específica. Por lo tanto, sus resultados están ligados al contexto socioeconómico en el que la escuela se encuentra.

Por otro lado, la mirada sobre el éxito escolar destaca la importancia de lo pedagógico. No se trata de cualquier tipo de institución social, no es un club, no es un salón de juegos, no es -al menos no solamente- un comedor infantil. Es “el” lugar para adquirir ciertos conocimientos y sólo la escuela puede transmitir esos conocimientos, “en cualquier otra tarea puede ser suplantada” (Braslavsky, 1999). Este enfoque corre el riesgo de perder de vista la relación de la escuela con la sociedad en la que está inserta, y de esta manera olvidar el peso que tiene la situación socioeconómica de los alumnos en la enseñanza.

Frente a esta tensión, se presentan al menos dos caminos complementarios para la pregunta planteada al comienzo. Un camino consiste en indagar acerca de las características de aquellas escuelas que “sí pueden”, es decir que obtienen logros de aprendizaje satisfactorios en contextos socioeconómicos desfavorecidos. Esta línea de investigación, “Eficacia Escolar”, ya tiene treinta años de historia. El otro camino es reflexionar acerca de las rupturas que debieran ocurrir al interior de la escuela para que siempre sea exitosa, es decir, en qué debe cambiar su formato “moderno” frente al ingreso de nuevos sectores sociales para los que no fue pensada. El problema de la “heterogeneidad de

los públicos” debe resolverlo la escuela: cuáles son los dispositivos que funcionan y cuáles los que no funcionan para la enseñanza y el aprendizaje en situaciones de desventaja social.

El problema del acceso a la escuela por sectores para el que no estaba preparada es propio de la escuela secundaria. En efecto, la escuela media es el prototipo de institución que recibe alumnos cada vez más diversos (“los pobres entran a la escuela”) bajo el ropaje de un diseño de organización tradicional (Dubet y Duru-Bellat, 2000). Como señalamos más arriba, existen escuelas que obtienen buenos logros en estas condiciones pero eso no significa que las desventajas sociales estén ausentes ni que sea transferible la forma de funcionamiento de una institución de un contexto a otro. Estas escuelas dan cuenta, en realidad, de la existencia de un *locus* para la reflexión y la alimentación de teorías que nutran las políticas educativas y promuevan buenas y nuevas prácticas pedagógicas.

En síntesis, como ya demostró la investigación, la desigual distribución de la riqueza en nuestro país y en América Latina produce una distribución desigual de capital cultural que incide de manera directa en los logros de aprendizaje de los alumnos. Una política de cambio educativo no puede dejar de lado los esfuerzos por brindar nuevas oportunidades de desarrollo político y económico a los sectores más postergados de la sociedad (Anyon, 1997). Este hecho no se discute pero intentamos aportar una mirada diferente para contribuir a una mejor comprensión de la escuela y su potencial para la mejora de la calidad de vida de las personas en algunos casos y bajo ciertas condiciones.

Este trabajo presenta los resultados de una investigación exploratoria llevada a cabo en dos escuelas de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. El objetivo del trabajo fue indagar acerca de las características de escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos desfavorecidos cuyos alumnos obtenían resultados positivos en el aprendizaje.

El trabajo se estructura en tres partes. En la primera se presentan las nociones conceptuales desde las que se diseñó la investigación y se abordó el trabajo de campo. El objetivo del apartado es construir una mirada alternativa –y a la vez complementaria- a las corrientes de “Eficacia Escolar” a partir del uso de algunos de los avances de esa perspectiva junto con otros provenientes de campos académicos diversos como la filosofía y el análisis cultural.

La segunda parte aborda los resultados de la investigación a partir de cuatro “hallazgos” que permiten volver a pensar las instituciones de nivel medio. Dichos hallazgos refieren a las características que presentan estas instituciones en relación con el uso de dispositivos, nuevos o no, para el logro de sus resultados.

Finalmente se presentan una serie de conclusiones acerca del valor de este tipo de estudio para orientar los cambios en las prácticas y para servir de guía a las políticas educativas.

1. LEY, CULTURA Y MORAL: TRES NOCIONES PARA PENSAR LA ESCUELA MEDIA EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS

Este trabajo se propone indagar las características de las escuelas que obtienen buenos resultados en relación con el contexto socioeconómico de los alumnos. Partimos del supuesto que las variables socioeconómicas condicionan, pero no determinan los resultados escolares ya que existen diferencias en los logros de aprendizaje de los alumnos que pertenecen a sectores sociales comparables. Como señalan Van Zanten, Grospiron, Kherroubi y Robert: “Así, las investigaciones demuestran bien la existencia del “efecto establecimiento” (...) observamos asimismo, variaciones moderadas pero

irrefutables, entre aquellos establecimientos que reciben alumnos con características comparables” (Pag. 16. La traducción es nuestra).

Para indagar acerca de las características de las escuelas que obtienen buenos resultados en sectores populares es necesario realizar algunas precisiones. En este trabajo se entiende por sectores populares aquel sector de la sociedad cuya apropiación de los bienes materiales y simbólicos disponibles es la menor en el conjunto social. Esta apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos no equivale a la supresión de la capacidad productiva de este grupo social: “...aún dominada, una cultura funciona como cultura” (Grignon y Passeron, 1991: 18).

Las escuelas de sectores populares que obtienen buenos resultados en comparación con escuelas a las que concurren alumnos del mismo sector social se presentan en esta investigación como “buenas escuelas”. Entendemos por “buena escuelas” aquellas en las cuales los resultados de aprendizaje de los alumnos son superiores a los de los alumnos de otras escuelas similares y que son reconocidas por sus resultados educativos por las autoridades educativas y por los actores de la escuela. Los resultados educativos refieren entonces tanto a los logros de aprendizaje en términos comparativos con alumnos del mismo sector social como al grado de satisfacción con la escuela.

