

Foll
371.26
2

26977

**VI Congreso Nacional
X Congreso Provincial Sobre Políticas Educativas**

**La Pampa / 3 y 4 de Octubre 2002
Prov. La Pampa / UNICEF**

**Ateneo sobre "Crisis en la Escuela Media"
(Tercer Ciclo / Nivel Polimodal)**

Entre la Resistencia al Fracaso y la Construcción del Éxito

Casos de escuelas vulnerables con mejores rendimientos

Informe Preliminar

**Producido por
Consejo Federal de Cultura y Educación
Secretaría General**

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Secretario General
Dr. Sergio PALACIO

| |
|----------|
| INV |
| 026977 |
| SIG FOLL |
| 371.26 |
| LIB 2 |

Colaboraron en este Trabajo

Jorge TISSERA
Laura DELAMER
Jorge SANCHEZ
Alejandro FERNANDEZ VALES
Mario PREIATO

Con frecuencia encontramos que cuando se trata de entender y trabajar en situaciones de pobreza se formulan enfoques simplistas y unidireccionales. La complejidad parece reservada a las situaciones de otros sectores de la población y de la sociedad. La experiencia indica todo lo contrario. En realidad, lo único pobre y escaso en situaciones de pobreza son los recursos materiales; todo lo demás posee mucha riqueza y complejidad. Seguir insistiendo con un enfoque simplista puede ser una fuente de frustraciones que es nuestra obligación no seguir estimulando

Juan Carlos Tedesco

Por otro lado nos dimos cuenta y pudimos mirar para adentro y bueno, decir: algo hay que hacer, porque antes se trataba de ocultar.

(Recogido en las entrevistas a uno los Directores)

... "acá yo me siento cómoda, trabajo, me siento libre, implemento lo que yo quiero implementar,..., acá estamos en la misma olla y nos cocinamos juntos

(Recogido en las entrevistas a los Profesores)

..."ella estudia sin que yo le este encima , ella dice que quiere ser alguien en la vida y que le paguen por su profesión, y es lo mejor que podés hacer le digo. Yo no tuve opciones, ella va a tenerlas".

(Recogido en las entrevistas a los padres)

El éxito o el fracaso esta en la forma de pensar de cada alumno, hay alumnos que no se habla en la casa, o a los padres no le importa nada, hay alumnos que se tiran al abandono, son rebeldes y hay alumnos que tienen esperanza, los padres los motivan, en la casa se habla.-

(Recogido en las entrevistas a los Alumnos)

Globalización y educación

De ninguna manera constituye una novedad cualquier intento por definir y encontrar las connotaciones significativas de un fenómeno como la globalización.

Resulta obvio que esta cuestión excede los ámbitos académicos, y que abarca no sólo otros sino muchos aspectos de la vida cotidiana. "Hoy, tanto en el periodismo como en el discurso informal, circula un término discutido, pero que sirve de muletilla para denotar un fenómeno cuyos rasgos y bordes son poco perceptibles"¹

La poca perceptibilidad lleva a las diferentes visiones que se tienen del fenómeno. Es factible advertir que se pueden realizar inventarios dilatados acerca de las diferentes visiones de lo que se entiende por globalización. Pueden referirse como concepciones el impacto de los procesos globales económicos incluyendo procesos de producción y comercio e interdependencia monetaria; el amanecer del neoliberalismo como discurso político hegemónico; el emerger de nuevas formas culturales, mediáticas y de tecnologías de comunicación; la percepción de la globalización como un set de cambio. Cada visión refiere un juego complejo de varios factores con diferente incidencia de cada uno y diferentes relaciones²

Tampoco debe dejarse de lado a quienes analizan el fenómeno no en términos de factores sino en términos de poder; por ejemplo, quienes sostienen que la caracterización primaria es la concentración geográfica del mayor poder económico centralizado en los centros financieros y de negocios, que incluye sólo algunas ciudades en el mundo donde la inmensa concentración de poder económico las convierte en centros de comando de la economía global³.

Si bien mucha de la reciente literatura sobre la visión de la globalización es predominantemente acerca del fenómeno económico y si bien la economía global emergente es una de las principales características, focalizar sólo en el análisis de lo económico es claramente inadecuado para describir las complejidades de la globalización. No parece totalmente posible para explicar el movimiento o la tendencia hacia una situación global solamente en términos económicos e independiente de las relaciones de los cambios políticos y simbólicos. Para entender adecuadamente los procesos de globalización se requiere una aproximación más integrada, tratando de esclarecer las relaciones entre la economía global y los términos del cambio social, político y cultural⁴.

¹ Palacio, Sergio. El Signo de los Tiempos. Cántaro Ediciones. Pg. 14. Bs. As. 1999

² Burbules, Nicholas and Torres, Carlos. Globalization and education. Critical Perspectives. Routledge. Pg. 2. Nueva York. 2000

³ Sassen, Saskia. Globalization and its discontent. Editorial The New Press. Pg. 25 Nueva York. 1998

⁴ Wiseman, John. The Global Nation: Australia's response to globalization, Cambridge University Press. Pg. 15. Melbourne. 1998. Citado por Rizvi Fazal. International Education and the production of global imagination, recopilado por Burbules, Nicholas. Ob.cit. pg. 207

Pensamos que de otra manera es absolutamente imposible intentar comprender de qué manera los procesos educativos se insertan en el fenómeno de la globalización.

En ese sentido y en ese contexto "las discusiones deben ser acerca de las implicancias específicas y concretas respecto de cómo la educación está cambiando y qué necesitará para cambiar en respuesta a las nuevas circunstancias"⁵

Entre las preguntas clave acerca de esta relación entre globalización y educación, figuran las siguientes:

- "¿Quién puede beneficiarse de las oportunidades positivas que se presentan y quién puede perder?
- ¿Qué es probable que ocurra con las desigualdades y las lagunas ya existentes en la oferta en educación, sobretodo entre los ricos y los pobres?
- ¿Cuál es el objetivo de la educación en esta nueva era y como se juzgarán el éxito y el fracaso?
- ¿Qué criterios se utilizarán para establecer los puntos de referencia de la calidad de la educación?"⁶

Podríamos agregar un sinnúmero de preguntas pero a los efectos de este trabajo, nos centralizaremos en las últimas dos.

Sobre la base de estos conceptos, se ha aceptado desde hace un tiempo, que la educación básica en la era de la globalización abarca mucho más que la educación primaria. Y todavía no se ha terminado de comprender en el mundo que el logro de una educación secundaria universal está dejando un abismo tal vez mayor ente los que pueden beneficiarse de las oportunidades del nuevo contexto y los que son cada vez más marginados y excluidos.⁷

Tras estas palabras huelga discutir la importancia en nuestro país del desarrollo y consolidación de una adecuada Educación Media.

2. La Educación Media en este contexto

La Educación Media en los últimos tiempos ha generado intensos debates en los que se discutió desde la identidad y especificidad de la misma, los objetivos que perseguía y los cambios que se debían introducir.

⁵ Burbules, Nicholas. Op.cit. pg. 2

⁶ Malhotra, Kamal. Prioridades y retos de la educación en el contexto de la globalización. Presentado en la Conferencia de la UNESCO sobre "La educación secundaria y los jóvenes en la encrucijada" 1998. Bangkok, Tailandia, recopilado por la revista Perspectivas, de la O.I.E, Vol. XXX. N° 3 pg. 400. 2000

Estos requerimientos están acompañados por un lado, por la influencia de los contextos globalizadores y por otro, por nuevos paradigmas que ubican al ciudadano como protagonista de su historia personal, familiar y social.

Por ello los sistemas educativos, empezaron a reformular la visión tradicional, en busca de satisfacer los estímulos que continuamente van pautando la necesidad de adecuación a un ambiente de condiciones cambiantes y dinámicas.

En este sentido, las políticas educativas a nivel mundial estuvieron dirigidas a la ampliación de los años de escolarización, a la revisión de los modelos institucionales y a la multifuncionalidad de los estudios secundarios; tal es la complejidad de las instituciones frente a poblaciones crecientes y con miradas diferentes que no han permitido lograr enteramente una evaluación sobre el éxito o fracaso de los nuevos modelos propuestos.

En la década de 1990 en nuestro país, se intentó dar respuesta a través de las distintas reformas a los nuevos requerimientos sociales, pero en un contexto de transformación como no se había visto a lo largo del siglo. En virtud de ello, una significativa población de sectores históricamente excluidos se incorporó a la matrícula de la Escuela Media, con toda la significación que ello implica.

De tal forma, la renovación de la Escuela Media, además del problema de lograr una formación en base a aptitudes transferibles para una sociedad del conocimiento, que representa un enorme desafío, ha encontrado además, un escollo adicional, que centra la atención de los especialistas: ¿de qué forma se incorporan y cómo sostienen su paso por el sistema educativo los sectores sociales que antes no lo habían hecho?.

