

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
CAPÍTULO I – MARCO CONCEPTUAL	7
1. Socialización primaria y construcción de la identidad del niño	10
2. Escuela y socialización secundaria	13
3. Algunos resultados de la investigación socioeducativa	15
4. La investigación sobre escuelas efectivas	17
5. Avances en la investigación pedagógica y didáctica	22
CAPÍTULO II – ESTUDIO ESTADÍSTICO DE FACTORES INSTITUCIONALES Y PEDAGÓGICOS QUE INCIDEN SOBRE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS DESFAVORABLES	27
1. Visión general del enfoque metodológico del estudio	29
2. El universo de análisis	32
3. La relación entre la composición social del grupo y sus resultados académicos	34
4. Los resultados ajustados como medida de “efectividad escolar”	40
5. Las variables escolares y su relación con los resultados ajustados en los contextos desfavorables	47
6. Modelos multivariados para la explicación de la “efectividad escolar”	52
7. Modelos multivariados de “efectividad escolar” en grupos de contexto desfavorable	55
8. Modelos explicativos multivariados de los resultados ajustados en el contexto muy desfavorable	59
9. Conclusiones	62
CAPÍTULO III – ESTUDIO DE CASOS EN DIEZ ESCUELAS DE CONTEXTO SOCIOCULTURAL DESFAVORABLE	67
1. Introducción metodológica.	69
1.1. El relevamiento de la información	70
1.2. La selección de los casos	71
2. El estilo de dirección.	73
2.1. El estilo de dirección en las escuelas efectivas	74
2.2. El estilo de dirección en las escuelas bloqueadas	76
2.3. Estilos directivos y eficacia escolar	79
3. Las relaciones entre la escuela y los padres.	80
3.1. Las relaciones con las familias en las escuelas efectivas	80
3.2. Las relaciones con las familias en las escuelas bloqueadas	84

4.	El clima institucional. _____	86
4.1.	Dos tipos de clima institucional en escuelas efectivas _____	88
4.2.	Un clima institucional en deterioro _____	92
4.3.	Dos tipos de clima institucional en las escuelas bloqueadas _____	93
4.4.	El clima institucional y los resultados educativos: a manera de generalización de los hallazgos _____	95
5.	La visión que la escuela tiene sobre sus finalidades. _____	96
5.1.	La “visión de la escuela” que tienen las escuelas efectivas _____	97
5.2.	La falta de visión en las escuelas bloqueadas _____	100
5.3.	La importancia de una visión de escuela sobre los resultados _____	103
6.	Conclusiones y generalizaciones _____	104

**CAPÍTULO IV – FACTORES PEDAGÓGICOS: UNA VISIÓN
CUALITATIVA SOBRE LOS ENFOQUES
DE LA ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS
EN EL AULA. _____ 107**

1.	Introducción. _____	109
2.	Enfoques didácticos. _____	110
3.	Las dimensiones pedagógico-didácticas observadas. _____	112
4.	Aspectos sistematizados a través del análisis de las dimensiones observadas. _____	113
5.	Las principales diferencias entre escuelas “efectivas” y escuelas “bloqueadas” _____	115
6.	Conclusiones. _____	122

CAPÍTULO V – CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES _____ 125

1.	Políticas de equidad: escuelas de Requerimiento Prioritario y escuelas de Tiempo Completo _____	129
2.	La dimensión técnico-pedagógica _____	129
3.	La dimensión institucional _____	131
4.	Preguntas finales _____	133

ANEXOS _____ 137

ANEXO I-	Información técnica respecto a las pruebas de aprendizaje empleadas _____	138
ANEXO II-	Variables escolares empleadas en la investigación estadística _____	140
ANEXO III-	Ítems incluidos en el Índice de actualización pedagógica del maestro _____	142
ANEXO IV-	Información técnica complementaria respecto a la construcción de los modelos multivariados _____	143

PRESENTACIÓN

En el mes de octubre de 1996 se desarrolló la primera Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática en los 6tos. años de todas las escuelas primarias del país. Participaron de la Evaluación 48.000 escolares pertenecientes a 1300 escuelas y alrededor de 1900 grupos de 6to. año, junto con sus familias, sus maestros y sus directores. Todos ellos aportaron información de enorme valor acerca de las condiciones en que se desarrolló ese año la labor escolar y acerca de las características del hogar de cada niño.

Según se explicó insistentemente con anterioridad a la realización de la Evaluación, la misma no tenía la finalidad de fiscalizar la labor de los maestros ni de culpabilizar a nadie por eventuales insuficiencias en el aprendizaje de los niños. Por el contrario, la finalidad principal de la Evaluación fue producir una información de enorme valor para aprender y mejorar la capacidad profesional de todos los que tenemos la responsabilidad de llevar adelante la educación formal en nuestro país: maestros, directores, autoridades, supervisores, formadores y otros técnicos.

Consecuentemente, se optó por dar un "bajo perfil" a la difusión de información a través de la prensa y privilegiar su difusión y uso al interior del propio sistema educativo, con un propósito de autoaprendizaje¹. En ese sentido, desde el 28 de noviembre de 1996, en que se produjo la primera devolución de informes confidenciales a las escuelas, y durante todo el año 1997, se privilegió la realización de un sinnúmero de esfuerzos por difundir los resultados entre los educadores y propiciar acciones de mejoramiento a partir de los mismos.

Entre dichos esfuerzos cabe destacar los siguientes:

- i) la devolución de informes confidenciales a las escuelas y manuales de fundamentación de las pruebas²;*
- ii) la realización de Seminarios de análisis de los resultados con todos los Inspectores de Zona del país;*
- iii) la realización de Jornadas de capacitación en Lengua Materna y Matemática en todo el país;*
- iv) un Programa de Mejoramiento de los Aprendizajes en escuelas urbanas de contextos desfavorables que involucró a 3000 docentes trabajando en equipos por escuela y entre escuelas y que incluyó una compensación salarial para dichos maestros;*

¹ Lo cual marca una diferencia sustantiva con la experiencia de otros países en que la información resultante de las evaluaciones nacionales es empleada principalmente para promover el control externo de las escuelas por parte de las familias, consideradas como "consumidores" del servicio educativo, o países en que los resultados son utilizados para determinar en parte la remuneración de los maestros.

² A diferencia de lo que ocurre en otros países, en que los instrumentos de evaluación son confidenciales y los docentes conocen los resultados pero no las pruebas que fueron aplicadas.

- v) *un conjunto de publicaciones didácticas en Lengua y Matemática distribuidas a todas las escuelas;*
- vi) *la realización de inversiones adicionales en las dotaciones de libros y material didáctico destinadas a las escuelas de los contextos más desfavorecidos.*

Paralelamente al esfuerzo descrito, que constituyó la prioridad en materia de utilización de la información producida en la Evaluación, se desarrolló desde mediados de 1997 una labor de investigación acerca de los factores institucionales y pedagógicos que están relacionados con el aprendizaje de los niños que pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos.

Como era de esperar, los resultados de las pruebas de aprendizaje se ordenaron casi perfectamente en función del contexto sociocultural de la escuela. Es decir, los mejores resultados se produjeron en las escuelas, públicas y privadas, a las que asisten los niños pertenecientes a los hogares con mayor trayectoria en la educación formal, con mejor equipamiento cultural -libros, computador, etc.- y en mejor situación económica. Los resultados que reflejan menor nivel de competencia y conocimiento se produjeron en las escuelas que atienden a los niños pertenecientes a los hogares en peor situación. Esto no es en absoluto sorprendente, sino que es coherente con todos los antecedentes de investigación educacional, en la medida en que las condiciones de vida del niño, especialmente durante los primeros años de vida, favorecen o dificultan el desarrollo de su capacidad para aprender.

Sin embargo, los resultados en los distintos contextos sociales no son homogéneos. Entre las escuelas de contextos sociales favorecidos la mayoría de ellas obtiene muy buenos resultados, pero también las hay con resultados inferiores a los esperables. Al mismo tiempo, la mayoría de las escuelas ubicadas en contextos sociales desfavorecidos no logra niveles de aprendizaje satisfactorios, pero hay una proporción no despreciable de escuelas que sí lo hace, ubicándose en niveles similares a las escuelas de mejores contextos sociales.

Ello demuestra que no existen determinismos absolutos y que el contexto social no lo explica todo. En otras palabras, que existe un margen de acción para la labor propia de la escuela. Que, bajo ciertas condiciones, la labor profesional de la escuela puede lograr mejores resultados, aún cuando el contexto social sea desfavorable. ¿Cuáles son esas condiciones? ¿Bajo qué circunstancias y a través de qué tipo de experiencias algunas escuelas han logrado que sus alumnos aprendan mejor, aún cuando provengan de sectores socialmente desfavorecidos? Probablemente esta sea una de las preguntas más relevantes que puede formularse a la investigación educativa.

Para intentar construir alguna respuesta a esta pregunta la Unidad de Medición de Resultados Educativos ha desarrollado dos líneas de investigación paralelas. Por un lado, ha desarrollado una labor de análisis estadístico de la información de carácter cuantitativo recogida en la Evaluación Nacional de octubre de 1996. Por otro lado, en colaboración con el Programa de Fortalecimiento del Área Social (FAS), ha desarrollado un estudio en profundidad, de carácter cualitativo, en un conjunto de diez escuelas de contextos desfavorables, con distintos resultados académicos. Por este motivo, el trabajo de campo al que se hace referencia en los capítulos III y IV fue realizado por los Sociólogos Angélica Vitale y Carlos Silva, las Maestras Inspectoras María Lila Beltrame, Nélide del Vecchio y Norma Quijano, la Licenciada en Trabajo Social Cecilia Pereda y los Estudiantes de Sociología Lorena Alsina y Lorena Cousillas, bajo la dirección del Sociólogo Julio Bango, con el apoyo técnico de UMRE en los aspectos pedagógicos. Es de rigor señalar que la responsabilidad por los análisis, la interpretación y las conclusiones formuladas a partir del

trabajo de los técnicos designados por el FAS es de la Unidad de Medición de Resultados Educativos.

La presente publicación tiene el propósito de acercar a maestros, directores y supervisores algunos resultados y reflexiones que son fruto de esas dos líneas de investigación. De más está decir que no cabe esperar conclusiones espectaculares ni recetas de ningún tipo acerca de cómo enseñar en esos medios sociales. Simplemente se trata de un esfuerzo por sistematizar un conjunto de datos y reflexiones, que pretenden servir para promover el intercambio técnico y el aprendizaje profesional colectivo. Esperamos que este trabajo, que por otra parte requiere aún de mayor profundización, constituya un aporte más al esfuerzo de todos los que trabajan en la búsqueda de una educación comprometida con el aprendizaje de todos los niños.

La publicación ha sido organizada en cinco grandes capítulos. En el primer capítulo se expone un conjunto de ideas y resultados de investigación que constituyen el marco conceptual de la investigación realizada. Este capítulo pretende ofrecer una visión global respecto a la incidencia del contexto social y familiar en que viven los niños sobre los aprendizajes escolares, así como respecto a las características institucionales y prácticas pedagógicas de las escuelas que logran mejores resultados.

En el segundo capítulo se desarrolla, a partir de la información recogida en octubre de 1996 a través de los cuestionarios a padres, directores y maestros, un análisis de tipo cuantitativo respecto a las variables institucionales y pedagógicas que explican las diferencias de resultados al interior del conjunto de escuelas urbanas de contextos desfavorables.

En el tercer y cuarto capítulo se ofrece una mirada de tipo cualitativo sobre el mismo tema. A partir del estudio en profundidad de 10 escuelas ubicadas en contextos desfavorables y con distintos resultados, el capítulo III se centra en la descripción de las características institucionales de las escuelas, en tanto el capítulo IV lo hace en los enfoques y prácticas pedagógicas.

Finalmente, el capítulo V ofrece una síntesis de los hallazgos y un conjunto de reflexiones a partir de los mismos.

CAPÍTULO I
MARCO CONCEPTUAL

Juan nació en un hogar de sectores medios. Su padre es empleado en un banco y su madre es empleada en una oficina pública. Cuando cumplió dos años el padrino le regaló un libro con cuentos y dibujos que le gustó mucho. A partir de entonces todas las noches su madre se sienta con él en la cama antes de dormirse y le lee un cuento. Un tiempo después le regalaron colores y empezó a dibujar garabatos. Le gustaba porque los papás y los tíos siempre lo felicitaban por sus dibujos. En la casa tienen una computadora vieja. El papá le mostró las letras en el teclado y cómo al apretarlas aparecen en la pantalla. Así le enseñó a teclear su nombre. Le mostró que se puede escribir con letras grandes -mayúsculas- o chicas -minúsculas-. Ahora está tratando de escribir el nombre con el lápiz, pero todavía no le sale. Siempre fue de hacer muchas preguntas. Le inquieta saber por qué llueve, qué son los rayos o qué es el viento. A la mamá siempre le gustó responder a sus preguntas con detalle, aunque a veces hay cosas que son difíciles de explicar. En realidad la explicación de algunos fenómenos, como por ejemplo por qué se produce el viento, ni ella misma la conoce muy bien. De ese modo Juan aprendió a requerir explicaciones convincentes de los fenómenos que observa. En la escuela le gustan las actividades de ciencias. Y le gusta mirar los libros que tienen esquemas y dibujos explicando cómo funcionan las cosas. Hace poco sus papás se separaron. Ahora al papá lo ve poco. Y además muchas veces, cuando él lo va a buscar a su casa el fin de semana, todavía discuten con su mamá. Entonces Juan se siente muy mal. Muchas veces en la escuela está triste por dentro, aunque no dice nada. No le gusta hablar de que sus papás están separados. Cuando sus compañeros le hacen bromas se enoja y se pelea. A veces lo ponen en penitencia por eso. Pero cuando la maestra les pide que busquen algo en un libro, él es el primero en encontrarlo y la maestra lo felicita. Entonces se siente contento.

José nació en un hogar muy pobre. Su mamá siempre lo quiso mucho y le dio el pecho hasta los ocho meses. Pero como tenía muchos hermanos y la mamá tenía que llevarlos a la escuela, ayudarlos con los deberes, cocinar, hacer mandados y hacer lavados de ropa para afuera, lo ponía en un cajón de madera que hacía de corral. El cajón era muy chico. Y siempre tenía que jugar con el mismo juguete. A veces se empezaba a sentir molesto y aburrido y lloraba. Quería salir y moverse. Pero como nadie lo podía cuidar, lo dejaban allí muchas horas. A veces lloraba tanto que la mamá se ponía nerviosa y le pegaba para que se callara, o le gritaba fuerte. El lloraba más. Hasta que llegó a la escuela casi nunca había mirado un libro. Una vez tomó uno de su hermana mayor, de la escuela, y se le rompió una hoja. Ese día la hermana le pegó y le gritó que no agarrara más los libros. Un día en la escuela la maestra les pidió a todos los niños que dibujaran una casa y él no sabía qué hacer. No entendía. Nunca había tenido un lápiz en sus manos. Vio que otros niños sí lo hacían. Se sintió mal. Ahora José va a repetir primer año. En la escuela le explicaron que es por su bien, que va a poder aprender a leer mejor y que eso le va a permitir aprender más en los años siguientes. Pero igual se quedó triste. No va a poder seguir con sus compañeros. Le va a tocar con los chiquitos de jardinería. Por dentro se siente mal. Tiene ganas de llorar pero no lo hace porque en el barrio aprendió que los varones no lloran. No quiere ir más a la escuela. No le gusta leer. No le sale como a los otros. Prefería pasarse todo el día practicando baby fútbol. Le gusta mucho jugar y lo hace bien. También le gustan las cuentas. Eso sí le sale bien, porque desde chiquito la mamá lo manda al almacén a hacer mandados. Cuando las hace más rápido que los demás se pone contento.

1. Socialización primaria y construcción de la identidad del niño

El relato incluido en la página anterior pretende ilustrar cómo el ser humano es esencialmente un ser social y cultural. Esto significa que la actualización de sus capacidades genéticas requiere de la mediación de otros seres humanos. Nos convertimos en seres humanos a través del contacto con otros seres humanos. Sólo a través de la relación con los otros podemos desarrollar nuestra propia identidad y nuestras capacidades potenciales.

Algunas personas parecen poseer una aptitud especial para la música. En realidad lo que existe no es una aptitud para la música -la naturaleza no sabe lo que es la música, la música es una creación humana-, lo que existen son aptitudes para discriminar los sonidos o para coordinar movimientos con las manos, que pueden ser utilizadas para crear música o para otras actividades. Esas aptitudes biológicas sólo pueden convertirse en aptitudes musicales si la música existe de algún modo en el entorno en que el individuo vive, si éste tiene oportunidades de contacto con producciones musicales, con personas que hacen música y/o con instrumentos para hacer música.

Lo mismo ocurre con el lenguaje, con el razonamiento lógico-matemático y con el conjunto de nuestras capacidades cognitivas. En principio todos los seres humanos nacemos con un cerebro apto para desarrollar esos aprendizajes. Pero la actualización de esas potencialidades y el modo concreto que éstas asuman dependerá de las experiencias de relación humana en medio de las cuales cada uno crezca. A lo largo de los primeros años de vida y a través de un sinnúmero de eventos e interacciones con los adultos que lo rodean, que en principio pueden parecer insignificantes -como leer un cuento, responder una pregunta o poner al niño en un cajón para que no moleste- se va construyendo la identidad personal y las capacidades básicas del niño. Es así que las diferencias más importantes entre los seres humanos se generan a partir del ambiente en que se desarrolla la primera infancia.

Este proceso de construcción de la identidad, que se produce a través de la interacción con los adultos que rodean al niño durante su primera infancia, se denomina "**socialización primaria**".

La socialización "puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de una sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad... La socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional... El niño se identifica con los otros significativos (los familiares u otros adultos encargados del niño durante los primeros años de su vida) en una variedad de formas emocionales... Y por esa identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significativos; el individuo llega a ser lo que los otros significativos lo consideran. ...aunque el niño no sea un simple espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe ningún otro juego a mano. Esto tiene un corolario importante. Como el niño no interviene en la elección de sus otros significativos, se identifica con ellos casi automáticamente. El niño no internaliza el

*mundo de sus otros significativos como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe y se puede concebir... Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en las socializaciones secundarias*³.

Las características específicas de este proceso de construcción de la identidad y de las capacidades personales dependen de las características de los adultos y del entorno material y cultural en que el niño crece. La diversidad de situaciones sociales y culturales, así como de las historias familiares de los adultos, determina una enorme diversidad de contextos de socialización.

Cuando un niño crece en un ambiente en el que se habla con un lenguaje rico, con muchas palabras diferentes y con estructuras sintácticas complejas, el niño aprende a comprender ese lenguaje y desarrolla también, junto con él, un modo de pensar más complejo. Si en el ambiente en que vive el niño se lee y hay variedad de libros, naturalmente el niño aprenderá a identificar los símbolos escritos y a asumir la lectura como una actividad natural y placentera. En cierto momento de su vida todos los niños empiezan a hacer preguntas. Si los adultos ante la pregunta del niño desarrollan una explicación racional, aún cuando sea simplificada, el niño aprende a buscar y a construir explicaciones lógicas. Si las preguntas son ignoradas, el niño aprenderá a no hacer más preguntas. Cuando el niño a lo largo de sus primeros años de vida posee materiales para dibujar y juegos de distinto tipo, desarrolla la capacidad y el gusto por producir, la confianza en que puede hacerlo y el hábito de concentrarse durante cierto tiempo en una actividad. Si cuando hace algo que está mal se le indica y recibe una explicación acerca de por qué no hacer ciertas cosas, aprende a razonar sobre lo bueno y lo malo, a reconocer las necesidades de las demás personas y a internalizar un conjunto de normas. Como reza el poema de Kalhil Gibran, **"los niños aprenden lo que viven"**.

Ahora bien, estas diferencias en la experiencia que los niños han vivido durante los primeros años de sus vidas implican un enorme desafío para la escuela. Como fruto de la diversidad de procesos de socialización primaria, los niños llegan a la escuela en condiciones muy desiguales. Durante los primeros años de su vida los niños han sido "equipados culturalmente" de muy distintas maneras. Una parte muy importante de los niños llega a la escuela sin las competencias lingüísticas y los hábitos indispensables para que la escuela pueda desarrollar su labor. En el otro extremo, una minoría llega tan bien "equipada" que casi podría decirse que serán capaces de adquirir la mayoría de las competencias fundamentales para la vida social con o sin la acción de la escuela.

Un reciente estudio acerca de las competencias lingüísticas de los niños de 4 años en el Uruguay, encomendado por el Proyecto MECAEP a un grupo de investigadores nacionales, muestra importantes diferencias en el dominio del lenguaje entre los niños que ingresaron a la educación inicial pública en 1997⁴. El estudio analizó especialmente las competencias lingüísticas de los niños en situación de riesgo social. Fueron denominados de este modo aquellos niños que pertenecían a hogares en que se verificaban simultáneamente dos condiciones: existencia de hacinamiento y educación primaria como máximo nivel educativo de las madres. La probabilidad de que un niño perteneciente a estos hogares se encuentre en el nivel inferior en el desarrollo del lenguaje -definiendo el nivel inferior como una desviación estándar por debajo de la media poblacional- es dos o tres veces mayor que si el niño no pertenece a ese tipo de hogares. Debe tenerse presente, además, que en la

³ Berger, P., y Luckmann, Th., 1968, **La construcción social de la realidad**. Amorrortu, Buenos Aires.

⁴ Mara, S., y otros, 1998, **Relevamiento sociolingüístico de los niños de 4 años en el Uruguay**. ANEP/Proyecto MECAEP.

categoría "no riesgo" están incluidos los niños cuyo hogar posee una sola de las dos características estipuladas para la definición de riesgo.

El estudio analizó diferentes aspectos del desarrollo lingüístico. En primer término, la disponibilidad léxica, que representa la variedad de palabras que el niño posee para nombrar el mundo, su "diccionario interno". La disponibilidad léxica fue medida a través de una serie de objetos que se mostraban al niño y este debía nombrar. La probabilidad de estar en el sector de menor disponibilidad léxica -lo que significaba que el niño no pudo nombrar más de 10 objetos de uso cotidiano en una lista de 19- fue 2,16 veces superior entre los niños en situación de riesgo social.

En segundo término se analizó la capacidad de articulación fonológica del niño. Este debía repetir un conjunto de palabras que se le decían. Esta actividad evaluaba la capacidad del niño para organizar los sonidos en una estructura secuencial. En ella están implicadas tanto la capacidad para comprender los sonidos y construir una imagen fonológica, como la capacidad de reproducirlos, que involucra aspectos de maduración fisiológica para pronunciar. La probabilidad de estar en el sector de desempeño inferior es 1,88 veces superior entre los niños en situación de riesgo social.

En tercer término se analizó la capacidad morfosintáctica del niño, a través de una prueba de integración gramatical. La prueba implicaba que el niño debía completar de modo sintácticamente adecuado una serie de frases incompletas que se le leían. Esta actividad era la de mayor complejidad, ya que implica tanto la capacidad para comprender el sentido de las palabras en relación al todo de la frase, como la capacidad para organizarlas adecuadamente. *"La morfosintaxis indica las habilidades del niño para relacionar los elementos de una frase y la totalidad de la misma, dándole una estructura particular"*⁵. En este nivel se registraron las mayores diferencias entre los niños en situación de riesgo social y el resto. La probabilidad de estar en el sector de desempeño inferior fue 3,63 veces superior entre los niños en situación de riesgo social.

Finalmente, se realizó una medición de la capacidad de los niños para comprender un mensaje oral. La probabilidad de estar en el sector de desempeño inferior fue 1,93 veces superior entre los niños en situación de riesgo social.

Cuando se combinan los cuatro niveles anteriores en un índice de desarrollo lingüístico global, se observa que los niños en situación de riesgo tienen una probabilidad 2,78 veces superior que el resto de quedar en el nivel inferior de desarrollo lingüístico. Casi la tercera parte de los niños en situación de riesgo social quedaron ubicados en este nivel inferior de desarrollo lingüístico global.

La situación de insuficiente desarrollo lingüístico global aparece además relacionada con las competencias comunicativas de los niños, medidas a través de la calidad del diálogo madre-hijo y del relato de un cuento por parte del niño. *"Nuevamente, el factor de riesgo social resultó estar asociado con las competencias comunicativas, encontrándose mayores porcentajes de bajos resultados en los estratos de riesgo. Dicho de otro modo, se observa que el nivel sociocultural condiciona el lenguaje de los niños tanto en los aspectos lingüísticos estructurales como en los comunicativos"*⁶. Asimismo, el desarrollo lingüístico global está relacionado con la familiarización con el lenguaje escrito. Los niños de menor desarrollo lingüístico son los que en mayor proporción aún no logran distinguir entre dibujo y texto: en un conjunto de símbolos gráficos no son capaces de identificar cuáles son letras o palabras. Simultáneamente, se constató que mientras el 50% de los niños de superior

⁵ Mara, S. y otros, op.cit.

⁶ Mara, S. y otros, op.cit.

desarrollo lingüístico fueron capaces de escribir su nombre, ninguno de los niños del nivel inferior fue capaz de hacerlo.

El Informe concluye que *"el nivel lingüístico de los niños, analizado a través de modalidades expresivas, muestra importantes diferencias asociadas a la situación de riesgo social. La pobreza, medida a través de los indicadores seleccionados, es un factor explicativo de peso en los diferentes niveles alcanzados en las competencias lingüísticas. Como fue expresado, el lenguaje tiene un carácter social y su adquisición y desarrollo se dan en la interacción con los padres y otros adultos"*⁷.

2. Escuela y socialización secundaria

La escuela tiene una misión específica en la sociedad: desarrollar las capacidades de aprendizaje de todos los niños. En algunos casos esta tarea constituye una prolongación de lo que la familia ha hecho durante los primeros años de la vida del niño. Trabajar con niños pertenecientes a los sectores medios de la sociedad, si bien no está exento de dificultades, implica en cierto modo continuar una labor que se ha iniciado y continúa realizándose en el hogar de mil maneras distintas y cotidianas. En otros casos la tarea de la escuela implica realizar una verdadera transformación en los niños. La escuela debe crear en los niños un conjunto de capacidades que no encuentran en el hogar un ámbito propicio para su aparición y desarrollo. Es entonces cuando las dificultades para el logro de los objetivos de la enseñanza parecen insalvables.

La labor de la escuela es parte de los llamados procesos de socialización secundaria.

*"Los procesos formales de socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No puede construir la realidad subjetiva "ex nihilo" (de la nada). Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualesquiera sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente. Existe, pues, un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo de resolver en los diferentes casos... El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo familiar. Esta palabra resulta sugerente, porque la realidad original de la niñez es el hogar... Así pues, el maestro de escuela trata de hacer familiares los contenidos que imparte, haciéndolos vívidos (o sea, haciendo que resulten tan llenos de vida como el mundo hogareño del niño), relevantes (o sea, vinculándolos con las estructuras de relevancia ya presentes en el mundo hogareño) e interesantes (o sea, induciendo a la atención del niño a separarse de sus objetos naturales para fijarse en estos más artificiales)... Cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad"*⁸.

⁷ Mara, S. y otros, op.cit.

⁸ Berger, P., y Luckmann, Th., op.cit.

El desafío al que se ven enfrentadas todas las instituciones educativas es que sólo pueden trabajar sobre la base de lo que cada individuo trae consigo como capital cultural, que es parte de su identidad personal. Por eso es tan común en todos los niveles de la enseñanza la manifestación de preocupación, tan usual en los docentes, acerca del "nivel" con que llegan sus alumnos. Uno desearía que los alumnos contaran con las competencias y disciplinas necesarias, o que la actitud de los alumnos fuera tan permeable como la del niño pequeño en el hogar.

Ahora bien, esta dificultad, que es inherente a la labor escolar en cualquier contexto social, se amplifica enormemente en los contextos "desfavorables" porque aumenta la brecha entre lo que el niño trae y lo que la escuela necesita. El término "contexto sociocultural desfavorable" alude justamente a esta situación, en que el "equipamiento cultural" que los niños han podido construir a lo largo de su socialización primaria no facilita a la labor de socialización y enseñanza de la escuela.

La paradoja resultante es que los niños que más necesitan del aporte de la escuela son, justamente, los que están en peor situación para aprovechar ese aporte.

El desafío para la escuela en los sectores sociales más pobres no se limita entonces solamente a enseñar, sino que es necesario ofrecer a los niños una experiencia vital que les permita construir nuevas identidades y capacidades. Cuanto mayor es la distancia cultural entre la escuela y el hogar, más se requiere de una intervención pedagógica que involucre globalmente la vida del individuo y que produzca en él una huella de formación más profunda. De allí la importancia de incorporar a la escuela a los niños de origen social más desfavorecido a edades más tempranas y durante mayor cantidad de tiempo.

Pero no se trata únicamente de un problema de mayor cantidad de tiempo de atención sino, además, de la calidad de ese tiempo y de la experiencia que los niños viven en la escuela.

En primer término es fundamental el vínculo del niño con la escuela y con los adultos que en ella trabajan con él. Sólo si la escuela logra producir cierta adhesión, si logra generar en el niño motivación e interés por las actividades escolares, la labor docente podrá tener impacto sustantivo en la personalidad del niño.

En segundo término, la pertenencia del niño a una familia en situación social desfavorecida no significa que el niño no traiga nada consigo. Por el contrario, es portador de una cultura, de un lenguaje, de experiencias y conocimientos que es necesario reconocer y asumir como punto de partida para la labor escolar. Es necesario articular la propuesta pedagógica de la escuela con las experiencias, saberes y pautas culturales de las que estos niños son portadores. Múltiples trabajos de investigación han mostrado que los maestros que poseen una percepción positiva de los niños de sectores pobres, que son capaces de reconocer los aspectos positivos de su cultura junto con las carencias y que tienen confianza en la capacidad de aprender de los niños, son los que logran mejores aprendizajes. En cambio, los maestros que tienen una percepción totalmente negativa de los niños y que no creen que los niños puedan aprender, no logran que aprendan.

En tercer término, mucho más que en otros contextos sociales, en estos medios la escuela debe ofrecer a los niños un ambiente cultural rico y variado, que permita múltiples y permanentes contactos con el lenguaje escrito y con otras manifestaciones culturales y científicas que no existen en sus hogares, de modo que a través de un arduo proceso de años y de contacto cotidiano con dichos elementos el niño pueda ir enriqueciendo su identidad personal y adquiriendo un conjunto de competencias cognitivas y éticas indispensables para participar como ciudadano en una sociedad compleja.

¿Cómo y por qué una escuela llega a lograr esto? ¿Es posible lograrlo? ¿Pueden las escuelas lograr aprendizajes relevantes en los niños de origen social más desfavorecido, o las posibilidades de aprender están predeterminadas desde el hogar? ¿Bajo qué condiciones se produce esta magia de una escuela que logra una experiencia profundamente formativa en alumnos de origen social y condiciones de vida muy desfavorables para la labor escolar? Estas son las preguntas en torno a las cuáles el presente trabajo pretende, no ya encontrar respuestas, sino contribuir a reflexionar.

3. Algunos resultados de la investigación socioeducativa

La fuerte incidencia de la socialización familiar en la labor educativa de la escuela se ve reflejada en una gran cantidad de investigaciones que muestran la existencia de una fuerte asociación entre el nivel socioeconómico y cultural de los hogares y los aprendizajes que los niños alcanzan en la escuela⁹.

En nuestro país, los estudios realizados por la CEPAL entre 1990 y 1994¹⁰ muestran con gran contundencia la fuerza de la determinación sociocultural de los aprendizajes alcanzados por los niños. Luego de un exhaustivo análisis de una gran cantidad de variables sociales, económicas y culturales, la educación de la madre del niño resultó ser el mejor predictor de sus resultados académicos. Dicha variable mostró una mayor asociación con aprendizajes que otras como el nivel de ingresos del hogar o el nivel educativo del padre del niño, si bien éstas últimas potencian los efectos de aquella. Así, por ejemplo, uno de cada tres niños hijos de madres que no habían terminado la escuela primaria quedaron en un nivel de franca deficiencia en las pruebas de Lengua y Matemática -no alcanzaron el 40% del puntaje total-. En el otro extremo, ello ocurrió con menos del 3% de los niños cuyas madres habían realizado estudios terciarios. Entre estos últimos, alrededor de uno de cada dos niños alcanzó un nivel de excelencia en las pruebas (superó el 75% del puntaje total), cosa que ocurrió con apenas el 5 a 7% de los hijos de madres que no completaron la primaria.

Sin embargo, es importante señalar que el hecho de que el nivel educativo de la madre del niño haya resultado ser el mejor indicador de las características socioculturales del hogar no significa que exista una relación mecánica entre años de estudio de la madre y aprendizajes de su hijo. El nivel educativo materno está asociado con otro conjunto de condiciones culturales y materiales de vida, de prácticas de crianza del niño, de tipos y riqueza de las interacciones con el niño durante sus primeros años de vida.

Un reciente estudio comparado a nivel internacional sobre los aprendizajes de los niños en Ciencias y Matemática¹¹, que involucró a 40 países de todo el mundo, muestra resultados similares. En todos los países los aprendizajes, tanto en Matemática como en Ciencias, están fuertemente relacionados con las características del hogar, en particular con

⁹ Los trabajos clásicos en la materia son James S. Coleman 'Education an Equity of Opportunities' (1966), Pierre Bordieu y J.C. Passeron 'La reproduction' (1971), Basil Bernstein 'Class codes and control' Vol. 1 (1971).