Para esta investigación se seleccionaron dos escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos: una escuela técnica tradicional con una larga trayectoria en un barrio de sectores populares (en adelante Escuela 1) y una escuela media de reciente creación dirigida a la atención de alumnos de sectores populares (en adelante Escuela 2)¹.

Tanto la literatura como la experiencia de las escuelas de este estudio -los casos- nos ofrecen elementos para analizar el “éxito” de estas instituciones. El análisis se puede llevar a cabo a través de dos vías. Por un lado, cotejar los listados de las Escuelas Eficaces con lo que ocurre en las escuelas seleccionadas. Este puede ser un punto de partida, tal como señalamos en la introducción.

Por otro lado, es posible tomar los casos y ver “desde” las escuelas de nuestro estudio qué es lo que ocurre con los dispositivos de las escuelas² -qué es “nuevo”, qué es “tradicional”, qué “sirve” y qué “no”- y cómo se articulan esos dispositivos con un sistema de **ley, moral y cultura** apropiado para promover la “acción fértil” en escuelas con jóvenes de sectores pobres y empobrecidos; sistema que parece estar en la base de su condición de buenas escuelas.

¹ Los requisitos para la selección de las escuelas fueron: 1. Estar ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires, 2. Tener la mayoría de alumnos provenientes de sectores populares, 3. Ser reconocidas como “buenas escuelas” por las autoridades educativas de la Ciudad de Buenos Aires, 4. Haber obtenido un promedio de 60 o más puntos en Lengua y/o Matemática en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa, promedio que supera la media nacional y 5. Ofrecer trayectorias diferentes en la atención a sectores populares (una escuela con modalidad tradicional y una escuela con una modalidad nueva). Ninguna Escuela Municipal de Educación Media (EMEM) - escuelas creadas para sectores populares- cumplía con el cuarto requisito de manera que se seleccionó entre todas las EMEM aquella con mejores resultados en los operativos de evaluación en comparación con el resto de ese tipo de escuela. La estrategia de investigación utilizada fue el “Estudio de casos”. Se privilegió un enfoque localizado (*approche localisée*) y un desarrollo de tipo etnográfico (*démarche de type ethnographique*) (Van Zanten y otros, 2002). Se entiende “lo local” como aquella construcción social dotada de cierta cohesión interna y de autonomía relativa pero articulada a las lógicas globales de dominación e interdependencia. Se incorpora el componente etnográfico, a través de la selección de métodos de investigación como las entrevistas y las observaciones de preferencia al uso de cuestionarios cerrados y de series estadísticas.

² Tomamos el concepto de dispositivo de Foucault: “conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etc. es el conjunto y los vínculos que hay entre estos elementos; que en cierto momento dado ha tenido como función principal resolver una urgencia. Tiene una función estratégica dominante. Los dispositivos que sirven son inventados, reciclados, se toman como están” (citado en Dussel, 1993).

El marco conceptual parte de las ideas del filósofo colombiano Antanas Mockus (1994) provenientes del campo del Análisis cultural. Se toma la noción de “acción fértil”, propuesta por el autor, para pensar en una escuela que además de ser productiva sea fecunda en el mundo de los significados. Para Mockus, la “acción fértil” es una acción eficaz en el plano técnico-instrumental, eficiente en el plano económico y facilitadora de la creación o recreación de sentido. En este trabajo, la acción fértil en la escuela es aquella que provee las condiciones potenciales para el desarrollo de aprendizajes –entre otras aquellas vinculadas con la serie de características relevadas en las Escuelas Eficaces- que, además, permite el desarrollo efectivo del aprendizaje.

A partir de las ideas de Mockus, proponemos que la escuela puede funcionar como un sistema de reglas formado por tres elementos: **ley, moral y cultura**. Este sistema de reglas permitiría el funcionamiento de las escuelas en sectores populares como lugares de acción fértil, lugares donde se enseña y se aprende en "función de" las características socioeconómicas desfavorables del contexto en el que se encuentran.

La ley refiere al orden en el sentido del establecimiento de normas, en particular al establecimiento de una diferenciación entre la escuela y el entorno que permite las tareas de enseñar y aprender en contextos especialmente vulnerables (cf. ANEP, 1999). La ley, en definitiva, refiere a un espacio resguardado, diferente del orden externo a la escuela pero en permanente contacto con él.

La moral se vincula con el compromiso con los alumnos de la institución y de sus profesores; la confianza de los docentes en las capacidades de los estudiantes para aprender, genera este compromiso. La moral supone entonces una variable organizacional. Es decir, que no se trata de un discurso acerca de lo que debiera promover la escuela. Es necesario planificar y disponer desde la organización una serie de elementos y actitudes que le demuestren a los alumnos la confianza en sus capacidades para aprender.

La cultura se vincula con la actuación de los profesores, como “anfibios culturales”, esto es “aquel que se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir transporta fragmentos de verdad de un contexto a otro” (Mockus, op.cit: 127). Desde esta perspectiva, pensar la cultura en la escuela significa pensar en una transmisión pedagógica que reconozca la relevancia de la cultura de los jóvenes y encuentre mecanismos para entablar diálogos entre sus culturas y la del conocimiento socialmente significativo³. Significa establecer un proceso de comunicación con un otro, el conocimiento, y junto con otros. Las tareas del anfibio cultural se enmarcan dentro de un esquema de intercambio de códigos; el anfibio facilita el proceso de selección, jerarquización y traducción de códigos⁴, pero lo hace con un fin distinto, lo hace para la circulación de la riqueza cultural, al tejer nexos de reconocimiento de lo humano en el mosaico de la pluralidad.