Cecilia Braslavsky dice al respecto "Como resultado de esa "obligatoriedad subjetiva", ingresan y permanecen en la educación secundaria adolescentes y jóvenes para quienes esa educación secundaria no fue pensada. Esa presión es uno de los disparadores del descontento con el modelo institucional y curricular diseñado para otros contextos. Françoise Caillods presentó el hecho de que frente a esta situación, el modelo del colegio único (tramo del sistema educativo francés que se extiende después del 5º grado de la educación primaria y a lo largo de cuatro años) está siendo objeto de intensos debates, cuyo eje es que no puede contribuir a eliminar las desigualdades sociales."⁸

⁷ Malhotra, Kamal. Ob. Cit. Pg. 401

⁸ Braslavsky, Cecilia La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? *Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. (Org.) IIPE_Unesco co-publicado con Editorial Santillana, Argentina. 2001. Cap. 10: La educación secundaria en Europa y América latina. Síntesis de un diálogo compartido, por Cecilia Braslavsky.

Vale aquí retomar las preguntas formuladas en el acápite anterior, fundamentalmente, ¿cómo juzgar el éxito y el fracaso?.

Tal vez acuciados por la necesidad de respuestas múltiples, el problema del fracaso escolar, ha sido más objeto de estudio que el éxito, fundamentalmente tratando de evitar que el fracaso en los rendimientos se trasladara o convirtiera en el factor principal de expulsión de los alumnos en mayores condiciones de vulnerabilidad.

En muchos casos, pareciera que el fracaso es tratado con una linealidad estigmatizante, casi preso de un fatalismo prospectivo, que pulverizaría y tomaría inútiles todos los esfuerzos por el logro de éxitos en las poblaciones vulnerables.

Parece evidente y en contrario de lo dicho, que la realidad muestra situaciones más complejas que requieren un estudio particularizado.- Retomando a Tedesco, "lo único pobre y escaso en situaciones de pobreza son los recursos materiales; todo lo demás posee mucha riqueza y complejidad".⁹

Por ello el esfuerzo debe redoblar no sólo respecto de las causas del fracaso sino en las formas y estrategias de superarlo y tender al éxito, pues desde el punto de vista de un contexto globalizado, para el logro de aptitudes transferibles a futuro, no puede bastar de ninguna manera la contención del mismo, el objetivo imperativo, la teleología de la acción debe estar orientada a su derrota.

3. El análisis de la mejora en la escuela media centrado en la Institución

Siguiendo a Antonio Bolívar podemos decir que la mejora "de los aprendizajes de los alumnos, que es la misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el centro...En los años ochenta, tanto desde las nuevas políticas educativas de administración y gestión de la educación (autonomía de los establecimientos escolares), como desde las teorías de innovación educativa, el centro escolar se constituye en un lugar estratégico del cambio"¹⁰

Bolívar analiza algunos de los movimientos en base a los cuales la organización o el modelo de funcionamiento adquieren un lugar central en el estudio de su relación con las mejoras.

Si bien la referencia al movimiento de las escuelas eficaces o al de la mejora de la Escuela no agota la amplia gama de posturas y modelos, que van desde las llamadas Escuelas Charters¹¹,

⁹ Tedesco J.C. en Introducción. La educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? *Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. IIPE-Unesco co-publicado con Editorial Santillana. Argentina. 2001..

¹⁰ Bolívar, Antonio. *Cómo mejorar los centros educativos*. Ed. Síntesis. Madrid. 1999. pg. 15-16

¹¹ Hass, Bryan. *The Charter School Challenge*. Editorial Brookings. 1999.

pasando por el modelo de las escuelas Victorianas de Australia¹², modelos como el de la escuela autónoma de Nicaragua¹³, hasta la reforma en las Escuelas de la Provincia de Quebec-Canadá del año 2000, todos tienen como punto común la centralidad del Centro Escolar o Institución Educativa en el proceso de intentar la mejora, más allá de "la confusión que se produce entre modelos de administración, técnicas de administración, modelos de diseño institucional y diseños conceptuales de gestión"¹⁴

4. La efectividad de la Institución educativa en la construcción del éxito o en la resistencia al fracaso.

En virtud de todo este contexto "numerosos estudios e investigaciones fueron orientados, en consecuencia, hacia la búsqueda de los factores o variables que permiten explicar el funcionamiento eficiente de una institución"¹⁵

Es decir que se trata de analizar si existe explicación extrapolable de condiciones de funcionamiento que posibilitan que en algunos casos ciertas escuelas logran mejores resultados. Es absolutamente discutible cualquier consenso final sobre qué puede entenderse por mejores resultados e indudablemente cualquier línea de investigación impone asumir explícita o implícitamente una posición. Bien sostiene Coleman que el término "igualdad de oportunidad educativa ha ocasionado una enorme confusión en los últimos años. La confusión se centra alrededor de un tema: la cuestión de si tal igualdad implica igualdad de inputs de recursos escolares o igualdad de resultados de escolaridad. La razón por que este tema no puede resolverse por una de estas definiciones es que ninguna definición es viable cuando se la lleva a extremos".¹⁶

Esta discusión acerca de este tópico, se conjuga con las posiciones que creen encontrar en la búsqueda de la eficacia puntos estrechos de contacto con las reformas neoliberales a tal punto que se ha llegado a sostener que "la perspectiva de que los estudiantes con desventajas deberían ser foco de programas especiales para remediar sus deficiencias es en muchos aspectos tan pobre y débil como las circunstancias sociales y económicas de las cuales son víctimas, ya que imprime sobre los marginados sus falencias personales como minoría o grupos económicamente marginados, lo que los limita para llegar a unirse a las elites que llevan una vida universitaria y tienen mejor futuro. En ningún lado intenta esta perspectiva iluminar la subordinación vivida por los estudiantes en cuanto a las relaciones de poder que limitan las posibilidades dentro de la cultura dominante, y en ningún lado se reconoce que las relaciones de poder y las estructuras sociales

¹² UNESCO. Globalization and Living together: The challenges for educational content in Asia. I.B. of education. Marzo 1999.

¹³ Rivas, Axel. La experiencia de las escuelas autónomas en Nicaragua. CIPECC. 2001

¹⁴ Palacio, Sergio. Hacia un nuevo modelo de escuela. Inédito. Preparado para la P.W. University, U.S.A pg. 43.

¹⁵ Poggi, Margarita. La formación de directivos de instituciones educativas. IIPE-UNESCO. Bs. As. 2001. pg.11

¹⁶ Coleman, James S. Equality and achievement in education. Editorial West View Press. San Francisco. 1990. pg.63

trabajan juntas como co-determinantes del fracaso escolar. Dentro de esta perspectiva, el aprendizaje se logra al adquirir 'lo básico' y adoptar sin crítica valores consistentes con la disciplina industrial y la conformidad social."

Para esta línea de pensamiento "una teoría crítica de la escolaridad" necesita tanto criticar esta posición como, en un lenguaje público, claro y discernible, redefinir drásticamente la relación entre escolaridad y educación... Nos estamos refiriendo al aprendizaje que está unido a las formas de poder social y personal. La educación para el futuro significa que los estudiantes necesitarán adquirir niveles avanzados de alfabetización económica que les permitirá no sólo trabajar en el mercado sino también transformarlo como parte de una lucha más grande por crear una sociedad más igualitaria y justa...¹⁷

Independientemente de esta posición, una buena parte de la tendencia, parte de la base de considerar que, considerado o no dentro de los enfoques neoliberales, resulta fundamental intentar hallar factores o variables que expliquen la efectividad de una institución, orientado fundamentalmente a analizar dicha efectividad en términos de igualar las posibilidades compensando las diferencias socioeconómicas.

En general nadie duda de la existencia de esas diferencias aunque algunos le den un sentido positivo al considerar que el más fuerte y consistente hallazgo en las investigaciones sobre los logros de los estudiantes es que el 'background' familiar es la mayor influencia¹⁸, y otros un sentido negativo como condicionante de los logros.

Bolívar sostiene que "después del sueño liberal de los sesenta de fuertes inversiones en educación para integrar a grupos marginados, algunos informes como el de Coleman de 1966 y la sociología de la educación (teorías de la reproducción) muestran que la escuela no puede compensar las diferencias procedentes de familia y clase social, que los efectos de la escuela son mínimos comparados con el grupo social de origen."¹⁹ Esta posición supone referenciar el fracaso escolar y sus causas con las diferencias socioeconómicas de origen.

Es tan acentuada esta internalización del pensamiento que algunas investigaciones sobre estudiantes de profesorado revela que aún antes de recibirse, en su concepción "se asignan como causas del fracaso escolar para los grupos urbano-marginados y los grupos aborígenes las ligadas a su situación socioeconómica, especialmente las que se refieren a carencias del grupo familiar, por lo cual se adjudica el fracaso escolar al nivel socioeconómico de los padres, a la falta de

¹⁷ Mac Laren, Peter y Giroux, Henry *Critical Pedagogy, the cultural fight and the state*. 1988. Edición del autor. Pg. 8 y 9

¹⁸ Chubb, John and Moe, Terry. *The causes of student achievements in the book politics markets & America's schools*. Pg. 101. The Brookings Institution. Washington D.C. 1990

¹⁹ Bolívar. Ob. Cit. Pg. 20

medios y material, al nivel de instrucción de los padres y al insuficiente manejo del castellano en los niños indígenas²⁰, casi haciendo gala de un fatalismo pedagógico-metafísico.-

Por un lado, Bolívar recoge, en el texto citado, a posteriori, que algunos intentos de mejora en los logros escolares han puesto en crisis la supuesta impotencia de la Escuela para reducir la influencia de los contextos familiares, mostrando que todos los alumnos pueden aprender dadas las condiciones y el apoyo apropiado; y por otro, el mismo Coleman en su obra citada plantea acabadamente que las Escuelas pueden ser y son exitosas si reducen la dependencia de oportunidades de un chico de sus orígenes sociales.