¹⁰ **Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay (1990); ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos (1991); ¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media (1992); Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan (1994).**

¹¹ Véase al respecto los Informes resultantes del Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencias (TIMSS), realizado por la International Association for the Evaluation of Educational achievement (IAEA) (8 tomos publicados entre 1996 y 1998). Por ejemplo, **Mathematics Achievement in the Primary School Years** y **Science Achievement in the Primary School Years**, ambos publicados en junio de 1997 por el Boston College.

el nivel educativo de los padres, con la cantidad de libros y con la existencia de otro tipo de "recursos educativos" tales como diccionario, computadora o una mesa para estudiar. Por ejemplo, los hijos de familias con educación terciaria completa estuvieron 32 puntos por encima de la media internacional (estandarizada) de 513 puntos en Matemática y 30 puntos por encima en el caso de Ciencias (en este caso la media fue de 516 puntos). Los estudiantes pertenecientes a hogares con enseñanza secundaria completa estuvieron 15 y 13 puntos por encima de la media, en Matemática y Ciencias respectivamente. Finalmente, los alumnos provenientes de hogares con primaria como máximo nivel educativo se ubicaron 26 y 24 puntos por debajo de la media en las disciplinas mencionadas. Situaciones similares a esta, que es un promedio internacional, se verificaron al interior de cada uno de los países estudiados¹².

Los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en 6to. Año de Primaria realizada en nuestro país en 1996 mostraron el mismo tipo de relaciones. Según es posible apreciar en el conjunto de cuadros que se presentan a continuación (I.1. a I.5.), los porcentajes de alumnos que lograron un desempeño satisfactorio en las pruebas de Lenguaje y Matemática se ordenan nítidamente en función de cualquier variable de tipo social que uno elija: niveles educativos en el hogar, existencia de libros, equipamiento, hacinamiento, etc.

Cuadro I.1
Alumnos suficientes en Lengua y Matemática según
nivel educativo de la madre del alumno

Porcentaje de alumnos suficientes en:	Educación materna			Total del país
	Hasta Primaria completa	Media	Secundaria completa o más	
Lengua Materna	43,5	58,6	77,5	57,6
Matemática	21,7	34,6	55,9	35,1

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos

Cuadro I.2
Alumnos suficientes en Lengua y Matemática según
nivel educativo del padre del alumno

Porcentaje de alumnos suficientes en:	Educación paterna			Total del país
	Hasta Primaria completa	Media	Secundaria completa o más	
Lengua Materna	44,6	61,1	78,5	57,6
Matemática	22,6	37,7	58,4	35,2

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos

¹² Albert Beaton, **International Assessments: the United States TIMSS experience**. Ponencia presentada en la Mesa Redonda organizada por UNESCO y IAEA, "El Rol de la Medición y la Evaluación en la Política Educativa", junio de 1998.

Cuadro I.3
Alumnos suficientes en Lengua y Matemática según
cantidad de libros en el hogar

Porcentaje de alumnos suficientes en:	Cantidad de libros				Total del país
	0 a 5	6 a 10	11 a 50	Más de 50	
Lengua Materna	37,4	47,1	61,6	77,4	57,1
Matemática	18,0	24,6	36,5	55,4	34,6

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos

Cuadro I.4
Alumnos suficientes en Lengua y Matemática según
equipamiento del hogar

Porcentaje de alumnos suficientes en:	Equipamiento del hogar			Total del país
	Bajo	Medio	Alto	
Lengua Materna	40,0	58,1	78,4	57,1
Matemática	19,1	34,2	58,2	34,6

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos

Cuadro I.5
Alumnos suficientes en Lengua y Matemática según
existencia de hacinamiento en el hogar

Porcentaje de alumnos suficientes en:	Hogares con Hacinamiento	Hogares sin hacinamiento	Total del país
Lengua Materna	40,8	61,1	57,1
Matemática	20,6	38,1	34,6

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos

Ante este tipo de datos es casi inevitable plantearse algunas preguntas. ¿Pueden las escuelas hacer algo por revertir las diferencias originales o, como muchos han postulado, su papel se limita a la reproducción y legitimación de las diferencias sociales existentes? ¿De qué modo y bajo qué condiciones pueden las escuelas lograr el desarrollo de aprendizajes en los niños de origen social más desfavorecido?

4. La investigación sobre escuelas efectivas

En los Estados Unidos la primera conclusión ante el Informe Coleman fue que las escuelas no son capaces de modificar en nada las desigualdades sociales de origen, por lo que no es prioritario invertir en ellas. En esos mismos años, en Francia los sociólogos Bourdieu y Passeron publicaban el libro **La Reproducción**, en el que intentaron mostrar que

el papel de los sistemas educativos en la sociedades modernas sólo puede ser el de contribuir a la reproducción y legitimación de las desigualdades que caracterizan a la estructura social.

Como reacción a esta postura, a partir de los años 70 distintos investigadores comienzan a producir trabajos dirigidos a demostrar que lo que hacen las escuelas sí importa y que los resultados del trabajo de éstas no están totalmente predeterminados por la composición social de su alumnado. Existen escuelas en las que los estudiantes aprenden menos de lo esperable de acuerdo a su origen social y escuelas en las que aprenden más. Estas últimas escuelas, que de algún modo logran aprendizajes por encima de lo esperable para el contexto social en el que desarrollan su labor, comenzaron a ser denominadas en la literatura como "escuelas eficaces".

Uno de los estudios pioneros fue el realizado por Rutter y colaboradores en Inglaterra¹³. A partir de un estudio en profundidad realizado en doce establecimientos secundarios de la periferia de Londres, los autores concluyen que las diferencias encontradas en los aprendizajes y en el comportamiento de los estudiantes están sistemática y principalmente relacionadas con las características de los colegios como instituciones sociales. Los establecimientos con mejores resultados se caracterizaban por:

- a. la existencia de acuerdos básicos en el cuerpo docente acerca del enfoque de la labor escolar;
- b. dirección y docentes tenían expectativas de alto desempeño por parte de los alumnos, adecuadamente transmitidas a éstos;
- c. el aprovechamiento del tiempo de clase, no sólo porque permite trabajar más tiempo, sino porque constituye un mensaje implícito a los alumnos acerca de la importancia otorgada por el docente a la labor escolar;
- d. normas de funcionamiento claras y explícitas;
- e. la existencia de espacios institucionales para que los alumnos pudieran asumir responsabilidades en la vida del liceo;
- f. un liderazgo institucional firme junto con procesos de toma de decisiones en que los diferentes puntos de vista de los docentes eran tenidos en cuenta.

Un trabajo de síntesis de resultados de investigaciones realizado algunos años atrás por un conjunto de investigadoras latinoamericanas¹⁴ identifica un amplio espectro de factores institucionales, además de los familiares e individuales de cada niño, que tienen incidencia en el mejoramiento de los aprendizajes. A nivel de la institución escolar estas autoras destacan los siguientes aspectos:

“Clima organizacional: ... *El director o directora juega un rol crucial en el mejoramiento de los aprendizajes, cuando establece una interacción personal y profesional con sus docentes en vista a la toma de decisiones pedagógicas (adecuación y planificación curricular, evaluación pedagógica para conocer avances y dificultades) y administrativas (asignación de funciones del personal docente, relaciones con la familia y comunidad, etc.) en función de un proyecto educativo claro y explícito. Favorecer el desarrollo de conversaciones y acciones pedagógicas en pro de la calidad de la educación que los profesores imparten a sus alumnos, crea vínculos profesionales fuertes entre ellos. Dichos vínculos, producen pertenencia e identidad en los docentes, la cual se canaliza en diversos compromisos para solucionar y enfrentar desafíos que pueden afectar sus objetivos de calidad.*

“Vínculo contractual y rotación del profesor: *Dentro de este ámbito, el vínculo contractual del profesor al interior de la escuela, se encuentra fuertemente correlacionado con el mayor rendimiento de los alumnos, especialmente de los primeros grados. Una mayor cantidad de horas de trabajo del*

¹³ RUTTER, M. y otros, 1979; **15.000 hours. Secondary schools and their effects on children.**

¹⁴ Johanna Filp, Cecilia Cardemil, Marcela Latorre y Grecia Gálvez, 1991; **Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica.**

profesor en un mismo lugar -jornadas completas- y una rotación al interior de los ciclos que les permitan acumular experiencias, muestran especialmente una relación positiva con los aprendizajes.

“Escuela, familia y comunidad: Cuando el clima organizacional de la escuela se extiende hacia la familia y la comunidad más amplia, reconociendo e integrando sus necesidades educativas de adultos, tales como salud, vivienda, recreación, alfabetización, organización comunitaria, etc., así como su interés y disposición de ayuda en los progresos de los niños, esto incide en su mejor rendimiento.

“Equipamiento: Libros y textos escolares. La investigación regional demuestra que hay una relación positiva entre disponibilidad de textos, libros, materiales y útiles educativos con el rendimiento escolar. La diferencia entre tener o no tener un texto, un cuaderno, un escritorio, es más determinante del nivel de logro de aprendizaje, que la clase social a la que pertenecen los alumnos. De aquí que la distribución de recursos para enseñar y para aprender, se haya focalizado hacia estudiantes que se encuentran en mayor riesgo de fracasar en la escuela. Al respecto, de todos los útiles escolares, el texto escolar y los libros tienen la mayor importancia en el proceso de aprendizaje. Además de contener el núcleo curricular básico y facilitar el tiempo de trabajo de los alumnos, los libros y textos crean vínculos entre la familia y la escuela permitiendo a los padres conocer y compartir los conocimientos que aprenden sus hijos. **Infraestructura.** Asimismo, otras condiciones que inciden en mejorar los aprendizajes de los alumnos pobres, tienen que ver con implementaciones que afectan biológica y psicológicamente a los niños y a los profesores: luz, ventilación, aseo, baños que funcionen, patios con espacios abiertos y protegidos, resguardo del invierno, etc. **Alimentación.** En este sentido, el almuerzo y el desayuno escolar se sitúan en el plano de la satisfacción de las necesidades mínimas esenciales que requiere el organismo para asegurar un estado de vigilia y funcionamiento cerebral adecuado a los niveles de exigencia que suponen las actividades de atender y concentrarse para aprender.

“Expectativas positivas de permanencia escolar y logros. Cuando profesores y profesoras esperan que los niños y las niñas tengan éxito en su experiencia escolar y permanezcan el mayor tiempo posible expuestos a ella, su expectativa incide claramente en el avance de todos los alumnos de la clase. Las expectativas positivas facilitan la percepción del esfuerzo, de las habilidades y la capacidad de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. A su vez, para los niños, el ser percibidos como hábiles y capaces, otorga bases fundadas para el desarrollo de su autoestima creándose así un círculo positivo de profecía de éxito más fácilmente alcanzable, que si estas expectativas no se dan...

“Dominio de los contenidos y estrategias metodológicas para comunicarlos. Es obvio que los profesores que tienen dominio de los contenidos comprendidos en el proceso de la transmisión y de estrategias metodológicas necesarias a su comunicación, obtienen mejores logros en sus alumnos... Por parte de los profesores no suele explicitarse este factor como relevante en la posibilidad del aprendizaje de los alumnos. En cambio, sí atribuyen como causas de los aprendizajes insuficientes de sus alumnos y alumnas, las condiciones socio-económicas y culturales de sus familias. En la medida que el dominio en los contenidos y en lo metodológico es visto y asumido como parte de la especialización profesional y la responsabilidad del profesor, pueden hacerse cargo de su parte en el proceso de adquisición de conocimientos de sus alumnos e introducir modificaciones y cambios para superar insuficiencias al respecto...

“Trabajo colaborativo y en equipo de los profesores. Un elemento importante y relacionado con el clima organizacional de la escuela, tiene que ver con el trabajo colaborativo y en equipo de los profesores. El intercambio de estrategias para enseñar, de experiencias exitosas, de materiales utilizados y las observaciones sobre su impacto en los alumnos, rompen con el aislamiento del trabajo pedagógico, la impotencia y resignación de los docentes frente a las dificultades propias y de sus alumnos... Desde el trabajo en equipo, surge un mayor número de distinciones y observaciones que permiten a los docentes describir y analizar su práctica pedagógica y el impacto que tiene sobre el nivel de logros de sus alumnos. La investigación educativa muestra que los docentes desconocen la importancia de observar comportamientos diversos en sus alumnos, relacionados con el contexto específico en el que se dan. Más bien utilizan juicios ambiguos y generalizaciones que producen ceguera sobre los impactos de su práctica docente y por ello, las modificaciones necesarias para incidir en sus acciones inefectivas tardan en producirse. Cuando los profesores observan cómo su práctica favorece o impide el proceso de enseñanza y de aprendizaje, distinguen diferencias, describen y comparten sus efectos, disponen de instrumentos más finos y adecuados para autoevaluarse, evaluar a sus alumnos y aumentar sus posibilidades de progreso”.

En nuestro país los diagnósticos realizados por la Oficina de Montevideo de la CEPAL a principios de los años 90 permitieron indagar acerca de la importancia de algunos de estos factores. A partir de la constatación de una fuerte relación entre el nivel educativo materno y los aprendizajes de los niños, el estudio identificó una categoría de niños que, aún perteneciendo a hogares con escasa educación formal -sus madres como máximo habían completado la primaria-, lograban niveles de suficiencia en las pruebas. Esta categoría fue denominada en el estudio como "mutantes", en sentido sociocultural, dado que se trata de niños en los que se opera una transformación cultural. Proveniendo de hogares con escaso capital cultural, no sólo en términos de años de escolaridad de los padres sino también de presencia de otro tipo de elementos tales como libros, equipos, diarios, etc., estos niños lograron desempeños satisfactorios en las pruebas, similares a los de niños de mejor situación, lo que indica un salto cualitativo en sus conocimientos y capacidades.

Esta categoría representó alrededor de un tercio de los niños de baja educación. Este fenómeno admite varias explicaciones. Una proporción menor de estos niños probablemente tenía talentos individuales excepcionales. Otra proporción se explicaba por otras características de las propias familias: familias con bajo capital cultural pero con alta valoración de la escuela, con una visión de la importancia de la educación para el futuro de sus hijos, en una dinámica de movilidad social ascendente, con un conjunto de disciplinas y hábitos que favorecen el desempeño escolar del niño. Finalmente, se constató que otra parte del fenómeno tenía una explicación estrictamente institucional: se identificó un conjunto de escuelas que, aún trabajando con una mayoría de niños de origen sociocultural adverso, lograban niveles de aprendizaje satisfactorios en la mayoría de sus alumnos.

Estas escuelas con alta concentración de "mutantes" fueron denominadas escuelas productoras de conocimientos, porque logran producir aprendizajes donde no existen previamente. La metodología de identificación de estas escuelas fue la siguiente:

- a. en primer término, se seleccionó a las escuelas que trabajaban con un alumnado compuesto mayoritariamente por niños de bajo capital -más del 60% de sus alumnos eran hijos de madres que no habían cursado estudios más allá de la escuela primaria-;
- b. dentro de ese conjunto de escuelas, se identificó a aquellas en que más de la mitad de los alumnos alcanzaban niveles de suficiencia, tanto a nivel del conjunto de alumnos como al interior del subgrupo de niños de baja educación materna.

Una vez identificadas estas escuelas se procedió, con el conjunto de información institucional de que se disponía, a efectuar un análisis comparativo entre estas y las restantes. Este trabajo fue de carácter principalmente cualitativo, dado el reducido número de casos con que se contaba. A partir de dicho análisis se identificó cuatro grandes dimensiones explicativas de las escuelas productoras de conocimientos:

- a. *la personalidad del director y su capacidad de liderazgo pedagógico y comunitario;*
- b. *la experiencia del maestro del grupo, su estabilidad en la escuela y conocimiento del medio, su compromiso y satisfacción con la tarea;*
- c. *la realización de proyectos y actividades educativas especiales que revelan la existencia de cierta "cultura pedagógica dinámica" en el cuerpo docente de la escuela;*
- d. *la existencia de actividades y vínculos significativos entre la escuela y las familias y el apoyo de éstas a la actividad escolar.*

Cuando los cuatro factores operan en forma conjunta se producen los resultados más positivos. Cuando uno o varios de ellos están ausentes los resultados son negativos. Cuando ninguno está presente, los resultados son los peores. En otras palabras, mientras en las escuelas calificadas como "productoras de conocimientos" se conjugan un conjunto de factores clave que permite explicar su mejor desempeño, en las escuelas que fracasan, uno o varios de esos factores se encuentran ausentes... "15.

Sin embargo, y más allá de lo auspicioso de este tipo de resultados, es preciso ser modesto acerca de su alcance y evitar simplificaciones. En una reciente recopilación de trabajos sobre el tema, D. Reynolds señala con agudeza un conjunto de limitaciones en los estudios de efectividad de las escuelas¹⁶.

En primer término, la magnitud del impacto de los "factores escolares" es limitada y no se acerca nunca al peso de las variables sociales. Según Reynolds, un gran número de estudios recientes muestran que solo alrededor del 8% al 15% de la variación en los resultados de los alumnos es atribuible a las características de las escuelas y las aulas. Simultáneamente, alrededor del 50% de la variación es atribuible a factores de tipo familiar y social.

En segundo término, en los primeros tiempos el énfasis se puso en el efecto "escuela", como si las características de ésta incidieran directamente en los aprendizajes. Más recientemente, se ha comenzado a constatar que las diferencias principales en los aprendizajes son producidas no sólo por las características de la escuela sino fundamentalmente por lo que ocurre al interior de cada aula y grupo de clase. Distintos grupos dentro de una misma escuela pueden tener resultados muy diferentes. En este sentido, se ha comenzado a jerarquizar el nivel grupo en los estudios de efectividad y a indagar en torno a los aspectos específicamente pedagógicos de la labor docente.

En tercer lugar, se ha constatado que el carácter de "eficaz" de una escuela no necesariamente es sostenido en el tiempo. Muchas escuelas que aparecen como "efectivas" o "no efectivas" en un cierto momento, pueden cambiar de carácter en dos o tres años. En otras palabras, los buenos resultados de una escuela pueden ser ocasionales, debidos a factores circunstanciales. Es necesario entonces constatar la continuidad en el tiempo de los "buenos resultados".

En cuarto lugar, no siempre las escuelas tienen buenos resultados en todas las áreas simultáneamente. Algunas escuelas obtienen buenos resultados en algunas áreas disciplinarias pero no en otras. Algunas escuelas pueden obtener buenos resultados en las áreas académicas pero no tener impacto en términos de formación en valores u otros objetivos educacionales valiosos y viceversa.

Como conclusión, debe decirse que no existe una receta o configuración única de factores o elementos que deba tener una escuela para lograr buenos resultados. En última instancia, cada escuela tiene una historia única. Los factores que importan pueden ser diferentes en distintos contextos sociales o culturales. Lo que favorece el aprendizaje de los niños en cierto medio social puede no ser efectivo en otro. Por tanto, no cabe esperar de la investigación caminos ciertos e infalibles, sino sistematización de experiencias y conocimientos que pueden ser útiles para enriquecer una reflexión y una búsqueda de caminos concretos que sólo puede ser realizada en cada situación histórica concreta.

¹⁵ Ravela, P., 1993; **Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables**. CEPAL, Oficina de Montevideo.

¹⁶ Reynolds, D. y otros, 1994; **Advances in school effectiveness research and practice**. Pergamon.

5. Avances en la investigación pedagógica y didáctica

Paralelamente al desarrollo de las investigaciones acerca de las escuelas efectivas, en las últimas décadas se ha acumulado una importante cantidad de conocimiento de tipo pedagógico y didáctico acerca de la enseñanza.

Si bien la investigación da cuenta de la fuerte asociación entre los aprendizajes y los factores sociales, también ha logrado identificar aspectos de la enseñanza que se relacionan fuertemente con elevados logros académicos. Las autoras latinoamericanas anteriormente citadas, incluyen en su artículo la referencia a un conjunto de aspectos relacionados con los procesos pedagógicos que también inciden favorablemente en los aprendizajes.

“Distribución del tiempo en la sala de clases. Los estudios realizados en los países en desarrollo subrayan la importancia del tiempo real de enseñanza en el rendimiento escolar. Hay claras evidencias de que a mayor tiempo disponible para el desarrollo de actividades de aprendizaje, mayor es el rendimiento en las asignaturas básicas. El tiempo destinado a enseñar en el aula se distribuye en tiempo dedicado a la disciplina y tiempo dedicado a la instrucción. Cuando los profesores son efectivos, el tiempo dedicado a la instrucción es mayor que el tiempo dedicado a disciplinar. En los sectores pobres, el tiempo destinado a la enseñanza de comportamientos sociales es importante para asegurar la organización de la clase al servicio del proceso de enseñar y aprender. Por su parte, el tiempo destinado a la instrucción es alto, cuando hay uso de variadas metodologías que incorporan la experiencia y cultura de los alumnos, objetivos e instrucciones claras, escucha activa y empática de los profesores para recoger el interés de sus alumnos o bien su falta de compromiso con el proceso que ocurre y modificar condiciones pedagógicas en función de obtenerlo.

“Coherencia entre palabra y acción. La consistencia entre la palabra y la acción por parte del profesor o profesora (promesas, contratos con sus alumnos, acuerdos de reglas para coordinar acciones, etc.) juega un papel importante en la credibilidad de sus alumnos, en la confianza para que les enseñe y en la importancia de aprender con él o ella los contenidos que propone. Junto con la entrega de refuerzos positivos que les permiten darse cuenta de cómo avanzan y que su avance es percibido, incide en una mejor disciplina y organización de la clase en función de aprender.

“Estilos de conducción docente. Se ha visto que de la combinación de los factores arriba mencionados, surgen estilos de conducción efectivos e inefectivos. El **estilo interactivo**, es aquél en el cual el docente explicita los objetivos del aprendizaje y los instruye con claridad, además incorpora a su planificación de la clase los intereses e inquietudes de sus alumnos, convirtiéndolos en aportes que hacen avanzar el proceso. Expresa sus necesidades y sentimientos y los reconoce en sus alumnos, establecen en conjunto reglas claras de interacción y de organización en función del aprendizaje. En el **estilo paralelo** en cambio, el profesor está centrado en cumplir con los objetivos del programa independientemente de lo que pasa con sus alumnos. Los intereses y motivaciones de éstos, así como sus estados de ánimo, los percibe como disruptores de su clase. Sus propias necesidades y emociones, así como las de sus alumnos y alumnas, subyacen ocultas y/o inconscientes sin ser comunicadas. La coherencia entre la palabra y la acción es permanentemente transgredida y, por ende, el tiempo del aula está primordialmente destinado a disciplinar y sancionar a los alumnos, quienes a su vez, desarrollan más comportamientos de indisciplina y desconfianza frente al docente creándose entre ambos, una lucha por el control de la clase.

“Asignación de tareas con sentido y revisión de ellas. Relacionado con el estilo de conducción, está también la importancia de la asignación de tareas. Los resultados de la investigación en la región, muestran que los estudiantes que realizan tareas fuera de la clase tienen mejor rendimiento en las pruebas. Lo importante es que en la asignación de tareas, el qué y el para qué sean explicitados y que éstas constituyen una instancia de observación tanto del profesor o profesora, como de los propios alumnos de los avances y dificultades que tienen en la comprensión de los contenidos y de las condiciones que favorecen o dificultan su adquisición. Cuando la tarea está en función de este objetivo y es compartido entre profesores y alumnos(as), el rendimiento de los niños y niñas aumenta...

Generalmente los alumnos se quejan de no saber y no entender qué es lo que el profesor o profesora les pide en una prueba o en una tarea; también, expresan la necesidad de recibir notas que les revelen lo que ellos pueden lograr. Cuando los profesores les revisan las tareas e interactúan con ellos, compartiendo con ellos y ellas sus estrategias para superar dificultades, cuando se les hacen evaluaciones continuas que les informan de sus adquisiciones y déficits, los alumnos mejoran en su rendimiento. Esto también compromete más a la familia que ve en la escuela una preocupación por el aprendizaje de sus hijos y una posibilidad de seguir más cerca el nivel de avance de sus hijos e hijas...

“Necesidad de desafíos. Los niños y las niñas necesitan desafíos para experimentar el placer de aprender cosas nuevas, interesantes y cada vez más difíciles, correspondiendo al desarrollo y maduración de sus habilidades. En la medida que hay exigencias de poder más y mejor, los niños se comprometen más con el aprendizaje por cuanto se sienten valorados y porque en los desafíos mayores ponen en juego su integración de más habilidades, cuyo desarrollo y realización les da más capacidad y seguridad en sí mismos.

“Necesidad de que se respeten sus estilos de aprendizaje. Todas las personas necesitan que se les respeten sus estilos de aprendizaje los cuales dependen de habilidades previas innatas o desarrolladas en su historia de vida, las cuales pueden ser diferentes en cada caso. Los niños y niñas con mayor razón requieren de esta consideración puesto que están en una etapa de gran dependencia del mundo de los adultos. No todos los niños o niñas memorizan de igual forma, o disponen de estrategias de comprensión y asimilación idénticas, o bien, de niveles iguales de destrezas o de adquisiciones previas. Contar con estas posibilidades por parte de sus profesores, les asegura que pueden aprender los contenidos, sin que el modo de hacerlo tenga que ceñirse a un solo patrón, ello mejora su aprendizaje porque lo hace más libre y apropiado a sus condiciones individuales”¹⁷.

La investigación pedagógica y didáctica en las últimas décadas ha puesto especial énfasis en la necesidad de tomar en consideración que un hecho característico de toda institución educativa es la **heterogeneidad** del alumnado, fundamentalmente en función de que cada ser es único e irreplicable. Cada niño es el resultado de su historia personal, que está fuertemente influida por factores sociales y psicológicos. Por ello las posibilidades de desenvolvimiento de las capacidades del niño están más acotadas en aquellas familias que, por diversas razones, no pueden desarrollar a pleno su potencial educador. Pero las características individuales no son estáticas sino que están sujetas a evolución. Ellas pueden modificarse en función de las experiencias logradas, fundamentalmente a través de la educación. Lo que un niño aprende depende de lo que él es, pero también y **especialmente, del tipo de ayuda pedagógica que se ponga a su disposición.**

Desde hace ya décadas, se ha observado que la **diversidad** ofrece un gran potencial a la educación en función de que se concibe al aprendizaje como un proceso de reconstrucción conceptual de carácter personal, en interacción social. En este sentido, el intercambio con los pares y con adultos significativos permite al alumno avanzar en la construcción del conocimiento, trabajando en lo que Vygotski denominara **Zona de Desarrollo Potencial** -aquella franja que permite resolver con la ayuda de otro lo que no se podría resolver en función del propio desarrollo y maduración-.

En los procesos de aprendizaje los niños activan esquemas de conocimiento. Los mismos constituyen su impronta personal y tienen una dinámica interna propia de cada uno¹⁸. Ello exige un esfuerzo por ajustar el tipo de ayuda pedagógica a las características y

¹⁷ Filp, J., y otros, op. cit.

¹⁸ "Los esquemas de conocimiento tienen una dinámica interna que la intervención pedagógica no puede ignorar ni tratar de sustituir. Es pues el alumno el que construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección....". "El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside pues en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos modos construye el alumno evolucionen en un sentido determinado." César Coll, **Psicología y Currículum** Pág 118-119.

necesidades de los alumnos. Las estrategias didácticas puestas en práctica deben atender esta situación. Se podría decir que la bondad de las metodologías de enseñanza desarrolladas dependerá de su capacidad para brindar a los niños un apoyo que responda a sus necesidades reales. Por ello, las más actualizadas corrientes en didáctica promueven el desarrollo de una **pluralidad metodológica** que facilite la respuesta pedagógica a diversas situaciones. *"La tesis que vamos a defender respecto al tratamiento educativo de las diferencias individuales es que una enseñanza verdaderamente individualizada que tenga en cuenta estas diferencias debe renunciar a prescribir un método de enseñanza único aplicable a todos los alumnos"*¹⁹.

El proceso de aprendizaje no es lineal. Por el contrario, en el mismo se producen avances y retrocesos. **El conocimiento se logra por aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento**, desde diferentes marcos de referencia, que posibilitan la inclusión de la nueva información en los esquemas disponibles. Los elementos que conforman estos esquemas de conocimiento mantienen entre sí numerosas y complejas relaciones, de tal manera que la incorporación a los mismos de nuevos elementos da lugar a aprendizajes tanto más significativos cuanto mayor sea el número y la complejidad de las relaciones establecidas.

Ello justifica el **principio de globalización de la enseñanza**. *"El aprendizaje significativo es, por definición, un aprendizaje globalizado en la medida en que se supone que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. ... Así, pues, cuanto más globalizado sea el aprendizaje mayor será su significatividad, más estable su retención... y mayor será su transferencia y funcionalidad"*²⁰.

Un factor primordial en el desarrollo del aprendizaje es el **conflicto cognitivo**. El conflicto ayuda a modificar los esquemas conceptuales. Por ello la interacción con los demás -pares y adultos significativos- permite *"la confrontación de puntos de vista divergentes, ya sea entre los esquemas iniciales del alumno y la nueva situación de aprendizaje, ya sea entre esquemas presentados alternativamente, ya sea entre los esquemas de diferentes alumnos a propósito de la misma situación"*: *"... la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos: 'ayuda' al alumno, verdadero artífice del proceso de aprendizaje de quien depende en último término la construcción del conocimiento; y 'ayuda' que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar dicho proceso sin renunciar a priori a ninguno de ellos: proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores, etc."*²¹. De ahí que **el error**, -señalado con vigor o esforzadamente evitado en los enfoques didácticos tradicionales-, se convierta en punto de partida en las situaciones de conflicto. Muchas veces es a partir de los errores que se desarrollan sólidos procesos de reconstrucción conceptual.

La enseñanza efectiva es intencional. Debe ajustarse al proceso constructivo que realiza el alumno tratando de elevar cada vez más su nivel cognitivo. Debe lograr una meta sumamente compleja: por una parte, atender los esquemas de conocimiento de que dispongan los alumnos, tomar como punto de partida los significados y sentidos construidos y, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos asegurando que se produzcan modificaciones en la dirección considerada adecuada.

¹⁹ César Coll, Op. Cit., página 113.

²⁰ Op. Cit., página 120.

²¹ Op. Cit., página 118-119.

Para atender pedagógicamente la diversidad existente en las aulas, **la enseñanza efectiva debe ofrecer ayuda ajustada a cada escolar**, lo que supone aprovechar al máximo el trabajo en la Zona de Desarrollo Potencial, ofreciendo asistencia y apoyo de manera de que cada aprendiz pueda ir modificando, a través de la actividad conjunta, sus esquemas de conocimiento, sus significados y sentidos, e ir ampliando sus posibilidades de actuación autónoma ante situaciones nuevas y cada vez más complejas. Para que ello se produzca es fundamental organizar adecuadamente los grupos de interacción a partir de un conocimiento específico acerca de las posibilidades cognitivas y vinculares de los alumnos que integran la clase. La actividad conjunta a la que se alude más arriba solo se logra si no existe demasiada disparidad en los esquemas de conocimiento de los participantes y si cada uno tiene una disposición positiva para la interacción. Por esta razón, no es conveniente trabajar con grupos de interacción fijos ni permitir siempre la libre integración de los mismos. Justamente la **ayuda ajustada** intenta por todos los medios tener en cuenta la dinámica de las situaciones en beneficio de los procesos de aprendizaje.

Para ofrecer **ayuda ajustada** cuando se reconoce la singularidad de cada niño y se acepta que cada uno de ellos dispone de un acervo de conocimientos diferente de acuerdo a las experiencias vividas y a sus peculiaridades personales, la enseñanza necesita de **procesos de evaluación permanente**. Estos procesos deben permitir dar respuesta a preguntas tales como, ¿qué ideas y conocimientos tiene el alumno sobre el tema que se va a desarrollar en clase?, ¿qué le aporta su vida cotidiana y su familia?, ¿cuáles son sus estilos de aprendizaje?, ¿cómo reacciona frente a determinada intervención didáctica?, ¿qué tipo de ayuda o intervención docente se adecua más al proceso de aprendizaje que viene desarrollando?, ¿cuánto ha avanzado en el proceso de conceptualización de un determinado conocimiento o tema?, ¿qué sabe y qué es capaz de hacer trabajando individualmente?, ¿qué es capaz de hacer con ayuda de los demás?, ¿cómo se le puede ayudar a superar una dificultad?. En síntesis: ¿qué se puede hacer desde el rol docente para ayudarlo a relacionarse mejor, a elevar su autoestima, a desarrollar estrategias de aprendizaje que le resulten más efectivas, a aprovechar el potencial educador de la familia y el medio, a saber más?. Es en ese sentido que la **evaluación entendida como proceso regulador** debe involucrar a docentes, alumnos, padres y promover el uso adecuado de la información que de ella se deriva.