³ Algunos autores se refieren a esta idea a través del concepto de conocimiento social y subjetivamente significativos: “Los contenidos deben ser al mismo tiempo social y subjetivamente significativos, no porque respondan a los intereses de determinados grupos sociales o a los de los alumnos sino porque se arraigan en las circunstancias sociales, históricas e institucionales, por un lado, y en la experiencia y las condiciones del sujeto que aprende, por el otro (Poggi, 2003: 132).

⁴ Mockus toma aquí el concepto de código que desarrolla Basil Bernstein. Para Bernstein, las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y esos códigos posicionan de manera diferenciada los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos. Los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados. Tanto los códigos como los principios de clasificación y enmarcación son herramientas que permiten abordar la estructura subyacente de las relaciones de poder que se establecen en los contextos de socialización como, por ejemplo, la escuela.

En síntesis, **ley, moral y cultura** sirven para orientar la mirada hacia las escuelas actuales, inmersas en contextos de fragmentación social como el de la Argentina en particular y el de América Latina en general. La articulación de estas tres nociones en un sistema que promueve la “acción fértil”, re ubica a la escuela en relación con sus mandatos tradicionales y la coloca frente a los desafíos de transmitir saberes escolares a sectores sociales para quienes tanto la escuela secundaria como los propios contenidos escolares representan un nuevo proyecto cultural. Se trata, en palabras de Van Zanten, Grospriron, Kherroubi y Robert (ob.cit), de “escuelas movilizadas”.

2. LEY, MORAL Y CULTURA EN CONTEXTO: LOS HALLAZGOS INSTITUCIONALES

Los casos estudiados permiten discriminar cuatro hallazgos que habilitan la construcción de un discurso acerca de otro tipo de escuela media. Algunos de ellos se encuentran en los estudios de Escuelas Eficaces, otros no. Estos hallazgos permiten pensar a las escuelas como espacios fértiles, vitales, donde “pasan cosas”. Este espacio fértil tiene un marco: el compromiso de los adultos con la institución y con los alumnos y el esfuerzo por hacer de ese espacio un lugar de trayectorias exitosas. Estos hallazgos se presentan a continuación.

2.1. La Inclusión es una cuestión de derechos

El primer hallazgo consiste en el encuentro con dos modelos institucionales diferentes entre si y diferentes respecto del modelo de la escuela media tradicional. Un primer recorrido por las escuelas, desde su infraestructura hasta su cultura institucional permite apreciar estas diferencias.

La escuela 1 es una escuela técnica con más de 50 años de antigüedad. Se ubica en el límite de la Ciudad de Buenos Aires en la zona de Pompeya. A unas cuadras de la escuela, hacia la avenida comercial y antes de cruzar el límite con el conurbano, suele haber dos o tres jóvenes que lavan los vidrios de los autos. Estos jóvenes están tan próximos a la escuela como los alumnos, quienes esperan o descansan en la entrada o en el boulevard frente a la institución. En sus comienzos, esta escuela reclutaba a los sectores medios y medios bajos de la zona mientras que en la actualidad concurren a ella jóvenes provenientes de las clases medias bajas empobrecidas y pobres estructurales, con una incidencia marcada de alumnos de países limítrofes. La escuela tenía en el 2003, 900 alumnos divididos en 6 años con 6 divisiones en primero y 2 en sexto.

La escuela 2 es una Escuela de Enseñanza Media creada en el año 1990 en el marco de un programa de la ex municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para la provisión de oferta educativa en la zona sur de la Ciudad donde antes no existía. La escuela está en Lugano, y se encuentra entre una villa muy poblada, en un extremo, y casas de clase media y media baja en el otro. En tanto Escuela de Enseñanza Media ofrece el título de bachiller, con orientación en Salud, y el título de Perito Mercantil.

Esta escuela funciona en el turno de 18 a 22 horas, y comparte el edificio con una escuela primaria, que funciona en el turno mañana y tarde. La geografía donde está inserta la escuela determina el origen social de los alumnos; pensada para atender a los sectores pobres de esta zona de Lugano, concurren a la escuela los jóvenes de la villa cercana. En el año 2003, hay 200 alumnos divididos en 5 años. La progresiva pauperización de las condiciones de vida de estos chicos y sus familias, es una constante de los últimos años de la escuela y aparece en los discursos de directivos y profesores.

Escuelas sin “modelo” significa utilizar todos los recursos que se tienen y que se pueden pensar para que los alumnos en situaciones de desventaja social y cultural puedan estudiar, esto implica mantenerse flexible respecto del modelo de escuela tradicional. La escuela 1, la escuela más grande y más antigua, saca provecho de lo que le sirve de la escuela tradicional –los chicos entrevistados manifiestan que les gustaría estar en el cuadro de honor, por ejemplo- y maximiza los dispositivos más novedosos –como es el caso de las consejerías implementadas a partir del programa Proyecto 13-. La escuela 2, la escuela más chica, la más golpeada por la situación social, “despeja” el camino para que los alumnos puedan continuar en la escuela y para que aprendan.