"La efectividad de las escuelas consiste en parte en hacer a las probabilidades condicionales menos condicionales, es decir menos dependientes de los orígenes sociales. Por lo tanto, la igualdad de oportunidad educativa implica no meramente escuelas iguales sino escuelas igualmente efectivas, cuyas influencias superarán las diferencias en el punto de partida de los chicos de diferentes grupos sociales"²¹

Es este, creemos, un contexto suficiente de justificación de la búsqueda de aquellos factores o variables que permitan explicar (o al menos intentarlo) resultados diferenciales, en casos en que aparentemente se supera la relación condicional negativa entre los orígenes socioeconómicos de los alumnos y sus logros posibles; y donde la tarea de la Escuela parece prima facie superar esa condicionalidad y tiende a igualar las oportunidades de habilidades para la adultez.

Este es el marco conceptual que define para esta particular investigación, desde el modo de selección de escuelas hasta el análisis de los resultados. En cuanto a este último punto es importante aclarar que se trata de zanjar las limitaciones que algunas de las líneas citadas imponen en cuanto al análisis de la Institución desde el punto de vista exclusivo de la administración obviando la llamada dimensión pedagógica en la gestión educativa.²² En tal sentido, se aborda desde una perspectiva multidimensional incluyendo también la tarea áulica.

Finalmente, creemos que una justificación más abarcativa de este planteo radica en que,

1. Se discuta o no el carácter limitado del mismo, o la influencia de las políticas neoliberales, lo cierto es que la preocupación por la gestión y la efectividad de la escuela media existe en los lugares más diversos del mundo, no necesariamente occidentales²³
2. Es fundamental en orden a hacer un cambio trascendente que tengamos que creer que tales cambios son posibles²⁴

²⁰ Sagastizabal Angeles. La Escuela, el otro y la discriminación: un observatorio para prevenirla. (Un estudio de casos en nueve institutos de formación docente de la Provincia de Santa Fe) Revista Perspectivas. O.I.E Vol XXX. N° 4. Pg. 542. 2000

²¹ Coleman J. Ob.cit. pg. 122

²² Casassus, Juan. Problemas de la Gestión educativa en América Latina. UNESCO. Pg. 18. 2000

²³ Puede verse el programa universitario de Management Escolar en "The development of education in the Sultanate of Oman" UNICEF. Pg. 17. 2001

5. Alcance del trabajo

Este trabajo analiza un grupo de escuelas medias vulnerables. Vulnerables pero con la particularidad de haber logrado en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) resultados que excedieron los promedios provinciales y nacionales. Es el estadio preliminar de una investigación que intenta aportar otra mirada sobre las escuelas con alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa, que intenta bucear entre aquellas particularidades que las ubican más cercanas al éxito que al fracaso. Intenta aportar indicios que permitan entender los secretos de la labor de las instituciones educativas.

Sabemos que cualquier hallazgo no puede transformarse en predictivo, pero sí algunos eventualmente pueden ser punto de referencia en el análisis de organizaciones similares.-

Cada escuela constituye un sistema en sí mismo, pero estimamos que más allá de esa individualidad, pueden existir caracteres comunes extrapolables en ciertas circunstancias.- Aunque no es una organización más, lo cierto es que, como sostiene Mintzberg "Cada actividad humana organizada, desde la fabricación de cacharros hasta poner un hombre en la luna, da origen a dos requerimientos fundamentales y opuestos: la división del trabajo entre varias tareas a desempeñar, y la coordinación de las tareas para consumir la actividad"²⁵.- Y esto define la estructura de una organización, que es lo que permite su análisis.-

Los estudios sobre la eficacia y eficiencia de las instituciones educativas han apuntado a la búsqueda de variables estrechamente relacionadas con las cuestiones de calidad o funcionamiento eficaz, tanto en la organización escolar como en la gestión de las mismas.

A propósito de la multifuncionalidad que presentan las escuelas, en contraposición a la mirada anterior, se trató de buscar información sobre los procesos de gestión y de administración, pero también atravesarlos con cuestiones pedagógicas, recursos utilizados en la escuela y el entorno familiar-comunitario.

En el inicio de este trabajo se trató de asociar las respuestas de los distintos integrantes de la comunidad educativa con factores como niveles de autonomía institucional, liderazgo, participación y comunicación entre otros, y aún sabiendo que esto puede llevar a interpretaciones poco claras, igualmente intentamos mediante estos procedimientos acercarnos al funcionamiento de las escuelas, pues estimamos que constituyen líneas de referencia para encuadrar el análisis.- No tiene más alcance que lo indicado, y no se pretende con las mismas establecer categorías gnoseológicas.-

²⁴ Anyon Jean. Ghetto schooling. A Political economy of urban educational reform. Teachers College Press. New York. 1997. pg. 165

A partir de la observación de cada una de las situaciones analizadas tanto en el trabajo de campo como en el relevamiento estadístico, la comparación de los inputs tanto escolares como extraescolares, permitieron prima facie establecer una serie de constantes que aparecen ligadas a las mejoras, tal vez extrapolables a otras instituciones que con similares características no han logrado los mismos resultados.

6. Abordaje Exploratorio

La estrategia de abordaje exploratorio implicó tres momentos diferenciados:

- el primero fue definir cuales son las escuelas que atendiendo a población vulnerable, tienen éxito más allá de lo esperado, específicamente en lengua y matemática;
- en segundo lugar se analizó y procesó la información que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene en sus bases de datos sobre características edilicias, infraestructura y equipamiento, equipo educativo y características del alumnado;
- por último, en las escuelas se aplicaron diferentes encuestas y se entrevistaron a los actores.

6.1 Selección de las escuelas

La selección de las escuelas se realizó de acuerdo a la siguiente metodología:

- a) Del universo de 3.329 escuelas medias de gestión estatal del país que participaron del ONE 2000, se seleccionaron por su grado de vulnerabilidad 2.438 escuelas públicas medias de gestión estatal de todas las Jurisdicciones del país (988 escuelas medias de la provincia de Buenos Aires con alumnos becados y 1450 escuelas medias del resto del país con grado de vulnerabilidad del 14 al 100 % de alumnos ponderados).

La clasificación del grado de vulnerabilidad de las escuelas medias de gestión estatal-públicas de todas las provincias, menos de la de provincia de Buenos Aires, fue elaborado por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles de acuerdo a los siguientes criterios:

- a. Índices educativos:
 - (i) Tasa de sobreedad en EGB3, al menos mayor a la media provincial (DNlyECE).
 - (ii) Tasa de promoción efectiva, al menos menor a la media provincial (DNlyECE).
 - (iii) Tasa de abandono interanual en EGB3, al menos mayor a la media provincial (DNlyECE).
- b. Índice socioeconómico:
 - (i) Pobreza (Censo y Encuesta Permanente de Hogares)

²⁵ MINTZBERG, Henry, "Diseño de Organizaciones eficientes", pág. 6, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 2000.-

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, atento a que participa por primera vez en el corriente año en el Programa Nacional de Becas Estudiantiles, se toman las escuelas que han participado del Programa Provincial de Becas de acuerdo a los siguientes criterios:

Líneas de pobreza;

Hogares cuyos jefes sean analfabetos o tengan primaria incompleta;

Hogares cuyos jefes sean desocupados o trabajadores temporarios;

Hogares en los que se registre una alta tasa de dependencia;

Hogares que no tengan cobertura social;

Hogares con jefes mujer, único sostén y bajos ingresos;

Hogares con niños con niveles de inasistencia superiores a la media de su curso ocasionados por razones socioeconómicas;

Menores tutelados domiciliados en Institutos u otro tipo de hogares múltiples;

b) Sobre la base de esta primera selección se realizó una segunda, considerando el grado de vulnerabilidad y tomando el rango de escuelas desde el 70 al 100% de alumnos ponderados de todo el país y el 50% en Provincia de Buenos Aires, dando como resultado:

1. Se identificaron 122 escuelas medias de gestión estatal con un porcentaje de vulnerabilidad superior al 70%.- El universo comprendió a todas las Jurisdicciones del país, a excepción de la Provincia de Buenos Aires, por las razones expresadas.-
2. Se identificaron 126 escuelas medias de gestión estatal con un porcentaje de vulnerabilidad superior al 50% de la Provincia de Buenos Aires.

A partir de esta selección de las escuelas medias que atienden a la población más vulnerable se identificaron aquellas que en los diferentes operativos de evaluación de finalización del nivel medio desde el año 1997 al 2000 lograron superar en más de un año (incluido el 2000) los rendimientos promedio en la jurisdicción y la nación, al menos en el Área de Matemática o en la de Lengua.

Los resultados alcanzados fueron los siguientes:

- Se identificaron 4 escuelas medias con más del 70% de alumnos ponderados y que superaban en más de un año (incluido el 2000) la media provincial y nacional en los resultados de Matemática y/o Lengua de las pruebas de evaluación de finalización de nivel medio.
- Se identificaron 2 escuelas medias de la provincia de Buenos Aires con más del 50% de alumnos ponderados que superaban en más de un año (incluido el 2000) la media del distrito, la provincial y nacional en los resultados de Matemática y/o Lengua de las pruebas de evaluación de finalización de nivel medio.