CAPÍTULO II

ESTUDIO ESTADÍSTICO DE FACTORES INSTITUCIONALES Y PEDAGÓGICOS QUE INCIDEN SOBRE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS SOCIALES DESFAVORABLES

1. Visión general del enfoque metodológico del estudio

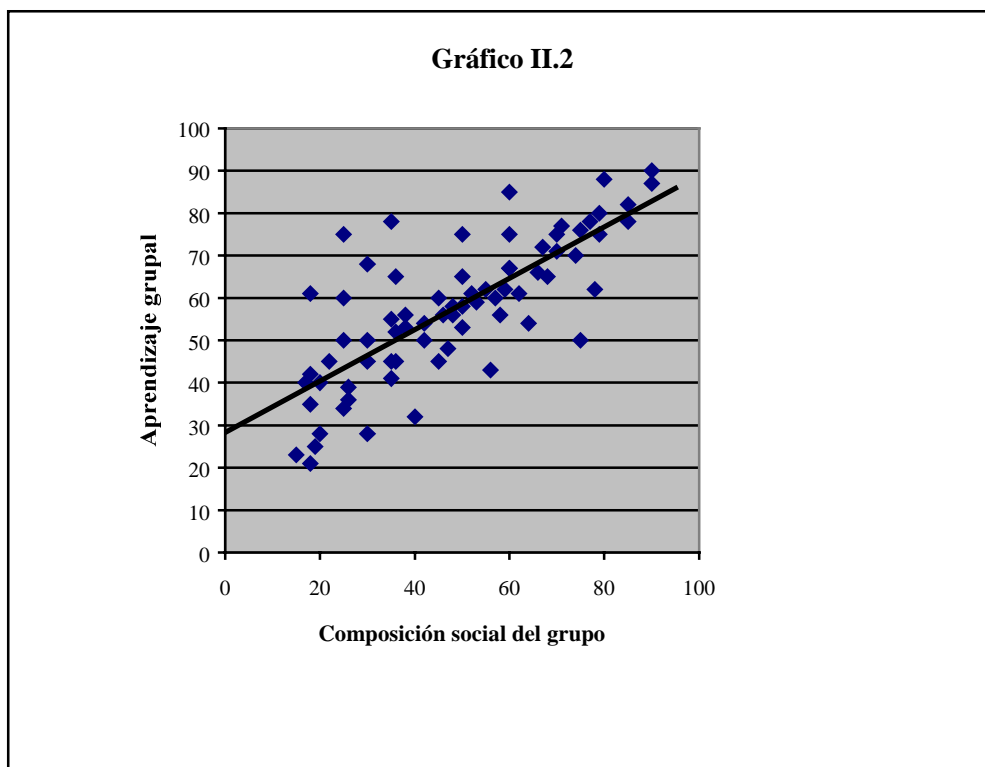
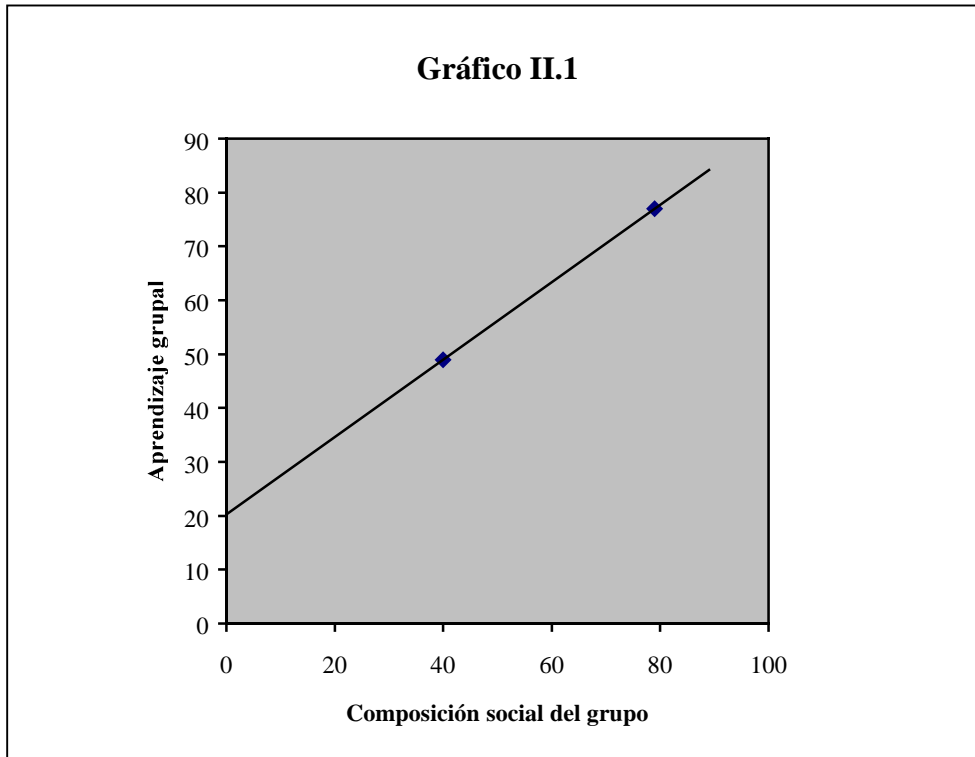
El trabajo de investigación desarrollado parte del supuesto de que los resultados de aprendizaje en cada grupo están, en primer término, determinados por las características socioculturales de su alumnado. Los grupos con mayor presencia de niños que viven en condiciones económicas desfavorables y que pertenecen a familias con escasa trayectoria en el sistema educativo y con limitados elementos culturales, casi seguramente tendrán peores resultados que aquellos grupos en que la mayoría de los niños pertenecen a hogares en mejor situación económica y con mejores condiciones para acompañar la labor de la escuela. Los datos y conceptualizaciones sobre los que se apoya esta asunción han sido presentados en el capítulo anterior.

Este punto de partida implica que los resultados globales de los alumnos de una escuela -el puntaje promedio obtenido en la prueba o el porcentaje de alumnos que alcanza un nivel de suficiencia- no pueden ser considerados como un buen indicador de lo que la escuela logra. Este tipo de resultados es más el reflejo del tipo de alumnado con que la escuela trabaja que el reflejo de lo que la escuela logra a través de su labor y enfoque pedagógico²². Es necesario entonces construir una nueva variable, que tenga en cuenta a la vez los resultados en términos de aprendizaje y la composición social de los grupos. En otros términos, se trata de "ajustar" los resultados de acuerdo al "contexto social".

Para ello el primer paso será asumir una relación lineal entre composición social y resultados de las pruebas. Esta relación puede representarse como una recta en un gráfico de dos ejes, en el que un eje refleja la composición social del grupo y el otro eje representa los aprendizajes del grupo. A mejor composición social, mejores resultados (ver gráfico II.1). Si esta relación fuera perfecta, todos los grupos estarían sobre la recta. Cada grupo obtendría un puntaje directamente proporcional al valor de su composición social. En este caso no sería necesario aplicar pruebas. Bastaría con conocer la composición social de cada grupo para predecir los aprendizajes. La escuela no tendría nada que hacer.

Pero la relación no es perfecta. Cuando se coloca cada uno de los grupos evaluados en el gráfico, de acuerdo a sus resultados reales, se observa que muchos grupos quedan ubicados sobre la recta o muy cerca de ella (ver gráfico II.2). De estos grupos puede decirse que lograron resultados académicos acordes a lo esperable según el alumnado con el que trabajan. Sin embargo, también será posible constatar que otros grupos se apartarán de la recta hacia arriba o hacia abajo. Los que se aparten hacia arriba, son los que lograron aprendizajes mejores de lo esperable para el alumnado con el que trabajan. Los que se aparten hacia abajo, obtuvieron resultados inferiores a lo esperable.

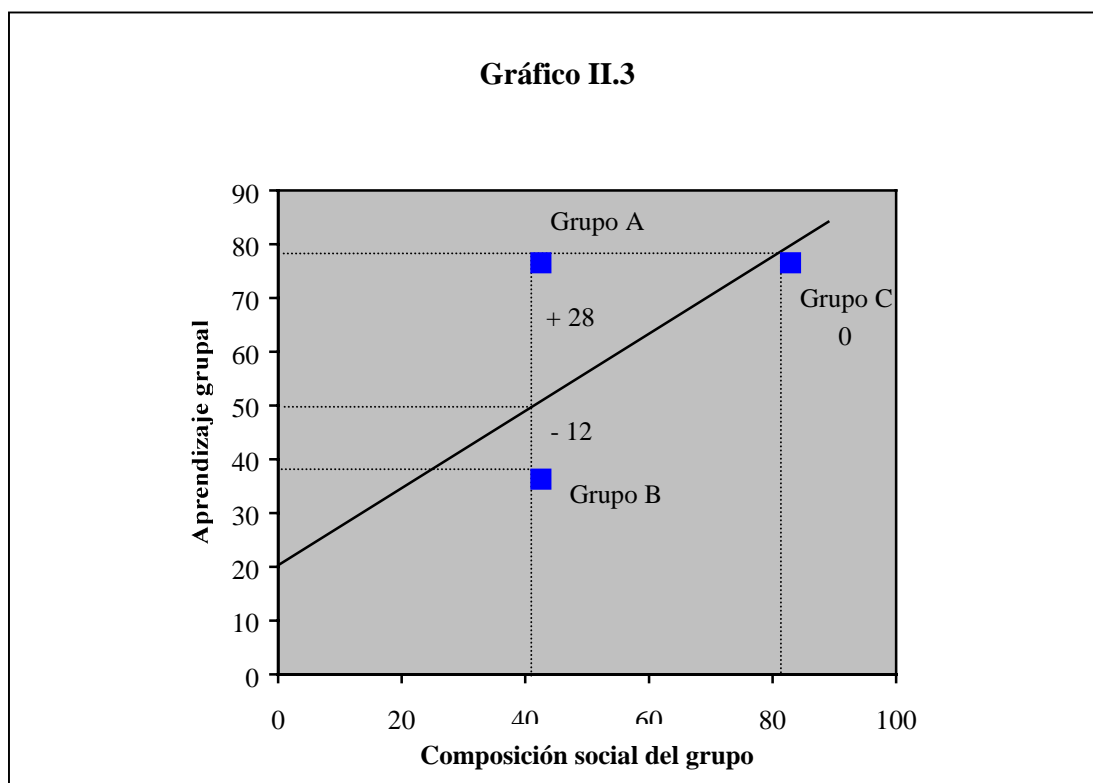
²² "La esencia del argumento es que con resultados no ajustados las escuelas son clasificadas básicamente por el tipo de estudiantes que reciben y no por la clase de educación que imparte. El uso de resultados no ajustados para comparar las escuelas y los programas confunde las diferencias existentes en la población estudiantil y la forma como tales estudiantes fueron seleccionados en sus escuelas, con la diferencia que estas escuelas producen. Las escuelas y programas que atraen estudiantes con buenas calificaciones reciben un beneficio antes de que los estudiantes inicien sus clases. Las escuelas y programas que tienen que aceptar estudiantes con bajo rendimiento se ven obligadas a superar las dificultades iniciales antes de poder mostrar ningún resultado" (Webster y Mendro, 1997, "Evaluación de las Escuelas". En: **Evaluación y Reforma Educativa. Opciones de política**; PREAL/ABEL 2).



En el gráfico II.3 se incluye un ejemplo ficticio para ilustrar el concepto. Si un grupo A tiene un valor 41 en su composición social, el resultado esperado en términos de aprendizaje es 50 (el que corresponde al punto de corte con la recta). Si el resultado real obtenido por el grupo fue 78, ello significa que alcanzó 28 puntos por encima de lo esperable. El grupo B, en cambio, con una composición social similar, alcanzó 38 puntos, es decir, 12 por debajo de lo esperable. El grupo C, con un valor de 81 en su composición social, tuvo un resultado global -o no ajustado- idéntico al grupo A -78 puntos- pero en este caso dicho resultado no implica mérito alguno dado que es el esperable para la composición social del grupo.

Esta distancia entre el resultado que cada grupo obtuvo realmente y el resultado esperable según su composición social -representado por la recta- es lo que se denomina "resultado ajustado". Volviendo al ejemplo del gráfico II.3, para el grupo A la medida del "resultado ajustado" tiene un valor de +28, para el B de -12 y para el C de 0. Lo que importa a la hora de comparar los resultados entre grupos no es el resultado global de las pruebas sino el resultado ajustado por la composición social del grupo. Este "resultado ajustado" será asumido como indicador de "logro escolar" o "efectividad escolar", es decir, como una aproximación a lo que cada escuela aportó al aprendizaje grupal por encima o por debajo de lo que era razonable esperar en cada contexto social.

Una vez definida esta nueva variable, que en adelante será denominada "efectividad escolar", el paso final del trabajo consistirá en analizar qué variables institucionales y pedagógicas explican su variación. Se asume que el efecto del contexto social ya ha sido "controlado" al crear esta nueva variable. Por lo tanto, lo que a continuación importará será indagar qué características de la escuela, de su equipo docente, del maestro del grupo y del enfoque de la enseñanza son las que permiten explicar que algunos grupos se alejen de la recta hacia arriba y otros hacia abajo.



2. El universo de análisis

Las pruebas de aprendizaje e instrumentos de recolección de información social e institucional fueron aplicados en octubre de 1996 a la totalidad de los grupos de 6to. año de Educación Primaria de escuelas urbanas públicas y privadas habilitadas, rurales con más de 5 alumnos en 6to. año y un conjunto de colegios privados autorizados que voluntariamente solicitaron ser incluidos en la evaluación -1938 grupos pertenecientes a 1294 escuelas-. Sobre un total de 47.410 niños que asistían en octubre de 1996 a los grupos involucrados, fueron aplicadas 44.467 pruebas de Lengua Materna y 45.742 pruebas de Matemática. 46.566 niños realizaron al menos una de las pruebas. Se recogieron 45.874 Encuestas de Familia, lo que representa el 98,5% de dichos niños²³.

Desde un primer momento fueron descartados de los procesamientos y análisis de información 68 grupos en los que los informes de los aplicadores indicaban que no se habían respetado las condiciones establecidas para la realización de las pruebas. Se trataba de grupos en los que los maestros ayudaron a los niños durante la realización de las pruebas o la mayoría de los niños se ayudaron entre sí. En esos casos, en el momento de la devolución de informes confidenciales a las escuelas, se envió a los directores una nota informándoles de la situación.

Sin embargo, para el presente trabajo se optó por trabajar únicamente con los grupos en que las condiciones de aplicación hubiesen sido óptimas, de modo de evitar la incidencia de factores espúreos en la investigación. Por este motivo, a los efectos del presente estudio se continuó depurando la base de datos, de modo de garantizar que aún ciertos desvíos menores en las condiciones de aplicación de las pruebas no afectaran las conclusiones. En este sentido, se eliminó a los grupos en los que el aplicador consignó que algunos niños se consultaron durante la prueba. Asimismo, fueron eliminados algunos grupos cuyos resultados fueron detectados como irregulares a través de un análisis estadístico riguroso, como por ejemplo, grupos en los que, en forma sistemática, todos los niños se equivocaron en el mismo distractor.

Cabe señalar que, en rigor, este "filtrado" de la base de datos en función de grupos con eventuales irregularidades en la aplicación fue realizado por precaución, pero que los datos indican que los resultados generales no fueron afectados mayormente. En efecto, si se compara los resultados generales presentados en noviembre de 1996 y marzo de 1997, en los que están incluidos todos los grupos salvo aquellos con "irregularidades graves", y los resultados una vez filtrados los grupos con "irregularidades leves", se constata que las diferencias en los resultados son prácticamente insignificantes (véase cuadro II.2). De todos modos, como los resultados sí pueden estar afectados a nivel de algunos de los grupos concretos, se optó por no incluirlos en la presente investigación.

Finalmente, por razones estadísticas no fueron incluidos para la presente investigación los grupos con menos de 10 alumnos, ya que en estos casos se distorsiona el significado de los cálculos estadísticos a nivel grupal. La principal consecuencia de esta decisión es que el sector rural prácticamente ha quedado fuera del estudio. Sólo se pudo trabajar con 69 grupos, que son poco representativos de la realidad rural, dado que se trata de

²³ A.N.E.P./Unidad de Medición de Resultados Educativos, 1996. **Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. Primer Informe de Difusión Pública de Resultados.**

las escuelas más grandes, que normalmente son "semi-urbanas" porque están ubicadas muy próximas a centros poblados. En muchos casos, incluso, se trata de escuelas que ya habían sido absorbidas por la trama urbana y que desde 1996 hasta el presente han sido recategorizadas como urbanas por el Consejo de Educación Primaria.

Cuadro II.1
Distribución de niños, grupos y escuelas según subsistema en la base filtrada

	Escuelas públicas de Montevideo	Escuelas privadas de Montevideo	Escuelas públicas urbanas del Interior	Escuelas privadas del Interior	Escuelas rurales	Total del país
Alumnos	9673	4751	19691	2243	1085	37443
Grupos	357	190	744	97	69	1457
Escuelas	226	117	507	88	69	1007

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

Cuadro II.2
Proporción de alumnos suficientes en Lengua y Matemática según contexto sociocultural de la escuela a la que asisten, en el universo total y en el universo filtrado

	Contexto sociocultural de la escuela					Total Nacional
	Muy Favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy Desfavorable	
Alumnos suficientes en Lengua Materna						
Universo total	85,4	70,2	58,4	48,5	37,1	57,1
Universo filtrado	84,9	69,3	58,0	47,9	35,4	56,7
Alumnos suficientes en Matemática						
Universo total	66,4	46,2	34,0	24,1	16,7	34,6
Universo filtrado	64,8	44,5	33,3	22,8	16,0	34,0

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

El universo de análisis sobre el que se realizaron los procesamientos de información que se presentan a continuación estuvo compuesto por 1457 grupos y 37443 niños, pertenecientes a 1007 escuelas, según se detalla en el Cuadro II.1.

3. La relación entre la composición social del grupo y sus resultados académicos

El primer paso de la investigación consistió en analizar la relación, a nivel de los grupos, entre las características sociales del alumnado y los resultados de las pruebas. Según fue informado en anteriores documentos, los resultados se ordenan perfectamente según el contexto sociocultural de la escuela, ordenamiento que se mantuvo prácticamente idéntico cuando la base fue filtrada eliminando los grupos con menos de 10 alumnos y con irregularidades leves en la aplicación (cuadro II.2).

Para el presente trabajo de investigación se optó por trabajar con el grupo como unidad de análisis y no con la unidad "escuela". Es decir que lo que se analizará será la relación entre las características sociales del alumnado de cada grupo y los resultados globales del grupo en las pruebas de Lengua y Matemática. Esta opción obedece a que los avances recientes en la investigación sobre escuelas eficaces muestran una mayor incidencia de las variables de nivel grupal por sobre las de nivel escuela. Es normal encontrar que distintos grupos dentro de una misma escuela obtengan resultados diversos. Por otra parte, el análisis a nivel de grupo es el único que permite incluir variables relativas al maestro que trabajó con cada grupo y a su forma de encarar la enseñanza. De todos modos, en el momento del análisis de factores escolares, a cada grupo se le asignarán los valores correspondientes a ciertas variables de la escuela a la que pertenece.

Definido el grupo como unidad de análisis el paso siguiente es establecer, por un lado, cuál será el indicador de los resultados de aprendizaje del grupo y, por otro lado, cuál será el indicador de la composición social del alumnado del grupo.

En relación al primer punto, las dos alternativas más claras son el porcentaje de alumnos suficientes que tuvo el grupo y el puntaje promedio de todos los alumnos del grupo. Si bien para la presentación de resultados resulta más adecuado trabajar con el porcentaje de alumnos suficientes, dado que es un claro indicador de qué proporción de los alumnos de un grupo o escuela han alcanzado un nivel de aprendizajes satisfactorio, por razones estadísticas y a los efectos de la presente investigación resulta más adecuado trabajar con los promedios grupales, dado que su comportamiento es más similar a una curva normal.

En relación al segundo punto, las posibilidades son múltiples. Se puede trabajar con una variable representativa de la situación de "riesgo" ante el aprendizaje, como por ejemplo el bajo nivel educativo materno. En este caso una medida de la composición social del grupo sería, por ejemplo, el porcentaje de alumnos del mismo cuyas madres no estudiaron más allá de la escuela primaria. Es posible también complejizar el indicador²⁴ a través del trabajo con "saldos". En este caso, además de calcular la tasa de alumnos en situación de riesgo en una determinada dimensión, se calcula la tasa de alumnos en situación ventajosa en esa misma dimensión -en el ejemplo anterior, la proporción de niños cuyas madres completaron la enseñanza secundaria o más-. Luego se calcula la diferencia entre ambas proporciones. Si la cantidad de alumnos en situación de riesgo supera a la de alumnos en situación favorecida, el saldo asume un valor negativo. Esta modalidad tiene la ventaja de que incluye no sólo información sobre el peso de los niños en situación desfavorable, sino también sobre la

²⁴ En general en el presente Informe el término indicador será empleado en un sentido amplio, en tanto dato visible que "indica", "representa" o pone de manifiesto una realidad o fenómeno complejo que no es directamente aprehensible. En general se utiliza el término indicador indistintamente para referirse a diferentes tipos de variables.

heterogeneidad sociocultural del grupo, que es sabido tiene un efecto positivo sobre los aprendizajes de quienes tienen un origen social más desfavorecido. Este tipo de indicador fue el construido para la clasificación de escuelas según contexto sociocultural, a través de los saldos de contexto socioeducativo y socioeconómico (véase el Segundo Informe de Difusión Resultados, UMRE, 1997).

Pero es posible aún dar un paso más y construir una variable más compleja, que integre información de diferentes variables, a través de la técnica de análisis factorial. Esta técnica permite analizar las correlaciones que entre sí tienen un conjunto de variables, identificando aquellas que correlacionan estrechamente y que, por tanto, es posible suponer que están referidas a una "dimensión" o "factor" único subyacente. En este caso, el análisis factorial permitió construir una nueva variable (denominada "factor") que resume en un solo indicador para cada grupo los valores del conjunto de las variables socioculturales grupales.

El análisis de la información sobre las características de los hogares de los niños en cada grupo de 6to. permitió identificar altas correlaciones entre un conjunto de variables. Como era de esperar, los grupos con alta proporción de niños pertenecientes a hogares con escasa educación formal, son también los grupos que tienen la más alta proporción de niños pertenecientes a hogares escasamente equipados o en condiciones de hacinamiento, o niños que viven en viviendas precarias. En este sentido, se optó por construir un indicador a nivel grupal denominado "factor sociofamiliar", que incluye la información relativa a las dimensiones y variables grupales incluidas en la Tabla II.1.

Tabla II.1
Variables que integran el "factor sociofamiliar" grupal

Dimensión	Variables
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Saldo educativo del grupo (% de niños cuyas madres completaron la educación secundaria, menos % de niños cuyas madres tienen educación primaria como máximo nivel educativo) • Tasa de niños con escasa o nula preescolarización (no hicieron preescolar o sólo hicieron clase jardinera de cinco años)
Económica	<ul style="list-style-type: none"> • Saldo de equipamiento de los hogares (% de niños en hogares altamente equipados menos % de niños en hogares escasamente equipados)
Vivienda	<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de niños en hogares con hacinamiento • Tasa de niños en viviendas precarias
Composición familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de niños pertenecientes a hogares con cinco o más hijos
Daño personal del niño	<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de niños con malestar personal

Sobre la mayoría de las variables indicadas no es necesario argumentar acerca de su incidencia en las posibilidades de aprendizaje de los niños y por tanto sobre los resultados grupales. Las relaciones entre las condiciones culturales y económicas de las familias y los aprendizajes escolares han sido analizadas en el primer capítulo del presente trabajo, en anteriores Informes de Resultados de la Evaluación Nacional y en el conjunto de trabajos de investigación desarrollados en nuestro país por la CEPAL a principios de los años 90. En cambio sí interesa realizar una breve justificación de la última de las variables incluidas.

La variable malestar personal fue construida a partir del cuestionario que cada niño respondió antes de realizar las pruebas -el "cuestionario de las caritas"- . En dicho cuestionario se promovía que los niños proyectaran sus sentimientos ante distintas situaciones: al llegar a la escuela cada día, ante sus compañeros, ante su maestro, etc. Con la información obtenida por este medio se buscó construir un indicador de "baja autoestima" o "malestar personal" en el niño, que permitiera captar situaciones de orden psicológico que van más allá de las condiciones materiales y culturales de vida de los niños. Múltiples estudios muestran que, al interior de las situaciones de pobreza, existe una variedad de dinámicas familiares que pueden ocasionar mayor o menor daño en el desarrollo psicológico del niño.

La construcción del indicador de "malestar personal" en el niño se basó en una doble evidencia, clínica y epidemiológica. Desde el punto de vista clínico existe amplísima documentación que muestra que la disfunción psicológica del niño puede producir inhibición en su rendimiento y reflejarse en trastornos de autoestima así como en sentimientos de tristeza, temor y nerviosismo. A la vez, una amplia gama de estudios epidemiológicos muestra que las condiciones sociales desfavorables, a través de la perturbación de factores intrasubjetivos (a nivel del psiquismo del niño) e intersubjetivos (a nivel familiar) tienden a producir trastornos en el desarrollo infantil a nivel cognitivo, emocional y en los procesos de socialización²⁵.

En base al análisis de los datos disponibles a partir de las respuestas de los niños al cuestionario aplicado, se definió como niños con malestar personal a aquellos que optaron por las respuestas "triste", "nervioso", "asustado" o "enojado" ante la pregunta *¿qué cara expresa lo que sientes cuando piensas en ti?*, o que, en esta misma pregunta respondieron "no me importa" y en la pregunta *¿qué cara expresaría lo que siente tu familia cuando piensa en ti?* optaron por respuestas distintas de "contento" o "muy contento". Asimismo, se consideró como evidencia de malestar personal la elección de opciones distintas de "contento" o "muy contento" ante la pregunta *¿qué cara expresaría lo que sienten tus compañeros cuando piensan en ti?*. Es decir, se trata de niños que tienen una mala imagen de sí mismos y una percepción negativa de lo que su familia o sus compañeros piensan de ellos.

Como era de esperar, la existencia de "malestar personal" en el niño fue constatable en todos los contextos sociales, pero tiene una mayor prevalencia en los contextos más desfavorables. Según se puede apreciar en el cuadro II.3, la presencia de malestar personal aumenta progresivamente al deteriorarse el contexto social, alcanzando a más de uno de cada cuatro niños en el contexto muy desfavorable. Esto es así porque en los contextos sociales menos favorecidos se suman a los conflictos familiares, inseguridades respecto a la vivienda, alimentación y trabajo. Asimismo, y tal como lo evidencia la investigación realizada en nuestro país por el Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales²⁶, en estos sectores, como consecuencia de la pobreza, muchas veces se producen situaciones de colecho, menor disponibilidad materna para la atención del niño por una mayor cantidad de hijos y menores períodos intergenésicos, menor autoestima en la madre, etc.

Estos hechos tienden a formar parte de una circularidad causal en la que los sucesos vitales estresantes y las representaciones de los adultos actúan sobre el estado de ánimo de los niños afectando su rendimiento, lo que a su vez se convierte en un nuevo factor

²⁵ Véase al respecto el trabajo realizado en nuestro país por el Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP) titulado **Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de los niños preescolares en familias pobres del Uruguay** (Bernardi y otros 1997, Facultad de Medicina, Universidad de la República). En el mismo sentido pueden verse los resultados del **Relevamiento Sociolingüístico de los niños de 4 años en el Uruguay** (Mara y otros, ANEP/MECAEP, 1998).

²⁶ Bernardi y otros, op.cit.

perturbador de la autoestima del niño. En efecto, la situación de "malestar personal" en el niño aparece asociada con menores rendimientos, tanto en Lengua como en Matemática, en todos los contextos sociales (cuadro II.4). En cada una de las pruebas y en todos los contextos, existe una diferencia de alrededor de 10 puntos porcentuales en la suficiencia de alumnos con y sin malestar personal.

A través de la inclusión de la variable "malestar personal", que sin duda constituye una aproximación parcial y limitada a un fenómeno sumamente complejo, se buscó captar con mayor agudeza los factores externos que pudieron incidir en los aprendizajes evaluados por las pruebas. Es sabido que, aún dentro de las situaciones de pobreza, hay una importante heterogeneidad de situaciones. Es diferente el grado de daño que sufren los niños en condiciones de pobreza en ciertos contextos de marginalidad urbana de Montevideo, que en el Interior del país. En ese sentido, la inclusión de la proporción de niños con malestar personal en cada grupo como parte del factor sociofamiliar, buscó enriquecer el análisis de los factores externos que determinan las posibilidades de enseñar de la escuela.

Cuadro II.3
Alumnos con malestar personal según contexto sociocultural (en porcentajes)

	Contexto sociocultural				
	Muy favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable
Sin malestar personal	90,9	85,8	82,6	78,9	73,8
Con malestar personal	9,1	14,2	17,4	21,1	26,2
Total	100	100	100	100	100

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

Cuadro II.4
Porcentaje de alumnos suficientes en Lengua y Matemática según malestar personal y contexto sociocultural

	Contexto sociocultural									
	Muy favorable		Favorable		Medio		Desfavor.		Muy desfavor.	
	Malestar pers.		Malestar pers.		Malestar pers.		Malestar pers.		Malestar pers.	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Lengua Materna										
Alumnos suficientes	85,7	77,8	71,1	60,7	59,8	51,1	50,3	40,3	38,3	28,3
Alumnos insuficientes	14,3	22,2	28,9	39,3	40,2	48,9	49,7	59,7	61,7	71,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Matemática										
Alumnos suficientes	65,7	55,7	45,1	41,8	35,0	25,5	24,2	17,7	17,8	11,1
Alumnos insuficientes	34,3	44,3	54,9	58,2	65,0	74,5	75,8	82,3	82,2	88,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

Ahora bien, retornando al hilo conductor del presente apartado, la construcción del “factor sociofamiliar”, en el cuadro II.5 se consigna los coeficientes de correlación entre cada una de las variables sociales externas y los puntajes promedio en las pruebas de Lengua y Matemática. Los coeficientes de correlación indican el sentido y la fuerza de la asociación entre dos variables. Si el signo es positivo significa que cuando el valor de una de las variables se incrementa, también lo hace el valor de la otra. Si el coeficiente tiene signo negativo significa que cuando el valor de una de las variables se incrementa, el de la otra disminuye.

En el cuadro puede apreciarse que el saldo educativo grupal tiene una correlación positiva con los puntajes promedio en Lengua y Matemática. Eso significa que cuanto mayor sea la proporción de alumnos en el grupo con alto nivel educativo en el hogar, mejores serán los resultados en las pruebas. En cambio, la tasa de niños con reducida preescolarización tiene una correlación negativa con los puntajes promedio. Ello significa que cuanto mayor sea la proporción de niños en el grupo que casi no asistió a preescolar, menores serán los puntajes promedio del grupo en las pruebas.

El valor numérico de la correlación indica la fuerza de la asociación entre las variables. Si el valor absoluto es '1' (tanto '+1' como '-1'), estaríamos ante una correlación perfecta entre las variables consideradas. Si el valor de la correlación fuera '0', estaríamos ante dos variables perfectamente independientes una de otra: lo que ocurra con una no afecta en nada a la otra. Por lo general se asume que cuando el valor absoluto es inferior a 0,10 la correlación es muy débil o casi inexistente; valores entre 0,10 y 0,29 indican correlación significativa aunque débil; entre 0,30 y 0,59, correlación moderada; entre 0,60 y 0,89, correlación fuerte; y valores absolutos iguales o superiores a 0,90 indican correlación muy fuerte. De todos modos es preciso advertir que los estándares para la valoración de una correlación como “fuerte” o “débil” varían de una disciplina a otra²⁷.

Cuadro II.5
Correlaciones entre variables sociales externas al grupo y puntajes
en Lengua y Matemática

Variable	Promedio en Lengua	Promedio en Matemática
Saldo educativo	.72	.67
Tasa de niños con reducida o nula preescolarización	-.66	-.60
Saldo de equipamiento	.77	.67
Tasa de hogares con hacinamiento	-.54	-.51
Tasa de alumnos en viviendas precarias	-.50	-.46
Tasa de niños en hogares con cinco o más hijos	-.61	-.55
Tasa de niños con malestar personal	-.48	-.43

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

²⁷ En general es esperable encontrar correlaciones más altas en Economía y menores en Sociología. En Educación, las correlaciones que normalmente es posible hallar tienen valores bajos. Por otra parte, la valoración del significado de una correlación depende también de las variables entre las que se produce y de las hipótesis previas. Por ejemplo, una correlación de 0,50 entre dos ítemes de aplicación de algoritmos matemáticos puede considerarse baja, dado que es esperable una correlación mayor. En cambio, una correlación de 0,50 entre un ítem de aplicación de algoritmos y otro de Lengua Materna puede ser considerada alta, dado que en principio no hay razones para suponer una asociación fuerte entre ellas –salvo el hecho de que la comprensión de las consignas está mediada por el lenguaje–.

Como puede apreciarse en el cuadro II.6, todas las variables sociales correlacionan en forma moderada o fuerte con los puntajes promedio del grupo, tanto en Lengua como en Matemática, y en los sentidos teóricamente esperables. En todos los casos las correlaciones son algo más altas con Lengua que con Matemática. Asimismo, el Cuadro II.6 permite constatar que el “factor sociofamiliar” que resume las 7 variables sociales, tiene una alta correlación con cada una de ellas individualmente considerada y con los puntajes de ambas pruebas. Nuevamente, la correlación es algo más fuerte con la prueba de Lengua que con la de Matemática, lo que está indicando una mayor predeterminación sociocultural de los aprendizajes en la primera de las áreas. El factor sociofamiliar explica el 54% de la varianza de los promedios en Lengua entre los grupos considerados, y el 45% de la varianza en los promedios grupales en Matemática²⁸.

Cuadro II.6
Correlaciones entre variables sociales externas y puntajes promedio con el Factor Sociofamiliar

Variable	Factor sociofamiliar
Saldo de equipamiento	,94
Saldo educativo	,90
Tasa de niños con reducida o nula preescolarización	-,89
Tasa de niños en hogares con cinco o más hijos	-,82
Tasa de niños en viviendas precarias	-,77
Tasa de niños en hogares con hacinamiento	-,73
Tasa de niños con malestar personal	-,61
Promedio de puntajes en Lengua	,74
Promedio de puntajes en Matemática	,67

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

²⁸ Cuando se habla del porcentaje de varianza explicada se está haciendo referencia al grado en que la desviación del puntaje promedio de un grupo por encima o por debajo del promedio de todos los grupos se debe a la desviación del grupo respecto a la media de la variable independiente (en este caso, el factor sociofamiliar). Matemáticamente el porcentaje de la varianza explicada equivale al cuadrado del coeficiente de correlación entre las variables dependiente e independiente (R^2).