Escuelas sin “modelo” nos remite a una nueva mirada: la interacción entre lo nuevo y lo viejo da lugar a una escuela media diferente al modelo tradicional. Frente a los nuevos desafíos, la escuela no puede permanecer invariable y esto explica parte del éxito en la enseñanza y el aprendizaje en sectores populares. Van Zanten y otros lo expresan de manera clara: “En efecto, la movilización se apoya en la capacidad de los [actores escolares] de adaptar sus prácticas y su ética profesional a las características de su público sin renunciar a sus exigencias” (*ibid*: 12. La traducción es nuestra). Es necesario alterar la dinámica interna frente a las variables de cambio externas. Junto con esto, es necesario mantener el espacio de la escuela como un espacio particular en el que se da lugar a la construcción de una **ley**, un orden que sostiene el éxito de escuelas en sectores populares. En palabras de los mismos autores, se trata de la *fabricación cotidiana de una cultura local para cada escuela*.

2.2. Directivos y equipos de gestión: una organización que se compromete

A lo largo de los últimos 20 años la literatura sobre gestión educativa destacó la importancia del trabajo en equipo en las escuelas. Mucho se dijo y escribió acerca del rol de los directivos en la formación de los equipos de trabajo. En el caso de las escuelas de este trabajo, se encuentran situaciones diferentes que permiten pensar las herramientas no ya como imperativos –“hay” que trabajar en equipo- sino como recursos -en qué momento y con qué fin le sirve a esta escuela el trabajo en equipo-.

Sostendremos que en algunas escuelas el trabajo en equipo es una herramienta fundamental y en otras no. Las escuelas requieren equipos pero también requieren liderazgos individuales o colectivos. Esto dependerá de aquello que demande la gestión de la institución, como se observa en los casos estudiados.

En la escuela 1 se encuentra un caso de gestión colegiada. Una nueva forma de gestión colegiada implica acuerdo en los ejes centrales, compromiso con la tarea, delegación junto con reconocimiento de saberes y otorgamiento de poder y respeto por el trabajo del otro y junto con el otro. Implica también, conocer los alcances y limitaciones de los actores y demanda un tiempo de conocer la institución, una experiencia para saber con quienes se puede trabajar para alcanzar el objetivo, y con quienes, por diferentes motivos, no.

En la escuela 2, se encuentra un caso de “personalismo referencial”, un personalismo que le da sentido a la escuela. Le da el sentido que la directora y los profesores cercanos, las psicólogas, el asesor pedagógico, la jefa de preceptores y el secretario quieren para la escuela: quieren ofrecer una escuela en la que estos chicos puedan estudiar. El compromiso de la directora, funciona como referente de construcción del compromiso del resto de los actores de la escuela, de los actores del sistema educativo –el director de Educación Media de la Secretaría de la Ciudad- e incluso de los actores del gobierno –los diputados que dan becas-.

Son indispensables el liderazgo y los equipos de trabajo pero estos están en función de la situación que enfrente la escuela en ese momento, de la historia institucional y de los recursos y capacidades con que esta escuela cuenta. En la escuela 1, la institución grande, la clave está en el ejercicio descentralizado de la dirección, que permite el trabajo de un equipo –actores diferentes con saberes complementarios-. La escuela 2, la institución chica, creada como escuela para sectores populares, no podría seguir adelante sin un liderazgo fuerte y comprometido pero que no es de ninguna manera hegemónico: hay una directora pero por detrás hay un equipo.

En síntesis, Directivos y Equipos de gestión, habla del cambio en la concepción del rol y, en la forma de ejercer el rol directivo, se aprecia la emergencia de la posición del director como mediador. También se encuentran prácticas de gestión colegiadas que se caracterizan por la división de tareas a partir de la experiencia y, sobre todo, por la delegación. La **moral** que se expresa en el compromiso, personal o colegiado, resulta una condición fundamental para sostener el trabajo pedagógico y educativo en estas escuelas.

2.3. Los “nuevos” mediadores. Preceptores, psicólogos y profesores tutores: sujetos con voz

En las escuelas estudiadas se encuentran nuevos, y no tan nuevos, actores tales como los preceptores, los psicólogos y los profesores tutores. Estos actores forman parte del capital de estas escuelas en aquellos sectores sociales más desfavorecidos. Las tres figuras mencionadas, emergen a causa de un motivo que, en general, se deja de lado en las escuelas medias ya que estas tres figuras se relacionan con el vínculo entre los jóvenes y su estar en la institución. En este trabajo sostenemos que “escuelas con nuevos mediadores” significa reconocer el lugar que tienen estos actores como intermediarios entre los alumnos y la escuela, vale decir, en un sentido más amplio, entre los alumnos y el conocimiento.

La escuela 1 maximiza un recurso: el de la consejería con el profesor tutor. Este dispositivo le brinda un pivote para el conjunto de la acción pedagógica. A través de las consejerías se construye un vínculo entre la gran institución y el alumno, que adquiere una presencia a través del registro de su trayectoria en la escuela. Esto le permite a los profesores tutores encontrarse cada nuevo año con un sujeto y un grupo de sujetos que tienen una historia. El conocimiento de esa historia allana el camino hacia la enseñanza y el aprendizaje.

La escuela 2 inventa nuevos dispositivos -el psicólogo como “lugar de escucha”- y recicla algunos preexistentes -los preceptores como creadores de identificación-. En el contexto que la rodea, poder hacer de los alumnos sujetos con voz, significa otorgarles la posibilidad de que puedan expresar sus angustias y alegrías y así dar lugar a su deseo por conocer. Significa también, darles a los profesores el apoyo que requieren para enfrentar situaciones que los exceden, que no son parte de su tarea y que sin un tratamiento adecuado, dificultan la enseñanza. Significa, a su vez, permitir la construcción de una **autonomía moral**. Este apoyo lo dan los psicólogos y los preceptores.

Junto con esto, las psicólogas y los preceptores arman una red de información que le permite a la directora y a la institución ver en el alumno al “sujeto”: el joven, atravesado por la pobreza, que intenta estudiar.