Una aclaración fundamental es que inicialmente se tomó el mismo rango de vulnerabilidad que en el resto de las Jurisdicciones, pero con el 70 % de alumnos efectivamente becados no se hallaron escuelas que pudieran incluirse en la segunda coordenada de rendimiento.- Se disminuyó hasta el 50 % hasta identificar las primeras escuelas que cumplieran los dos ejes, cifrándose en el 53 y 54 % en el porcentaje de vulnerabilidad respectivamente.-

A partir de esta selección las escuelas que forman parte de este estudio exploratorio son las siguientes:

1. IPEM 253 de Cruz del Eje, Provincia de Córdoba
2. IPEM 106 R.E.DE SAN MARTIN de Serrezuela, Distrito de Cruz del Eje, Provincia de Córdoba
3. Escuela Polimodal VIRGINIA G. DE AMELA de General Pico, Provincia de La Pampa
4. E.P.E.T. N°4 de General Acha, Provincia de La Pampa
5. Escuela de Educación Polimodal N°11, de Francisco Alvarez, Distrito de Moreno, Provincia de Buenos Aires
6. Escuela de Educación Polimodal N°3 de Campana, Provincia de Buenos Aires

En el siguiente cuadro se pueden advertir los valores que las diferentes escuelas obtuvieron durante el año 2000, como así también los promedios nacionales y provinciales en dicho año.

| Operativo Nacional de Evaluación | | | 2000 | |
|----------------------------------|----------------------|--------------|--------|------------|
| | | | Lengua | Matemática |
| Media Nacional | | | 59,11 | 61,03 |
| Media provincial Córdoba | | | 63,81 | 63,81 |
| Córdoba | IPEM 106 | Serrezuela | 76,35 | 73,86 |
| Córdoba | IPEM 253 | Cruz del Eje | 76,10 | 69,84 |
| Media provincial La Pampa | | | 60,02 | 60,02 |
| La Pampa | E.P.E..P N°4 | General Acha | 52,29 | 66,50 |
| La Pampa | Virginia G. De Amela | General Pico | 58,47 | 62,84 |
| Media provincial Buenos Aires | | | 60,31 | 63,04 |
| Buenos Aires | E.E.P. N° 3 | Campana | 66,10 | 68,38 |
| Buenos Aires | E.E.P. N° 11 | Moreno | 69,45 | 72,58 |

6.2 Análisis de datos de las escuelas.

El análisis se realizó tomando como material de trabajo la base de datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología donde se encuentra archivada la información de todas las escuelas Medias del país como así también de sus alumnos.

Dicha información remite a dos cuestionarios que se aplican junto con las evaluaciones de finalización de la escuela secundaria: uno a directores y otro a cada alumno evaluado.

El cuestionario a directores rescata información sobre:

- I- Datos del director/rector
- II- Datos del establecimiento y características de su alumnado
- III. Gestión , práctica pedagógica y clima escolar
- IV. Perfeccionamiento y capacitación

El cuestionario a cada alumno que realiza la Evaluación releva información sobre:

- I- Grupo familiar, nivel educativo
- II- Vivienda
- III- Características personales de estudio y opiniones de la escuela

6.3 Trabajo de Campo

El trabajo de campo consistió en el relevamiento de información cuanti y cualitativa de los diferentes actores involucrados a través de aproximaciones sucesivas.

Las fuentes utilizadas para el relevamiento son las siguientes:

- Encuesta estructurada y semi-estructurada a Directivos
- Encuesta estructurada y semi-estructurada a Docentes de las Areas de Lengua y Matemática
- Encuesta estructurada y semi-estructurada a una muestra de los alumnos actuales
- Encuesta semi-estructurada a una muestra de los padres actuales
- Encuesta semi-estructurada a una muestra de ex -alumnos y padres correspondientes al ciclo lectivo 2000.-

Las encuestas estructuradas a directivos, se focalizaron en los siguientes aspectos: asesoramiento pedagógico a los docentes, relaciones humanas, relaciones con la comunidad, organización de las tareas y niveles de participación, gestión de los recursos.

Las encuestas semiestructuradas se focalizaron en los siguientes aspectos: percepción dimensional de la población escolar, objetivos institucionales, percepción dimensional de las

variables conceptuales de logro, éxito y fracaso, estrategias sobre la integración de la población escolar, percepción dimensional de las debilidades y fortalezas escolares.

Las encuestas estructuradas a profesores de Lengua y Matemática recaba información sobre su formación, experiencia docente, estrategias de enseñanza utilizadas, calificación, planificación y disciplina.

Las encuestas semiestructuradas intentan profundizar algunos de estos aspectos contrastar con las percepciones dimensionales de la escuela y sus alumnos.

En el caso de los alumnos que este año cursan el 3º año del Polimodal, la encuesta estructurada se construyó utilizando el mismo esquema referenciado por el IDECE en una primera parte, y se completó con preguntas sobre consumos culturales y grupos sociales.

La encuesta semiestructurada indagó sobre las percepciones del éxito y fracaso, estrategias de estudio, recursos y actividades extraclase.

Por último en la muestra de alumnos y padres correspondientes al Ciclo Lectivo 2000, la encuesta semiestructurada se focalizó sobre la percepción del éxito y fracaso escolar, estrategias de estudio, entorno social y relaciones escuela familia.

7.Características de los Servicios Educativos

Para poder abordar el estudio, es importante antes que nada conocer brevemente las instituciones y las características salientes que hacen a las comunidades donde funcionan las distintas escuelas.

Provincia de Buenos Aires

Escuela Polimodal N°3 de Campana

La ciudad de Campana a orillas del río Paraná, conforma el tercer anillo del conurbano bonaerense.- Está situada a 70 Km. de la Ciudad de Buenos Aires, y de acuerdo a los datos aportados por el Censo Nacional de Población 2001, la población asciende a 83.515 habitantes.

La actividad principal es la industrial. Sin embargo al transitar sus calles se observa el sinuoso contraste del aire de pueblo con el de una ciudad que vive de la industria siderúrgica.

Actualmente, la Escuela, situada en el acceso sur sobre la Ruta N° 9 en las calles Viale y Barletta, posee un edificio de reciente construcción (posterior al año de la muestra) y que responde al

modelo arquitectónico diseñado en la Provincia de Buenos Aires para las Escuelas Polimodales. El terreno circundante permite desarrollar actividades de educación física al aire libre y además cultivar una amplia huerta.

Las relaciones con la planta siderúrgica SIDERCA han contribuido a la elaboración de proyectos de pasantías, radio escolar y huerta.

Desarrolla sus actividades en el turno mañana y tarde contando en la actualidad con 77 profesores, 12 preceptores y 2 bibliotecarios. La población escolar asciende a 699 alumnos, lo que desprende una relación de 9,07 alumnos por profesor y 58,25 alumnos por preceptor.

Escuela Polimodal N° 11 de Francisco Alvarez, distrito de Moreno

Esta pequeña comunidad de aproximadamente 3.000 habitantes, se desarrolló originariamente en base a la proliferación de "casas-quinta" en la zona, que en los últimos años se transformaron en viviendas permanentes. Luego su crecimiento fue desarrollándose de manera difusa, pues mientras empezaron a realizarse emprendimientos de los denominados "barrios cerrados", paralelamente comenzaron a imponerse las viviendas precarias y el asentamiento de familias de bajos recursos. La población desempeña actividades laborales en la ciudad de Moreno o en la de Buenos Aires y se ubica a unos 40 Km. de la Ciudad de Buenos Aires, corresponde al denominado tercer cordón del gran Buenos Aires y sufre las consecuencias negativas de ese contexto.-

La construcción de la Escuela es de una planta, conformada por dos alas separadas por un patio. Posee huerta y salón comedor. Rodeada de frondosa arboleda. La escuela desarrolla sus actividades en los turnos mañana y tarde contando en la actualidad con 36 profesores, 5 preceptores, 5 ayudantes de laboratorio y 1 bibliotecario. La población escolar asciende a 320 alumnos, lo que desprende una relación de 8,8 alumnos por profesor y 64 alumnos por preceptor.

Provincia de Córdoba

I.P.E.M N° 253 de Cruz del Eje

Se ubica a 150 Km. de la capital provincial. Es la cabecera del partido del mismo nombre que posee, según datos del censo Nacional de 2001, 51.997 habitantes. La zona ha tenido un importante desarrollo industrial, actualmente contraído que origina altos índices de desocupación. La actividad agrícola, especialmente la producción olivar y las huertas son las que ocupan a los habitantes de la región. Es el punto final de uno de los circuitos turísticos de la Provincia sin que esto llegue a representar una fuente de ingresos importante.

La escuela, pertenece al grupo de Escuelas Técnicas provincializadas en el año 1994. El edificio reciclado para poder desarrollar las actividades de taller, tiene prácticamente toda su superficie construida dejando libre un patio central. En la planta superior tiene los gabinetes de informática y el laboratorio

Desarrolla sus actividades en tres turnos, mañana, tarde y noche. En la actualidad cuenta con 81 profesores, 12 preceptores, un ayudante de laboratorio, y un bibliotecario. Se encuentran cursando 579 alumnos, lo cual da una relación de 7,15 alumnos por profesor y 48,25 alumnos por preceptor.