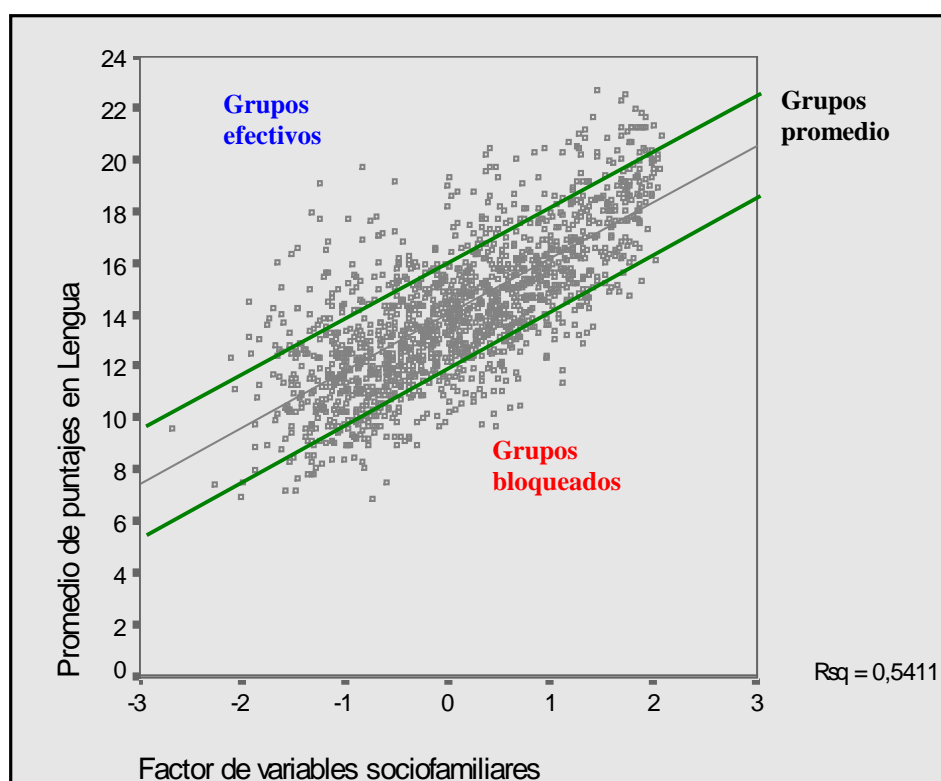
4. Los resultados ajustados como medida de "efectividad escolar"

Los gráficos II.4 y II.5 presentan la distribución de los grupos resultante de ordenarlos en función del factor sociofamiliar y el puntaje promedio en cada prueba. Según se puede apreciar la mayoría de los grupos se acercan a la recta, conformando una verdadera nube de puntos en torno a ella. Sin embargo, en ambas gráficas es posible apreciar la existencia de grupos que se alejan de la recta hacia arriba o hacia abajo. Estas distancias de la recta son las que interesarán en adelante, porque representan el grado en que los resultados en un grupo superaron las expectativas de rendimiento razonables o estuvieron por debajo de ellas. Según fue explicado en la primera parte de este capítulo, esta distancia entre el puntaje realmente obtenido por cada grupo y la recta de regresión puede ser considerado como una medida de "efectividad" escolar, dado que estaría reflejando si los aprendizajes alcanzados por los niños de un grupo son mejores o peores de lo esperable a partir de la composición social del grupo.

El valor de los desvíos de los puntajes grupales respecto de la recta de regresión varía entre un máximo de +7,92 y un mínimo de -5,37 para la prueba de Lengua. Es decir que hubo grupos en los que los puntajes promedio en Lengua fueron hasta casi 8 puntos por encima de lo esperable para su composición social, y grupos que obtuvieron más de 5 puntos por debajo de lo esperable. En la prueba de Matemática los desvíos máximos fueron, hacia arriba, de 10,40 puntos y hacia abajo de 5,03 puntos. La desviación estándar fue de 1,94 puntos para Lengua y de 2,13 puntos para Matemática. Ello significa que puede considerarse aproximadamente normal el resultado de aquellos grupos que tuvieron como promedio hasta dos puntos por encima o por debajo de la recta de regresión.

Gráfico II.4

Distribución de grupos de 6to. en la Evaluación Nacional de Aprendizajes según factor sociofamiliar grupal y puntaje promedio en la prueba de Lengua

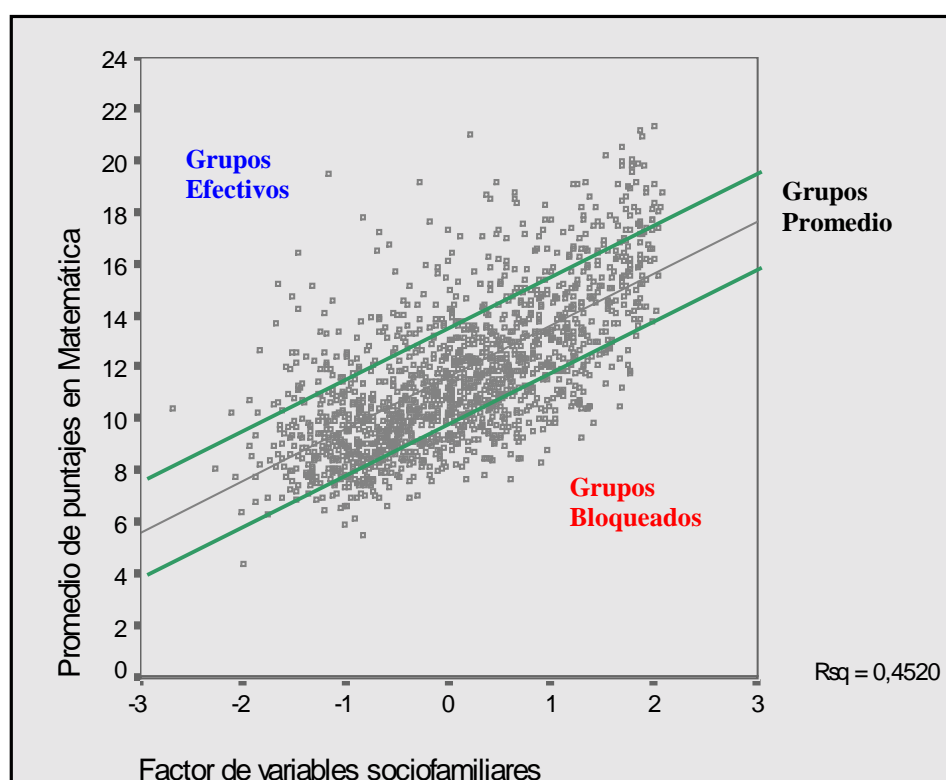


Al tomar esa distancia como medida de “efectividad escolar” se está asumiendo como plausible que la misma sea, en buena medida, consecuencia de aspectos o variables propias de la institución escolar en un sentido amplio: el tamaño de la escuela, el trabajo del maestro del grupo, las condiciones edilicias, la trayectoria y aprendizajes adquiridos por los niños en años anteriores, el clima interno del grupo, etc. De todos modos es necesario precisar que es altamente probable que las distancias no sean exclusivamente consecuencia de variables escolares, sino que también pueden ser en parte consecuencia de aspectos aleatorios o de aspectos socioculturales no contemplados en el “factor sociofamiliar” –como por ejemplo, condiciones de marginalidad extrema-. Además, dado que no se contó con una evaluación inicial de aprendizajes al comienzo del año lectivo, no es posible establecer en qué medida los grupos con mejores resultados no eran ya “buenos” con anterioridad al trabajo realizado en 6to. año. En este sentido, se asume el factor sociofamiliar grupal como “punto de partida” contra el cual comparar los aprendizajes medidos por las pruebas.

Con las reservas del caso, es posible entonces definir una nueva variable, la “efectividad escolar”, asignándole a cada grupo el valor de la distancia entre el puntaje promedio del grupo y la recta de regresión. Esta nueva variable, por la forma en que fue definida, tendrá una media igual a ‘0’. Los grupos que se encuentran entre la media y una desviación estándar hacia arriba o hacia abajo pueden ser considerados “normales” o con resultados “promedio”. Se trata de aquellos grupos que se encuentran entre dos rectas paralelas trazadas respectivamente a una desviación estándar hacia arriba y hacia abajo de la recta de regresión. Los grupos que quedan por encima de esta zona de valores promedios pueden ser calificados como grupos “efectivos”, dado que logran niveles de aprendizaje muy superiores a lo esperable. Los grupos que quedan por debajo de la zona promedio pueden ser denominados como grupos “bloqueados”, dado que sus resultados son muy inferiores a lo esperable.

Gráfico II.5

Distribución de grupos de 6to. en la Evaluación Nacional de Aprendizajes según factor sociofamiliar grupal y puntaje promedio en la prueba de Matemática



En los cuadros II.7 y II.8 se consigna la distribución de grupos "efectivos", "promedio" y "bloqueados" para las distintas categorías de escuela y contextos socioculturales, en Lengua Materna y Matemática respectivamente. Según se puede apreciar en la última línea de cada cuadro, en ambos casos alrededor del 70% de los grupos quedan definidos como grupos "promedio", lo que no podía ser de otro modo ya que en toda distribución normal siempre alrededor del 70% de los casos quedan incluidos entre la media y una desviación estándar hacia arriba o hacia abajo. Por consecuencia, en cada prueba alrededor de un 15% de los grupos queda definido como "efectivo" y otro 15% como "bloqueado".

Lo interesante es observar la prevalencia de grupos "efectivos" y "bloqueados" en los diferentes estratos definidos en función de la categoría y contexto sociocultural de cada escuela. En este sentido es posible apreciar que:

- a. las escuelas rurales y las privadas de contexto muy favorable son las que presentan la mayor proporción de grupos "efectivos", tanto en Lengua como en Matemática;
- b. las escuelas públicas urbanas de contexto muy favorable se caracterizan por una reducida proporción de grupos "bloqueados" y una proporción razonable de grupos "efectivos";
- c. las escuelas públicas urbanas de contexto medio son las que exhiben la menor proporción de grupos "efectivos", en Matemática;
- d. las escuelas públicas urbanas de contexto desfavorable tienen una proporción, tanto de grupos "bloqueados" como de grupos "efectivos", inferior al 15% para ambas pruebas;

Cuadro II.7
Distribución de grupos "efectivos", "promedio" y "bloqueados" en Lengua Materna según categoría y contexto sociocultural de las escuelas

Estrato	Grupos "efectivos"	Grupos "promedio"	Grupos "bloqueados"	Total
Público urbano muy favorable	18,2	72,7	9,1	100 (66)
Privado muy favorable	21,8	68,5	9,7	100 (165)
Público urbano favorable	14,6	73,0	12,4	100 (178)
Público urbano medio	10,2	73,4	16,4	100 (244)
Privado favorable y medio	6,5	74,8	18,7	100 (107)
Público urbano desfavorable	13,3	74,6	12,1	100 (256)
Público urbano muy desfavorable	15,7	65,8	18,5	100 (351)
Privado desfavorable y muy desfavorable ²⁹	14,3	50,0	35,7	100 (14)
Rural	30,4	62,3	7,2	100 (69)
Total	15,0 (218)	70,5 (1022)	14,5 (210)	100 (1450)

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

²⁹ Se optó por agrupar ambos contextos en función del reducido número de grupos de escuelas privadas en cada uno de ellos.

- e. las escuelas públicas urbanas de contexto muy desfavorable tienen proporciones razonables de grupos "efectivos" para ambas pruebas, una mayor proporción de grupos "bloqueados" en Lengua Materna y una menor proporción de los mismos en Matemática;
- f. las escuelas privadas fuera del contexto muy favorable se caracterizan por una alta proporción de grupos "bloqueados".

A los efectos de apreciar lo que la clasificación de grupos en función de la variable "efecto escolar" implica en términos de aprendizaje, en los gráficos II.6 y II.7 se consigna los porcentajes de alumnos suficientes en cada prueba para distintas categorías de grupos. Los datos representados en la parte izquierda de cada gráfico, en color verde, corresponden a los porcentajes de alumnos suficientes a nivel nacional, en cada contexto sociocultural, para la totalidad de los grupos. Estos datos son los que ya han sido presentados en anteriores Informes de difusión de resultados por contexto sociocultural. En las escuelas de contexto sociocultural "muy favorable" el 85,4% de los alumnos alcanzó la suficiencia en la prueba de Lengua, en tanto que en las escuelas de contexto sociocultural "muy desfavorable" apenas el 37,1% lo hizo (gráfico II.6). La línea gruesa en el centro del gráfico representa la media nacional en la prueba de Lengua: 57,1% de alumnos suficientes. Los mismos datos, pero para Matemática, se consignan en el gráfico II.7.

Las líneas azules ubicadas en la parte derecha de cada gráfico representan los porcentajes de alumnos suficientes en los grupos definidos como "efectivos" en las escuelas públicas urbanas de cada contexto sociocultural. Según se puede apreciar para el caso de Lengua Materna (gráfico II.6), en los grupos "efectivos" de contexto "muy favorable" prácticamente la totalidad de los alumnos alcanzan un nivel de suficiencia (98,9%).

Cuadro II.8
Distribución de grupos "efectivos", "promedio" y "bloqueados" en Matemática según categoría y contexto sociocultural de las escuelas

Estrato	Grupos "efectivos"	Grupos "promedio"	Grupos "bloqueados"	Total
Público urbano muy favorable	15,2	75,8	9,1	100 (66)
Privado muy favorable	29,7	56,4	13,9	100 (165)
Público urbano favorable	15,6	71,5	12,8	100 (179)
Público urbano medio	8,5	76,4	15,0	100 (246)
Privado favorable y medio	12,1	57,0	30,8	100 (107)
Público urbano desfavorable	11,2	76,4	12,4	100 (258)
Público urbano muy desfavorable	15,1	75,1	9,7	100 (350)
Privado desfavorable y muy desfavorable	14,3	35,7	50,0	100 (14)
Rural	23,2	66,7	10,1	100 (69)
Total	15,2 (221)	70,9 (1031)	13,9 (202)	100 (1454)

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

Gráfico II.6
Porcentaje de alumnos suficientes en Lengua Materna según contexto sociocultural y "tipo de grupo"

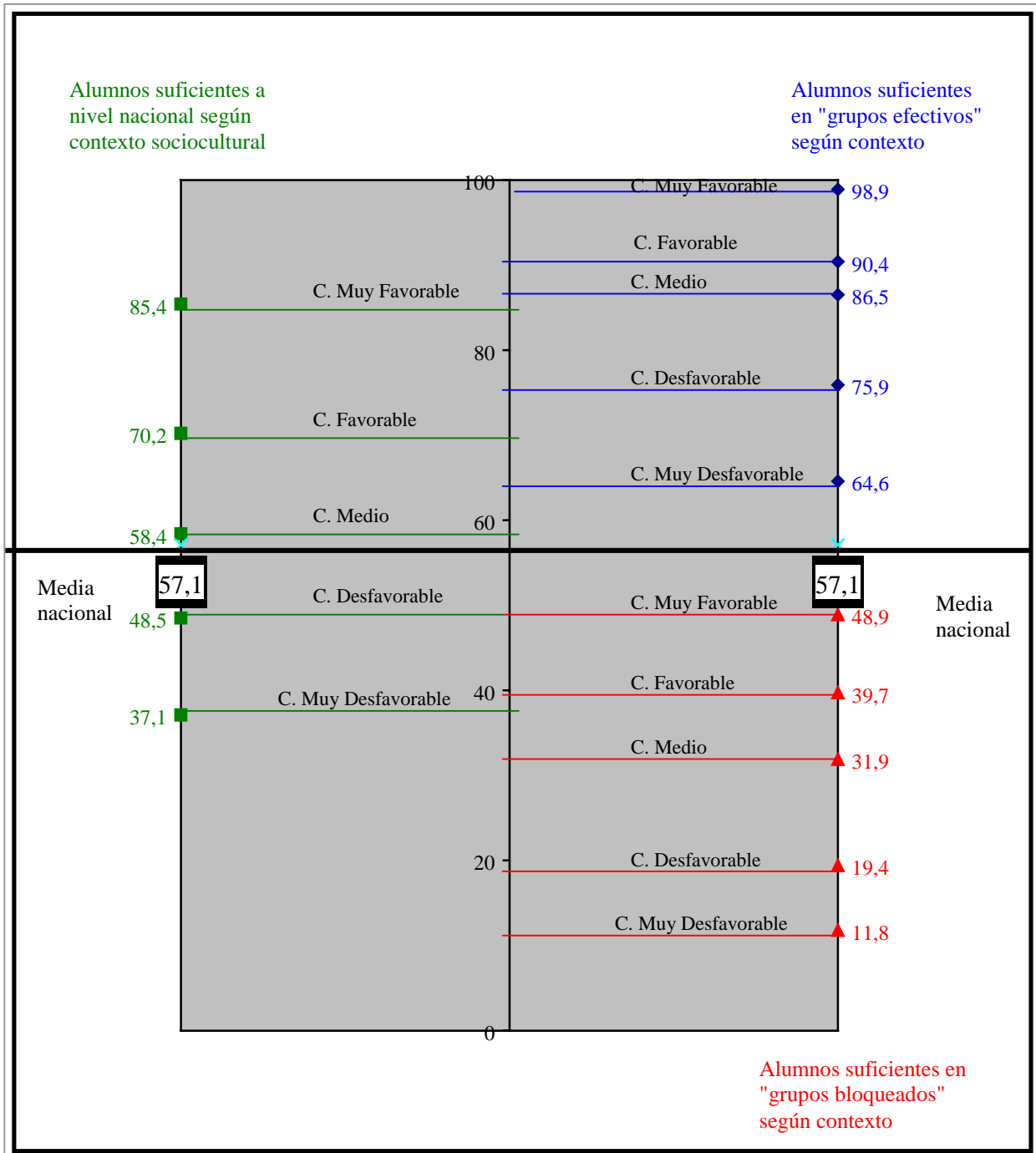
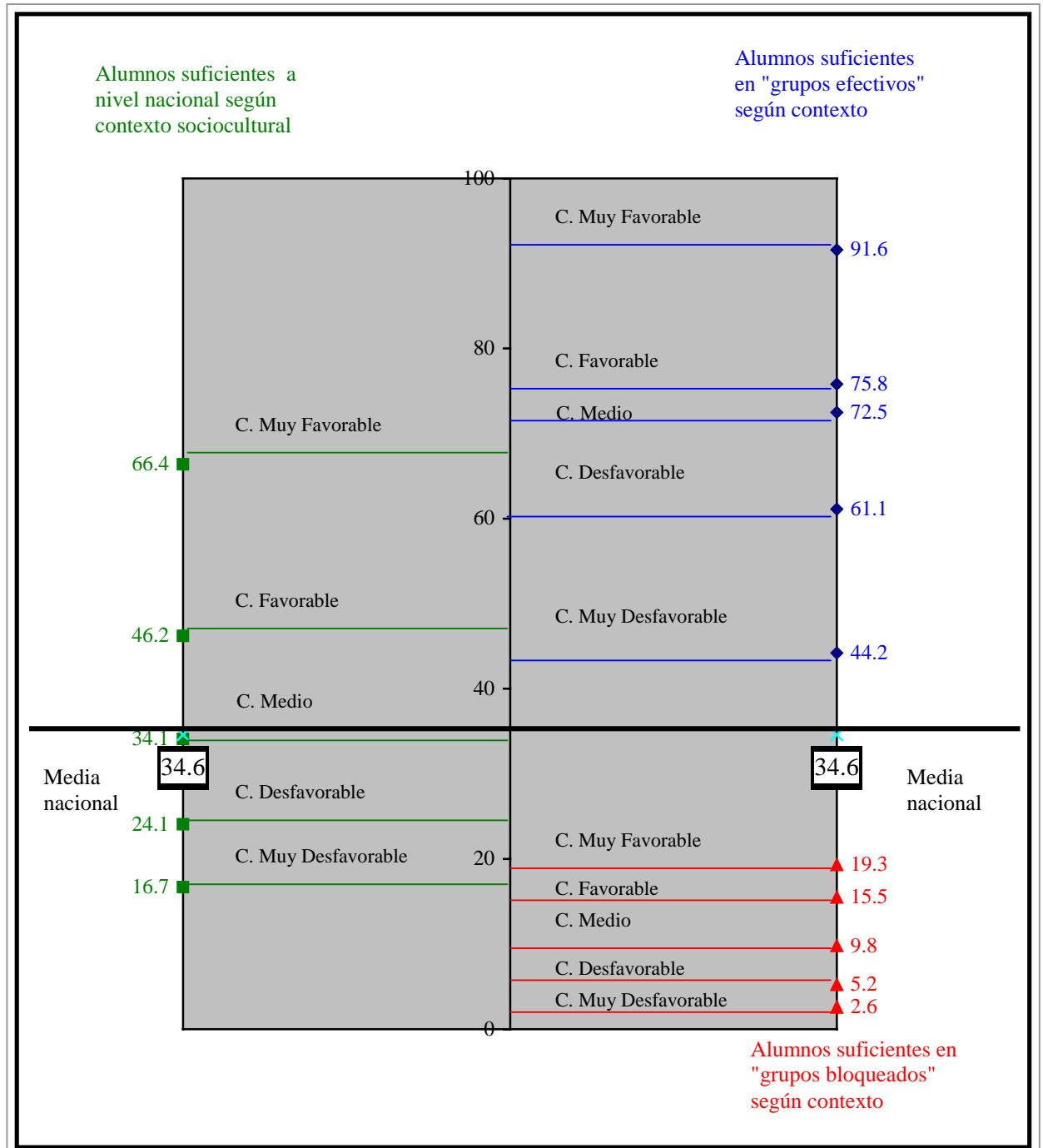


Gráfico II.7
Porcentaje de alumnos suficientes en Matemática según contexto sociocultural y "tipo de grupo"



Los grupos “efectivos” de contexto “desfavorable” logran un nivel de suficiencia del 75,9%, superior a lo alcanzado a nivel nacional por la totalidad de los grupos de contexto “favorable” (70,2%). Los grupos “efectivos” de contexto “muy desfavorable” –64,6% de suficiencia- se ubicaron por encima de la media nacional –57,1%- y en una posición intermedia entre los resultados correspondientes a los contextos “medio” –58,4%- y “favorable” –70,2%- a nivel nacional.

Del mismo modo, las líneas rojas en la parte derecha de cada gráfico representan los porcentajes de alumnos suficientes en los grupos definidos como “bloqueados”. En estos grupos, aún en el contexto “muy favorable” los resultados son inferiores a la media nacional –48,9% contra 57,1% de alumnos suficientes- y similares a los correspondientes a los grupos de contexto “desfavorable” a nivel nacional –48,5%-.

A partir del análisis de la información incluida en ambos gráficos es posible constatar que:

- a. tanto en Lengua como en Matemática los grupos definidos como "efectivos" de todos los contextos, incluido el “muy desfavorable”, alcanzan niveles de suficiencia por encima de la media nacional;
- b. en ambas pruebas los grupos definidos como "bloqueados" de todos los contextos, obtienen porcentajes de suficiencia por debajo de la media nacional;
- c. el nivel de suficiencia en los grupos "efectivos" de los contextos "muy desfavorable" y "desfavorable" es similar a la suficiencia del contexto “favorable” a nivel nacional;
- d. los grupos "bloqueados" de las escuelas de contexto “muy favorable” obtienen resultados similares a los grupos de contexto “desfavorable” a nivel nacional.

Estos datos son importantes porque muestran que, a pesar de la fuerte determinación sociocultural de los aprendizajes, existe espacio para una diferenciación importante en función de otro tipo de factores. En particular, es de destacar que un conjunto no despreciable de alrededor de 80 a 90 grupos de escuelas públicas ubicadas en contextos sociales desfavorecidos -que representan alrededor del 14% del total de los grupos en dicha condición- lograron que sus alumnos alcanzaran niveles de aprendizaje equivalentes a los del promedio de los niños pertenecientes a los sectores sociales más favorecidos, lo que sin duda constituye un elemento alentador acerca de las posibilidades democratizadoras de la escuela, bajo ciertas condiciones que intentaremos dilucidar en el apartado siguiente.

5. Las variables escolares y su relación con los resultados ajustados en los contextos desfavorables

Una vez construido el indicador de "efectividad escolar", que según se pudo apreciar en los cuadros y gráficos presentados identifica adecuadamente grupos con resultados destacados dentro de su contexto sociocultural, el paso siguiente es analizar cuáles son las variables escolares asociadas con ese indicador. En otras palabras, ¿qué características de la escuela, del grupo de alumnos, del maestro que tuvo a su cargo cada grupo, del modo de encarar la labor de enseñanza, etc., influyeron para que un grupo lograra valores más altos o más bajos que los esperables para su composición sociofamiliar?

Para posibilitar este tipo de análisis, en el momento de la aplicación de las pruebas se recogió, además de información sobre las familias de cada uno de los alumnos, un conjunto de datos de tipo "escolar", a través de cuestionarios autoadministrados que fueron respondidos por el director de la escuela y el maestro del grupo evaluado. Estos cuestionarios, junto con los respondidos por las familias y los niños, intentaron relevar información sobre algunos de los diversos factores y variables que inciden en el aprendizaje, según el modelo presentado en el capítulo I. Obviamente no todos los aspectos eran "medibles" en el marco de una Evaluación Nacional. Sin embargo, a partir de la información recogida mediante los cuestionarios complementarios fue posible construir un conjunto importante de indicadores de distintos aspectos de la realidad escolar. Buena parte de estos indicadores fueron presentados en el Tercer Informe de Difusión Pública de Resultados.

Ahora bien, por lo general cuando se realiza este tipo de estudios se trabaja con el conjunto del universo, es decir, con escuelas de todos los tipos y contextos sociales. Este procedimiento tiene la debilidad de que los factores escolares pueden operar en sentidos opuestos o diferentes en los diversos tipos de escuela. Por ejemplo, puede ocurrir que la cantidad de alumnos en el grupo no sea importante para el aprendizaje en unos contextos sociales pero sí lo sea en otros. O puede ocurrir que la antigüedad promedio de los docentes de una escuela no sea relevante en contextos sociales favorables, en que la mayor parte de los maestros tienen al menos un mínimo de experiencia pero sí lo sea en las escuelas de los contextos desfavorecidos, que suelen ser las puertas de entrada a la docencia para los maestros recién egresados. Al colocar esta diversidad de situaciones en una misma "bolsa", los efectos se diluyen al promediarse, y el poder explicativo de los modelos construidos sobre escuelas de muy diversos contextos disminuye porque no es posible detectar y aprehender qué es lo que realmente produce las diferencias entre los distintos tipos de escuelas. A ello se agrega el hecho de que una variable puede "variar" en ciertos contextos pero no hacerlo en otros, lo que también disminuye su poder explicativo. Por ejemplo, las dotaciones de material didáctico suelen ser muy diversificadas en escuelas de contextos favorables y uniformemente escasas en los contextos desfavorables.

En función de estas consideraciones se optó, en una primera etapa, por focalizar la indagación en los factores escolares que explican la variación de resultados en los 610 grupos de 6to. año pertenecientes a las escuelas públicas urbanas de los contextos desfavorable (258 grupos) y muy desfavorable (352 grupos), dado que el interés central de la investigación es analizar qué caracteriza a las escuelas públicas³⁰ que, trabajando con

³⁰ Se optó por incluir en el análisis únicamente a las escuelas públicas, en primer término, porque la cantidad de escuelas privadas en contextos socioculturales desfavorables es casi insignificante y, en segundo término, porque la mayoría de las pocas privadas existentes obtienen resultados promedio o inferiores a lo esperable.

población desfavorecida, logran resultados satisfactorios. En instancias posteriores se continuará la indagación para otros tipos de escuela.

En el cuadro II.7 se presenta el conjunto de 37 variables que fueron finalmente seleccionadas con el fin de construir un modelo explicativo del indicador de "efecto escolar". Dichas variables están referidas a un conjunto de aspectos o dimensiones que, de acuerdo con los antecedentes de investigación existentes, podrían estar incidiendo en que un grupo obtenga resultados por encima o por debajo de lo esperable: el tipo de escuela; las condiciones materiales y de equipamiento, así como el tamaño de la escuela y el grupo; la estabilidad y experiencia de los equipos docentes, el clima institucional y el vínculo de la escuela con las familias; las características de la gestión del director; la experiencia, motivación, grado de actualización pedagógica y otras características del maestro del grupo; las características específicas de la conformación del grupo y del clima interno.

El cuadro mencionado incluye la información relativa a las correlaciones de cada una de las 37 variables escolares seleccionadas³¹ con los resultados ajustados en Lengua Materna y Matemática, a nivel grupal, en el contexto desfavorable por un lado y en el muy desfavorable por el otro. En otras palabras, las cifras incluidas en el cuadro indican el grado de asociación entre cada una de las 37 variables escolares y la distancia a la que el puntaje de cada grupo se ubicó respecto de la recta de regresión (resultados ajustados). Los casilleros vacíos indican que la correlación hallada fue insignificante. Como se puede apreciar, se trata de correlaciones débiles -oscilan en el entorno de 0,10 a 0,27- pero que son significativas para el terreno de la educación y, en particular, para el análisis de factores escolares. De las 37 variables analizadas, 21 presentan correlaciones significativas con los resultados ajustados en Matemática en el contexto "desfavorable", 17 lo hacen con los resultados ajustados en Lengua en ese mismo contexto, 15 correlacionan en forma significativa con Matemática en el contexto "muy desfavorable" y 12 con Lengua en dicho contexto.

La información incluida en el cuadro II.7 permite una primera aproximación a la asociación entre factores escolares y aprendizajes. Según es posible apreciar, los grupos en Escuelas de Tiempo Completo tienen resultados por encima de lo esperable en tres de los cuatro casilleros posibles. Lo propio ocurre con grupos en escuelas con directores con mayor experiencia y en escuelas en que los padres tienen una evaluación más positiva de las mismas. Asimismo, los resultados están por encima de lo esperable en grupos en que los niños tienen una percepción más positiva de su labor escolar o que están a cargo de maestros con mayor experiencia acumulada y que se sienten estimulados por sus superiores. En sentido inverso, los resultados son inferiores a lo esperable en grupos en que existen dificultades de disciplina o mayor proporción de alumnos con experiencias previas de repetición. Todo ello por mencionar únicamente las variables con correlaciones significativas en al menos tres de los cuatro casilleros posibles. Luego hay comportamientos diferenciados según contexto sociocultural. Por ejemplo, el tamaño de la escuela y del grupo aparecen también negativamente asociados con los resultados en Lengua y Matemática en los grupos pertenecientes a escuelas de contexto "desfavorable", pero ello no ocurre en el contexto "muy desfavorable". En cambio, los años de antigüedad en la escuela del maestro de 6to.

³¹ Al respecto es preciso señalar que estas dimensiones y variables no pretenden dar cuenta de la totalidad de factores escolares que influyen en los resultados. Existen múltiples aspectos que no son aprehendibles mediante el tipo de instrumentos utilizado. Por ejemplo, si bien los cuestionarios incluyeron un conjunto de preguntas relativas al enfoque pedagógico de la enseñanza de la Lengua y la Matemática (ver Tercer Informe de Difusión Pública de Resultados) obviamente se carece de información acerca de las prácticas concretas de enseñanza desarrolladas por los maestros y de las actividades de aprendizaje en que los niños tuvieron oportunidad de participar. Por otra parte, el conjunto de variables empleadas es el resultado de un largo y complejo proceso de análisis y depuración de la información recogida mediante los cuestionarios auxiliares. Muchas de las preguntas incluidas en ellos debieron ser descartadas porque no fueron adecuadamente comprendidas por los respondientes. En otros casos tuvieron escasa capacidad de discriminación ya que la enorme mayoría de los encuestados respondió de la misma manera.

está positivamente asociada a los resultados de los grupos en ambas pruebas en el contexto “muy desfavorable”, pero no en el “desfavorable”. La disponibilidad de material didáctico o de aulas complementarias no aparece asociada con los aprendizajes en ninguno de los dos contextos.