Nuevos Mediadores, refiere a figuras que cumplen un papel central en la institución: profesores consejeros, profesores tutores, preceptores y psicólogos que habilitan lugares de escucha. Estos actores son intermediarios entre la institución y los alumnos y transforman a la escuela en un lugar de reconocimiento de los jóvenes en tanto alumnos y en tanto sujetos. Sin este reconocimiento,

propio de la **moral** como compromiso, no es posible dar lugar a la construcción de la autonomía moral. Sin este reconocimiento, resulta difícil comprender el éxito de ambas escuelas.

2.4. La cultura en las buenas escuelas de sectores populares: Institución, profesores y contenidos vitales

En la escuela 1, los testimonios de los alumnos expresan una nueva relación entre sus proyectos personales y el proyecto que les ofrece la escuela. En el caso de este estudio, el proyecto de la escuela es el de la modalidad técnica. Las Escuelas Técnicas ofrecen un proyecto bien definido que complementa la construcción del proyecto personal. Percibimos que en situaciones de fuerte desintegración social, la orientación institucional es una variable clave para el proyecto de los jóvenes.

En esta escuela, la oferta de modalidad se transforma en una opción personal para el joven, una opción que va más allá de la salida laboral y le permite contar con un marco institucional sólido que intenta reemplazar la desintegración del mundo externo. La modalidad, entendida como proyecto, otorga al adolescente un espacio de seguridad frente a las inseguridades que generan los regímenes de riesgo.

Por su parte, los profesores reconocen la necesidad tener en cuenta los conocimientos de la vida cotidiana de los alumnos para desarrollar un tema. Cuando se les pregunta a los profesores por la relación entre los contenidos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos, destacan que es difícil sostener esa relación durante todo el desarrollo de un tema pero que es un elemento muy útil para pensar el comienzo de ese tema. El aprovechamiento de la vida cotidiana como punto de partida para el desarrollo de los temas no implica, por lo tanto, adaptar el conjunto del currículum al mundo que conocen los jóvenes. Se trata de un recurso que funciona como disparador y que la Pedagogía clásica, desde Comenio hasta Herbart, ya proponía

A su vez, la escuela 1 ofrece alternativas frente al “fracaso” escolar. El punto de partida es, precisamente, evitar pensarlo como fracaso y tomar conciencia de la oportunidad. La nueva oportunidad aparece a través de dos dispositivos que se expresan en la idea de contrato. El primer dispositivo es el contrato entre los padres de un alumno que tiene que repetir el año, el alumno y la escuela. Involucrar a los padres es de suma importancia ya que suelen arrastrar historias de fracaso escolar. En palabras de Lahire (1995.): “Vemos también que aquello que se ‘transmite’ de una generación a otra, es mucho más que un capital cultural: se trata de un actitud hacia la escuela y hacia lo escrito –de angustias y vergüenzas, de reticencias y rechazos–...” (Pág. 280. La traducción es nuestra). El segundo dispositivo que la escuela diseñó para brindar una nueva oportunidad, es un contrato para rendir las materias que los alumnos no promocionan de un año a otro. La escuela evaluó cuáles eran los motivos por los que los chicos “arrastraban” año a año algunas materias. Las primeras soluciones fueron el refuerzo de horas de enseñanza y la adaptación a los tiempos de cada alumno. Las tutorías de Lengua y Matemáticas son ejemplos de espacios donde los alumnos encuentran un ámbito y un tiempo diferentes para revisar aquellos temas que no comprenden.

Alterar los tiempos y espacios de los exámenes no es una cuestión menor porque supone un cambio en la gramática de la escuela, aquella que define las tradiciones y regularidades de la escuela como es, por ejemplo, el uso rígido del tiempo y del espacio (Tyack y Cuban, 2001). Implica además, ‘partir del sujeto actual que está en esta escuela’.

Así, la experiencia de la escuela 1 no supone el desarrollo de teorías complejas para orientar las prácticas curriculares. Más bien, se recurre a principios simples que siempre resultan útiles. El

acceso a la escuela secundaria no sostiene el interés y el aprendizaje del joven pero el acceso unido al establecimiento de vínculos entre su conocimiento y el que le ofrece la escuela –en otros términos una apertura que no lo excluya- brinda una oportunidad.

La escuela 2, la más golpeada por la situación económica y social, presenta nuevas reflexiones acerca del problema curricular. ¿Qué significa aprender en contextos de fuerte fragmentación social? ¿cuáles son los contenidos a enseñar? son preguntas que aparecen en el discurso de las autoridades que conocen la escuela.

Del conjunto de estas reflexiones se destaca una idea que las atraviesa. Enseñar en escuelas de sectores populares implica incorporar a las prácticas curriculares contenidos directamente vinculados con la vida de los jóvenes. Partir de la vida cotidiana es un recurso útil pero, en casos como este, insuficiente. En esta escuela es necesario ofrecer una enseñanza en la que los jóvenes encuentren contenidos propios del proceso de socialización. Así, temas como el cuidado de la vida atraviesan el currículum de la escuela. El cuidado de la vida también se vincula con alzar la voz frente a las injusticias sociales que terminan con la vida a través de jornadas y actividades en las que los alumnos, guiados por sus profesores, indagan acerca de la justicia de la ley.

Asimismo, en esta escuela, algunos de sus profesores, entienden que la tarea de enseñar es efectiva cuando el alumno percibe que hay un interés y una confianza en que él puede aprender. Los alumnos entrevistados expresan el valor que tiene para ellos el lugar que ocupa el profesor como transmisor. Un profesor que explica hasta que “uno entienda” es un profesor que ayuda, es un profesor que da una oportunidad.