I.P.E.M N° 196 de Serrezuela

Ubicada a 60 Km. de Cruz del Eje y a 30 Km. de la Provincia de La Rioja sobre la ruta N° 38 que las une. La pequeña población alberga aproximadamente 3.000 personas. Como en toda población fronteriza recibe el aporte de distintas comunidades pero también expresa el sentimiento del olvido por esta condición. La población trasunta entre las actividades ligadas a la burocracia provincial y a la producción agropecuaria que abastece a las poblaciones vecinas y al consumo familiar. Algunas actividades turísticas parecieran estar presentes en el sentimiento de la comunidad pero la falta de iniciativas o de presupuestos limitan su concreción.

La escuela está limitada a un grupo de aulas que no alcanzan a contener a todas las secciones por lo que dos cursos comparten un espacio con una separación precaria en la cual también funcionan la Secretaría y la Dirección. Gran parte de lo construido fue obra de la comunidad, en especial padres y ex-alumnos.

Desarrolla sus actividades en dos turnos, mañana y tarde. En la actualidad cuenta con 32 profesores, 4 preceptores, y un bibliotecario. Se encuentran cursando 223 alumnos, lo cual da una relación de 6,96 alumnos por profesor y 55,75 alumnos por preceptor.

Provincia de La Pampa

EPET N ° 4 de General Acha

Ubicada a 106 Km. de Santa Rosa, Capital de la Provincia, de acuerdo al último Censo la ciudad cuenta con 12.500 habitantes. La actividad económica más importante es la agricultura-ganadería.

La escuela cuenta con un edificio de seis años. Su infraestructura fue diseñada para el desarrollo de la Educación Polimodal. Cuenta con sala de computación, talleres y salas de Profesores, Secretaría y Dirección discriminado. El estado general del edificio es óptimo. Es una práctica corriente que los alumnos desarrollen actividades de recreación (fiestas, peñas) en las instalaciones los fines de semana o días feriados, dando cuenta de una alta apropiación de parte

de ellos del espacio físico. Además de las actividades propias del nivel Polimodal, los alumnos concurren a los talleres de los TTP a contraturno, en forma optativa, pero con una alta participación.

Desarrolla sus actividades en tres turnos, mañana, tarde y vespertino. En la actualidad cuenta con 42 profesores, 3 preceptores. Se encuentran cursando 173 alumnos, lo cual da una relación de 4,11 alumnos por profesor y 57,66 alumnos por preceptor.

Colegio de Nivel Polimodal "Virginia de Amela"

De General Pico, está ubicada a 120 Km. de Santa Rosa, Capital de la Provincia; de acuerdo al último Censo la ciudad cuenta con 52.302 habitantes. Básicamente es una población agroindustrial.

El edificio cuenta con cinco años de antigüedad, Su infraestructura fue diseñada para el desarrollo de la Educación Polimodal. A partir de la construcción del nuevo edificio y de la implementación y división del tercer ciclo, que en La Pampa tiene entidad pedagógica y organizativa, la escuela fue trasladada a varias cuadras, ubicándose en un barrio de mayor poder adquisitivo. La escuela sin embargo conserva las características socioeconómicas de la población escolar original, que ahora se traslada hasta el nuevo edificio. Cuenta con biblioteca, salón de usos múltiples, sala de computación, laboratorio, salas de profesores, Secretaría y Dirección discriminados. El estado general del edificio es óptimo. Desarrolla sus actividades en dos turnos, mañana y tarde. En la actualidad cuenta con 49 profesores, 5 preceptores. Se encuentran cursando 249 alumnos, lo cual da una relación de 5,08 alumnos por profesor y 49,8 alumnos por preceptor.

8. Esquemas de análisis y de interpretación

A los efectos de adentrarnos en el análisis e interpretación propiamente dichos de los más de 1.000 indicadores relevados, se esquematizan algunas apreciaciones en base a ciertos puntos referenciales que recogimos como significativos y que permitan estructurar someras consideraciones.-

8.1 Percepción del Directivo acerca de la teleología e incumbencia de su rol

En general los directivos, consideran de su arbitrio todas las actividades que hacen a la Institución.- Es decir que profesan una interpretación teleológica abarcativa de su rol.- Sin embargo esta concepción virtual, formal institucional de su deber ser, no encuentra constante correlato en el accionar cotidiano, expresado en frecuencias de práctica.

Por ejemplo, los datos recogidos revelan que los directivos incorporan como visión formal sugerir cambios a los docentes: la diferencia entre el deber ser y lo que se indica en la frecuencia ronda el 50%. En general indican que les incumbe todo, pero cuando se analiza la frecuencia de la práctica se advierte que lo hacen mayormente en relación a los ítems que no tiene que ver de manera directa con la asignatura de que se trate, sino con el marco general: actividades generales, técnicas de estudio, etc.

Pero cuando se contrasta con los aspectos relativos a la asignatura asignatura específica resultan ser mayores los niveles de conflictividad que los mismos directivos detallan.- Parece ser que en aquellos ítems que involucran aspectos propios del "terreno" de cada profesor aparecen índices de conflictividad mayor y la frecuencia se reduce.

En el mismo sentido se advierte la no correspondencia entre ser y deber ser cuando se trata de aspectos considerados pertinentes, respecto de los que no lo son.- En el caso donde no se discute la pertinencia de la competencia, donde el deber ser aparece en su máxima expresión, la frecuencia de la aplicación de la práctica que se trate no es necesariamente alta. Pero cuando se trata de actividades cuya pertinencia en el rol del Director fue puesta en duda o relegada como no prioritaria, la frecuencia es nula.- Es decir que el deber no hacer es cumplido totalmente, lo que no ocurre, como vimos, a la inversa.

8.2 Percepción de las obligaciones burocráticas

Las actividades administrativas son priorizadas sólo por 2 directivos de 6.- Es decir que para el 66 % no aparecen como un aspecto relevante en la gestión de la institución.

8.3 Observaciones de clase

Es interesante el hecho que ningún directivo prioriza la observación de clases.- Es la única actividad que nadie prioriza.

Esto revela que indirectamente es percibida también como una obligación burocrática.

En el caso de Gral. Acha el directivo manifiesta que en su escuela comenzó a realizarla, pero luego de un debate al interior de la misma y por reclamo de su equipo directivo.- El argumento para su negativa fue considerar que no correspondía que lo hiciera por respeto a la libertad de cátedra.

Adviértase que el argumento no rescata un objetivo direccional en cuanto a contexto disponible para mejor resultado de la labor docente, es decir, no se invocó la mayor autonomía del docente para interactuar mejor con los alumnos o incentivar la creatividad, entre otras cosas posibles, sino que se esgrimió un Derecho docente.

8.3 El Proyecto institucional

Sólo en dos escuelas, o sea en el 33 %, es priorizado como función de conducción.- ¿Significa ello que el mismo no es relevante, y por el contrario es asociado a las tareas burocráticas?

Estimamos como alguna vez lo adelantamos, que de la misma manera que se considera la existencia del currículo oculto, también existen los Proyectos ocultos.- El burocrático, ajustado a lo formal, que es lo no priorizado, pero en paralelo uno real no volcado en los papeles que esquematiza la confluencia de la cultura de la organización con los demás valores multidimensionales y a veces hasta las ideologías.- En el burocrático se hace como si, y en el real se ejecuta.

¿Podríamos afirmar que una escuela que mejora su performance en términos relativos puede hacerlo sin algún tipo de proyecto o ajuste mutuo espontáneo que encarne un proyecto oculto a lo formal? Es difícil de aprehenderlo, pero luego recogeremos otros elementos que parecieran conducir a ello.-

8.4 Planificación de las tareas con los docentes

El 50% lo prioriza (es el mismo porcentaje que el de atención de padres). No parece un porcentaje pertinente de priorización, salvo que como detallamos anteriormente exista un mecanismo de coordinación del tipo del ajuste mutuo, es decir, por su simple proceso de comunicación informal.-

8.5. Atención sobre los alumnos

La mayoría de los directivos priorizan la atención de cuanto aprenden los alumnos, lo cual resulta un detalle no menor.- El involucramiento en el sentido de la construcción de sus alumnos.-

8.6 El Diálogo

La priorización del diálogo es significativo, surge como una variable considerada importante, no sólo con alumnos y Docentes, sino también con los padres. Es el mecanismo primario de comunicación que permite coordinación a través del ajuste mutuo.- ¿Será el factor primordial sustitutivo del PEI formal?

8.7 Relación con otras escuelas del mismo o de distinto nivel

Le incumbe al 100%, es muy importante para 5 y algo importante para 1 (la de Moreno).- Sobre la frecuencia el 50% indican que bastante.

Parece un dato alentador sobre el sentido de la interacción, más si se tiene presente a la organización en red como alternativa paradigmática.

8.8 Organización de la institución

En 5 de 6 escuelas los directivos sostienen que los aspectos organizativos de la institución lo deciden ellos.-

Y sólo en el 50% reconocen participación de algunos docentes.

Todos los docentes, sólo parecen participar en una escuela.

Los padres lo hacen sólo en la escuela de Moreno.

Podría pensarse que en los aspectos básicos que generan la estructura de funcionamiento, la estructura de relaciones es absolutamente vertical.- ¿Es esto positivo o negativo? Pareciera ser que en este aspecto el mecanismo de coordinación es la supervisión directa, propio de las burocracias simples.- Tal vez para aspectos básicos de organización opere como un factor catalizador positivo.-

8.9 Capacitación de directivos

Durante los últimos 2 años fue abundante en la mayoría.- No podemos realizar consideraciones sobre la pertinencia, pero no parece ser un dato menor, porque independientemente de aquella, evidencia una motivación que puede operar como catalizador positivo.-

Es de destacar además, que todos los directivos tienen título terciario.

