

# Escuelas medias y sectores populares: análisis institucional acerca de la potencia de las escuelas

Felicitas Acosta<sup>1</sup>

*“La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros [niños] lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, [si los amamos] lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.”*

ARENDT, H., 1996, p.208.

**Resumen:** 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 es indagar acerca de las características de escuelas de sectores populares cuyos alumnos obtienen resultados positivos en el aprendizaje. Para el análisis de los casos, se propone un marco conceptual que toma aportes del Análisis Cultural y que permite adoptar una mirada contextual y situacional. Los hallazgos que se presentan ofrecen elementos para volver a pensar las instituciones de nivel medio. Dichos hallazgos refieren a las características que presentan las escuelas estudiadas en relación con el uso de dispositivos, nuevos o no, para el logro de sus resultados. Se trabaja desde la mirada de los actores de toda institución educativa: alumnos, profesores, equipos directivos y su relación con el conocimiento y la cultura en tanto una de las claves para comprender el éxito o el fracaso.

**Palabras-clave:** Escuelas secundarias; Dispositivos escolares; Escuelas eficaces; Análisis cultural.

## 1. 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 socioeconómico 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 me-

nos 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; 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.

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

Esta investigación 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 *et al* (2002, p.16)

[...] 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 (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 esta investigación 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; PASSERON, 1991, p.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)<sup>2</sup>.

Tanto la literatura como la experiencia de las escuelas de este estudio - los casos- ofrecen elementos para analizar el

<sup>2</sup> 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 et al, 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.

"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 escuelas -qué es "nuevo", qué es "tradicional", qué "sirve" y que "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<sup>3</sup>. Optamos por este segundo camino.

Vertebra nuestro marco conceptual las ideas del filósofo colombiano Antanas Mockus (1994) provenientes del campo del Análisis cultural. Tomaremos su noción de "acción fértil" 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. Para nosotros, 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 (ANEP, 1999).

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 **cultura** se vincula con la actuación de los profesores, como "anfibia culturales", esto es

aquel que se desenvuelve soltamente 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, 1994, p.127).

<sup>3</sup> 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". (FOUCAULT apud DUSSEL, 1993, p.57).

En síntesis, ley, moral y cultura nos 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 *et al* (2002) de "escuelas movilizadas".

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

Los casos estudiados permiten discriminar cuatro hallazgos que nos llevan a 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.

#### 3. 1. Escuelas sin "modelo": el lugar de la ley

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.

A primera vista casi todo nos recuerda a la escuela media tradicional: la disposición de las aulas, los cuadros de honor, el uso del pizarrón, las competencias

y los concursos. Junto con esto se encuentran elementos no tan tradicionales en escuelas numerosas como, son, por ejemplo, el cálido saludo de reconocimiento entre alumnos y profesores en las escaleras, las carteleras en las aulas con recortes sobre temas de actualidad o, el trabajo en Estadística con temas cercanos a los jóvenes -por ejemplo, el porcentaje de los gustos musicales de los alumnos de la división x, o los signos del zodíaco que predominan en la división y.

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.

A primera vista, uno concluye que queda poco de la escuela media tradicional: el movimiento constante, los bebés, los hermanitos, alguna que otra vez un perro que se cuele, jóvenes con sólo una carpeta como mucho, una señora que los invita a entrar, que los saluda a cada uno por su apellido y que les recuerda a algunos que quiere hablar con ellos, madres de 35 años que parecen de 50, chicos que fuman en los pasillos.

A la hora de comenzar las clases, surge algo de la escuela de la instrucción simultánea: aulas, bancos, tizas de colores y un profesor que explica desde el pizarrón. Hay pocos materiales, pocos libros, pocos recursos. En forma paralela hay un profesor de arte que trata de convencer a los alumnos de 1° año que todos tienen capacidad para expresarse mediante el dibujo, aunque sea sobre papel de diario. También está la profesora de Contabilidad que trabaja en la creación de un microemprendimiento con los alumnos de 5° año a través del uso de herramientas de administración y computación; o la directora, que no concibe la escuela sin utilizar las horas oficiales de Talleres de Estética y Tecnología para poner a los alumnos en contacto con la música, el teatro, la plástica y la tecnología.

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 (VAN ZANTEN *et al.*, 2002, p.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.

### **3.2. 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 esta investigación, encontramos situaciones diferentes que permiten pensar las herramientas no ya como imperativos -"tenemos" 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 observamos en los casos estudiados.

En la escuela 1 podemos hablar de 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, proponemos 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, nos habla del cambio en la concepción del rol y, en la forma de ejercer el rol directivo, vemos la emergencia de la posición del director como mediador. También encontramos 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.

### **3.3. 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 que mencionamos arriba, 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 pre-

ceptores 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.

### **3. 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 que nos ocupa, 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 las sociedades posfordistas.

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, p. 280).

[...] 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... El segundo dispositivo se denomina "Previas parciales", un mecanismo que permite a los alumnos que adeudan materias de años anteriores rendir a través de exámenes parciales con profesores que ellos eligen).(La traducción es nuestra).

De esta manera no pierden la posibilidad de seguir cursando con sus compañeros de año y experimentan otra forma de examen.