Esto aparece en el discurso de los alumnos de la escuela, para quienes la característica más importante de un buen profesor es que el profesor “explique”. Boulhamane (2001) destaca, para el caso de Francia, el valor de la explicación en las escuelas secundarias: “En la actualidad el rol del profesor cambió. La formación que los docentes reciben se enfrenta con un público que fracasa fácilmente de manera que [las escuelas secundarias] tienen alumnos a los que hay que explicarles” (pág. 42. La traducción es nuestra).

En este caso, se trata de profesores que explican porque ven “jóvenes que pueden aprender” en lugar de alumnos con un amplio historial de fracasos. También se trata de alumnos que saben del conocimiento del profesor para que ellos puedan acceder a una cultura que desconocen. Bautier, Charlot y Rochex (2000) se refieren a esta idea a través del concepto de *interdependencia* en la interacción entre profesores y alumnos en las escuelas. La *interdependencia* remite a la medida en que la escuela y sus actores reconocen la necesidad de no presuponer que los alumnos cuentan con las disposiciones, las formas de interpretación y de vincularse con el conocimiento que se “supone” que los alumnos tienen cuando entran a los diferentes niveles del sistema educativo.

Si fuese cierto que los alumnos no quieren hacer un esfuerzo por aprender, en el caso de esta escuela y el contexto que la rodea, los alumnos dejarían de asistir. Esto ocurre y con mucha frecuencia. Pero resulta que los que se quedan son quienes valoran que alguien les explique. En tal caso, el lugar que ocupa la “explicación” para estos alumnos no se explica, al menos no solamente, desde la falta de voluntad para aprender.

Institución, profesores y contenidos vitales refiere al uso de dispositivos variados que dan cuenta del éxito de las dos escuelas. La escuela 1 se apoya en su tradición, la oferta de una modalidad que sirve como proyecto, y fortalece esa tradición a través de nuevos dispositivos para los nuevos

jóvenes que concurren a la institución: las paredes y los talleres de expresión y las diferentes “oportunidades” para seguir aprendiendo.

La escuela 2 pensó un nuevo currículum que se expresa en diferentes prácticas. El contenido de ese currículum tiene que ver con la vida, con el cuidado, la defensa y la oportunidad de un proyecto de vida. Algunos de los profesores, como actores centrales de ese currículum, recurren a la forma más tradicional para el ejercicio de su tarea: recurren a la explicación y los alumnos los valoran por eso.

Institución, Profesores y Contenidos vitales, da cuenta de las prácticas curriculares y pedagógicas que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje. La más tradicional, la explicación del profesor, es la que los alumnos más valoran. También se encuentra una fuerte articulación de los contenidos y las formas de enseñanza con la experiencia cotidiana, los saberes previos o los intereses de los alumnos. Este reconocimiento “cultural” es de suma importancia para jóvenes que sufren la exclusión de sus pautas culturales. La **cultura**, como aquello a transmitir y como aquello que se reconoce en los jóvenes, permite comprender la satisfacción de los alumnos en estas escuelas.

En síntesis, la escuela 1 y la escuela 2 presentan la mayoría de las características que se encuentran en las Escuelas Eficaces (cf. Teddlie y Reynolds, 2000). Ambas escuelas cuentan con un liderazgo claro y colaborativo en las figuras del equipo directivo –escuela 1- y de la directora –escuela 2-. Estos equipos directivos comparten un objetivo: lograr que los jóvenes que “hoy” están en las escuelas puedan aprender. Para ello, mantienen sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos y crean y re crean dispositivos diversos que les permitan lograr esta tarea. En ambos casos, la escuela emerge como una institución que aprende a lo largo del tiempo y este aprendizaje le permite sostener un clima propicio para las tareas de enseñanza. Este clima se apoya en el conocimiento por parte de todos de sus derechos y sus deberes al interior de la escuela.

La correspondencia entre las características de los casos seleccionados y los listados de las Escuelas Eficaces remite a escuelas con características “buenas”. ¿Es esto suficiente para pensar en “buenas escuelas”? Es probable que este tipo de análisis conduzca a una manera fragmentada de ver la realidad y en el caso del análisis de una institución como la escuela es necesario una mirada de conjunto. El enfoque **Ley, moral y cultura** permite observar a la escuela como un todo, permite decir que son buenas escuelas porque tienen una serie de características positivas que se enmarcan en un estilo de funcionamiento que incluye la ley, la moral y la cultura.

A modo de cierre, el análisis de los casos desde los dos enfoques –Eficacia Escolar y Ley, moral y cultura- puede pensarse como un camino a recorrer al estudiar buenas escuelas de sectores populares. Son necesarias las buenas características –los listados- pero, sobre todo, se requiere un marco que le de sentido a esas buenas características. El liderazgo, el trabajo en equipo, la visión compartida, las expectativas elevadas y el ambiente de aprendizaje se sostienen y se justifican a partir de un espacio diferenciado (**la ley en y de la escuela**) sobre un compromiso compartido (**la moral en los actores escolares**) con un fin determinado (**la transmisión, valoración y recreación de la cultura**).

3. CONCLUSIONES

Para el cierre de esta trabajo volvemos a las preguntas de la introducción y nos planteamos otras preguntas nuevas. ¿Cómo mirar las escuelas cuando éstas son cuestionadas? ¿Por qué pensar en el éxito en contextos de fracaso?

Se propuso una mirada en contexto situacional. Una mirada que permitió pensar a la escuela en la interacción entre lo nuevo y lo viejo, entre las tradiciones y las rupturas que le permiten dar respuestas a los cambios sociales y culturales que la rodean.