Cuadro II.7
Coefficientes de correlación entre variables “escolares” y resultados ajustados grupales en Lengua Materna y Matemática en escuelas públicas urbanas de contexto sociocultural desfavorable y muy desfavorable

Dimensión	Variable	Contexto Desfavorable		Contexto Muy Desfavorable	
		Leng.	Mats.	Leng.	Mats.
<i>Tipo de escuela</i>	Escuela de Tiempo Completo	,175	,144	,125	-----
	Escuela de Requerimiento Prioritario	-,209	-,156	-----	,108
<i>Condiciones materiales y de infraestructura para la labor docente</i>	Tamaño de la escuela	-,159	-,212	-----	-----
	Tamaño del grupo	-,100	-,138	-----	-----
	Estado del local escolar	-----	-----	-----	-----
	Estado del salón de clase del grupo	-,198	-,178	-----	-----
	Disponibilidad de aulas complementarias	-----	-----	-----	-----
	Disponibilidad de material didáctico	-----	-----	-----	-----
<i>Estabilidad y experiencia del equipo docente</i>	Antigüedad docente promedio de los maestros	,139	-----	-----	,196
	Antigüedad en la escuela de los maestros	,134	-----	-----	,116
	Antigüedad del Director en la escuela	-----	-----	,106	-----
	Rotación de directores en la escuela	-----	-----	-----	-----
<i>Clima escolar</i>	Desmotivación de los niños afecta a la escuela	-----	-----	-----	-,100
	Problemas de disciplina y agresividad	-,108	-,106	-----	-----
	Proporción de niños con asistencia aceptable	-----	,132	-----	-----
<i>Gestión Del director</i>	Factor de innovación pedagógica del Director	,204	,120	-----	-----
	Factor de experiencia en gestión del Director	-----	,104	,119	,167
<i>Vínculo de la escuela con las familias</i>	Escuela convoca padres para acts. Formativas	-----	-----	,111	,106
	Escuela tiene medios de comunicación escrita	-----	-----	-----	-----
	Asistencia de padres a reuniones	-----	-----	-----	-----
	Evaluación de la escuela por padres del grupo	,180	,137	,081	,137
	Director califica relación c/padres como buena	,119	,121	-----	-----
<i>Clima grupal</i>	% de alumnos con experiencias de repetición	-,130	-,158	-,101	-----
	% de alumnos con alta inasistencia	-----	,114	-----	-----
	Problemas de disciplina en el grupo	-,148	-,158	-,134	-,169
	Satisfacción de los niños con la maestra	-----	,108	-----	,118
	Satisfacción de los niños con la labor escolar	,105	,182	,089	-----
<i>Características del maestro del grupo</i>	Años de antigüedad en la docencia	-----	,173	,153	,227
	Años de antigüedad en la escuela	-----	-----	,219	,269
	Índice de actualización pedagógica	,141	,154	-----	-----
	Índice de motivación	-----	,156	-----	-----
	Motivación por autonomía	-----	,104	-----	-,110
	Motivación por estímulo de los superiores	,130	,212	-----	,103
	Maestro realiza otros estudios terciarios	-----	-----	-----	-----
	Maestro trabaja más de 40 horas semanales	-----	-----	-----	-----
Maestro trabaja fuera de la docencia	-----	-----	-,128	-,126	
<i>Cont. Demográfico</i>	Ubicación de la escuela	,137	-----	,124	,170

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

Para que el lector interesado pueda formarse una imagen más acabada del significado concreto de las variables empleadas, en el Anexo II se incluye una definición operativa para cada una de las 37 variables escolares, indicándose además en los casos en

que se consideró necesario, el cuestionario y número de pregunta a partir de la cual la variable fue construida. Asimismo, la tabla incluye una columna en la que se indican la media y los valores máximo y mínimo de cada variable, así como la frecuencia de ocurrencias para el caso de las variables dicotómicas³².

La definición de la mayor parte de las variables empleadas no requiere de mayores explicaciones que las incluidas en el Anexo II. Sin embargo, interesa detenerse un instante a explicar el significado de los índices de actualización pedagógica para maestros y directores. La inclusión de los mismos constituyó un intento por incorporar el análisis de la dimensión específicamente técnico-pedagógico a la explicación de los aprendizajes. En general la investigación sobre escuela eficaces ha sobrevalorado el papel de los aspectos institucionales generales –las variables a nivel de escuela- y ha subestimado la dimensión específicamente pedagógica en la producción de aprendizajes. Por ejemplo, en general se asume que variables tales como el clima institucional o el consenso acerca de los objetivos pueden incidir en los aprendizajes de los niños, pero no se indaga acerca de los modos específicos que adquiere la labor dentro de las aulas y cómo ellos afectan los aprendizajes.

En el presente trabajo de investigación se asumió como punto de partida que, más allá de la incidencia de factores sociales e institucionales contextuales –como el clima institucional o la existencia de material didáctico-, es relevante avanzar en la indagación del peso de los factores específicamente técnico-pedagógicos. En otras palabras, ¿importa el enfoque que el maestro dé a la enseñanza de la Lengua y la Matemática en la determinación de los aprendizajes, o, por el contrario, los modos concretos de encarar la enseñanza en el aula no tienen incidencia?

Con la finalidad de introducir esta dimensión en el análisis, y asumiendo las limitaciones metodológicas propias del tipo de investigación realizada, se construyó un conjunto de ítems dirigidos a relevar las opiniones de los maestros sobre modos concretos de encarar la enseñanza de la Lengua y la Matemática. En dichos ítems se solicitaba a los maestros que manifestaran su acuerdo o desacuerdo con 32 afirmaciones referidas al modo de encarar la enseñanza de la Lengua y la Matemática. La distribución de las respuestas a cada una de las preguntas fue presentada en el Tercer Informe de Difusión Pública de Resultados (1997), en el capítulo denominado “Concepciones pedagógicas”. De dicho conjunto fueron seleccionadas 14 preguntas, consideradas las más adecuadas para identificar el grado de actualización del enfoque técnico-pedagógico del maestro y a partir de ellas se construyó un índice sumatorio simple³³ asignando un punto a cada una de las respuestas acordes a lo esperado (ver Anexo III). Por lo tanto, el índice de “actualización pedagógica” resultante tiene un rango de variación de entre 0 y 14 puntos y presenta una distribución aproximadamente normal, con una media de 5,59 puntos.

La mayoría de las afirmaciones que finalmente quedaron incluidas en el índice están formuladas en sentido negativo, o sea que se esperaba una respuesta de desacuerdo con lo afirmado. En realidad la mayoría de las afirmaciones recogen “máximas” o expresiones del sentido común pedagógico, que sustentaron las prácticas de enseñanza durante décadas, pero que han sido superadas por el desarrollo de los conocimientos pedagógicos y didácticos. En este sentido, el índice permite detectar maestros que, habiendo tenido acceso a conocimientos más actualizados, fueron capaces de percibir la insuficiencia o las

³² Las variables dicotómicas son aquellas que sólo admiten dos valores posibles. Por ejemplo, una Escuela es de Tiempo Completo o no lo es, es decir, sólo hay dos posibilidades. En estos casos no tiene sentido hablar de máximo, mínimo y media, sino presentar el porcentaje de casos en que se produce uno de los dos valores posibles.

³³ Un índice sumatorio simple es una nueva variable cuyo valor resulta de sumar los valores de otro conjunto de variables.

limitaciones de los enfoques planteados en las afirmaciones incluidas en la encuesta. De todos modos es preciso destacar que se trata de un primer intento exploratorio por construir un instrumento que permita detectar posturas pedagógicas.

Un 21,5% de los maestros quedaron puntuados en el rango más bajo de puntajes –0 a 3 puntos-, y serían portadores de una visión del modo de encarar la enseñanza de la Matemática y la Lengua que no ha incorporado los conocimientos pedagógicos y didácticos desarrollados durante las dos últimas décadas. Otro 53,8% quedó ubicado en una posición en torno a la media, entre los 4 y los 7 puntos. Finalmente un 24,7%, el cuartil superior, estuvo concentrado básicamente entre los 8 y los 10 puntos –apenas 2,2% estuvo por encima de los 10 puntos-, y serían aquellos maestros que han construido una visión sobre la enseñanza que sí incorpora dichos desarrollos. Las razones por las que cada una de estas afirmaciones ha sido considerada un indicador de actualización pedagógica han sido explicadas en el Tercer Informe Público.

De un modo análogo al caso de los maestros –aunque no idéntico- fueron construidos dos índices factoriales para los Directores, uno de “innovación pedagógica” y otro de “experiencia en gestión”. En estos casos se empleó la misma técnica de factorialización utilizada para construir el factor sociofamiliar grupal anteriormente explicado. El factor de “innovación pedagógica del director” incluye un conjunto de opiniones pedagógicas del mismo, junto con sus respuestas a dos preguntas que inquirían si la escuela simplemente trabajaba en Lengua y Matemática de acuerdo a los lineamientos del Programa Escolar, o se tenía algún tipo de enfoque propio. Estas dos preguntas partían del supuesto de que el Programa Escolar tiene cierto grado de desactualización y que, por lo tanto, un director con una visión actualizada seguramente debía darse cuenta de ello e introducir concepciones diferentes en el enfoque pedagógico de su escuela. Efectivamente se encontró una alta correlación entre los ítems de actualización pedagógica y estas dos preguntas, de modo que se construyó un factor que presenta una distribución aproximadamente normal.

Por otra parte, el “factor de experiencia en gestión” fue construido a partir de las variables ‘cantidad de años de experiencia como director’ y ‘cantidad de escuelas en las que se desempeñó como tal’. De este modo, el factor define la experiencia del director no sólo a partir de la cantidad de años, sino también en función de la diversidad de experiencias institucionales por las que transitó. Ambos factores, el de innovación y el de experiencia en gestión, son estadísticamente independientes entre sí, lo que significa que no necesariamente los directores con mayor experiencia son los más actualizados e innovadores y viceversa.

Finalmente, es necesario señalar también que de las 37 variables independientes incluidas, una no es estrictamente escolar: el área geográfica en que está ubicada la escuela. Esta variable hace referencia a las diferencias existentes entre Montevideo y su área metropolitana, por un lado, y el interior del país propiamente dicho, por el otro. Según podrá apreciarse más adelante, se trata de una variable que está correlacionada con los resultados ajustados y que parece estar indicando la existencia de distintos niveles de integración social y de compromiso con la escuela en los distintos contextos demográficos. Las zonas más urbanizadas parecen caracterizarse por menores grados de integración social y de compromiso con la escuela, lo que determina menores niveles de aprendizaje. Dicho en otras palabras, el significado del carácter “desfavorable” del contexto sociocultural de la escuela es diferente en el interior del país que en Montevideo y su área metropolitana, resultando “más desfavorable” en esta última.

Del mismo modo, la realidad institucional de las escuelas públicas del interior presenta una serie de características que también son diferentes al área metropolitana de Montevideo, según se pudo constatar en el Tercer Informe Público –por ejemplo, mayor estabilidad de los equipos docentes, menos problemas de inasistencia de los maestros, menos problemas de disciplina, mejor conservación de los locales escolares, etc.-. De allí que, aún

cuando no es estrictamente una variable de tipo escolar, se optó por mantener la variable “ubicación de la escuela” como una de las 37 a considerar para el análisis de los resultados ajustados.

6. Modelos multivariados para la explicación de la “efectividad escolar”

Los datos presentados en el apartado anterior constituyen una primera aproximación que permite constatar que es posible identificar un conjunto de variables escolares que inciden en los aprendizajes, una vez que se ha controlado el efecto del contexto sociocultural de origen de los niños.

Sin embargo, constituye una aproximación insuficiente dado que desconoce la interacción entre las variables independientes. En materia de aprendizajes nunca existe la situación en que una o dos variables por sí mismas puedan dar cuenta de una parte importante de los resultados, sino que suelen ser conjuntos de variables las que, cuando están presentes en forma conjunta, posibilitan mejores niveles de aprendizaje. Por otra parte, es posible que el efecto de una variable se vea contrarrestado por el de otras que actúan en sentido contrario y su efecto se vea disminuido en la correlación bivariada³⁴. Por ejemplo, si la existencia de material didáctico afecta positivamente los aprendizajes y el tamaño de la escuela lo hace en forma negativa, pero estas dos variables están asociadas entre sí –las escuelas más grandes tienen mayores dotaciones de material- puede ocurrir que en el análisis bivariado ninguna de las dos aparezca correlacionada con los aprendizajes.

Para superar estas limitaciones es necesario recurrir a técnicas de análisis multivariado que permiten analizar en forma simultánea el efecto de un conjunto de variables independientes sobre una variable dependiente. En este caso se ha optado por trabajar con la técnica de regresión lineal múltiple. Mediante esta técnica es posible seleccionar de un conjunto amplio de variables un subconjunto más reducido, controlando las interacciones entre las variables independientes y evaluar la correlación entre el conjunto de variables independientes como un todo y la variable dependiente.

El propósito de un modelo de regresión lineal múltiple es explicar y predecir el comportamiento de una variable dependiente en función de un conjunto de variables que inciden sobre ella aunque no la determinan. Para ello se selecciona un subconjunto de variables que deben ser estadísticamente independientes entre sí –no estar correlacionadas de manera fuerte- y que en conjunto logran explicar la mayor proporción posible de la varianza de la variable dependiente. El grado en que esto se logra está dado por el coeficiente de correlación múltiple R y el coeficiente de determinación múltiple R^2 . El coeficiente R es similar al explicado en los primeros apartados de este capítulo, sólo que en este caso refiere a la correlación entre un conjunto de variables independientes y una variable dependiente. También varía entre 0 y 1 pero siempre tiene signo positivo³⁵. El coeficiente de determinación R^2 expresa el porcentaje en que la varianza de la variable dependiente –en este caso los resultados ajustados- es explicada por el conjunto de variables independientes seleccionado.

³⁴ Correlación bivariada es aquella que mide la asociación únicamente entre dos variables.

³⁵ Esto es así porque el conjunto de variables independientes, como conjunto, afecta positivamente a la variable dependiente. De todos modos, algunas de las variables independientes pueden tener un efecto positivo y otras un efecto negativo, lo que estará indicado por el signo del coeficiente Beta –ver anexo-.

El resultado de la aplicación de esta técnica para los resultados ajustados a nivel grupal en cada una de las pruebas y en cada uno de los dos contextos socioculturales dio lugar a los modelos que se presentan en forma resumida en la tabla II.2. En la misma se indica con símbolos qué variables ingresaron al modelo para cada contexto y prueba. Los símbolos positivos ‘(+)’ indican que la variable incide mejorando los resultados. Los símbolos negativos ‘(-)’ indican que la variable incide empeorando los resultados.

Tabla II.2.
Variabes que ingresaron a los modelos de correlación múltiple para la explicación de resultados ajustados en contextos desfavorables

Variables	Contexto desfavorable		Contexto muy desfavorable	
	Lengua	Mats.	Lengua	Mats.
Índice de actualización pedagógica de la maestra del grupo	(+)	(+)	(+)	(+)
Escuela de Tiempo Completo	(+)	(+)	(+)	
La escuela está ubicada en el interior del país	(+)		(+)	(+)
Años de estabilidad en la escuela de la maestra del grupo			(+)	(+)
Años de experiencia docente de la maestra del grupo		(+)		
La maestra del grupo se siente motivada por sus superiores	(+)	(+)		
La maestra del grupo se siente motivada porque tiene autonomía				(-)
La maestra del grupo tiene otro trabajo fuera de la docencia			(-)	(-)
Clima de satisfacción de los niños con la maestra				(+)
Factor de escala e inasistencias en la escuela		(-)		
Problemas en el estado del aula del grupo	(-)			
Factor de innovación pedagógica del director	(+)			
COEFICIENTE DE CORRELACION MULTIPLE R	,39	,42	,32	,41
COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN R²	,15	,19	,10	,17

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

Las dos últimas líneas de la tabla incluyen los coeficientes de correlación múltiple y de determinación para cada modelo. Según se puede apreciar, la capacidad explicativa de los modelos es mayor en Matemática que en Lengua Materna y, simultáneamente, dentro de cada disciplina la capacidad explicativa es mayor en el contexto desfavorable que en el muy desfavorable. La mayor capacidad explicativa se alcanza en Matemática en el contexto desfavorable (con un R^2 igual a 0,19), en tanto la menor se verifica en Lengua en el contexto muy desfavorable (con un R^2 igual a 0,10). Esta constatación es perfectamente razonable en términos conceptuales. Implica, por un lado, que los factores escolares analizados en esta investigación tienen mayor capacidad de incidencia sobre los aprendizajes en los contextos desfavorables que en los muy desfavorables. En otras palabras, cuanto más agudo es el carácter desfavorable del contexto sociocultural del que provienen los niños, menor es la capacidad de los factores de tipo escolar para explicar las “desviaciones” de lo esperable en función del contexto social. Por otro lado, los aprendizajes en el área del Lenguaje están más fuertemente determinados por el contexto sociocultural en que viven los niños, por lo que en dicha área la capacidad de incidencia de los factores de tipo escolar resulta menor.

Si se observa cuáles fueron las variables que ingresaron a los modelos, es posible efectuar un primer conjunto de constataciones relevantes:

- El **índice de actualización pedagógica de la maestra del grupo** es la única de las variables escolares que ingresó en los cuatro modelos. Esta constatación es sumamente relevante, dado que permite confirmar el papel de lo específicamente pedagógico y didáctico en el logro de aprendizajes, aún en contextos desfavorables.

- b) La **pertenencia del grupo a una escuela de tiempo completo** aparece como significativa en tres de los cuatro modelos. Salvo en Matemática en el contexto muy desfavorable, los grupos pertenecientes a escuelas de tiempo completo logran los aprendizajes definidos como fundamentales en mayor proporción que el resto de los grupos de contextos desfavorables. Al respecto es preciso señalar que estos resultados no están referidos a la totalidad de las escuelas de tiempo completo existentes en el país, sino que se está hablando de un subconjunto de 28 escuelas –sobre un total de 55 existentes en 1996-, de las que fueron excluidas las escuelas más pequeñas en función del filtro de un mínimo de 10 alumnos en 6to. explicado anteriormente, las que no están en contextos desfavorables y las que tuvieron irregularidades en la aplicación.
- c) El hecho de que **el grupo pertenezca a una escuela ubicada fuera de Montevideo y su área metropolitana** también ingresa como variable significativa en tres de los cuatro modelos. Salvo en Matemática en el contexto desfavorable, los grupos del interior del país presentan mejores resultados que los metropolitanos. Según se podrá apreciar en adelante, la variable “escuela del interior” funciona de alguna manera como un factor a la vez social e institucional. En el interior del país parecen reforzarse condiciones sociales de apoyo a la escuela y de un tipo de pobreza menos extrema que en Montevideo y, a la vez, un funcionamiento institucional menos problemático, más ordenado y continente, con mayor identidad y sentido de pertenencia.
- d) La variable **años de experiencia docente de la maestra del grupo** ingresa al modelo explicativo de los resultados ajustados en Matemática en el contexto desfavorable, al tiempo que la variable **años de estabilidad en la escuela** está presente en ambos modelos en el contexto muy desfavorable. Por tanto, los grupos a cargo de maestras más experimentadas –en el contexto desfavorable- o con mayor tiempo de permanencia en la escuela –en el contexto muy desfavorable- tienden a lograr mejores resultados. A la vez, ambas variables están correlacionadas de manera importante entre sí y con el promedio de años experiencia docente y de estabilidad en la escuela del conjunto de los maestros de cada establecimiento.
- e) Aparecen luego otras dos variables relacionadas con la **motivación del maestro**. El hecho de que la maestra identifique al **estímulo recibido de sus superiores** como factor de motivación está positivamente asociado con los resultados ajustados en ambas pruebas en el contexto desfavorable, al tiempo que el hecho de que la maestra se manifieste motivada porque **puede trabajar con autonomía** tiene una incidencia negativa en los resultados ajustados en Matemática en el contexto muy desfavorable.
- f) En el contexto muy desfavorable, el hecho de que la maestra tenga **otro trabajo remunerado fuera de la docencia** aparece asociado en forma negativa con los resultados ajustados en ambas pruebas, al tiempo que el **clima de satisfacción de los niños con la maestra** aparece asociado en forma positiva con los resultados ajustados en Matemática.
- g) En el contexto desfavorable los grupos que trabajan en **aulas en peores condiciones materiales**, que pertenecen a **escuelas de mayor tamaño** o con mayores **problemas de inasistencia de los niños** obtienen resultados inferiores al resto de los grupos.
- h) Finalmente, la variable **innovación pedagógica del director**, que como se explicó anteriormente es un factor que reúne sus opiniones pedagógicas y la existencia en la escuela de enfoques curriculares superadores del programa escolar vigente, tiene una incidencia positiva en los resultados en Lenguaje en el contexto desfavorable aunque no aparece en los restantes modelos.

7. Modelos multivariados de “efectividad escolar” en grupos de contexto desfavorable

Los gráficos II.8 y II.9 representan los modelos multivariados para Matemática y Lenguaje en el contexto desfavorable. En los mismos se destacan las variables independientes que ingresaron a cada modelo. Entre paréntesis se consigna el valor y signo de los coeficientes Beta de cada variable que, al igual que los coeficientes de correlación, indican el sentido y magnitud en que cada variable opera dentro del modelo. A los efectos de este trabajo los coeficientes Beta se incluyen simplemente para que se pueda apreciar, en primer término, si la variable actúa favoreciendo o empeorando los aprendizajes –según el signo sea positivo o negativo- y, en segundo término, qué variables son las que tienen mayor incidencia –aquellas cuyo valor absoluto es mayor-. El lector especializado podrá encontrar el conjunto de estadísticos de cada modelo en el Anexo IV.

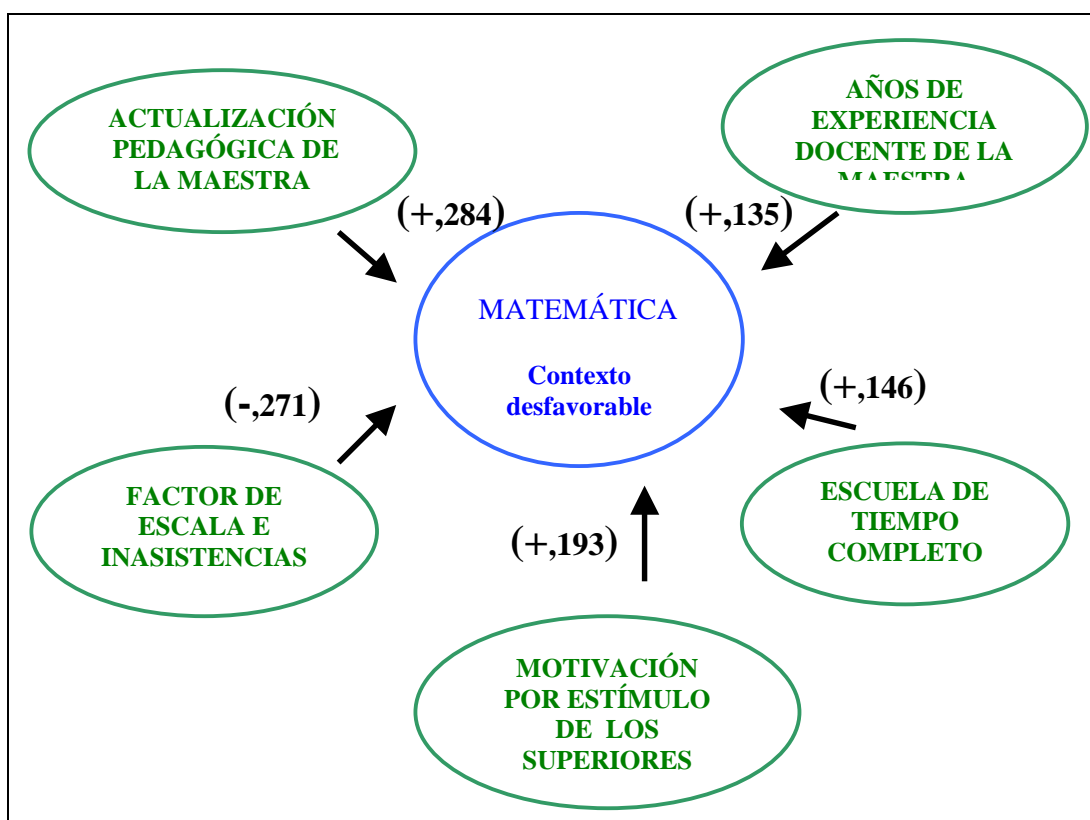
Asimismo, es preciso señalar que la técnica empleada no admite el ingreso a los modelos finales de variables que estén correlacionadas con fuerza entre sí por lo que, cuando ello ocurre, es preciso optar por alguna de ellas teniendo en cuenta tanto motivos estadísticos como teóricos. Ello no significa que las restantes variables no influyan.

En el contexto desfavorable es posible apreciar que de los ocho predictores o variables principales que ingresaron al modelo tres corresponden a características de la maestra del grupo, cuatro a características de la escuela y una a características del director. Las variables están ordenadas en sentido antihorario según la magnitud de su influencia sobre los aprendizajes. Según se puede apreciar, la **“actualización pedagógica de la maestra del grupo”** es la variable de mayor peso en la determinación de los aprendizajes tanto en Matemática como en Lengua, con un peso mayor en la primera de estas áreas.

Lo que ocurre con esta variable constituye en ejemplo paradigmático de cómo una asociación bivariada puede resultar engañosa o, en el mejor de los casos, incompleta. Si se vuelve al cuadro II.7, se puede observar que el coeficiente de correlación entre el índice de actualización pedagógica de la maestra y los resultados ajustados, tanto en Matemática como en Lengua, es bajo (0,154 y 0,141 respectivamente). Una conclusión apresurada sería que la actualización pedagógica no es uno de los principales factores explicativos de los aprendizajes grupales en los contextos desfavorables.

Sin embargo, lo que en realidad ocurre es que el índice de actualización pedagógica está, al mismo tiempo, asociado con otros factores que tienen incidencia negativa sobre los aprendizajes: el tamaño de la escuela (+0,24), mala asistencia de los niños (+0,32) y ubicación de la escuela en Montevideo y su área metropolitana (+0,29). Ello significa que, al menos en el contexto desfavorable, las maestras con mayor actualización pedagógica se encuentran en mayor proporción en escuelas de Montevideo y su área metropolitana, de mayor tamaño y con mayores problemas de asistencia y atendiendo grupos algo más numerosos, todo lo cual opera en sentido contrario al logro de mejores aprendizajes. Por este motivo, en una correlación bivariada se hace difícil percibir la mejora de los aprendizajes que representa un maestro pedagógicamente más actualizado, ya que existe un conjunto de otras variables que operan en sentido opuesto. El maestro tiene que compensar desventajas que no son de índole exclusivamente sociocultural de los niños y sus familias (las cuales estarían ya controladas por el factor sociofamiliar grupal), sino que a ellas se agregarían dificultades planteadas por la escala del centro de enseñanza, por las dificultades para lograr una adecuada asistencia de los niños y por el menor grado de integración social que caracteriza a Montevideo y su área metropolitana.

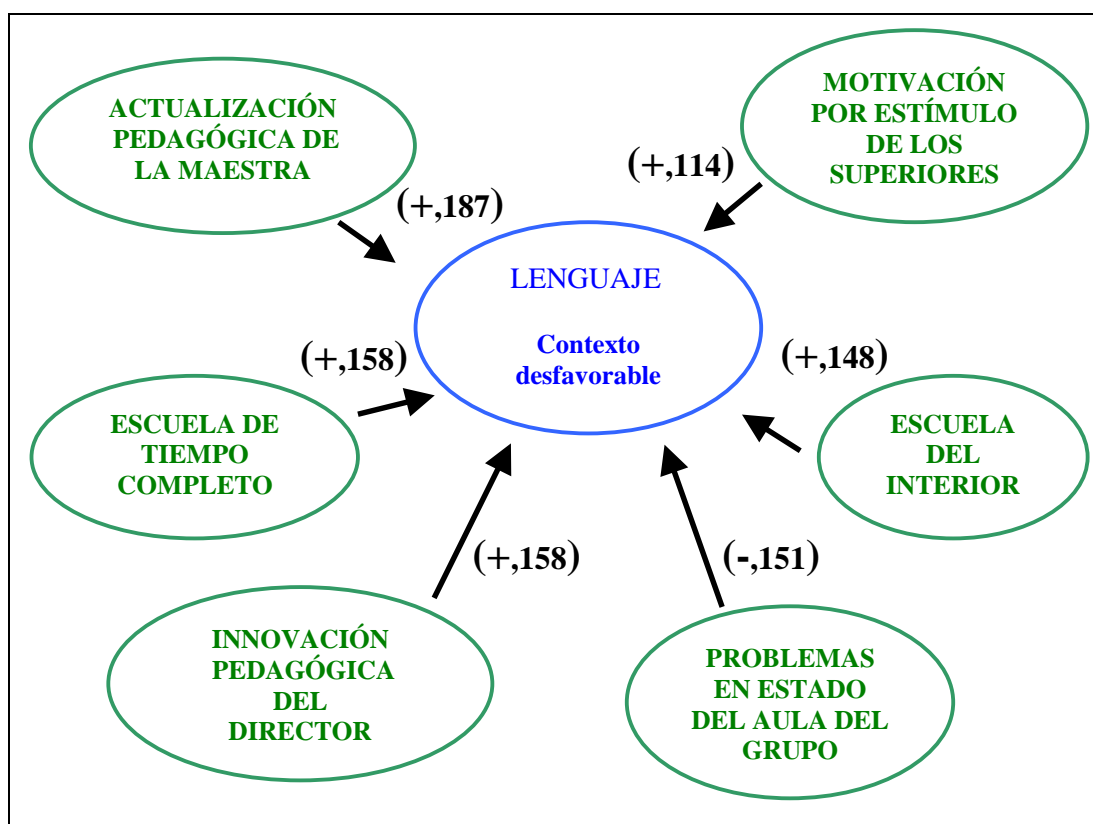
Gráfico II.8
Modelo multivariado de explicación de resultados ajustados en Matemática en
grupos de contexto sociocultural desfavorable



Una segunda característica del maestro del grupo que ingresó como variable explicativa en ambos modelos fue la **motivación**. Las maestras que señalaron el “**estímulo de sus superiores**” como una de sus fuentes de motivación obtienen mejores resultados que quienes no lo hacen. Esta variable tiene mayor poder explicativo que las demás variables relacionadas con la motivación –el índice general de motivación y la motivación por autonomía-, con las que obviamente tiene una correlación positiva. Sin embargo, estas dos últimas variables, cada una de las cuales en forma bivariada está correlacionada con los resultados ajustados en Matemática, no muestran dicha asociación cuando se calculan las correlaciones parciales controlando por la variable “motivación por estímulo de sus superiores”. Ello significa que la verdadera asociación es entre esta última y los resultados ajustados, en tanto las otras correlaciones bivariadas pueden ser consideradas espúreas. En principio este resultado parece sugerir que aquellas maestras que valoran positivamente el apoyo, orientación y estímulo que reciben de sus directores o inspectores obtienen mejores resultados.

Una tercera característica de la maestra del grupo, que en este caso ingresó únicamente al modelo explicativo de los resultados en Matemática, fue la “**antigüedad en la docencia de la maestra del grupo**”. Esta variable, a la vez, correlaciona de manera importante con otros indicadores de experiencia y estabilidad docente: los años de permanencia del mismo maestro en la escuela (+ 0,57), la antigüedad docente del conjunto de maestros de la escuela (+0,53) y la estabilidad en la escuela del equipo docente (+0,33). De manera que, probablemente, no se trata exclusivamente del efecto de la experiencia docente de la maestra del grupo, sino además del efecto de un equipo docente experimentado y estable.

Gráfico II.9
Modelo multivariado de explicación de resultados ajustados en Lenguaje en
grupos de contexto sociocultural desfavorable



Simultáneamente, la cantidad de años de experiencia docente de la maestra del grupo se asocia positivamente con la evaluación que los padres hacen de la escuela (+0,26). Este efecto positivo de la antigüedad y estabilidad docente sobre el relacionamiento con las familias podría interpretarse como una consecuencia de los mejores resultados académicos de los niños pero no es así, dado que al calcular la correlación parcial entre las variables controlando por los resultados obtenidos en Matemática se constata que no se produce una reducción sustancial de la correlación. En otras palabras, la antigüedad y estabilidad de los maestros parece contribuir a generar un mejor relacionamiento con las familias y una mejor percepción de la escuela por parte de éstas, independientemente de que los resultados de los niños sean buenos o malos.

La experiencia docente de la maestra está además negativamente asociada con algunos otros indicadores que es posible considerar como “factores de riesgo” para el aprendizaje: la existencia de problemas de disciplina, tanto a nivel escolar (-0,20) como grupal (-0,19) y la existencia de alumnos con experiencias previas de repetición (-0,25). En realidad la correlación negativa con la disciplina en el conjunto de la escuela y con la repetición, no es directa sino a través de la antigüedad del conjunto del equipo docente. En otras palabras, los maestros y equipos docentes más experientes están en escuelas con menos problemas de disciplina y de repetición, lo que junto con la experiencia propiamente dicha, contribuye a generar mejores resultados.

El carácter de **escuela de tiempo completo** aparece asociado positivamente con mejores aprendizajes tanto en Matemática como en Lengua. En este caso la variable no aparece asociada prácticamente a ninguna otra variable que pudiera estar colaborando u

obstaculizando la producción de mejores aprendizajes, por lo que el efecto parece deberse estrictamente a la extensión horaria.

La única variable a la que el carácter de escuela de tiempo completo está asociada en forma débil es la antigüedad docente promedio (+0,24). Sin embargo, es importante señalar que en las escuelas de tiempo completo la antigüedad docente no aparece asociada con mayor estabilidad en la escuela, cosa que normalmente ocurre en el resto de las escuelas. Este fenómeno tiene una explicación simple que es la siguiente: muchos maestros optan por escuelas de tiempo completo en el tramo final de su carrera como forma de incrementar sus ingresos en los años previos a la jubilación, a efectos de mejorar esta. Este fenómeno es confirmado por datos de la División Hacienda de Primaria que indican que casi 1/3 de los maestros que se desempeñan en escuelas de tiempo completo están en el 7° grado del escalafón, en tanto en el resto de las escuelas comunes dicha proporción es inferior a 1/6. Ello determinaría un incremento, en cierto modo forzado, del promedio de antigüedad docente, al tiempo que una importante rotación del personal a medida que los maestros más antiguos se retiran de la actividad. El efecto de la escuela de tiempo completo parece entonces constituir un efecto propio de la extensión horaria. De todos modos cabe recordar lo señalado anteriormente, en el sentido que se está trabajando sobre un subconjunto de las escuelas de tiempo completo existentes.

Una segunda característica de las escuelas que aparece con un peso importante en el modelo referido a los resultados ajustados en Matemática, con una incidencia negativa en los mismos, es el “**factor de escala e inasistencias**”. Este factor toma en cuenta el tamaño del turno al que pertenece cada grupo y el porcentaje de niños de la escuela que no alcanzan una asistencia mínimamente satisfactoria a lo largo del año. Según es posible apreciar analizando las variables asociadas, este factor condensa un conjunto de situaciones negativas para el aprendizaje. Por un lado correlaciona negativamente con variables que afectan positivamente los aprendizajes –escuelas del interior (-0,55), la evaluación de la escuela por los padres (-0,39), la experiencia y estabilidad de los equipos docentes (-0,35 y -0,31)- y, por otro lado, correlaciona positivamente con variables que inciden negativamente en los aprendizajes: aulas deterioradas (+0,39), mayor presencia de alumnos repetidores (+0,33), problemas de disciplina (+0,24), escuelas de Requerimiento Prioritario (+0,30).