8.10 Percepción de la capacidad de los Docentes

Lo más importante para los directivos es lo que enuncian como factor relevante acerca de la capacidad didáctica de los docentes. Se registra una estimación positiva que alcanza al 100 %.-

No se estima la experiencia de los docentes de la misma manera, solo para el 50% influye significativamente.-

8.11 La disciplina

No se reportan problemas acerca de la disciplina en ninguna de las escuelas.- Se rescata en la mayoría la concreción de un reglamento de convivencia.-

En el 83% de las escuelas hay reglamento de convivencia y en el 100% participan alumnos y docentes. Desde su puesta en marcha la disciplina mejoró en el 60% y en el 40% continuó igual.

En general, todos valoran la disciplina como un valor agregado de la cultura institucional.-

8.12 Evaluación de los alumnos

La evaluación de los alumnos es realizada mediante los mecanismos formales habituales en cada Provincia.

Pero cuando se indaga en la construcción del proceso de evaluación por parte de los Docentes, la actividad más importante y que opera como cuasi determinante de la calificación, entre otros ítems, es lo que consideran el progreso individual.- Se le asigna un valor de 91,67%.- También en este punto, la participación en clase es muy valorada.-

Esta estimativa del progreso individual podría asociarse con la estimativa del logro de los alumnos.

8.13 Clima participativo

En la organización del trabajo docente propiamente dicho, participan todos los docentes, a excepción de la escuela de Serrezuela, en la que llamativamente, sólo admiten participar algunos docentes.-

Un punto que parece ser especialmente participativo, es el atinente a las normas de convivencia y disciplina.- Parece que este punto se discute ampliamente.

En las Actividades Extracurriculares parece existir en general una abundante participación.- Los directivos sostienen participar en el 100% de las que se realizan.-

El número mínimo de reuniones con los padres es de tres anuales, lo cual comparativamente es importante.-

El número de reuniones formales con los Docentes es variable y no parece estar fuera de los números normales y habituales.- No parece ser que las mismas enmarquen toda la actividad, pues como lo detalláramos parecen existir mecanismos de ajuste mutuo que siempre exigen reuniones parciales e informales que generalmente no se registran ni se encuadran en los registros formales.-

8.14 Información de los resultados de los alumnos

Constituye un dato llamativo que se informe a los padres de los resultados de la evaluación nacional en el 100 % de los casos en los boletines.

Recordada es la discusión en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación sobre la conveniencia de dicha circunstancia, en general no entendida en su oportunidad como pertinente, lo que dio lugar al dictado de la Resolución n. 131/00 que especifica la comunicación pero no a través de qué medio.

Sin embargo, de acuerdo a las encuestas a directivos relevadas en el ONE 2000 por el IDECE, las 6 escuelas, ajenas y precediendo el tratamiento de ese tema, lo realizan por su cuenta.

En 4 de las 6 escuelas informan de una manera especial sobre los resultados de evaluación nacional a los padres. 5 de 6 por el boletín y 4 de 6 en reuniones. El 100% se los comunican a los padres por cuaderno.

Recordando el debate, esta situación parecería abonar la posición de quienes consideran su pertinencia en cuanto estímulo para el cambio y progreso.

Por otro lado y en el mismo sentido, salvo el caso de la Escuela de Serrezuela, en las restantes se informan las expectativas del ciclo lectivo a los padres a principios del mismo.

8.15 Antigüedad en la Escuela

El relevamiento con los profesores de Matemática y Lengua entrevistados en las escuelas permite ver que el promedio de antigüedad en la docencia es de 16.83 años y que en el establecimiento la misma es de 14.67 años, lo cual indica que casi en el inicio de la carrera docente comenzaron a trabajar en la escuela donde se aplicaron las evaluaciones. Y que permanecieron en la misma.

Es este un factor que parece importante, pues puede justificar que dada la cantidad de tiempo de trabajo conjunto, se recreen mecanismos de ajuste mutuo que favorezcan el desenvolvimiento de la tarea cotidiana.

8.16 Respuestas a estímulos

Todos los establecimientos recibieron los resultados del Operativo Nacional de Evaluación y cuatro recibieron recomendaciones.

Con los informes de los resultados el 50% trabajó en la Escuela. Es importante detallar como evolucionaron los resultados y marcar en Serrezuela y las dos escuelas de La Pampa como influyo el 1º resultado, y el trabajo que se generó a partir de ello.

Pareciera que en este campo hay un accionar con capacidad de respuesta a estímulos del ambiente, tomarlos, procesarlos y producir cambios.

Un comentario ilustrativo es el del Director de la Escuela de Serrezuela:

"...No hay preparación previa para las pruebas. En el primer año por ahí puede haber existido alguna preparación especial los días anteriores porque había mucha confusión de lo que se iba a evaluar.

Se dieron cuenta que los contenidos eran diferentes entre los que daba provincia y nación. No había coincidencia. Entonces había que empezar a incorporar los contenidos de nación a lo que estaban haciendo. Gracias a eso pudieron colocar a los chicos en algo más importante. Sirvieron para aclarar lo que la nación estaba buscando. Empezamos a incorporar el constructivismo. Si bien la capacitación estaba, las pruebas nos permitieron ver que era lo que nación quería.

Si bien no teníamos pruebas para trabajar después, teníamos los sentidos bien puestos para analizar las pruebas y es lo que se hizo con los profesores de lengua y matemática.

Fue muy positivo. Porque fuimos cambiando nuestras planificaciones constantemente para adaptarlas a la realidad, fuimos creando otras competencias."

La capacidad de respuesta es francamente llamativa, pues es conocido que en muchas otras escuelas que participaron de los ONE no actuaron de la misma manera.-

Fundamentalmente en lo que tiene que ver con la reflexión sobre la acción, o la reflexión sistemática, que de otro modo no supera los límites de lo inmediato²⁶

8.17 Autonomía institucional

Se consideran aquí algunos aspectos que parecieron surgir como relevantes en el contexto.-

No se prioriza la planificación compartida entre los Directivos y los Docentes ¿Si la planificación del directivo con los docentes no es importante como hacen para planificar con criterios definidos? esto es una inconsistencia o un enigma, ¿Cuál es el mecanismo de transmisión de esos criterios? Pues aparece como una contradicción, puede ser que no lo hagan en forma compartida y solo lo comuniquen?. Como se anticipara en otras consideraciones, parecen existir mecanismos de

coordinación que exceden los formales y que se establecen a través de mecanismos de comunicación informal.

Un aspecto que parece interesante es que la elección del material didáctico se decide en la escuela y participan los directivos y todos los docentes.

Respecto de los contenidos no se deciden en las escuelas en Gral. Acha y Cruz del Eje.- A partir de esta situación podemos preguntarnos sobre la entidad de la autonomía. Si 2 escuelas de 6 no seleccionan los contenidos en la escuela ¿se pone en cuestión el concepto de autonomía? Pero también parece procedente interrogarse acerca de si estos directivos y docentes poseen claridad conceptual acerca de qué significa que es cerrar el proyecto a nivel escuela. Porque por otro lado el 33 % de los Docentes entrevistados no tienen en cuenta los CBC en la oportunidad de planificar la actividad áulica.

²⁶ Juan Carlos Tedesco Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores en La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? *Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Braslavsky, Cecilia (Org.) IIPE_Unesco co-publicado con Editorial Santillana. Argentina. 2001.

8.18 Capacitación

En 4 de 6 escuelas se realizaron actividades de capacitación con todo el personal y en Serrezuela con personal de otras escuelas. No se puede decir que existe un criterio único sobre la elección de los temas.

Lo interesante es que salvo la Escuela de General Pico, existe un alto grado de satisfacción con la misma.-

8.19 Tarea efectiva

Podrían indicarse algunas puntos donde la escuela parece dar respuesta "exitosa", y es en esos puntos donde se percibe la impresión de que funcionan como un equipo: No podríamos decir que toda la institución, que el 100% de los docentes; sí es posible que haya un grupo de docentes con un (vínculo) fuerte y que debe ser en torno a lo que gira la institución. El compromiso con lo institucional vinculado a los resultados.-

"...y... yo creo que aprendimos mucho a mirar hacia adentro de la institución y a ir corrigiéndonos...

...por esa coordinación de la que hablábamos, una coordinación fuerte en lecto-escritura, sobretodo lectura e interpretación de consignas...(de todos los docentes trabajando en un proyecto institucional). Es una de las hipótesis mías. ***Por otro lado nos dimos cuenta y pudimos mirar para adentro y bueno, decir: algo hay que hacer, porque antes se trataba de ocultar.*** Otras de las cosas que surgieron a partir del trabajo con el equipo provincial, fue bajar la ansiedad de los docentes. Que el docente enseñe, sin la obligación de terminar el programa. ***Calma, vamos a ver, estamos en medio de un desbarajuste, por lo menos tengamos la tranquilidad suficiente para hacer lo que tenemos que hacer.*** Eso creo que influyo mucho en los resultados de lecto-escritura, haber podido priorizar. Sin la desesperación, sobre todo en momentos de cambio...