Las escuelas de este estudio son escuelas de sectores populares que trabajan con jóvenes pobres, estructurales, y empobrecidos. Ambas escuelas se destacan por sus resultados en los logros de aprendizaje si se toman en cuenta las características socioeconómicas de sus alumnos. Sus resultados no son los deseables, como tampoco lo son los de la mayoría de las escuelas medias de la Argentina. En promedio las escuelas secundarias sólo alcanzan un 60% de logros en la adquisición de competencias básicas en las áreas de Lengua y Matemáticas.

Los hallazgos de este estudio confirman muchos de los resultados de investigaciones similares en contextos diferentes como Francia, Estados Unidos o Uruguay. También aportan nuevos hallazgos que enriquecen el conocimiento pedagógico. Señalamos más arriba que las investigaciones sobre el éxito institucional realizan contribuciones pedagógicas antes que sociológicas.

A partir del estudio de caso proponemos que las escuelas “exitosas” son lugares de “acción fértil” porque se organizan en torno a un sistema de reglas de **ley, moral y cultura**. Por un lado, las dos escuelas diferencian el espacio escolar del extraescolar, instauran una ley territorial, a la vez que ponen a los sujetos en intercambio con otra ley, la de sus derechos y obligaciones como sujetos, como jóvenes.

Por otro lado, las dos escuelas parten de la confianza que tienen en la capacidad para aprender de sus alumnos -jóvenes de sectores populares pobres y empobrecidos- y sostienen esa confianza a partir de cambios organizacionales: los nuevos mediadores como los psicólogos, los profesores tutores y los preceptores, las redes y las alianzas para mantener a los alumnos “en” la escuela y las prácticas curriculares que permiten seguir aprendiendo -entre otras el contrato con repetidores, los talleres de Arte, Literatura y Teatro, el sistema de materias previas por parciales-. Al otorgar a los jóvenes la posibilidad de ser sujetos con voz, que cuestionan, por ejemplo, el accionar de la policía, la escuela los transforma en ciudadanos.

La mirada “en contexto” sobre la escuela media también nos permite reflexionar acerca de las nuevas características y los nuevos lugares que ocupa esta institución. Aquí aparecen “hallazgos” no supuestos en las hipótesis de investigación.

El primero de estos hallazgos es la emergencia de diferentes modelos de escuela, o más bien de Escuelas sin “modelo”. Este hallazgo enriquece nuestra reconstrucción de las escuelas de “acción fértil”. Las características de los jóvenes e incluso las del mundo actual suponen una mayor flexibilidad en las instituciones.

Hay una serie de reglas que son necesarias para pensar en escuelas exitosas para los sectores populares: **ley, moral y cultura**. A partir de esas reglas, la creación y reconfiguración de los dispositivos escolares no tiene ni debe tener límites. Si hay un elemento a destacar es la creatividad para volver a pensar la institución y dar respuesta a sus alumnos de los equipos de gestión de estas escuelas.

En segundo lugar vemos que las dos escuelas presentan una articulación armónica con el nivel de la gestión central. Los equipos de gestión funcionan como canteras de recursos porque tienen competencia para la apropiación de las políticas educativas e incluso sociales. El desarrollo de esta competencia se apoya en la experiencia de las personas pero también en la capacidad de establecer

vínculos “productivos” con los supervisores, el director de nivel e incluso con funcionarios políticos. La “acción fértil” excede el ámbito institucional y se articula, para ser más eficiente y eficaz, con las burocracias. No se trata de lobby institucional sino de selección y apropiación de recursos pertinentes para sostener a la escuela en su función.

Pensar las escuelas desde los “hallazgos” de este trabajo implica un cambio que considere a la escuela desde su capacidad para fomentar encuentros entre diversos. **Ley, moral y cultura** como pivote de la escuela, pueden promover ese encuentro con los otros, donde cada sujeto reconozca su cultura y pueda construir un proyecto propio junto con otros y en otro contexto.

Ahora bien, no se trata simplemente de rotular instituciones –tendencia del campo educativo que se refleja en expresiones tales como escuelas efectivas, escuelas eficaces, escuelas productoras de conocimiento, escuelas con condiciones de educabilidad- más bien se trata de reconocer y reconstruir aquellas prácticas que se enmarcan en el comportamiento antes descripto con el fin de orientar el diseño de las políticas educativas en contextos sociales e históricos y realistas.

Para pensar en un cambio es necesario contemplar dos niveles. Desde el nivel institucional, es necesario considerar una serie de “pasajes” importantes cuando se estudie diseñar cambios en la escuela media actual, y en especial en aquellas escuelas con predominancia de alumnos de sectores populares:

1. De la escuela indiferenciada del contexto a una escuela que marca un territorio, un adentro, y un afuera.
2. De la escuela que sólo ve “alumnos”, a la escuela que reconoce los intereses, expectativas, conocimientos y deseos de los “jóvenes”.
3. De la escuela que reproduce disciplinas escolares, a la escuela generadora de proyectos de vida personales.
4. De la escuela de actores individuales, a una escuela de actores colectivos, con una dinámica de gestión colegiada.
5. De la escuela de espacios y saberes fragmentados, a la escuela de formación integral con pertinencia para la vida.
6. De la escuela que dejó de formar ciudadanos, a la escuela que recupera la formación “para” y “de” la ciudadanía.
7. De la escuela del silencio y el sin sentido, a la escuela que permite construir junto con otros un espacio de inclusión social en el que valga la pena estar.

Como señaláramos más arriba, no es posible considerar estos pasajes sin tener en cuenta un segundo nivel, el nivel de las políticas educativas. Por ello, para finalizar, se presentan cinco medidas de política educativa tendientes a promover cambios en el nivel institucional.