En el caso del modelo referido a Lenguaje, el factor de escala e inasistencias es sustituido como predictor por el carácter de **escuela del interior** y los **problemas en el estado del aula** del grupo. La ubicación de la escuela en el interior del país, según se indicó anteriormente, está asociada con un conjunto de factores institucionales favorables para el aprendizaje: mejor asistencia de los niños, mejor vínculo con las familias, equipos docentes y directivos más experimentados y estables, menor tamaño de escuelas y grupos, menos problemas de disciplina. Del mismo modo, la existencia de problemas en el estado del aula, que se asocia negativamente con los aprendizajes en Lengua, más allá de su incidencia directa parece constituir un indicador de un conjunto de dificultades en el funcionamiento escolar, dado que aparece asociado negativamente con la experiencia (-0,30) y estabilidad (-0,26) de los docentes, con la evaluación de los padres acerca de la escuela (-0,40); al tiempo que se asocia positivamente con una mayor escala de la escuela (+0,39) y del grupo (+0,23).

Aparentemente, tanto el factor de escala e inasistencias como el carácter de escuela del interior, en el fondo identifican, dentro del contexto desfavorable, un conjunto de escuelas en las que existe un importante grado de deterioro institucional, que se suma a las dificultades propias del contexto -y, más aún, probablemente se retroalimentan mutuamente- para obstaculizar el logro de aprendizajes.

Finalmente, el factor de **innovación pedagógica del director** ingresa únicamente el modelo referido a Lenguaje. Esta variable no presenta asociaciones significativas con otras variables salvo con la actualización pedagógica de la maestra (+0,23). La asociación con esta

última no es fuerte, por lo que los efectos de ambas variables sobre los resultados ajustados pueden ser considerados independientes. El hecho de que la innovación pedagógica del director aparezca asociada con Lenguaje y no con Matemática es razonable si se piensa que es el Lenguaje el área en que existe mayor actualización en nuestro país y en que es mucho más frecuente encontrar experiencias y proyectos innovadores en las escuelas.

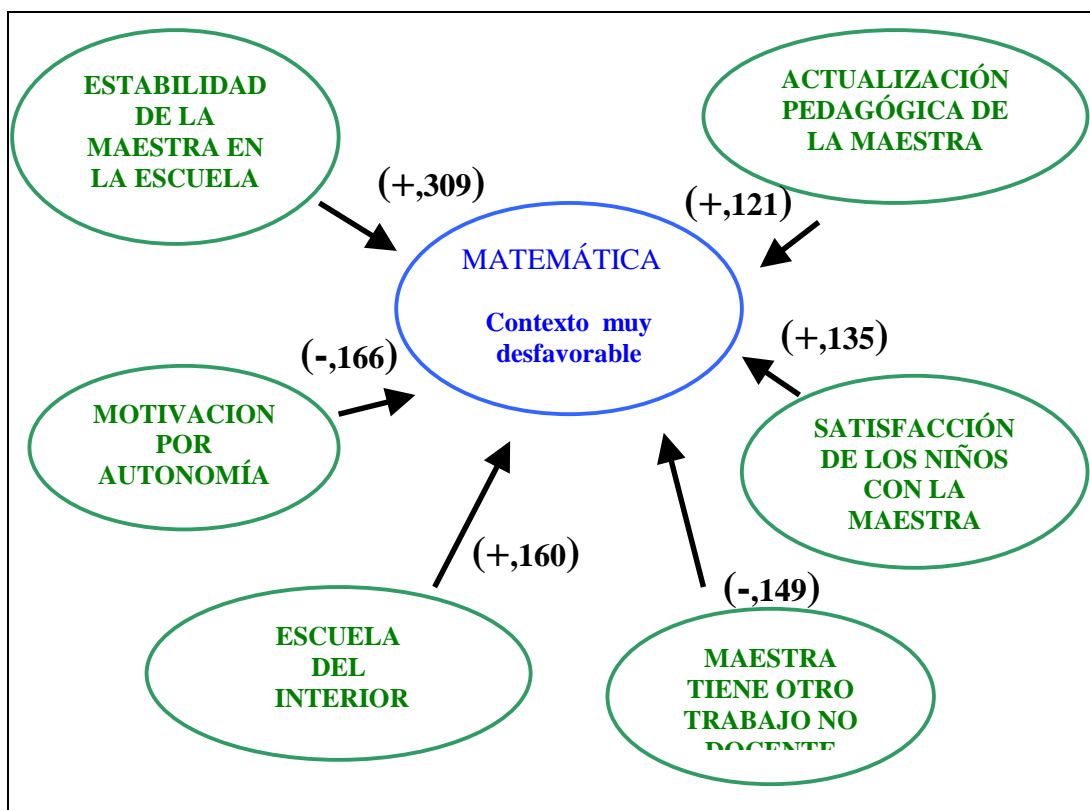
8. Modelos explicativos multivariados de los resultados ajustados en el contexto muy desfavorable

Los gráficos II.10 y II.11 representan los modelos multivariados para Matemática y Lenguaje respectivamente, en el contexto muy desfavorable. Según es posible apreciar ambos modelos comparten prácticamente las mismas variables predictivas. La estabilidad en la escuela de la maestra del grupo, su grado de actualización pedagógica, la pertenencia del grupo a una escuela del interior del país y el hecho de que la maestra tenga otro trabajo remunerado fuera de la docencia, aparecen como los predictores principales para ambas áreas de aprendizaje. Luego, para el caso de Lenguaje aparece una quinta variable, el carácter de escuela de tiempo completo, que no tiene incidencia en Matemática, en tanto para esta última disciplina aparecen dos variables adicionales, la satisfacción de los niños con la maestra y el hecho de que la maestra se manifieste motivada por trabajar con autonomía.

Para ambos modelos el predictor de mayor peso resulta ser la **estabilidad en la escuela de la maestra del grupo**, es decir, la cantidad de años de permanencia de la maestra en esa misma escuela. Al igual que en el contexto desfavorable, esta variable aparece asociada al resto de las variables de experiencia y estabilidad docente: los años de experiencia docente de la propia maestra (+0,62), la estabilidad en la escuela promedio del equipo docente (+0,58) y la antigüedad docente promedio del mismo (+0,32). Sin embargo, es de destacar que mientras en el contexto desfavorable el mayor peso explicativo recaía sobre la cantidad de años de experiencia docente, en el contexto muy desfavorable el mayor peso explicativo recae sobre la cantidad de años de permanencia en la escuela, tanto de la maestra como del conjunto del equipo docente.

Esta constatación puede tener una doble explicación. Las escuelas de contexto muy desfavorable normalmente son la puerta de entrada al ejercicio de la profesión, dado que con el transcurrir de los años y a medida que mejoran sus calificaciones la mayoría de los maestros optan por trasladarse a escuelas menos problemáticas. La permanencia de un maestro durante muchos años en escuelas de contexto muy desfavorable puede obedecer a dos razones: o bien tiene una marcada vocación por ejercer su profesión en este medio, o bien sus calificaciones no le permiten elegir escuelas mejores. Cuando la vocación es lo que pesa, probablemente esta se identifica no sólo con el contexto sino con una escuela y un equipo docente determinado (o también a la inversa, la opción por continuar trabajando en este contexto se desarrolla a partir de la identificación con un equipo docente y un proyecto pedagógico en común), por tanto lo esperable es que el maestro además de años de antigüedad tenga estabilidad en la escuela. Corroboración esta hipótesis el hecho de que la estabilidad de la maestra en la escuela asocia fuertemente con la estabilidad promedio del equipo docente de la escuela (+ 0,58). Por el contrario, cuando el maestro está en un contexto muy desfavorable y tiene muchos años de antigüedad docente pero no tiene estabilidad en la escuela, probablemente ello obedezca a que ha ido cambiando de escuela pero sus calificaciones han limitado sus posibilidades de elección de cargos a escuelas de contexto muy desfavorable.

Gráfico II.10
Modelo multivariado de explicación de resultados ajustados en Matemática en
grupos de contexto sociocultural muy desfavorable



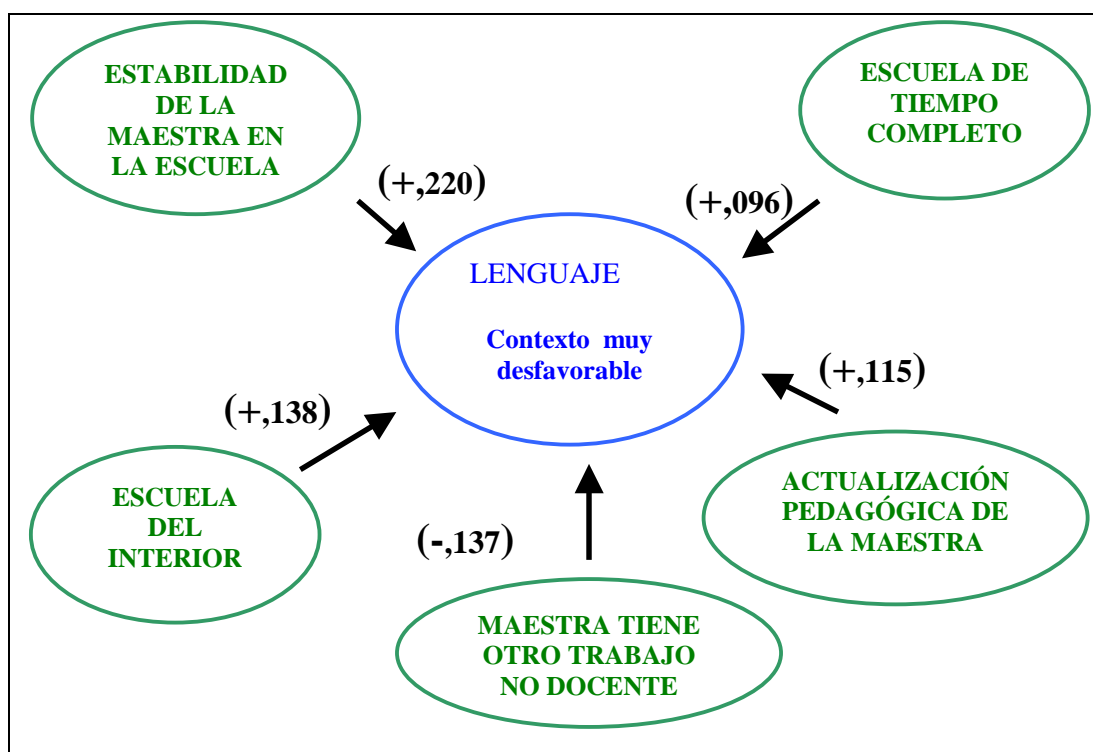
En segundo término, la pertenencia del grupo a una **escuela del interior** mejora los aprendizajes tanto en Lenguaje como en Matemática. Al igual que en el contexto desfavorable, en el interior se produce un conjunto de condiciones sociales e institucionales más favorables para el aprendizaje, al tiempo que disminuye la presencia de un conjunto de factores de riesgo. En el interior del país existe una mejor percepción de los padres sobre la escuela (+0,60), los equipos docentes y directivos son más experimentados³⁶ (+0,39 y +0,41 respectivamente), la asistencia de los niños a la escuela es mejor (+0,36). Simultáneamente, el tamaño de escuelas (-0,56) y grupos es menor³⁷ (-0,23), así como los problemas en el estado del aula (-0,32) y en la disciplina en la escuela (-0,27).

En tercer lugar, tanto en Lenguaje como en Matemática los grupos a cargo de maestros que tienen **otra actividad remunerada fuera de la docencia**, que son algo menos de una quinta parte del total de grupos, tienen resultados inferiores al resto. Además de que obviamente esta situación probablemente determina menor disponibilidad de tiempo para las diversas tareas que la docencia exige fuera del aula, es significativo el hecho de que esta variable muestra una leve asociación negativa con la satisfacción de los niños con su maestra (-0,19), lo que estaría indicando un menor grado de motivación e involucramiento con la tarea.

³⁶ Esto tiene una explicación principal que es la existencia de escuelas rurales. Mientras en Montevideo los primeros años de ejercicio de la profesión –y de aprendizaje de la misma– se realizan en las escuelas urbanas de contexto muy desfavorable, en el interior ello ocurre en las escuelas rurales, por lo que el acceso a las escuelas urbanas de contexto muy desfavorable se produce cuando el maestro ya tiene un mínimo de años de experiencia profesional acumulada.

³⁷ En este caso, por efecto de la presencia de muchas escuelas urbanas de contexto muy desfavorable, que son de pequeña escala por estar ubicadas en pequeñas localidades.

Gráfico II.11
Modelo multivariado de explicación de resultados ajustados en Lenguaje en
grupos de contexto sociocultural muy desfavorable



Finalmente, la **actualización pedagógica de la maestra** nuevamente aparece como predictor de los resultados, si bien es de destacar que para ambas disciplinas es el predictor de menor peso. Ello estaría corroborando la hipótesis formulada anteriormente en cuanto a que en las situaciones sociales extremas la capacidad de incidencia de lo específicamente pedagógico disminuye. Al igual que en el contexto desfavorable, la actualización pedagógica aparece asociada con Montevideo y su área metropolitana (+0,31), donde a la vez las condiciones sociales son más difíciles.

Además de estas cuatro variables comunes a ambas disciplinas, en el caso de Lengua Materna aparece una quinta variable explicativa, el **carácter de escuela de tiempo completo**. Al igual que en el contexto desfavorable, esta variable no aparece asociada en forma significativa con otras en este caso ni siquiera con la antigüedad docente promedio-, por lo que puede afirmarse que tiene un efecto propio sobre los aprendizajes.

En el caso de Matemática, dos son las variables que se agregan al modelo: la **motivación de la maestra por autonomía** y el **clima de satisfacción de los niños con la maestra**. La motivación por autonomía tiene un efecto negativo sobre los aprendizajes. Esta constatación, unida a la anteriormente efectuada en el sentido de que la motivación por estímulo de los superiores tiene efectos positivos sobre los aprendizajes, es significativa porque muestra la importancia de la orientación técnica y el apoyo desde la dirección y la inspección a los maestros que trabajan en medios desfavorecidos, al tiempo que desmitifica el valor absoluto que desde ciertas concepciones de política educativa se da a la autonomía como generadora, por sí sola, de mayor adecuación al medio y mejores aprendizajes. En ciertos contextos, autonomía posiblemente sea sinónimo de aislamiento.

9. Conclusiones

Antes de formular algún tipo de conclusiones respecto a los modelos presentados, es necesario realizar un par de precisiones en relación a los alcances de la metodología empleada. En primer término, es necesario aclarar que este tipo de técnicas permitiría construir una ecuación predictiva de la variable dependiente, cosa que es frecuente en otras disciplinas. Ello implicaría sacar conclusiones del tipo “si los años de experiencia del maestro aumentaran X, entonces el puntaje grupal aumentaría tanto”. En este trabajo se ha optado por descartar ese tipo de análisis, por considerarlo una simplificación excesiva de la complejidad de los fenómenos educativos. Sí se ha considerado de utilidad llegar hasta el punto de identificar qué variables escolares están asociadas de manera significativa con los aprendizajes en contextos desfavorables y, entre ellas, cuáles tienen mayor importancia relativa. Por otra parte es preciso decir que el trabajo no pretende alcanzar generalizaciones ni predicciones a futuro. No creemos que a partir de estos datos se pueda establecer conclusiones tales como “si se aumenta la estabilidad docente los resultados van a mejorar automáticamente”. Lo que se busca es más modesto: explicar qué ocurrió con la generación de escolares de 6to. año que fue evaluada en 1996, contribuyendo de ese modo a la acumulación de conocimiento en el área.

En segundo término, es preciso advertir que con este tipo de enfoque de investigación sólo es posible analizar las variables tal cual están presentes en la realidad. Por tanto, nada puede decirse acerca de qué ocurriría si la realidad fuera distinta. Por ejemplo, qué ocurriría si los maestros trabajaran la enseñanza de la Lengua de acuerdo con un enfoque X, o si las escuelas de contexto desfavorable desarrollaran una cierta estrategia de vínculo con las familias, etc. Ese tipo de conocimiento sólo puede ser alcanzado a través de un diseño de investigación de tipo experimental.

Formuladas estas precauciones metodológicas, la información presentada y analizada a lo largo de este capítulo permite formular un conjunto de reflexiones y conclusiones.

En primer lugar, los análisis realizados permiten afirmar que, si bien los aprendizajes de los niños están fuertemente determinados por el contexto sociofamiliar del que provienen y en el que han crecido, existe un margen para la acción específicamente escolar, al punto de que aún en grupos de contextos muy desfavorables es posible, bajo ciertas condiciones, alcanzar resultados de aprendizaje similares a aquellos que se logran en sectores sociales más favorecidos.

La actualización docente aparece como variable explicativa de esas diferencias de aprendizaje en todos los modelos construidos. Esta constatación alienta a profundizar en la investigación de corte específicamente pedagógico y didáctico, acerca de cuáles son los enfoques y prácticas de enseñanza más adecuados para lograr los aprendizajes fundamentales en cada disciplina, así como a la multiplicación de acciones de actualización y perfeccionamiento en servicio de los maestros que trabajan en las escuelas de contexto social desfavorable.

De todos modos, cabe recordar también que el efecto de esta variable es menor cuando las condiciones sociales desfavorables son extremas. Ello indica que existen ciertos límites vinculados con las condiciones de pobreza extrema y de desarticulación familiar y cultural en que crece una parte de los niños, que la acción pedagógica por sí misma difícilmente pueda superar.

La experiencia acumulada por el maestro a través de un mínimo años de ejercicio profesional, así como su permanencia al menos durante un tiempo prudencial en una misma escuela, aparecen como condiciones necesarias para el logro de aprendizajes en los grupos de contextos desfavorables. La constatación es perfectamente razonable si se piensa, por un lado, que en cualquier profesión los primeros años de ejercicio son fundamentalmente años de aprendizaje y, por otro lado, que la estabilidad en una misma escuela es condición indispensable para la existencia de un equipo docente y un proyecto pedagógico. Sin embargo, según fue diagnosticado hace ya bastante tiempo para nuestro país y para otros países de la región, las escuelas de los contextos más desfavorables constituyen la puerta de entrada a la profesión, por lo que se caracterizan por una mayor proporción de maestros sin experiencia y una alta rotación del personal que impide la consolidación de los equipos.

En el caso del Uruguay este problema es importante, según se desprende de los datos presentados en el Tercer Informe de Difusión de Resultados. En los contextos desfavorables de Montevideo el 40% de las escuelas tienen más de un tercio de maestros recién ingresados a la profesión, cosa que sólo ocurre en el 9% de las escuelas de los contextos favorables. El fenómeno se verifica también en el interior, aunque de manera significativamente atenuada (28% y 5% de escuelas con más de un tercio de maestros nuevos en cada contexto). Del mismo modo, si se analizan las escuelas en que al menos dos tercios de sus maestros tienen un mínimo de 10 años de experiencia profesional, se observa que en los contextos desfavorables de Montevideo ello ocurre únicamente en el 15% de los casos, en tanto que en los contextos favorables ocurre en el 86% de los casos. En el interior nuevamente las diferencias entre contextos opuestos son sensiblemente menores (53% y 86% respectivamente).

Del mismo modo, si se analiza el cuadro 8 del Tercer Informe de Difusión de Resultados, se puede constatar que las escuelas en que más de la mitad de sus maestros tienen por lo menos 2 años de permanencia en ellas constituyen el 34% en los contextos favorables de Montevideo y apenas el 9,5% en los contextos desfavorables. En el interior del país constituyen el 47% en los contextos favorables y el 30,7% en los desfavorables. En el sector privado, en tanto, el 83% de las escuelas en Montevideo y el 72% en el interior tienen más de la mitad de sus maestros con al menos dos años de estabilidad.

Estos datos indican una clara dificultad para contar con equipos docentes mínimamente experientes y estables en la enorme mayoría de las escuelas públicas de los contextos desfavorables, principalmente de Montevideo. En tanto, las informaciones analizadas a lo largo de esta investigación permiten afirmar que, efectivamente, los grupos a cargo de maestros con más años de experiencia y estabilidad en su escuela, y los grupos en escuelas con equipos docentes más experientes y estables, obtienen mejores resultados que el resto.

Los datos obtenidos permiten afirmar, además, que la política de Escuelas de Requerimiento Prioritario³⁸, concebida para atacar este problema, no logró en absoluto los efectos buscados. Si bien se logró identificar adecuadamente el conjunto de escuelas con mayores problemas, la compensación salarial por sí misma y adoptada como medida aislada, no logró mejorar los aprendizajes de los niños, que era el objetivo más lejano, así como tampoco el objetivo inmediato de estabilizar a los equipos docentes de dichas escuelas.

En efecto, la asociación entre el carácter de Escuela de Requerimiento Prioritario y el factor de escala e inasistencias (+0,30) muestra que, desde el punto de vista del diagnóstico, la clasificación logró identificar adecuadamente las escuelas más problemáticas

³⁸ Esta política se aplicó en el Uruguay a partir de 1992 y consistió en otorgar una compensación de un 20% de salario adicional a los maestros que se desempeñan en un conjunto de escuelas con los indicadores sociales y académicos más críticos, con el fin de incentivar la permanencia de los maestros en dichas escuelas y, eventualmente, de atraer hacia ellas a maestros más experientes y mejor calificados.

incluso aislando el componente sociofamiliar. Simultáneamente, los datos muestran que la política de incentivos aplicada no tuvo ningún efecto sobre los resultados de aprendizaje – por el contrario, las correlaciones en todo caso tienen signo negativo- y, más aún, tampoco los tuvo sobre la estabilidad de los equipos docentes. La correlación entre requerimiento prioritario y las variables de experiencia y estabilidad docentes es negativa en el contexto desfavorable (-0,248 y -0,111) e insignificante en el contexto muy desfavorable (0,099 y 0,021).

Junto con el fracaso de la estrategia de escuelas de requerimiento prioritario, los datos permiten constatar la eficacia al menos parcial de la otra medida de política educativa adoptada a principios de los años '90: las escuelas de tiempo completo. Aún cuando la transformación de un conjunto de escuelas de contextos desfavorables al régimen de jornada completa no estuvo acompañada por la implementación sistemática de un nuevo modelo pedagógico e institucional, sino que cada escuela quedó librada a su propia suerte e iniciativa, lo cierto es que la extensión horaria tuvo un efecto propio en la mejora de las competencias y aprendizajes con que egresan sus alumnos del nivel primario. Esto ocurrió así al menos en una parte de las escuelas de tiempo completo que fueron incluidas en los análisis realizados en este capítulo. En efecto, de esas 28 escuelas, 9 resultaron “efectivas” en el área de Lengua (32%) y 5 en Matemática (18%), al tiempo que únicamente 2 quedaron clasificadas como “bloqueadas” en cada una de las pruebas (7%).

La información muestra además una situación desigual entre Montevideo y su área metropolitana por un lado, y el interior del país por el otro. En el área metropolitana de Montevideo parece imbricarse un conjunto de factores sociales e institucionales que determinan que los resultados sean más pobres. En esta parte del país parece haberse generado una dinámica de mutua retroalimentación negativa entre un contexto social menos integrado y un mayor deterioro institucional de las escuelas. Al respecto es significativa la asociación con un conjunto de situaciones institucionales poco favorables para los aprendizajes: peor asistencia de los niños, menor experiencia de director y maestros, menor estabilidad de los equipos docentes, mayor presencia de problemas de disciplina, mayor presencia de alumnos con experiencias de repetición, mayor tamaño de escuelas y grupos. En relación a este último aspecto es interesante notar que la asociación entre el tamaño de la escuela y resultados es negativa fundamentalmente cuando interviene la inasistencia. En otras palabras, en un contexto socialmente más integrado, el tamaño de la escuela no aparece como determinante fundamental. En cambio, cuando además de tamaño la escuela presenta problemas de inasistencia de los niños, lo que estaría reflejando escasa integración social e institucional, entonces sí la asociación negativa con los aprendizajes es determinante.

Estos datos parecen indicar que en las zonas urbanas marginales de Montevideo y su área metropolitana se producen altos grados de desintegración de la vida familiar que dan lugar a verdaderos déficits en la socialización primaria de los niños, ante los cuales la escuela poco puede hacer y, por tanto, se generan comportamientos de abandono de estas escuelas por parte de los docentes.

Finalmente, en relación al maestro del grupo, además de la actualización, la permanencia en la escuela y la experiencia acumulada, otras características del maestro del grupo aparecen como relevantes en la determinación de mejores aprendizajes en contextos desfavorables: la motivación del maestro a partir de recibir estímulos de sus superiores y el clima de satisfacción que genera en los niños. Asimismo, los maestros que tienen otra actividad remunerada fuera de la docencia logran resultados inferiores. Más allá del significado de cada variable en sí misma, la presencia de un importante conjunto de variables relativas al maestro indican la importancia de los esfuerzos por mejorar la situación profesional de los docentes como elemento central de cualquier política de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Como afirma el sociólogo francés Michel Crozier, “*la inversión en recursos humanos es la más difícil de todas, pero en caso de éxito es la más*

redituable”³⁹. Esta afirmación parece particularmente cierta para un sector como el de la educación en el que, más que en ningún otro, las actividades y los resultados están estrechamente relacionados con aspectos humanos y personales: interacciones y relaciones entre personas, contacto con el conocimiento, motivación de alumnos y docentes por aprender y enseñar, convivencia cotidiana durante muchas horas.

³⁹ CROZIER, M., 1992, **Estado Modesto, Estado moderno. Estrategia para el cambio**. Fondo de Cultura Económica, México, (2da. Edición).

CAPÍTULO III

ESTUDIO DE CASOS EN DIEZ ESCUELAS DE CONTEXTO SOCIOCULTURAL DESFAVORABLE

1. Introducción metodológica

El objetivo principal de este capítulo es describir cuáles son las características institucionales de un conjunto de "escuelas efectivas" pertenecientes a contextos sociales desfavorecidos, controlando dichas características en un grupo de control integrado por "escuelas bloqueadas" de esos mismos contextos. Se busca de esta manera complementar el abordaje de tipo estadístico presentado en el capítulo anterior con una visión más directa, testimonial y cualitativa de lo que ocurre en las escuelas.

Los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes desarrollada en el año 1996 mostraron que, si bien existe una fuerte determinación de los resultados de la escuela por su contexto sociocultural, esa determinación no agotaba todas las diferencias observadas en los resultados⁴⁰. Tal como se ha presentado en extenso en el capítulo anterior, el análisis estadístico permite constatar la existencia de escuelas cuyos alumnos obtuvieron resultados muy por encima de lo esperable en razón de la composición sociocultural (Gráficos II.6 y II.7). Los modelos estadísticos identificaron diferentes variables que aportarían algunas explicaciones en referencia a estos mejores resultados. Ahora bien, toda exploración estadística de factores asociados a los resultados, al tiempo que permite identificar (y cuantificar) ciertas variables, deja abiertas nuevas interrogantes que no puede estrictamente responder en todo su significado.

Desde el inicio de la investigación, se tuvo conciencia sobre la necesidad de complementar y profundizar los hallazgos que proporcionaría el análisis estadístico. Orientados por este interés, se tomó la decisión de desarrollar en paralelo con aquel, una investigación cualitativa sobre los aspectos institucionales y pedagógicos que caracterizaban a un conjunto de "escuelas efectivas". A comienzos de 1997, el Programa de Fortalecimiento del Área Social (FAS/OPP/BID), con el asesoramiento del Proyecto MECAEP, encomendó a un equipo de investigadores compuesto por sociólogos y maestros⁴¹, la realización de un estudio en profundidad en un conjunto de escuelas de contextos desfavorables especialmente seleccionadas en función de sus resultados.

La estrategia de investigación adoptada fue el "Estudio de Casos". Desde mediados de los años ochenta, el "Estudio de Casos" es una estrategia muy utilizada en investigaciones en profundidad sobre innovaciones a nivel de procesos de educación, de desarrollo organizacional o de cambios tecnológicos⁴². Junto con estas ventajas genéricas, también se evaluó como muy positiva la posibilidad de construir un panorama global de algunas de estas "escuelas efectivas" a través de información relevada por entrevistas, grupos de discusión y de observaciones de recreos y aulas.

Otra decisión importante adoptada en el diseño de la investigación, fue controlar todos los posibles hallazgos en las "escuelas efectivas" con un "grupo de control" conformado por escuelas de contextos desfavorables que hubieran obtenido resultados por

⁴⁰ Esta evidencia ya era presentada con detalle en el Segundo Informe de Difusión Pública de Resultados publicado en marzo de 1997. En particular ver el capítulo IV "Escuelas productoras de conocimientos" y los cuadros 22 y 23.

⁴¹ El equipo de investigación fue integrado por los soc. Julio Bango y Angélica Vitale y por las maestras inspectoras Nérida del Vecchio, Norma Quijano y Lila Beltrame.

⁴² Robert YIN (1989) *Case Study Research*. Sage Publications. California.

debajo de lo esperable. Es decir, escuelas que fueran bastante similares en los indicadores sociales pero radicalmente distintas en los resultados educativos. El fundamento de esta decisión se encuentra en la posibilidad de testear los hallazgos, de tal forma que aquellos aspectos teóricamente relevantes que se hallaran presentes en las “escuelas efectivas” estuvieran ausentes en las “escuelas bloqueadas”.

En tercer lugar, los antecedentes relativos a la “perspectiva de las escuelas eficaces” permitieron pre-establecer un primer conjunto de aspectos que organizarían el relevamiento de la información: (a) el estilo de dirección; (b) las relaciones entre la escuela y la familia; (c) el clima institucional; (d) la “visión” que la escuela tenía sobre sus finalidades y (e) las prácticas y enfoques de la enseñanza que tenían sus maestros y directores. Los cuatro primeros aspectos son tratados en cuatro apartados respectivos en este capítulo. Los factores técnico-pedagógicos constituyen por su especificidad, un capítulo aparte.

Ahora bien, es importante recordar y advertir al lector que el estudio de casos (en general y éste en particular) tiene limitaciones importantes en materia de la generalización de los hallazgos. Estrictamente, las conclusiones a que se arriba por esta estrategia, estudiando un conjunto de escuelas, no son generalizables a la totalidad de las escuelas. No es posible formular lo que comúnmente se denomina como “generalizaciones empíricas”. Los aportes del estudio de casos deben medirse en relación a nuestra mejor (y más sofisticada) comprensión de qué aspectos pueden ser teóricamente sustentables en relación al funcionamiento de las escuelas.

Tanto este capítulo III, relativo a las cuestiones de organización escolar, como el siguiente, que focaliza sobre los factores técnico-pedagógicos, han sido elaborados en base a la información primaria relevada (fundamentalmente desgrabaciones de entrevistas y grupos de discusión) y a los informes de avances entregados por el equipo de investigación que desarrolló el trabajo de campo. En todos los momentos en que aquí se cita información proveniente de las entrevistas desgrabadas se utilizan las comillas y el tipo de letra itálica. También se usa el mismo procedimiento para aquellas citas que se realizan de los informes de avances. Toda esta información fue re-categorizada según las líneas de investigación y los documentos que la UMRE ha desarrollado en los últimos tres años en materia de estudios sobre factores asociados a los resultados educativos. Resta por decir que los hallazgos aquí desarrollados, la organización de la información y la interpretación teórica son de entera responsabilidad de la UMRE y para nada comprometen la opinión de quienes desarrollaron el relevamiento.

1.1. El relevamiento de información

El estudio de casos realizado definió como **unidad de análisis** a la escuela como organización compleja que involucra actores, procesos, tradiciones, estructuras de gestión y contextos sociales locales. En esta complejidad, fue necesario definir dentro de cada escuela, diferentes "sub-unidades" de análisis:

- a) el director;
- b) las prácticas de aula y la visión de la enseñanza de los maestros que habían tenido a cargo en algún grado a la generación evaluada;
- c) el equipo de maestros como tal;
- d) los padres de los alumnos de la escuela, tanto aquellos que estaban o estuvieron integrados a las actividades escolares y a la Comisión de Fomento, como también aquellos que nunca participaron;
- e) personas reconocidas en la comunidad por su carácter influyente en la vida social local de la que participan los alumnos de la escuela.

El trabajo de campo tuvo una magnitud importante. Dos equipos de investigación trabajaron en el relevamiento, visitando las escuelas con diferencia de dos semanas cada uno, relevando por un lado los aspectos institucionales y, por otro, los aspectos pedagógicos. En una primera etapa se realizaron 11 entrevistas en profundidad a directores; 16 entrevistas colectivas a los maestros de la escuela; 12 grupos de discusión con padres y 12 entrevistas colectivas con comisiones de fomento. A esta serie de entrevistas y grupos se le agregó un conjunto de 47 entrevistas realizadas a personas que viviendo en el barrio o localidad de la escuela podían ser definidas como “influyentes sociales” a raíz de los roles que cumplían en empresas, organizaciones barriales, confesionales, de educación no formal y de beneficencia.

Un trabajo especialmente diseñado se desarrolló en una segunda etapa para profundizar la descripción de las prácticas de enseñanza de los maestros. Tal como se reportó más arriba, en cada escuela se ubicaron al menos tres maestros que hubieran tenido a su cargo a la generación evaluada en 1996 en algún momento de su trayectoria escolar. Con cada uno de estos maestros se realizaron observaciones de aula, entrevistas y lectura de documentos (planificaciones, proyectos, evaluaciones, etc). Durante esta etapa del trabajo de campo, también se observaron diferentes momentos y lugares de la vida escolar diaria: entradas y salidas, comedores, recreos.