Otra de las cosas que nosotros tuvimos que hacer, a partir del cambio, es pensar el tema de los alumnos que se nos iban. La escuela técnica fue una de las escuelas más expulsoras, nosotros éramos una escuela muy expulsora, tuvimos que ponernos a pensar, estamos en eso, porque la escuela antes formaba para el trabajo, y salían buenos técnicos, muy bien formados, pero muy pocos, la mayoría quedaba en el camino. Ahora, como hacer para que no pase eso, sin bajar el nivel."

(Entrevista Director EPET 4 Gral. Pico).

8.20 Infraestructura y equipamiento escolar

El relevamiento de la encuesta a Directivos del 2000 realizada en el mismo momento del Operativo Nacional de Evaluación, permite obtener una idea sobre la percepción de los directivos con respecto a las escuelas. La observación de cada uno de los Establecimientos permitió verificar la realidad desde la visión del Directivo con las características edilicias.

El caso más significativo, el de Serrezuela, donde la comparación entre lo informado en el año 2000 y la entrevista al Directivo permitió observar que a pesar de las marcadas deficiencias edilicias, la comunidad realizaba el esfuerzo para mantener y mejorar las instalaciones. También se constata un alto grado de coherencia en las respuestas sobre este ítem, pues aquellas escuelas que dicen tener un edificio en malas condiciones, además confirman que sus elementos son malos (por ejemplo, pizarrón, iluminación, etc.).

Aún cuando los elementos o la infraestructura no son satisfactorios, la gente no lo carga negativamente y genera barreras para trabajar, sino que lo plantea desde el lugar a mejorar, por ejemplo la vicedirectora de la Escuela N° 11 de Moreno, nos decía:

" Me gustaría poder ofrecerles más cosas a los alumnos, te decía por ejemplo sobre la parte edilicia, todos nos merecemos trabajar en un lugar mejor, más agradable. Nuestra escuela tiene dos computadoras, para la administración y para los chicos y sin embargo los ayudantes del laboratorio de informática están dictando talleres que también son gratuitos y a contraturno".

En cuanto al equipamiento de bibliografía, parece trascendente su utilización tanto por alumnos como docentes. Lo más significativo estaría dado más que por el uso que los alumnos hacen de los libros, mapas y demás material didáctico, el uso que hacen los docentes.

En el caso específico de estas escuelas, el eje pasa de los alumnos a los docentes.

Las encuestas sobre los libros de lectura representan un aspecto importante pues todas las instituciones tienen libros de texto que son utilizados por los alumnos frecuentemente.

Una diferencia notoria radica en que los docentes utilizan revistas pedagógicas.

Analizando los recursos de las escuelas aparece como un factor importante los libros que el Plan Social proveyó a todas ellas, este aspecto es considerado como relevante para los diferentes actores: los directivos, los docentes y los alumnos.

Los directivos de las 6 escuelas lo plantean como un insumo muy importante, los docentes encuestados informan que a partir de ellos sus alumnos pueden trabajar y los alumnos de todas

las escuelas hacen acotaciones que permiten inferir la importancia para seguir las materias y además hacer investigaciones.

En la mayoría de los casos, se contesta que es más consultada la biblioteca escolar, con los libros del plan incluidos, que las bibliotecas de la comunidad.

Los insumos de computación, salvo el caso de la Escuela de Serrezuela, existen pero ninguna tiene acceso a internet o mail. Los recursos informáticos no parecen tener alto nivel de uso ni resultan significativos en el trabajo como los recursos bibliográficos.

Con respecto al uso de estrategias de enseñanza en este ciclo escolar se puede observar que el uso de medios electrónicos como computadora o video ha sido poco utilizado, pues el 75% de los docentes contesta alguna de las clases y el 25% restante nunca los ha usado.

8.21 Condiciones familiares

Sobre la cantidad de personas que conviven con el alumno incluyéndose, el 27% del total convive con 3 personas. Si consideramos que en el 77% de los hogares viven 3, 4 y 5 personas, incluido el alumno, podemos inferir que se trata de hogares no numerosos.

- Con respecto a la cantidad de habitaciones, el 42% cuenta con 3 habitaciones (además de la cocina y el baño). Entre dos, tres y cuatro habitaciones suman el 80%.
- El 91% de los encuestados tiene agua potable, el 7% no tiene y el resto no responde. Un dato significativo es que en la escuela de Moreno el 73% dice que tiene, el 24% que no, y el resto no responde.
- Por encima del 90% de los alumnos encuestados tiene luz.
- Sobre la tenencia de agua caliente en el baño, en Serrezuela el 55% no tiene y en Moreno el 31%.
- El 45% de los alumnos de Serrezuela indican que no tienen calefón o termo tanque, sobre un total del 83% de todas las escuelas que si tienen.
- Sobre los electrodomésticos: el 95% del total indican que tienen heladera, el 98% cocina a gas y el 91% TV color. Tienen Freezer el 64% del total, el porcentaje más bajo es el de Serrezuela con el 36%. Cuentan con microondas el 20% del total, y sólo el 4% de Serrezuela. El 87% del total cuentan con lavarropas, sólo el 64% en Serrezuela. En el caso de Computadoras, el 24% del total manifiesta contar con ellas, mientras que en Serrezuela, sólo el 9%, el valor más alto se alcanza en Campana contando con las mismas el 42% de los alumnos. Sólo cuentan con Internet en su casa el 6% del total, encontrándose en Serrezuela y Cruz del Eje que el 0% de los alumnos lo tienen. En el caso del teléfono, el 57% del total de alumnos cuenta con el mismo, mientras en Serrezuela sólo el 9%.

- En relación con máximo nivel educativo al que accedió el padre:
 - el 30% indican que hasta el nivel primario completo,
 - el 21% hasta secundario incompleto,
 - el 19% secundario completo
 - 4% universitario o terciario completo.
 - De estos, en Serrezuela el 45% primario incompleto y en Moreno el 41% primario completo, lo que visualiza un bajo nivel educativo de los padres.
- En el caso del máximo nivel educativo accedido por la madre indican que
 - el 31% primaria completa
 - el 7% de terciario o Universitario (porcentajes superiores a los padres).
 - En el caso de Serrezuela el 45% de primaria incompleta y el 36% de primaria completa, no completándose otras categorías.
- Sobre la cantidad de hermanos el 30% tiene un hermano y el 33% tiene 2 hermanos. El 3% tiene hermanos de 7 a 17 años que nunca fueron a la escuela. El 9% tiene hermanos que abandonaron. En el caso de General Acha ese porcentaje llega al 30%.
- Con relación a la cantidad de libros que hay en sus casas el 30% indica que hay menos de 10 libros en su casa, el 73% de Serrezuela esta incluido en este punto. El 37% indican que hay de 10 a 50 libros en su casa, En Moreno el 51% entran en esta categoría. El 11% indica que en su casa hay de 50 a 100 libros, el porcentaje más alto se encuentra en Gral. Acha con el 20%.
- Con respecto a la existencia en su casa de revistas o enciclopedias el 90% indican que sí, con el porcentaje más bajo en Serrezuela con el 82%.

8.22 Situación, hábitos, valores y expectativas de los alumnos

- El 5% de total de alumnos manifiesta que no lee nunca el diario, el 35% casi nunca, el 19% una vez por semana, el 20% 2 o 3 veces por semana. En el caso de Serrezuela el 64% indican que no leen el diario casi nunca, y en Campana el 19% indican que lo leen todos los días.
- Sobre si leen libros fuera de la escuela, el 43% dice que sí, el 40% dice que no, el resto no responde. En el caso de Serrezuela el 100% dice que sí.
- En el caso de las inasistencias es interesante observar que el 30% indican que faltaron de 1 a 7 días y el 31% de 7 a 12. En el caso de Serrezuela el 64% responde que faltó de 1 a 7 días, lo que indica un muy bajo porcentaje de inasistencias.
- El 45% dedica 1 a 2 horas diarias al estudio fuera de la escuela, El porcentaje más alto se encuentra en Gral. Pico con el 67%. Del 30 % que indica que dedica 2 o más horas al estudio el porcentaje mayor se encuentra en Gral. Acha con el 50%.