Así, vemos que 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 destacamos 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.

En cuanto al discurso de los alumnos, la mayoría señala como la característica más importante de un buen profesor, que el profesor explique. Boulhamane (2001, p. 42) 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 (La traducción es nuestra).

El estudio de caso nos revela que estos jóvenes destacan en su escuela la existencia de profesores que "explican". Algunos estudios sostienen que los jóvenes valoran la explicación porque no quieren hacer un esfuerzo por aprender.

Creemos que aquí se trata de algo diferente. 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 e 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 encontramos 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.

Para concluir, sostenemos que 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. Muchas de estas características son las que se encuentran en los "listados"

de las Escuelas Eficaces.

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. El análisis de los casos desde este enfoque 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).

#### 4. 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 nos 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.

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.

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 vincule con la hibridación: ofrecer a los jóvenes una escuela con un poco menos de "aparición" de escuela.

Sin embargo, creemos que no se trata simplemente de rotular instituciones - escuelas efectivas, escuelas eficaces, escuelas productoras de conocimiento, escuelas con condiciones de educabilidad o, incluso, escuelas fértiles-, más bien se trata de reconocer y reconstruir aquellos "casos" que se enmarcan en este comportamiento y que permiten orientar la mirada y la búsqueda en contextos sociales e históricos concretos.

---

Artigo recebido em: 29/05/2006.

Aprovado para publicação em: 10/06/2006.

---

**Secondary schools and underprivileged social sectors: institutional analysis about the power of the schools**

**Abstract:** This article presents the results of an exploratory research undertaken in two secondary schools at the city of Buenos Aires. Its aim is to find out about the features of secondary schools that get positive learning results working with students from underprivileged social sectors. The theoretical framework proposed departs from "cultural analysis" and seeks insights from a situational approach. Research outcomes offer new ideas to re think secondary schools. These outcomes relate to the features of the schools under study in relationship to the use of school

devices, old or new, in order to get positive results. The perspective from all school actors is included: students, teachers, management teams and their link to knowledge and culture as one of the keys to understand success or failure.

**Keywords:** Secondary schools; Effective schools; Cultural analysis; Education in Argentina; School improvement.

**Escolas secundárias e setores populares: análise institucional sobre o poder das escolas**

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória empreendida em duas escolas secundárias na cidade de Buenos Aires. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória empreendida em duas escolas secundárias na cidade de Buenos Aires. O objetivo do artigo é indagar quais as características das escolas secundárias cujos alunos obtiveram resultados positivos de aprendizagem. O marco conceitual parte “da análise cultural” e procura introspecções de uma aproximação situacional. Os resultados da pesquisa oferecem idéias novas para repensar as escolas secundárias. Estes resultados apontam as características das escolas estudadas e as relaciona ao uso de dispositivos, novos ou não, no alcance dos resultados. São estudadas as perspectivas de todos os atores da escola: estudantes, professores, equipes da gerência e sua ligação ao conhecimento e cultura como uma das chaves para compreender o sucesso ou o fracasso.

**Keywords:** Escolas secundárias; Escolas eficazes; Análise cultural; Instrução em Argentina; Melhoria da escola.

**REFERENCIAS:**

ANEP/BIRF. **Factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primaria de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.** Montevideo: Proyecto MECAEP-ANEP, 1999

ANYON, J. **Gueto Schooling. A political economy of Urban Educational Reform.** New York: Teachers College Press, 1997.

ARENDT, H. **Entre pasado y presente.** Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 1996.

BAUTIER, E.; CHARLOT, B.; ROCHEX, J.Y. **Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir.** In: VAN ZANTEN, A. **L'école. L'état de savoirs.** Paris: Centre National du livre, 2000.

BOULHAMANE, Y. **Les élèves cherchent une personne de confiance.** In: DUBREUIL, B. (Dir.). **Pédagogies en milieux populaires.** Paris: Licorne/L'Harmatan, 2001.

BRASLAVSKY, C. **Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma educativo en América Latina.** Buenos Aires: Convenio Andrés Bello/Santillana, 1999.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. **L'hypocrisie scolaire.** Pour un college enfin démocratique. Paris: Sutil, 2000.

DUSSEL, I. **Sobre el discurso pedagógico.** **Revista Propuesta Educativa**, ano.6, n.11. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila editores, 1993.

GRIGNON, C.; PASSERON, J.C. **Lo culto y lo popular.** Miserabilismo y populismo en sociología y literatura. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.

LAHIRE, B. **Tableaux de familles.** Paris: Gallimard/Le Senil, 1995.

MOCKUS, Antanas. **Anfibios culturales, moral y productividad.** **Revista Colombiana de Psicología**, Bogotá, n.3, Universidad Nacional de Colombia, 1994.

VAN ZANTEN, A. et al. **Quand l'école se mobilise.** Paris: La dispute, 2002.

**Sobre a autora:**

*<sup>1</sup>Felicitas Acosta*

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina). Profesora de Educación Comparada y Administración y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.  
E-mail: f.acosta@fibertel.com.ar

**Endereço Postal:** Galileo 2436, 1425, Buenos Aires - Argentina.