1.2. La selección de los casos

La **selección de las escuelas** siguió un conjunto de criterios teóricos a los efectos de controlar el contexto de la escuela y sus resultados. No hubo ningún criterio estadístico para una selección aleatoria.

En una primera etapa se identificó a todas las escuelas públicas urbanas que reunieran las siguientes condiciones:

- a) haber sido categorizadas como de contexto “desfavorable” o “muy desfavorable”;
- b) el número de alumnos que efectivamente hubiesen realizado las dos pruebas debía ser igual o superior a 15;
- c) dicha cantidad debía constituir como mínimo el 85% del total de alumnos que asistían regularmente al grupo;
- d) no debían existir irregularidades en las condiciones de aplicación de las pruebas de acuerdo con el Informe del aplicador.

De este conjunto de escuelas se seleccionó 12 escuelas que hubieran obtenido resultados extremos: ocho escuelas con muy buenos resultados y cuatro con malos resultados⁴³. Estas últimas funcionarían de “grupos de control” en el momento del análisis de factores asociados. Se definió como escuelas con **buenos resultados**⁴⁴ a aquellas en que:

⁴³ La selección de los casos desviados es uno de los criterios metodológicos de selección más recomendados en estudios exploratorios como este. Cfr. YIN (1989) op. cit.

⁴⁴ La selección de los casos se realizó con anterioridad al desarrollo de la investigación estadística presentada en el capítulo II. Por esta razón no se empleó el criterio de los residuos, sino que se recurrió a la idea de **mutante** que la CEPAL introdujera en *¿Qué y quiénes aprenden en las escuelas primarias de Uruguay?*, entendiéndolo por tal al niño que alcanza niveles de desempeño escolar satisfactorio a pesar de provenir de un hogar con escasa instrucción formal.

- a) 40% o más de sus alumnos de baja educación materna hubiesen logrado un puntaje por encima de la mediana nacional **en ambas pruebas**⁴⁵. Dentro del total nacional de niños de educación materna baja, el porcentaje que superó la mediana en ambas pruebas fue de 21,8%;
- b) menos del 15% del total de alumnos de 6to. hubiesen quedado por debajo de la mediana **en ambas pruebas**. En el universo total dicho porcentaje fue del 28,3%.

Asimismo, se definió como escuela con **malos resultados** a aquella en que:

- a) 50% o más de los alumnos hubiesen obtenido un puntaje inferior a la mediana nacional **en ambas pruebas**;
- b) menos del 15% de los alumnos de baja educación materna hubiesen superado la mediana nacional **en ambas pruebas**.

Por otra parte, se consideró pertinente seleccionar escuelas de Montevideo y del Interior del país.

Si bien inicialmente fueron seleccionadas 12 escuelas, posteriores procesamientos estadísticos de control y análisis de sus resultados a los que se aludió en el capítulo II, fundamentaron la decisión de “dar de baja” a dos escuelas. En el cuadro III.1 se presenta la distribución final de los casos seleccionados con sus respectivas propiedades en los criterios de selección.

Cuadro III.1.
Escuelas públicas urbanas seleccionadas para el "estudio de casos"
ségún criterios de efectividad y localización geográfica

	Montevideo	Interior	Total
Efectivas	3	3	6
Bloqueadas	2	2	4
Total	5	5	10

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

Las escuelas incluidas en el análisis, con sus características académicas y sociales se presentan en el cuadro III.2. Como se puede observar, las seis "escuelas efectivas" obtuvieron resultados en Lengua por encima de la media nacional (57,1%) y muy por encima del promedio de los contextos desfavorable (48,5%) y muy desfavorable (37,1%). Las "escuelas bloqueadas" a su vez presentan resultados por debajo de estos guarismos. Los resultados en Matemática son similares. En este caso, la media nacional de alumnos suficientes fue de 34,6%, al tiempo que para el contexto desfavorable fue de 24,1% y para el muy desfavorable de 16,7%.

⁴⁵ A nivel nacional la mediana en la prueba de Lengua fue de 14 puntos y en la prueba de Matemática fue de 11 puntos, en ambos casos sobre un máximo de 24 puntos.

Cuadro III.2
Datos académicos y sociales de las escuelas incluidas en el estudio de casos
con su respectiva identificación en números romanos y área geográfica

Porcentaje de:	Escuelas efectivas						Escuelas bloqueadas			
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
“Mutantes” (niños por encima de la mediana en ambas pruebas)	94	64	46	65	52	56	11	10	4	0
Niños debajo de la mediana en ambas pruebas	0	0	2	6	7	13	56	50	67	92
Suficiencia en Lengua	94	80	64	94	73	80	32	35	21	4
Suficiencia en Matemática	94	57	76	41	28	43	20	5	0	0
Niños cuyas madres tienen como máximo educación primaria	60	60	51	71	61	49	79	80	63	73
Niños en hogares con hacinamiento	49	36	40	31	35	20	42	30	48	28
Niños sin preescolarización anterior a 5 años	58	100	49	76	40	51	47	68	38	88
Niños con experiencias de repetición	48	39	30	24	52	44	47	42	36	42
Localidad	Int.	Int.	Mdeo.	Int.	Mdeo.	Mdeo.	Mdeo.	Int.	Mdeo.	Int.

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

2. El estilo de dirección

En nuestras escuelas, la figura y las tareas que cumple el Director han sido y son significativas en la vida cotidiana tanto académica como social. Su posibilidad de "ver funcionar la escuela" en toda su secuencia y complejidad, su trabajo de coordinación y supervisión con los maestros, el relacionamiento más inmediato que mantiene con las distintas autoridades de la Educación Primaria, sus propias responsabilidades institucionales como representante hacia dentro y hacia afuera, lo colocan en un lugar visible y estratégico de la organización escolar. La presencia y acción del director o directora de la escuela es, por consiguiente, tema tradicional y crucial en los análisis sobre las escuelas.

Diversos estudios se han ocupado de identificar detrás de los roles, de las tareas cotidianas y de los estados de ánimo, algo que ha sido denominado como un "estilo de dirección". Uno de los trabajos más sugerentes en esta línea de análisis es el de Katrine Staessens⁴⁶. En su investigación sobre nueve escuelas primarias belgas identificó tres tipos

⁴⁶ Katrine STAESSENS (1991) *The Professional Culture of Innovating Primary Schools: Nine Case Studies*. UKL (Universidad Católica de Lovaina). Bélgica.

de cultura organizacional distintos, fuertemente marcados por el posicionamiento profesional y personal del director hacia su trabajo escolar. Estos tipos eran: a) el director *líder pedagógico* de una "escuela-organización profesional"; b) el director abuelo de una escuela familia; y, c) el director invisible de una "escuela del vivir juntos pero separados".

Siguiendo estos lineamientos conceptuales, se realizó un análisis detallado sobre las imágenes que se registraron de los directores sobre sus propios roles y de los maestros sobre el rol del director, en tres dimensiones básicas. Cabe aclarar que el objetivo no era evaluar la gestión ni la profesionalidad de los maestros. Esto no estuvo ni está en cuestión aquí. Más bien se intentó extraer qué imagen general infundía el directivo a través de las múltiples fuentes de información relevadas sobre cada escuela.

2.1. El estilo de dirección en las escuelas efectivas

El análisis de esta dimensión en las seis escuelas que obtuvieron buenos resultados, mostró que más allá de las singularidades y particularidades de cada una de las direcciones, había ciertas características que podían ser identificadas en todas ellas: un estado de ánimo positivo, una proyección personal sólidamente centrada en su carrera y vocación profesional y una activa participación en la vida académica de la escuela. A este estilo de dirección lo denominamos de *liderazgo institucional*.

Hay varios indicadores que en cada una de las dimensiones señaladas muestran este estilo de dirección. Un primer indicador es la satisfacción que muestra el Director con la tarea directiva que realiza en la escuela. Las directoras de las escuelas efectivas mostraron un estado de ánimo caracterizado por la alta motivación, la alegría, el compromiso, la sensación de estar realizándose profesional y personalmente. Ahora bien, no se trata meramente de la expresión puntual de "sentimientos positivos". Esta actitud frente a la función la comunican permanentemente a todos los maestros y a los niños. Además de cómodas en la escuela, ellas se sienten realizadas, satisfechas con estar cumpliendo parte de sus propios ideales profesionales. En algún caso extremo, llegan a plantear el término de "misión" para describir el sentido de su trabajo en la escuela, indicando así no sólo un "estar" sino un ser director que compromete su propio proyecto profesional y vital.

Un segundo grupo de indicadores debe rescatarse en las respuestas dadas por estas directoras respecto a sus proyecciones profesionales. Todas han expresado a la vez, un deseo de continuidad asociado a la formación especializada en la gestión de estas escuelas. A futuro, las proyecciones profesionales de las directoras están basadas en metas desafiantes para su formación permanente: la "especialización en dirección", la "obtención de la efectividad", la profundización de la formación didáctica. Incluso cuando proyectan jubilarse en el corto plazo, lo hacen porque desean terminar una carrera universitaria que están cursando. Dicho en forma más precisa, son directores que comprenden que su profesión les exige seguir estudiando y formándose.

Recuadro III.1

Respuesta de los directores de las escuelas efectivas a la pregunta sobre su estado de ánimo en el trabajo diario y sobre su dedicación a las tareas pedagógicas

“¿Cuál es el estado de ánimo que mejor describiría su trabajo cotidiano en la escuela?”

- *"Optimista. Todos los días me parece que recién me recibí. Y de veras que cuando pienso... No me he jubilado todavía porque tengo temor, terror tengo de extrañar. Y trato de no hacerme la idea porque sé que voy a tener que jubilarme porque el año que viene no voy a poder conciliar horarios [con el consultorio jurídico en la carrera de abogacía]. Y además ya cumplí mi misión. Pero me encanta la escuela, me encantan los compañeros y sobre todo los niños". (Escuela IV).*

- *"Acá por lo general yo siempre digo que una de las cosas que caracteriza a nuestra escuela es el buen humor. O sea, la tarea la hacemos con muy buen humor. Y muy buena disposición, siempre hay para el trabajo. Eso es lo que lleva también a tener determinados éxitos en el trabajo. [...] Soy demasiado optimista. Si alguien me escucha me mata. Porque la escuela funciona con total normalidad". (Escuela I).*

- *"De sentirme feliz... Yo trabajando en la dirección me siento feliz. Me siento realizada, porque lo que hago lo hago porque lo siento y lo hago por amor". (Escuela II).*

El trabajo en la dirección.-

- *"A veces semanalmente o cada quince días o treinta días concurro a las clases... Ya te digo. Se priorizan las visitas con el docente que más lo necesita, o que más problemas tiene en su clase con la conducta ... O con niños que hay que ayudar. Así que la frecuencia te la marca cada uno de los grupos. Tener tantos años en la escuela y tantos docentes efectivos en su mayoría, es mucho el conocimiento que tengo de ellos y sé cuál es el que más me necesita o el que más pide ayuda". (Escuela I)*

- *"Bueno, en todas las escuelas en las que he trabajado, pero sobre todo en ésta hemos experimentado con el trabajo que nosotros llamamos por áreas. Este... por ejemplo, como en esta escuela hay un 1º, un 2º, un 3º, un 4º, un 5º y un 6º, nosotros hacíamos que el maestro de 5º que le gustaba el lenguaje y la geografía, era maestro de lenguaje y de geografía de 5º y 6º. El de 6º, el maestro [...], que es profesor a su vez de matemática en UTU, porque él es también coordinador también de UTU de materias teóricas, el maestro daba matemática a 5º y a 6º, Y yo que me gusta mucho la historia y la educación moral y cívica le daba esas materias a 5º y a 6º. A la vez, la parte de expresión, el maestro [...] daba plástica, la maestra [...] daba danzas y yo la parte de expresión para el lenguaje, poemas, producción de textos, de cuentos... Entonces pienso que ese fue uno de los trabajos más productivos que hicimos. Lo hicimos muchísimos años, pero muchísimos años". (Escuela IV).*

- *"Incluso con las maestras más jóvenes me reunía para ver cómo planificaban; cómo trabajaban en clase; y después ir incorporando, viendo cómo van llevando el trabajo y a su vez dándoles ideas en forma sugerente al plantear una actividad distinta, o un enfoque distinto que de repente ellas no han hecho. En vez de decir 'porque tenés que hacer así y así'. No. Yo voy a clase y trabajo de una forma distinta, con una propuesta que veo que no han realizado, o les hago ver que es necesario plantear este asunto que no ha sido tomado en cuenta. Este tipo de cosas se hacen y también se evalúa". (Escuela VII).*

El tercer grupo de indicadores registrados se refiere a la distribución y énfasis que hacen del trabajo de gestión entre las áreas pedagógicas, comunitarias y administrativo-operativas. En este punto cabe realizar una precisión importante. Como en el caso de las direcciones de las escuelas bloqueadas, la cantidad de horas de trabajo dedicadas a la escuela excede en mucho a las horas asignadas formalmente al cargo. Las diferencias entre los estilos de dirección de las escuelas efectivas y de las bloqueadas radican en el *sentido* que se le asigna a este trabajo general "extra-horario". Trasciende en todas las declaraciones

de las directoras que la carga laboral es una consecuencia de la profesionalidad de su desempeño.

Más importante que estas diferencias son las encontradas en **las áreas de gestión que tienen mayor énfasis en las tareas de la dirección**. Concretamente, la gestión que realizan en la escuela se inclina (en algunos casos más notoriamente que en otros) a una mayor participación sustancial y directa en los procesos de aprendizaje a nivel del aula. Las formas que toma este énfasis pedagógico son diversas, tal como puede apreciarse en el Recuadro III.1, pero en general se destacan algunos "arreglos estructurales"⁴⁷ que permiten estos balances pro-pedagógicos. Hay estrategias de gestión volcadas hacia la docencia de aula, otras hacia el trabajo con niños que presentan dificultades de aprendizaje, visitas de demostración con maestros jóvenes. El caso extremo es asumir la enseñanza de un área curricular en el marco de un trabajo en equipo voluntario con los maestros que formalmente serían los únicos responsables del grupo.

Por ejemplo, la Directora de la **escuela IV (efectiva - Interior)** ha estado trabajando en ella desde su fundación 20 años atrás. Anteriormente tuvo experiencias docentes en otras escuelas tanto urbanas como rurales. En ese año de 1997 estaba cursando 5º año de Abogacía y planeaba recibirse en un año más; esto la llevaba a optar por jubilarse. "*Los cambios conspiran contra los logros*", afirma traduciendo así su opinión contraria a la rotación de maestros y directivos en las escuelas. De hecho en su escuela "*hubo casi doce años en que no cambiaron los maestros*". Su tiempo de gestión está ordenado en los aspectos docente, administrativos, sociocultural y finalmente, sanitarios. Dos serían en términos ideales las áreas de atención central: lo técnico-docente y las relaciones con los padres y la comunidad. En el área pedagógico curricular, la dirección ha impulsado una política de evaluación y promoción centrados en el diseño de "perfiles de egreso" para cada grado. Su propia concepción de la enseñanza enfatiza que los niños "deben desenvolverse en la vida con el dominio de los instrumentos de lenguaje y de matemática". En 5º y 6º la Directora trabaja conjuntamente con los dos maestros para desarrollar, más allá del Programa, un método de enseñanza por áreas, con contenidos organizados en unidades temáticas para la investigación donde los intereses de los niños son parte principal del trabajo. La prioridad de la dimensión comunitaria en la gestión es permanentemente comunicada a todos los maestros. Considera importante que las diversas acciones sean integradas en la elaboración de proyectos a nivel del centro. Los padres tienen una buena opinión sobre su trabajo y destacan precisamente esta permanencia y trayectoria docente en la escuela.

2.2. El estilo de dirección en las escuelas bloqueadas

En las escuelas bloqueadas las tres sub-dimensiones analizadas presentaron una peculiar homogeneidad. Los estados de ánimo, las proyecciones profesionales y el balance de tiempos de gestión dedicados a lo pedagógico frente al tiempo dedicado a lo administrativo-operativo resultan contrapuestos a los descriptos en el anterior apartado. Más allá de los matices existentes entre las directoras, los indicadores de la dimensión de "satisfacción profesional y personal" muestran valores negativos en todos los casos. Los estados de ánimo encontrados van desde un gran cansancio, llegando en casos a la desazón y hasta la "*depresión*". Estas directoras sienten que las situaciones sociales extremas, la falta de recursos, el estado del edificio, la rotación o el ausentismo de los docentes, el desinterés de los padres o "*los bajos cocientes intelectuales de los niños*", las desbordan en lo personal y en lo profesional.

⁴⁷ Adriana ARISTIMUÑO (1996) *Schools do matter*. Tesis de Doctorado. Inéditas. UKL (Universidad Católica de Lovaina). Bélgica. MESyFOD (1998) *Estudio de seguimiento de la experiencia piloto 1997*. ANEP. Montevideo.

Los indicadores de proyección también son claros. Su experiencia profesional es extensa, pero es vivida como un tránsito más bien librado al azar, donde ha influido más la autoridad educativa que las decisiones personales: *"estaban marchando las cosas bárbaro y entonces te sacan para otro lado"*. Tres de las cuatro Directoras expresaron su intención de cambiar de escuela en el caso de que se les presentara una buena oportunidad para trasladarse. Sus proyecciones a futuro se concentran en metas con una fuerte orientación individual e instrumental⁴⁸, tales como aspirar a la Inspección, conseguir un cargo de dirección con un sueldo mejor, estar más cerca de la casa, cambiar de ambiente. En ninguno de los casos se apreciaron metas profesionales relativas al trabajo de dirección en el contexto en que trabajaban.

Todas las Directoras dedican gran cantidad de tiempo personal para realizar las tareas de la escuela: trabajan fuera de horario y se llevan trabajo a la casa. Pero al contrario del estilo de dirección anteriormente descrito, este trabajo extra es vivido y entendido como una "carga", como un "exceso" o como una "injusticia" ocasionada por las "irracionalidades" o "inequidades" de Primaria. Más importante aún que este aspecto relacionado a los significados del trabajo, es el hecho de que el tiempo de trabajo se distribuye con mayor énfasis sobre los aspectos administrativos y operativos de la escuela: en primer lugar atender el comedor, luego ocuparse de las reparaciones de los edificios y finalmente, de las tareas con los "libros de la escuela". No se apreció ningún "arreglo estructural" que permitiera al director asumir tareas curricular-didácticas o liberarse de tareas administrativas. Al contrario, en dos de los casos fue expresa la mención a que ellas mismas debían asumir estos roles. Las tareas docentes que se realizan son mínimas, marginales o secundarias. **Todas desearían poder dedicarle más tiempo a lo técnico pedagógico, a la actualización y al trabajo con los procesos de aprendizaje, pero** siempre están solicitados por padres, por accidentes de niños, por roturas en el edificio, por faltas de maestros, por decisiones en los comedores, etc. Finalmente, debemos plantear que ningún indicador muestra que la dimensión comunitaria sea predominante en estas escuelas; por el contrario, en este aspecto son similares los énfasis y tiempos asignados a la atención de padres o a la Comisión de Fomento.

Todas estas características remiten a un estilo de dirección que aquí denominamos con el término de **administrador de recursos**. Otros términos corrientes en la literatura podrían ser utilizados, como por ejemplo, el de "director-bombero" o "director invisible"⁴⁹. Sin embargo estos términos además de evidenciar cierta connotación negativa, no describen elocuentemente el énfasis (y la restricción) de fondo que asume el estilo de dirección en estas escuelas bloqueadas. Cabe otra nota más aún: el estilo administrador de recursos se define frente a la dimensión pedagógica de la escuela, como "un apoyo en caso de necesidad", dejando en libertad a las maestras para que trabajen según sus propias líneas y experiencias. Incluso paradójicamente reconociendo que los maestros de la escuela son interinos, con escasa experiencia profesional y que usualmente están desde hace poco tiempo. Esto no quiere decir que estas directoras no tengan posturas pedagógicas propias, sino que no las proponen como un marco para la escuela; no hay *liderazgo institucional* que incluya, que priorice el campo pedagógico-didáctico.

Entre los estilos de administrador de recursos puede citarse como ejemplo a la directora de la **escuela X (bloqueada - Interior)**. Ella tiene una amplia experiencia docente de más de 24 años, pero siempre ejerció como directora. Primero estuvo en escuelas rurales y luego en urbano-periféricas. Preferiría seguir trabajando en el medio rural *"me gusta la campaña pero por razones familiares, no puedo seguir ejerciendo en el medio rural"*. En el

⁴⁸ Entendido este término en contraposición a una orientación normativa o valórica que se corresponda con la vocación o con la especialización en la gestión escolar o con la atención a los sectores desfavorecidos.

⁴⁹ El primer término ha sido generalizado en el medio a partir de la lectura de FRIGERIO, Graciela & POGGI, Margarita (1992) *Cara y Ceca*. Editorial Troquel. Buenos Aires.

año 90 fue cambiada por reajuste de cargos, a su actual escuela, en momentos en que era inaugurada. Sin embargo, valora negativamente haber asumido tareas de dirección tan temprano en su carrera docente. Hoy en día se siente "*desbordada por la realidad*"; con momentos en que se "*deprime*". Proyecta trasladarse a una escuela más próxima a su casa. La mayor parte del tiempo de gestión lo ocupa en tareas administrativas, aunque igual que en otros casos **desearía** dedicarse más tiempo a lo pedagógico. Este estado de ánimo es general a todos los maestros de la escuela: todos manifiestan un alto nivel de escepticismo y desmotivación. En general, sienten que toda la problemática del niño recae sobre el maestro. Los énfasis de la Directora en materia de evaluación están puestos en los "*mínimos del grado*" y en "*no premiar a aquellos que tienen altas inasistencias*". Sin embargo, no hay "arreglos estructurales" desarrollados por la Directora que permitan la coordinación o supervisión de estas metas, sea a través del trabajo con los maestros individualmente o con el colectivo docente.

Recuadro III.2
Actitudes y tareas en el estilo de dirección "administrador de recursos"
hallado en las escuelas bloqueadas

¿Cuál es el estado de ánimo que mejor describiría su trabajo cotidiano en la escuela?

- "*Eso depende. Porque hay días que uno viene con una desazón tremenda. Es decir, ver toda la problemática del niño, la problemática que plantean los padres. Porque esto es como un consultorio sentimental también. Acá viene el padre y te cuenta todos los problemas que tiene, que no tiene para darles de comer, es decir, te viene a pedir, continuamente te está pidiendo*". (Escuela IX).

- "*Bueno mirá, yo siempre digo que soy muy chiquitita para tanta carga. Y yo sé que voy a perder el puntal tratando de, cuando ves un compañero que está desanimado con algún problema, de alentarlo. Pero a nosotros nadie nos adiestra ni nos pone un sostén. Yo trato de no deprimirme. Hay momentos que sí que te entra el desánimo porque escapa un poco las cosas a tu gestión ...*". (Escuela X).

El trabajo en dirección.-

- "*Pero acá el director hace todo, absolutamente todo, desde llevar el niño al médico.[...] Después todas las gestiones administrativas que tenés que hacer en el Consejo, en Inspección Departamental, más todo el trabajo impresionante que absorber, de todos los libros que se llevan adentro de una escuela. El trabajo es impresionante. Ahora con el proyecto de instalar computadoras esto se va a simplificar, pero para eso va a pasar tiempo. Todo lo que se vaya a hacer tenés que hacerlo fuera de hora y la gente no se te queda, la gente no se queda ni un minuto más porque acá trabajan doble casi todos*". (Escuela IX).

- "*Por día ocho horas, muchísimas veces más de ocho horas. Nuestro horario son ocho horas pero el equipo de dirección hay días que decimos nos vamos y no. Es imposible irnos porque llega una persona y te vienen a plantear algo. Nunca es exactamente ocho horas, siempre terminás haciendo más de ocho horas. Más en la dirección cuando tenés que organizar beneficios, Comisión de Fomento. Todo eso es fuera del horario. Por lo general los beneficios los hacés en días que no hay clases. Las reuniones menos de dos horas imposible, y toda la otra parte burocrática de fuera, es decir tu tenés que hablar, salir, conseguir, pedir y eso te insume un tiempo tremendo. En cuanto a la parte técnico-pedagógica este año se ha incentivado más las visitas técnico-docentes tratando de aportar y de apoyar más a los docentes. Pero a veces te proponés y no podés realizarlo pero ha sido así*". (Escuela X).

2.3. Estilos directivos y eficacia escolar

La descripción de los hallazgos relativos a esta dimensión de análisis, permite ahondar más en la interpretación de los modelos de regresión multivariados presentados en el capítulo anterior. Llamaba la atención allí el hecho de que ingresara sólo una de las cuatro variables que medían propiedades de la gestión, y fuera precisamente aquella que se relacionaba con la medición de posturas pedagógicas innovadoras. Trataremos a continuación que sintetizar por qué esto es teóricamente razonable.

Los hallazgos encontrados son consistentes en relación a los antecedentes citados sobre la "perspectiva de las escuelas eficaces". En las escuelas que obtuvieron buenos resultados a pesar del contexto social desfavorable en que trabajan, se identifica un estilo de dirección más nítidamente orientado hacia diferentes estrategias de intervención sustantiva en los procesos de aprendizaje en el aula. Este posicionamiento lo hemos denominado **estilo de liderazgo institucional fuerte**, tratando de marcar la complejidad de un aspecto del funcionamiento de las escuelas en el que se combinan tanto cualidades personales como competencias profesionales.

Por el contrario, en las "escuelas bloqueadas", se halló un estilo de dirección donde el mayor énfasis está puesto en la **administración de recursos**. Esto no significa que los aspectos pedagógicos o comunitarios no estén presentes en estas directoras: ellas también realizan proyectos, actividades con la comunidad y se relacionan con los maestros. Sin embargo todas estas actividades encuentran menos dedicación (tanto en tiempo como en planificación) que las actividades administrativas y logísticas. Esto se expresa claramente en el nivel de elaboración y en la extensión que, durante las entrevistas, ocupó el detalle de los aspectos edilicios y materiales de la escuela.

En segundo lugar, se halló que la aproximación a uno u otro estilo de dirección no está relacionado *a priori* con los años de permanencia de la directora en la escuela, con la existencia de un plantel docente estable o efectivo, ni tampoco con la cantidad de trabajo extra que se realice. Si bien estas características son necesarias para desarrollar un estilo de liderazgo institucional, aisladamente no son requisitos suficientes.

Esta evidencia requiere de algunos comentarios adicionales. Existe relativo consenso respecto de que el cambio anual de dirección haría casi inviable la consolidación de un "piso sobre el cual proyectar y acumular un aprendizaje organizacional"⁵⁰. A la vez se afirma que los aspectos pedagógicos comienzan por lo general a predominar en el balance de los tiempos de gestión luego de que los problemas edilicios y administrativos alcanzan a ser controlados o resueltos.

Sin embargo, la estabilidad directiva por el mero hecho de la permanencia en el cargo, tampoco contribuye a consolidar logros o a generar una estrategia que supere las carencias más grandes. En las cuatro escuelas bloqueadas, los directivos hacía por lo menos 2 años que estaban en su cargo, habiendo incluso un directivo con 20 años de permanencia. Por el contrario, en las escuelas efectivas, se detectó una gran variabilidad en la estabilidad de los directivos con extremos desde 1 año hasta 20 años. Esta evidencia refuerza la hipótesis de que el **liderazgo institucional** es producto principalmente de unas metas, de un posicionamiento y de arreglos estructurales que hacen viable (a mediano y largo plazo) una orientación fuerte a lo pedagógico, actividades concretas de involucramiento con los procesos de aprendizaje en cada aula, orientaciones claras relativas a las metas académicas de la escuela.

⁵⁰ MESyFOD (1998) *Estudio de Seguimiento de la Reforma Educativa*. ANEP. Montevideo.

Una tercera conclusión es más profunda. La descripción dada en una entrevista, en el sentido que el "director hace de todo", constituye una muy buena síntesis sobre su incidencia sobre otras dimensiones de la organización escolar. El estilo que el director logra desarrollar en su trabajo profesional y en las relaciones interpersonales que construye, impactan sobre el clima institucional, sobre las relaciones con las familias y sobre la visión de escuela que comparten los docentes de la escuela. Esta centralidad y significación del director tiene consecuencias claramente positivas sobre las escuelas cuando hay un liderazgo institucional, pero también tiene una incidencia inhibidora de otras fortalezas cuando el estilo es administrador de recursos.

3. Las relaciones entre la escuela y los padres

La descripción de las relaciones entre los padres y los maestros (incluida la directora) constituyó un capítulo importante en este Estudio de Casos. A través de las entrevistas a directores e "influyentes sociales" y de los grupos de discusión de padres y maestros, se relevaron diversas definiciones y valoraciones recíprocas que hacían estos actores de la vida escolar. Los temas sobre los que hablaron fueron diversos: la participación en las actividades en la escuela, el apoyo escolar a sus hijos, la valoración de los maestros hacia las actitudes de los padres, las demandas que éstos hacen a la función de la escuela, las expectativas en relación al futuro educativo y a las posibilidades reales de que los niños aprendan.

Este material fue organizado tratando de observar principalmente la presencia o ausencia de situaciones de **conflicto** y de **cooperación**. Los registros cualitativos fueron completados con la información relevada a través de la encuesta a las familias de sexto año y posteriormente agregados los datos como promedios o porcentajes a nivel de la escuela. De esta forma, contamos con indicadores cuantitativos que permiten confirmar y dar magnitud a las expresiones relevadas en el estudio de campo.

A través de la comparación de las situaciones en los diez casos se identificaron indicadores con los que era posible diferenciar la situación de cada una de las escuelas. Estos indicadores fueron agrupados en tres dimensiones: el nivel de participación familiar, las formas de comunicación abiertas y las valoraciones sobre las relaciones entre escuela y familia. A partir de las relaciones entre estas tres dimensiones y los resultados académicos obtenidos por la escuela se construyó una tipología de relaciones cuyas características centrales se detallan a continuación. En primera instancia son denominados "A", "B", "C" y "D". Las escuelas efectivas en las pruebas presentan relaciones familia-escuela tanto del tipo "A" como del "B". Las escuelas bloqueadas presentan relaciones de los tipos "C" y "D".

3.1. Las relaciones con las familias en las escuelas efectivas

El análisis de la información relevada en aquellas escuelas que obtuvieron resultados por encima de lo predecible permite concluir que si bien existe un estado de "cooperación estable" no hay uniformidad en cómo se verifica esta relación. Las escuelas efectivas presentan, por un lado, relaciones de cooperación consolidada o, por otro lado, relaciones más inestables que podemos denominar en estado de "transición" o "cambio". Al primer tipo de relaciones lo denominamos "A" y al segundo tipo lo denominamos "B". Nuestra tipología se construye sobre la base de dos dimensiones generales. Hemos tenido en cuenta en primer lugar, el nivel real (medido) de participación de las familias de los alumnos de sexto año y lo hemos comparado con el nivel promedio de las escuelas de igual contexto. En segundo lugar,

analizamos desde un punto de vista cualitativo cuáles eran las valoraciones que expresan maestros y padres sobre las características de las relaciones escuela-familia construidas.

En las escuelas del tipo "A" se desarrolla un vínculo diversificado, frecuente y positivamente valorado con las familias de los alumnos. Este es el resultado tanto de una conducta participativa de los padres como una valoración positiva de la relación por parte de todos. Esta visión no está exenta de problemas. Los contextos sociales de estas escuelas son definidos como complejos ya sea por la presencia de conflictos familiares o por la existencia de actividades que compiten con la escuela (el trabajo safral o informal específicamente). Dentro de los conflictos de relación, se reportan situaciones de violencia familiar y callejera, delincuencia abierta y conductas agresivas por parte de los niños, sobre todo de parte de aquellos que recién ingresan en la escuela.

A través de los indicadores cuantitativos y las entrevistas se constata un comportamiento participativo de los padres muy importante tanto por su magnitud como por su diversidad. En general los padres participan bastante en la Comisión Fomento: en todos estos casos el núcleo estable de la misma es entre 15 y 20 personas. Entre los padres de sexto año, se identifican porcentajes superiores al 40% de participación tanto en las actividades festivas o de beneficencia como de las reuniones de padres. En aquellas escuelas que hicieron clases abiertas o talleres, al menos un 20% de los padres participan. Todos estos son guarismos significativamente altos para estos contextos desfavorables. Finalmente el porcentaje de padres que nunca asistió a las reuniones generales convocadas por la maestra es más bajo (menor al 10%) que en los restantes casos y muy por debajo de lo que ocurre en escuelas de similar contexto.

Ahora bien, **no son los indicadores cuantitativos los que distinguen a estas escuelas, sino las significaciones construidas sobre esta relación.** Hay una interesante coincidencia entre el nivel de integración alcanzado y la visión que los actores han construido de esta relación. Padres, directivos, docentes y Comisiones de Fomento reconocen que la relación es "buena" o "muy buena", aunque por ello no deja de ser difícil. Desde el lado de la escuela se combina el reconocimiento a los bajos niveles culturales de las familias y las dificultades económicas con un nivel de preocupación y colaboración importante respecto a la educación de sus hijos. *"Hemos logrado que todos trabajen"*. A la vez, los padres son "exigentes" en materia académica. Esta es una forma de elaborar y explicitar una imagen de la educación que esperan recibir para sus hijos, aunque la formulen en términos "tradicionales" como, por ejemplo, la exigencia de que sus hijos registren sus trabajos en los cuadernos.

A los efectos de este análisis, lo que resulta más ilustrativo de este tipo de escuelas es que los discursos de los actores reconocen en sus relaciones tanto debilidades como fortalezas. Tanto las "definiciones" como las "valoraciones" que se realizan de estas relaciones dejan espacios para trabajar, mejorar, transformar. **Son visiones recuperadoras de fortalezas.** Tanto los padres como los maestros hacen valoraciones recíprocas que resultan en un balance positivo, lo que permite apreciar y comunicar satisfacción por los pequeños logros.