La primera medida consiste en diseñar un proceso de cambio institucional por fases. La primera fase tiene que ver con el desarrollo de los elementos base: **ley, moral y cultura**. Es necesario recuperar la experiencia de estas escuelas y discriminar elementos factibles de transferencia. Un lugar por donde comenzar sería partir de las experiencias que cuentan con más tradición, por ejemplo los profesores tutores.

La segunda medida corresponde a la segunda fase del proceso de cambio institucional. Aquellas instituciones como las de nuestro estudio que ya cuentan con los elementos básicos **-ley, moral y cultura-** seguramente necesiten fortalecer alguno de ellos. En nuestro caso, la cultura es el elemento a fortalecer en este segundo paso y para ello la experiencia de Francia, por ejemplo, es un camino a seguir: escuelas con centros de recursos, documentalistas, animadores culturales, acompañantes para la vida escolar, proyectos de capacitación de profesores en las escuelas (Dubreuil, ibid; Van Zanten y otros, ibid). Los equipos de Planeamiento e Investigación Educativa deberán hacer un seguimiento de esta segunda fase con el fin de sistematizar la experiencia de las instituciones “pioneras” y evaluar la transferencia.

La tercera medida consiste en aprovechar los recursos humanos con los que cuenta el sistema educativo. Estas instituciones obtienen logros con los actores que están en el sistema pero no existe una política de desarrollo profesional que le permita al sistema educativo capitalizar la experiencia acumulada. Es central diseñar otra carrera para profesores de nivel medio y directores o rectores. En cuanto a los profesores se puede pensar una carrera por etapas: acompañantes escolares en la etapa de estudiantes, profesores que “expliquen” en las aulas, asesores en institutos de formación docente y/o en las propias instituciones para el desarrollo de nuevas prácticas curriculares en la etapa previa a su jubilación. Con respecto a los directores habría que dividir su carrera en cuatro etapas: formación para el puesto, ejercicio del cargo, formación de equipos e instalación de capacidades en su escuela y asesor del nuevo director antes del retiro.

La cuarta medida refiere a mejorar los canales de información entre la gestión central y las escuelas de manera que todos los equipos directivos puedan apropiarse de las políticas que se implementan y construir sus canteras de recursos. Para ello, los niveles intermedios de gestión, supervisores por ejemplo, deben crear junto con las escuelas bancos de datos acerca de las instituciones que pueden trabajar junto con la escuela para el desarrollo de los jóvenes (hospitales, salas de salud, campañas de vacunación, campañas de prevención de enfermedades, bibliotecas públicas, cursos gratuitos de los municipios, oferta cultural disponible, empresas con ofertas de empleos y concursos, entre otros).

La quinta medida política no es nueva pero sí fundamental: se trata de aumentar el presupuesto y redistribuir los recursos. Las becas para alumnos son indispensables en los sectores populares en la Argentina actual y la política educativa no puede prescindir de ellas para lograr la escolarización secundaria de toda la población⁵. Sería deseable pensar formas complementarias de otorgar subsidios, por ejemplo subsidios para las instituciones que se encuentren en la segunda etapa del proceso de cambio institucional propuesto más arriba.

La experiencia de los casos estudiados demuestra que la educación de los jóvenes es una apuesta imprescindible para cualquier sociedad. Sobre todo, es una apuesta por el respeto que merece todo joven por el hecho de ser joven. En estas escuelas los jóvenes todavía no aprenden todo lo que sería deseable que aprendan; en estas escuelas los jóvenes reciben “contención” dentro de un clima escolar. Probablemente la clave para pensar las escuelas en contextos de fuerte fragmentación social se

⁵ En un interesante ejercicio presupuestario, Morduchowicz (2003) demuestra que la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria supondría un incremento anual de los recursos destinados a educación equivalente a menos del 2% anual del gasto educativo correspondiente al año 2003, en un esquema de aplicación gradual a lo largo de 5 años. Este ejercicio demuestra que en el caso de Argentina, el aumento del presupuesto educativo y su distribución depende, en buena medida, de una decisión política.

vincule con la hibridación: ofrecer a los jóvenes una escuela con un poco menos de “apariencia” de escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEPE/BIRF (1999). *Factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primaria de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: Proyecto MECAEP-ANEPE.
- Anyon, J. (1997). *Gueto Schooling. A political economy of Urban Educational Reform*. New York: Teachers Collage Press.
- Bautier, E., Charlot, B. y J.Y. Rochex (2000). Entre apprentissages et métier d’élève: le rapport au savoir. En: Van Zanten, A. (Dir.) *L’école. L’état de savoirs*. Paris: Centre National du livre.
- Boulhamane, Y. (2001). Les élèves cherchent une personne de confiance. En: Dubreuil, B. (Dir.). *Pédagogies en milieux populaires*. Paris: Licorne/L’Harmatan.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma educativo en América Latina*. Buenos Aires: Convenio Andrés Bello/Santillana.
- Dubet, F. y M. Duru-Bellat (2000). *L’hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil.
- Dussel, I. (1993). Sobre el discurso pedagógico. *Revista Propuesta Educativa*, 6(1).
- Grignon, C. y J.C. Passeron (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard/Le Seuil.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 3.
- Morduchowicz, A. (2003). Los costos de la obligatoriedad escolar en el nivel medio. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira.
- Poggi, M. (2003). “La problemática del conocimiento en la escuela secundaria” en: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira.
- Teddlie, Ch. y D. Reynolds (2000). *The international handbook of School Effectiveness Research*. New York: Falmer Press.
- Van Zanten, A., Grospiron, M.F., Kherroubi, M. y A. Robert (2002). *Quand l’école se mobilise*. Paris: La dispute.