- El 73% de los alumnos indican que nunca repitieron, en el caso de Gral. Acha el porcentaje es del 90%. El 15% de Gral. Pico y de Cruz del Eje repitieron 2 veces o más.
- Con respecto a si tiene las fichas, apuntes o libros que les pidieron, el 29% tienen todos, el 66% algunos. El 70% de Gral. Acha tiene todos y el 36% de Serrezuela no tiene ninguno.
- Con relación a sus opiniones con respecto a sus docentes
 - El 72% considera que sus compañeros se llevan bien con la mayoría de sus profesores,
 - Sólo el 45% de los alumnos de Serrezuela están de acuerdo con esta afirmación.
 - El 72% esta de acuerdo con que la mayoría de los profesores muestra interés por el progreso de sus alumnos, en Campana sólo el 62%. El 59% considera que la mayoría de los profesores escucha lo que tiene que decir, sólo el 36% de los alumnos de Serrezuela lo consideran.
 - El 61% del total obtienen ayuda extra de los profesores,
 - Sólo el 36% de Serrezuela indican obtenerla y el 90% de Gral. Acha.
 - El 71% del total sienten trato justo de los profesores.
- Con respecto a las notas previstas en Lengua el 49% considera que finalizarán con buena nota, el 23% con muy buena. Los casos significativos son que el 91% consideran finalizar con notas buenas y el 0% en Gral. Acha y Cruz del Eje con notas insuficientes.
- En el caso de las notas previstas en matemática, el 44% consideran que finalizarán con notas buenas y el 28% de muy buena.
- El 9% se siente dejado de lado en la escuela. Los porcentajes de Serrezuela son del 18% y en Campana del 21%.
- El 83% hace amigos fácilmente en la escuela. El porcentaje más alto se encuentra en Gral. Acha con el 100%, y el más bajo en Serrezuela con el 18%.
- El 76% siente que pertenece a la escuela. Los porcentajes más bajos se encuentran en Campana y Serrezuela con el 64%.
- El 6% se siente extraño en la escuela. En Campana lo siente el 18%.
- El 5% se siente solo en la escuela, el 12% de los alumnos de Campana.
- Al 77% de los alumnos encuestados nunca le robaron nada en la escuela. En Gral. Acha al 100% nunca le robaron nada.
- El 92% de los alumnos indican que nunca pensaron que otro alumno podía lastimarlo. En Cruz del Eje el 4% indican que en 4 o 5 oportunidades pensaron que otro alumno podía lastimarlo.
- El 86% indicó que consideran que nunca algunos de sus amigos fueron lastimados por otros alumnos.
- El 61% indican que ayudan en el trabajo a sus padres. El 91% de los alumnos de Serrezuela lo hacen.
- El 25% responden que son empleados de otras personas. El 40% de los alumnos de Acha lo son.

- En relación a quienes colaboran con dinero para la casa, responden que el padre en el 68% de los casos, la madre en el 43%, (60% en Gral. Acha) en el 36% los hermanos, (37% en Moreno) y otros en el 18% en Serrezuela.
- El 52% indican que en su casa cuidan a sus hermanos u otros chicos, y el 75% realizan habitualmente tareas domésticas (100% en Serrezuela).
- En el 56% de los casos consideran que lo que enseñan en la escuela es muy importante (70% en Gral. Acha). El 3% de los encuestados en Gral. Pico considera que no es nada importante.
- El 9% piensa para el año siguiente estudiar una carrera corta, el 26% estudiar una carrera Universitaria (En los alumnos de Gral. Pico el 49%), el 19% trabajar y estudiar un curso o carrera corta, el 23% trabajar y estudiar una carrera universitaria (el 37% en Moreno), el 7% solo trabajar, y el 14% no sabe.

9. Consideraciones Preliminares y Generales

A riesgo de que como sostiene Margarita Poggi "los distintos estudios permiten destacar más las discrepancias sobre los factores que intervienen y su posible combinación, que acuerdos sobre su influencia en los resultados obtenidos"²⁷, nos adentraremos en algunas conclusiones preliminares y generales.

- No parecen encontrarse características tan especiales sino mas bien la conjunción de detalles y prácticas que tal vez hagan al conjunto.
- Hemos visto la incompatibilidad entre ser y deber ser en el rol del Directivo, la situación particular acerca de la elaboración del Proyecto Institucional formal, porcentajes relativos en las tareas de planificación con los docentes, en síntesis, un esquema en el que no se encuentran muchos hilos conductores significativos, donde el éxito pueda asociarse fuertemente a determinados ejes. Se visualiza que muchas de las respuestas de los directivos aparecerían como contradictorias, no pueden construirse a partir de las respuestas relaciones lógicas entre las distintas respuestas. Cuando existe un equipo de conducción que es muy consistente y muy armado, la coherencia en las respuestas es en general impecable y acá se visualizan determinados ítem como priorizados que no componen un patrón común.
- Sin embargo, se rescatan algunas cuestiones particularmente interesantes como el tratamiento de los resultados de las evaluaciones y el accionar en consecuencia a partir de una capacidad de respuesta específica, situación que pareciera poderse especialmente relacionar con el rendimiento efectivo.

²⁷ Ob. Cit. Pg. 12

- No aparece la autonomía ni institucional ni áulica como producto de un proyecto concertado o de un supuesto conceptual, pero parece evidente que de hecho se construyen algunos aspectos inherentes a logros de, no tal vez mayores, pero sí mejores en ese sentido. Como hemos señalado anteriormente, en la construcción de esta autonomía no parece haber un mecanismo coordinador de la organización tan estructurado, pero sí un ajuste mutuo que parte de la informalidad comunicacional, pero que se revela también en distintas expresiones individuales coincidentes acerca del compromiso institucional, compromiso con la necesidad del cambio, compromiso con la necesidad de la respuesta, compromiso con una necesidad de integración global.
- En un sentido de alguna manera asociado, la preocupación por las carencias o por lo edilicio, no ocupa un lugar central ni del discurso ni de la valoración docente. Si no hay Internet o correo electrónico, hay un importante uso del material didáctico y principalmente bibliográfico.
- De las encuestas realizadas a los alumnos es perceptible que en su mayoría cuando hablan sobre sus estrategias de estudio ponen el acento en la comprensión de lo leído y estudiado, y no en mecanismos que tiendan a consolidar la memorización. Si partimos desde el punto de vista que las pruebas de evaluación están construidas tratando de evaluar habilidades intelectuales y obviando la repetición, probablemente la correspondencia aparente entre evaluación-evaluado podría contribuir en los resultados.- Pero este punto merece mayor apertura investigativa.-
- El tema de la disciplina parece ser sí ocupar un espacio importante, pero que estimamos debe conjugarse con el sentido de integración que manifiestan los alumnos: la mayoría de ellos está de acuerdo en que la mayoría de los profesores muestra interés por su progreso, la mayoría obtiene ayuda extra de los profesores, sienten trato justo, y en general tienen buenas expectativas acerca de los logros que podrán alcanzar. Hacen amigos fácilmente en la escuela y una amplia mayoría siente que pertenece a la misma, como asimismo que no consideran posibles acciones de violencia con los alumnos.
- Si bien en promedio no surgen cantidades significativas de libros en los hogares, es bastante alto el porcentaje de alumnos que leen libros fuera de la escuela. Un párrafo aparte merece el caso de la Escuela de Serrezuela donde pese a tener los indicadores más bajos de libros en los hogares, el 100% de los alumnos dice leer libros fuera de la escuela. Del relevamiento y cotejo del resto de la información, la explicación a esta particular cuestión radica en una iniciativa específica del Director que lo estableció como práctica obligatoria para enfrentar los problemas de lectura y comprensión de textos.
- La relación familia-alumnos-escuela merece una atención especial. Si bien no se desprende una presencia constante de la familia en la Escuela fueron claras las menciones del apoyo que la familia brinda a los alumnos, al margen del nivel educativo del grupo familiar que en general es medio-bajo. De la misma manera la Escuela como superadora de la condición de origen, es bastante ponderada por los padres. La causa del éxito escolar es posible, según la visión de los mismos padres, por el apoyo brindado desde el hogar.

- Finalmente una dimensión multifacética que parece percibirse de una manera transversal a diversos aspectos y que merecería una cualificación más pormenorizada, con apertura de nuevas líneas investigativas es la atinente a los aspectos del compromiso con la institución y los logros de la misma.
- No podemos decir que aparezca de una manera formal y explícita, pero merodea diversos aspectos. La actitud de directivos y docentes frente a determinados estímulos externos que aparecían como desafíos, la centralidad de su capacidad volitiva en aspectos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje relegando otras cuestiones como lo atinente a la infraestructura y el equipamiento, el apego a formas de disciplina tendientes a lo armonioso y orgánico, la confianza tanto de los alumnos como de los padres entrevistados en la tarea y en los logros de las instituciones, en suma, manifestaciones, que como declamos anteriormente tal vez revelan proyectos institucionales ocultos, pero inorgánicamente reales y contruidos alrededor de valoraciones inconcientes, tal vez no reflexivas, pero igualmente efectivas.

De todo lo analizado preliminarmente el dato más elocuente que alimenta nuestros interrogantes al respecto, es "el caso de las corbatas".

La Escuela de Serrezuela es en casi todos los indicadores la de mayor vulnerabilidad y precariedad, la menos dotada de infraestructura, la más alejada, la más excluida. Pese a ello, y aún jugando en un humilde patio de tierra todos los alumnos de la escuela varones y mujeres usan corbata. En una de las recorridas con el Director, nos encontramos con una alumna que usaba un pullover de cuello cerrado, pero al encontrarse con el citado, de manera espontánea abrió el mismo para exhibir su corbata en un gesto que creímos interpretar casi de orgullo. ¿Qué significa esa práctica totalmente a contramano de la realidad circundante? Reflexionando acerca del sentido del compromiso tácito y las formas de establecer el mismo en la Organización nos atrevemos a aventurar que tal vez esa práctica representa de una manera implícita y emblemática lo que Henry Mintzberg denomina las lealtades indivisas, que constituyen el presupuesto no estructurado de sostén de las organizaciones que denomina misioneras. Organizaciones con fuertes sistemas de creencias acerca de la organización misma que canalizan hacia un sentido trascendente aunque no necesariamente explícito.²⁸ Como dicho autor sostiene, la Organización puede estar flojamente estructurada pues una vez que sus miembros establecen sus lealtades la coordinación entre todos es libre y fuera de controles, sustentada generalmente, no más que en un fuerte liderazgo.

²⁸ Autor y obra citada. Pg. 242