Por ejemplo, **en la escuela VI (Efectiva - MVD)** la relación entre padres y maestros es calificada como "buena" o "muy fluida" aunque no por ello deje de ser problemática y variada. Los canales de comunicación abiertos son bastante clásicos: reuniones, entrevistas, talleres, visitas a la casa y conversaciones informales. La información relevada parecería mostrar que el diálogo personal directo entre los padres y la dirección ocupa un lugar importante a la hora de tratar distintas situaciones con los alumnos. Las ocasiones de diálogo no están aparentemente pre-establecidas. Incluso se prevé entrevistas los días sábados en que algunos maestros concurren a la escuela para realizar trabajos de mejoramiento edilicio. Esto permite hablar con mayor tiempo y sin urgencias del trabajo. Los padres generalmente

hablan de los problemas que los aquejan con la dirección, se les escucha y se trata de solucionarlos o de orientarlos a quien pueda hacerlo. *"Yo estoy siempre para atenderlos, no me tienen que pedir audiencia"*. Aparte de las conversaciones, los mecanismos principales de intercambio son de tipo estructurado: reuniones de padres y talleres. También la valoración sobre el resultado de estas conversaciones es optimista: *"los padres son abiertos a las cosas que uno les recomienda y en general tienen buena receptividad"*.

Uno de los problemas que está al centro de la relación entre la escuela y los padres es la creación de un hábito de asiduidad en todos los niños. La escuela tiene ciclos de alto ausentismo que preocupan muchísimo a la Dirección. *"Hay padres que son ellos los que no ven la necesidad de darle importancia"*. Hay casos que tienen ya cierta tradición familiar: niños que empiezan a faltar y terminan por desertar. Sin embargo, se reconoce que este es un "problema familiar" acotado: *"Contra eso tenemos la mayoría de los padres, que esos sí son un porcentaje importantísimo de la escuela, que le dan mucha importancia a la escuela"*. Una estrategia innovadora que la escuela puso en marcha fue organizar un sorteo en el que cada niño participaba con un cupón en el que se habían registrado las faltas habidas las últimas seis semanas. *"Los que tenían cero faltas participaban en un sorteo por un premio más lindo, de los que tenían una sola participaban en otro sorteo por un premio más modesto. Fue el período en que obtuvimos mayor asistencia. [...] Ahí era el chiquilín que no quería faltar por nada, porque quedaba fuera de competencia. Nos dio resultado, en esas seis semanas logramos abatir el ausentismo"*. Un aspecto importante a destacar es que la escuela tiene una visión elaborada del interés de los padres. Se identifican distintos tipos de padres: padres que vienen diariamente, padres que vienen cuando se les cita, padres que vienen a reuniones.

Finalmente, la escuela tiene una valoración y una definición positivas sobre el interés y la conducta del padre. Dependiendo de las situaciones, en general predominaría el interés *"porque el niño aprenda, en la clase trabaje lo más posible, porque aprenda lo más posible"*. Se trata de un "padre exigente", una escuela con "un porcentaje importante de padres exigentes".

Dentro de las escuelas exitosas también se identificó un tipo de relaciones que puede ser caracterizado como una situación de transición. En las escuelas del **tipo "B"** se identifica **un nivel de participación familiar normal para el contexto pero encuadrado en una valoración ambigua por parte de los maestros y de los padres**. Se trata de escuelas que pertenecen al contexto muy desfavorable y que han obtenido altos resultados en las pruebas (entre el 80% y el 94% de sus alumnos alcanzaron el nivel de suficiencia en lengua en las pruebas de sexto). Sin embargo no parece identificarse una convergencia entre participación de los padres, valoraciones recíprocas, expectativas y acuerdos.

Los maestros declaran vivir situaciones problemáticas debidas, por un lado, a situaciones de pobreza y por otro, a situaciones de violencia familiar y marginalidad. En este contexto las relaciones con los padres son valoradas como inestables, inciertas y discontinuas. Por un lado, se estima que los padres *"no tienen tiempo ni para actividades lúdicas con los hijos"*. Por otro, se señala positivamente que muchas veces *"hacen críticas"* en aspectos técnicos *"aunque no sepan"*, indicando con esto su interés. En ambos casos, la situación más común es el trabajo permanente que la escuela debe realizar para valorizar la tarea de los docentes frente a las familias. La Directora juega en este sentido un rol importante.

Los indicadores cuantitativos de participación familiar relevados a través de la encuesta a los padres de sexto año de 1996, muestran un panorama de normal a favorable. Los niveles de participación se ubican debajo del promedio del contexto, aunque dentro de los niveles normales que cabría esperar. Pero cuando se analizan las relaciones entre los padres y la escuela en términos de grados de aislamiento y desvinculación, también se

encuentran aspectos significativos. El porcentaje de padres que nunca asistió a una actividad escolar está por debajo de los niveles de las escuelas de similar contexto. Asimismo, no hay situaciones de total aislamiento y desvinculación, tal como se identifica más abajo para las escuelas del "Tipo C".

Ahora bien, la característica que hace la diferencia entre estas escuelas y las del tipo anterior se encuentra en la valoración que los actores hacen del vínculo entre la escuela y las familias. Los actores entrevistados marcan desacuerdos en cuanto a las relaciones que desarrollan, discrepancias que se traducen en una valoración ambigua, con juicios contradictorios y en ocasiones francamente negativos. Resultan clave para entender este vínculo las opiniones expresadas por los padres no integrados a las Comisiones de Fomento y los maestros de clase. Los primeros señalan ambigüedades en el valor de la relación con la escuela, aunque formulan una demanda clara de cómo debe ser la relación entre los maestros y los niños. Se discute por ejemplo en el grupo de padres, si la maestra debe o no ser la "segunda madre" del niño, dándose argumentos a favor y en contra basados en las "funciones de la escuela". Es decir, realizan una evaluación del trabajo profesional de los maestros y sitúan el debate en lo que el niño debe recibir. Esta postura de las familias es reconocida y valorada por la dirección, como una fortaleza en todos los casos. Los maestros y la dirección, por su lado, mantienen una opinión entre ambigua y negativa respecto a la relación con los padres. Marcan que la participación es insuficiente. En otros casos marcan que esa participación insuficiente es demostrativa de una falta de interés de los padres en la educación de sus hijos.

La escuela III (Efectiva - MVD) recibe una población escolar que vive frecuentes conflictos, tanto debido a las actividades comerciales (legales e ilegales) que se realizan en la zona, como debido a las características propias de hogares uniparentales, con frecuentes problemas de agresión y abandono. En términos generales, las relaciones con los padres están organizadas a través de las maestras de cada clase. La Directora conversa frecuentemente sobre estas situaciones con las maestras. "*Otras veces, cuando el problema es más serio vienen directamente a la Dirección*". Todo parecería indicar que la escuela ha logrado elaborar estos conflictos a través de un sentido claro y pragmático respecto a sus posibilidades de "resolver" en última instancia estos problemas familiares graves: "*Y a veces simplemente lo que le sirve a la gente es que hables con ellos y que de repente los orientes. Y de repente no resolvés nada, simplemente la orientación y el escuchar*".

Los maestros de la escuela no tienen una misma valoración sobre la participación familiar. Señalan que se manifiesta un desinterés pero a la vez marcan la existencia de diferentes grupos de familias, algunos de ellos integrados por obreros y comerciantes, quienes serían los que más colaboran con la escuela.

Los padres integrados a la Comisión de Fomento trabajan mucho por la escuela, logrando un buen nivel de aportes económicos por parte de las familias, en relación al contexto social de la escuela. Más allá de esta contribución puntual ya de por sí importante para estas escuelas, se observó que los padres de los alumnos más pequeños aprovechan la hora de entrada y de salida para mantener conversaciones informales con las maestras.

En general la escuela tiene y mantiene un buen prestigio tanto en su zona como más allá, en los barrios de influencia. Esto le permite tener cierto "rasgos" aluvionales.

Recuadro III.3

Relaciones entre las escuelas efectivas y las familias

¿Cuál es su relación con las familias de los alumnos?

TIPO "A"

- *"Es buena. Es buena. Ya te digo, nos hemos acercado a todos los padres de los niños con problemas. No hay ningún padre al que no podamos llegar. Hemos logrado que el padre colabore en todo. Pienso que el padre en estos últimos tiempos está valorando mucho a la escuela, como institución, como ayuda a las familias y lo vemos en muchos aspectos. Es importante que cuando se da agresividad, bajo rendimiento... No necesitás ni concurrir a hogar, porque lo citás y el padre voluntariamente se acerca la escuela. Casi siempre iba la madre, pero ahora también va el padre". (Escuela I).*
- *"Es el padre el que está permanentemente preocupado porque el niño aprenda.[...] Es un padre exigente, y en esta escuela hay un porcentaje importante de padres exigentes". (Escuela VI).*
- *"Bueno. Los NIÑOS te los defino como mis grandes amigos. Y a los padres de la zona como los colaboradores de la marcha de sus hijos en la escuela. No te digo un 100%, ni un 80%, pero colaboran... No en la parte material, sino en la parte de acercarse a la escuela a ver a sus hijos". (Escuela IV).*

TIPO "B"

- *"Mirá, un gran porcentaje [de los padres] no tienen ni noción [del valor de la escuela]. ... Saben que mandan al niño a la escuela porque ahí van a estar. Es como un especie de paquete que mandan y ahí quedó. La gran mayoría ve a la educación de esa manera. Es una forma de que tienen al hijo atendido, que no los molesta y que tiene comida. Hay niveles más elevados donde los padres sí se preocupan por la educación de sus hijos, pero cuando el maestro ve con preocupación que hay niños que están necesitando urgente la presencia de sus padres, esos padres son los que no vienen y sí vienen los padres de los niños que están mejor y no tienen problemas". (Escuela II).*
- *"Para qué venir temprano si ellas [si las maestras] nunca están antes de las 8 y cuarto; siempre es así". (Escuela V).*
- *"Muchas veces hacen críticas técnicas sin saber nada, pero eso demuestra su interés. En cuanto al apoyo de los padres, sin hablar de lo económico que es otro tema, los padres apoyan muchísimo". (Escuela III).*

3.2. Las relaciones con las familias en las escuelas bloqueadas

Según los datos y registros relevados, las cuatro escuelas que obtuvieron bajos resultados no cuentan con relaciones positivas con las familias. La nota fundamental en estas escuelas es que se **combina un déficit de participación con valoraciones negativas de los padres hacia los maestros y de los maestros hacia los padres**. En algunas escuelas no sólo no se registran relaciones de cooperación sino que por el contrario, se descubren situaciones más o menos explícitas de **conflicto**. Teniendo a la vista este indicador (presencia de conflicto) es que distinguimos dos tipos "negativos" de relaciones entre escuela familia: el tipo "C" y el tipo "D", siendo éste último el que corresponde a situaciones de conflicto abierto entre la escuela y la familia.

En todas estas escuelas, los indicadores de participación de las familias de sexto año alcanzan un nivel por debajo del nivel de los promedios de las escuelas del mismo contexto. En algunos casos la falta total de participación alcanza niveles superiores al 70% de los

padres nunca asistió a las charlas y clases abiertas y más del 35% nunca asistió a una reunión de padres. En los hechos, la única vía de comunicación abierta y relativamente eficaz respecto a la convocatoria, era la reunión informal, casual, entre el maestro de sexto y un familiar del alumno.

Estos valores se interpretan como un **déficit de participación** en relación a los niveles característicos de las escuelas de similar contexto, tanto en la concurrencia a las distintas actividades como en la diversidad de canales efectivos abiertos. La escuela organiza actividades tanto a nivel de grupo como de escuela, sean talleres o charlas con invitados. Pero, los padres concurren poco o directamente no van a las actividades que la escuela realiza. El extremo más claro relevado en el estudio fue el de una escuela que organizó una charla sobre educación sexual para padres dirigido por un equipo de médicos y psicólogos a la cual sólo concurrió una madre.

Las opiniones de todos actores acerca de esta relación son negativas. Particularmente los padres y los maestros muestran una valoración recíproca negativa: el trabajo de los maestros es cualificado como incorrecto, mal dirigido, despreocupado, en tanto la actitud de los padres es juzgada por los maestros como de total desinterés. Las valoraciones recíprocas llegan incluso a situaciones de conflicto manifiesto entre ambos actores (tipo "D").

Según los casos estudiados, los padres mantienen sea una actitud de crítica opositora (confrontación) o una actitud de exoneración de responsabilidades. Critican a la dirección y a los maestros por razones muy diversas: falta de organización, falta de estímulo a sus hijos, falta de exigencia en el momento de la promoción, falta de corrección de los deberes, falta de control de la disciplina. En otra escuela estudiada también se halló que predominaba una postura de exoneración a los maestros: porque *"la problemática de la zona excede al maestro"*, y en razón de ello *"no se les puede pedir más"*. En sus expresiones elaboran también una demanda al maestro, pero esta no tiene elementos de especificidad: *"que el maestro enseñe"*, *"que se incentiven otros aspectos"*, *"que asuman una tarea de vigilancia"* respecto de las situaciones de agresividad.

A su vez, los maestros señalan que no sólo hay situaciones de marginalidad sino una discontinuidad o ruptura entre los valores del hogar y los valores transmitidos por la escuela. Los padres no darían importancia a la educación de sus hijos y, debido a los bajos niveles de instrucción, *"les cuesta entrar en razones"* y se generan situaciones de violencia entre maestros y padres. Se constatan en algunos casos situaciones de violencia entre maestros y padres. Estos hechos tienen por consecuencia, en uno de los casos, la imposibilidad de constituir una Comisión Fomento y, en otro, contar con una Comisión en la que una sola persona es permanente.

La escuela VII (Bloqueada - Interior) ha ensayado varios canales de comunicación entre las familias y la escuela. Algunos integrantes de la Comisión de Fomento visitan los hogares para que los niños con altas inasistencias *"concurran a la escuela"*. Pero los éxitos son relativos y pasajeros: *"después de la visita algunos vinieron, pero en forma esporádica"*. Otra forma de comunicarse con los padres es a través de charlas en materia de salud: vacunaciones, pediculosis, mal de Chagas, agrotóxicos. Sin embargo, con excepción de una de ellas (pediculosis) todas las demás concitaron un bajo nivel de participación de los padres. *"Pero en otras ocasiones los padres no vienen. No sé si por el trabajo, porque por lo general las charlas se hacen entre las 14:00 y las 16:00 horas. Pero no hemos tenido gran concurrencia"*. Una tercera modalidad de relacionamiento es más esporádica y puntual: los padres deben pasar por la dirección para firmar y retirar a sus hijos de la escuela antes de horario.

El diagnóstico elaborado por la escuela a través de un Censo parecería confirmar algunas ideas previas. Al ser una población de bajos niveles culturales, con más de la mitad

de las madres que no completaron la Primaria, los padres no *"valoran lo que la escuela les puede dar; no les interesa mucho la propuesta escolar"*. En ocasiones la valoración es tajante: *"Los padres no están con esa preocupación de que los hijos terminen la escuela"*. El caso es que los niveles de participación identificados a través de las encuestas a padres de sexto año (1996) muestra que si bien los padres no participan en las charlas, sí tienen una alta participación en las fiestas, actos y kermeses, además de asistir a las reuniones de padres de un tipo más tradicional. Estos indicadores muestran que existen diversas valoraciones sobre lo que significa participar o interesarse por la escuela. Las familias parecerían integrarse a través de formas tradicionales: las festividades y las reuniones informativas. Esta orientación se traduce en altos niveles de participación en estas áreas. Por el contrario, las valoraciones de los maestros se concentran en la escasa o nula participación en las modalidades más innovadoras de comunicación escuela familia como son los talleres o las clases abiertas. Conjuntamente con esta discrepancia cultural acerca de cuáles deberían ser las formas relevantes de participación, se identifican opiniones negativas y globales sobre las orientaciones de las familias hacia la escuela. Esta visión no permite rescatar fortalezas, puntos de apoyo, intereses latentes, que permitan desplegar estrategias de transformación y mejoramiento escolar.

Recuadro III.4

Respuestas de los directivos de las escuelas bloqueadas sobre las relaciones entre la escuela y las familias

"¿Cuál es su relación con las familias de los alumnos?"

TIPO "C"

- *"Bueno, la relación es a través de las visitas que se han realizado. También la escuela ha tratado de promover charlas a nivel familiar, pero no se ha tenido gran respuesta tampoco. No sé si depende de la hora en que se realizan o del interés del padre por esas charlas, pero no se acercan". (Escuela VIII).*

TIPO "D":

- *"Porque el niño y el padre de esta escuela son resentidos. Son resentidos por la zona y por la forma de vida que tienen. Entonces el trato al padre tiene que ser muy especial, porque como resentidos que son, tenés que tratarlos con pinza y hay gente que no está para eso". (Escuela IX).*

4. El clima institucional

El análisis de las relaciones sociales en la escuela, entre los maestros y los niños, y más particularmente la forma en que se definen las normas, roles y status de cada uno de los actores, forma parte de lo que ha dado en llamarse "el clima institucional".

El **clima institucional** es un concepto **descriptivo** que está referido a aspectos de la vida escolar **difusos**, intangibles, **vivenciables más que medibles**⁵¹. Empero las dificultades existentes para su observación y medición objetiva, es innegable su efecto sobre las personas

⁵¹ Darío RODRÍGUEZ (1995) *Diagnóstico organizacional*. Centro de Extensión de la Universidad Católica de Chile. Santiago.

y sobre el trabajo diario de la escuela. En estudios antecedentes de los últimos diez años, se han focalizado diferentes componentes del clima tales como el sentido de pertenencia compartido por los actores, las motivaciones, las recompensas, las normas de convivencia existentes, el orden y la disciplina. Tal como se adelantó en la primera parte de este informe, los estudios realizados en las "escuelas eficaces" muestran que los buenos resultados en contextos desfavorables son posibles cuando se verifica un clima ordenado, estimulante en lo académico y con normas y expectativas bien definidas respecto a lo que se espera de cada uno de los actores.

Para el análisis de la información organizada según estos indicadores de clima, utilizamos los **conceptos de clasificación y enmarcamiento** propuestos originalmente por Basil Bernstein y utilizados por William Tyler⁵² para estudiar las diferencias estructurales en la organización de las escuelas. El concepto de clasificación se refiere al grado de separación y distinción que se observa entre las relaciones sociales, las normas y los discursos, al punto en que la propia escuela **se construye como orden social distinto** –discontinuo– al que impera en el barrio o en las familias. Una escuela donde la separación entre los diferentes espacios y tiempos (internos y externos) es más acentuada, nítida y firme sería una escuela con una **fuerte clasificación** (en la terminología bernsteniana: ++C). Al contrario, una escuela donde las fronteras entre la escuela y el barrio, o entre el aula y el recreo, son difusas, invisibles, fácilmente traspasables, sin horarios, sería una escuela con **débil clasificación** (en la terminología: --C).

El **concepto de enmarcamiento**, por su parte, hace referencia a las formas y contenidos de la interacción entre alumnos y maestros dentro de la escuela, sea durante las clases o durante los recreos. Más específicamente, en este análisis es utilizado para describir las formas en que maestros, directivos y niños participan (dialogan, discuten, aportan) en la definición de las normas. Habrá un contexto y unas interacciones con **fuerte enmarcamiento** (+E) cuando los roles docentes son marcados explícitamente como autoridad; donde los ritmos de la vida escolar están definidos muy claramente y controlados por los docentes sin intervención de los niños; y donde los criterios de juicio los establecen los maestros en función de las normas explícitamente puestas por ellos. Una escuela con fuerte enmarcamiento es una escuela que transmite conductas legítimas a niños que, en la visión de los maestros, no tenían previamente valores o cuyos valores no son propios de la escuela. A la inversa, se constataría un **débil enmarcamiento** cuando las normas son elaboradas mediante la participación de los niños, introduciendo temáticas, opiniones y ritmos que inquietan a los niños, donde las formas de control se sostienen tanto en la intervención docente como en la internalización del niño. Una escuela con débil enmarcamiento establece reciprocidades en las relaciones sociales de la escuela sin desperfilamiento de los roles docentes.

Al cruzar ambos conceptos de análisis, poniendo la clasificación en un eje horizontal y el enmarcamiento en un eje vertical, se obtiene un cuadro con cuatro celdas que se corresponden a cuatro tipos posibles de clima institucional en las escuelas.

⁵² Basil BERNSTEIN (1994) *La estructura del discurso pedagógico*. Editorial Morata. Madrid; (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Taylor and Francis Publishers. London
William TYLER (1992) *Organización escolar*. Editorial Morata. Madrid.

Tabla III.1
Tipología de climas institucionales según una adaptación
de los conceptos de Basil Bernstein.⁵³

		Clasificación (Separación) Entre el orden social de la escuela y el orden social familiar o barrial	
		Fuerte (+ + C)	Débil (- - C)
Enmarcamiento de las relaciones entre alumnos y docentes	Fuerte (+E)	II, IV – efectivas	IX – bloqueadas
	Débil (-E)	I, III, VI – efectivas	VII, VIII, X – bloqueadas

Nota: En las celdas se incluyen las escuelas con excepción de una.

El proceso de análisis desarrollado buscó en primero lugar organizar la evidencia relevada, teniendo especial cuidado en identificar situaciones o referencias discursivas relativas a cómo se construye el orden social. El clima institucional fue observado a través de distintos indicadores relevados en las entrevistas o grupos, y en la observación de los comportamientos en el recreo, en las aulas y en las entradas y salidas del turno. Los aspectos más notables se observaron en el enmarcamiento de las interacciones entre maestros y niños, particularmente en relación a la legitimidad atribuida en el discurso docente a las prácticas culturales locales. Más claramente: los primeros indicadores surgen de la forma en que los maestros y directivos describen a los niños, las expectativas de logro que depositan en ellos, las valoraciones que realizan del mundo social en el que viven y de las continuidades y discontinuidades que establecen entre la escuela y el barrio. Todos son aspectos relevantes a la hora de entender cómo la escuela construye *-o no-* un "puente" cultural que motive y otorgue significado a los aprendizajes definidos curricularmente. Junto con estos discursos, resulta interesante analizar los registros realizados a través de la observación, sobre los comportamientos de maestros y niños en las escuelas seleccionadas y por sobre todo, en momentos extra áulicos: las situaciones de recreo, de entrada y salida del turno, el ingreso en el comedor, las formas de establecer normas de disciplina en cada una de dichas instancias.

4.1. Dos tipos de clima institucional en escuelas efectivas

En las escuelas que obtuvieron buenos resultados la evidencia indica que no existiría un sólo tipo de clima institucional **sino básicamente dos tipos**. En particular resultó evidente visualizar estos dos tipos en dos escuelas que los representaban muy claramente y que son desarrollados más abajo. Los otros cuatro casos se ubican entre estos dos extremos, se aprecian "desajustes múltiples" entre maestros y directivos (claramente en la escuela efectiva VI), o situaciones catalogables como de "transición" (escuela V).

Ahora bien, **la característica más distintiva que mostraron estas escuelas radicó en que todas ellas habían establecido una fuerte *clasificación, separación o diferencia entre la escuela y el entorno*** (social, barrial y familiar). Es decir, todas las escuelas efectivas se ubicaron en la primera columna de la tabla III.1. Las conductas, los tiempos, los límites, los temas, las relaciones entre maestros y niños, entre padres y maestros, eran distintos dentro y fuera de la escuela. La entrada y la salida de la escuela distingue las

⁵³ Idem (1996) *Pedagogy, Symboli Control and Identity*. Capítulo V. También William TYLER (1991) *Organización escolar*. Editorial Morata. Madrid.

conductas, los temas propios de cada uno de los espacios, marcando el adentro y el afuera. Las observaciones marcan notoriamente este cambio entre la escuela y el barrio, entre la hora de clases y el recreo, reforzado por signos claros que marcan ritualmente esta delimitación: el timbre, las filas, las esperas, el saludo a la entrada, la conversación por las llegadas tarde, la mirada atenta a los niños que ingresan, el saludo al salir, el silencio de los pasillos durante la hora de clases. La escuela es la escuela y toda situación que pone en riesgo o cuestiona su importancia es inmediatamente tratado. Paradigmáticamente, las faltas.

Esta diferencia entre tiempos y espacios también fue registrada muy claramente en los tiempos en que se divide la jornada escolar. El uso del tiempo interno (el recreo, la clase) está asociado a la clasificación de los espacios (el aula, el patio, el pasillo). Para los casos que comentamos en detalle, la evidencia marca que también existe una fuerte clasificación al interior de los tiempos y espacios escolares: concretamente en los tiempos de recreo y comedor. Hay señales claras de los límites entre el recreo y las clases; entre el tiempo del comedor y los restantes tiempos.

Las diferencias entre los dos tipos de escuela se ubican en las formas en cómo participan los diversos actores en la construcción de las normas. Como fuera introducido más arriba, el **grado de enmarcamiento** en las escuelas es observable a través del énfasis que se hace en la diferencia y en la asimetría de los roles (maestro-alumno por ejemplo), en la legitimidad de que las normas de relacionamiento puedan ser elaboradas incorporando inquietudes y temáticas aportadas por los alumnos, en la extensión que tiene el entendimiento como función de la comunicación, en la rigidez que tienen los ritmos y las sanciones. En el caso de las escuelas con fuerte enmarcamiento, los maestros conocen a los niños como "*la palma de la mano*"; son seguidos aquellos que tienen altas inasistencias, se conversa con sus padres, se les visita a la casa, se les marca la diferencia entre tener o no tener el ciclo escolar completo. En las escuelas con débil enmarcamiento, se observan relaciones entre alumnos y maestros que no se basan explícitamente en la autoridad sino en el diálogo y en el acuerdo⁵⁴. Una escuela con fuerte enmarcamiento parte de la idea de que *enseña* conductas y contenidos que los niños carecen, y por tanto deben ser asumidos. Este extremo se visualiza incluso en las formas en que los docentes se dirigen hacia sus alumnos. En el caso del débil enmarcamiento, se hace visible una preocupación por el diálogo, es decir por tematizar las preocupaciones de los niños, sus puntos de vista, sus propuestas. De esta forma se hacen visibles preocupaciones por la comunicación o por la definición de una especie de "constitución del aula".

A continuación se describe los dos tipos extremos hallados, empezando por la escuela de fuerte clasificación y débil enmarcamiento (+C - F) y finalizando por la escuela de fuerte enmarcamiento (+C + F). Se agrega al final una pequeña descripción del "clima de transición" observado en un caso.

En la **escuela VI (efectiva - MVD)** es común que un número importante de padres acompañen a sus hijos a la entrada y luego los vayan a buscar a la salida. En esos momentos aquellos aprovechan para establecer conversaciones con las maestras y con la directora. Por su lado, los niños juegan tranquilos mientras esperan el timbre que marca la hora de entrar a clase. No hay señales de agresión: no pelean, no se destratan ni se gritan. Todos presentan un buen aspecto, prolijos y peinados. Predomina la tranquilidad en todo momento.

Al llegar a la escuela, las maestras se dirigen en general a la cocina; allí conversan de asuntos cotidianos, toman mate y esperan también el timbre, a menos que haya padres que soliciten hablar con ellas. En tal caso, se desarrollan diálogos abiertos a las inquietudes que

⁵⁴ BERNSTEIN diría en un artículo clásico suyo y haciendo alusión a las relaciones en la familia, que los niños tienen un control "posicional" en el primer caso en tanto que en el segundo es "personal". Basil BERNSTEIN (1989) *Clases, códigos y control* tomo I. Investigaciones sociolingüísticas. Editorial AKAL. Barcelona.

presentan. Todas las maestras trabajan en otras escuelas, principalmente en colegios católicos de la zona; varias de ellas son animadoras comunitarias y educadoras no formales. Se observan gestos cariñosos y personales de saludo y bienvenida de los maestros de los primeros grados hacia los niños más chiquitos. También a la hora de salida hay una atención dirigida: cada maestro acompaña a su grupo hasta el portón, en forma ordenada, allí intercambian saludos y despedidas en un clima de tranquilidad y respeto. No hay urgencia por dejar la escuela. Tanto a la hora de entrada como a la hora de salida la Directora está recorriendo el patio mientras organiza el momento y saluda a todos los niños por su nombre. Sin embargo, utiliza este tiempo preferentemente para hablar con los padres que han acompañado a sus hijos: los temas en general son problemas de conducta, de aprendizaje o solicitudes de colaboración concreta en tareas en la escuela. Ella escucha con atención y respeto planteos e interrogantes hechos también en un tono de respeto y mucha consideración.

Hay estándares de comportamiento, usos del tiempo y ritmos en las actividades diarias que son visibles y constantes. Los horarios se respetan puntualmente a la hora del recreo. Los grupos salen ordenados al patio, y luego del timbre todos vuelven al salón habiendo grupos que inmediatamente se encuentran trabajando. Hay espacios delimitados en el patio de recreo según las edades, aunque el movimiento entre estos espacios es flexible. Se observa en promedio unos cinco padres trabajando a esta hora. En la hora del almuerzo, los niños hacen fila para entrar al comedor, respetando el orden de llegada; todos deben lavarse las manos para luego pasar. El personal es el encargado de dar la entrada, servir la comida, retirar los platos y limpiar. No hay maestras en ese tiempo. La Directora en general está presente conversando con los niños en la fila o en las mesas, haciendo observaciones y comentarios sobre la conducta, todo en una **actitud de diálogo**, amable y respetuosa. El tiempo se usa eficientemente en todo momento, no se observan conductas agresivas, no se escuchan gritos ni peleas. En las clases las reglas de convivencia también son claras. En algunos grupos se destaca un origen consensual de las normas del aula: han sido elaboradas de común acuerdo entre todos al inicio de los cursos y luego escritas y exhibidas luego de forma permanente en el aula. Las maestras son firmes en el control de las mismas, cada una con su estilo, **pero** en general mediante el diálogo y gestos respetuosos. Las relaciones se enmarcan sobre la base de un proceso de diálogo y no sobre la base de una autoridad que las (im)pone. *"Nosotros tenemos un proyecto de convivencia, de cómo armonizar la convivencia en la escuela, ateniéndonos a aspectos de cooperación, comunicación, la parte de cuidado del medio ambiente y de las relaciones interpersonales. Todo esto basado en una filosofía de valores que promueva los valores humanos, que se centre allí"*.

En la **escuela IV (efectiva - Interior)**, el observador encuentra un clima institucional que si bien tiene muchos elementos comunes al anterior, presenta diferencias tal vez sutiles pero fundamentales.

En primer lugar, hay una clara separación entre la escuela y el barrio, clasificación fuerte de espacios y tiempos que se percibe en varios aspectos. Los niños y los maestros llegan siempre en hora, puntuales; no hay retrasos ni entradas tarde. La Directora siempre está en la escuela con anterioridad, presenciando la llegada de todos. No hay carteles, avisos ni signos que expliciten un conjunto de normas de funcionamiento, pero todas las actividades cotidianas se hacen con extrema puntualidad. Todo se realiza con disciplina: el momento de ingresar a clase, la salida al recreo, el regreso a los salones. *"Los horarios se respetan"* dicen los maestros, y las observaciones realizadas muestran que el tiempo se usa eficientemente en todo momento.

En los recreos, los niños hacen fila frente a los baños y bebederos. La Directora continuamente está recorriendo el patio, marcándoles a los alumnos las normas por las que deben regirse en ese tiempo escolar. En el momento del almuerzo, los niños hacen fila para ingresar, luego claro está, de haberse lavado bien las manos. La comida es servida por los

funcionarios de cocina. Es un momento de silencio: los niños se comportan correctamente y *"hasta que no terminan de comer no se pueden levantar"*. *"Aprendieron a comer en la escuela"* enfatiza la Directora. Sólo algunas maestras tratan con los niños durante el almuerzo, ayudan a servir y conversan con ellos. El resto del equipo docente almuerza aparte, en otra mesa y en general también otra comida. No hay por lo tanto diálogos entre alumnos y maestros. Al finalizar, los niños cumplen nuevamente con las normas de higiene: se lavan las manos y los más chiquitos también los dientes. La Directora orgullosa comenta: *"Estos niños son hermosos. ¿Vió que bien se portan?"*.

El clima de la escuela es también ordenado durante las horas de clase: los niños están dentro de sus salones, salen excepcionalmente al baño o a buscar materiales. No se oyen gritos, portazos ni otros ruidos que disturbren las actividades académicas. Los maestros conocen a los niños y los niños van construyendo expectativas claras y ciertas de quiénes y cómo son sus maestros. Este conocimiento a fondo del alumnado, *"como la palma de la mano"* no es sólo un resultado de la permanencia de los maestros en la escuela; es también un objetivo de política muy claramente establecido. *"Nos preocupamos por conocer la problemática de los niños"*.

Recuadro III.5

El clima institucional en las escuelas efectivas visto a través de las opiniones de los directores sobre sus alumnos

"¿Podría usted hacer una descripción de los niños de esta escuela?"

- *"Cuando el maestro les pide algo van a las bibliotecas a un lado, a otro. Y ellos siempre vienen con el material. O sea que no es el niño despreocupado que no cumple con sus tareas. Muchas veces se ve en los padres como se revierte esa situación, porque cuando tienen enfrente un buen material, el sacrificio que hace el padre, por ejemplo, para comprarle una enciclopedia, lo que sea. Te das cuenta de las carencias económicas... pero lo compran igual. Eso es fruto del compromiso que establece la escuela con el niño y con el padre. [...]. Son cariñosos, afectuosos. Se dan en muy pocos casos los problemas. Y respetuosos. O sea que esas son algunas de las conductas que el niño va aprendiendo. A pesar de los medios de que provienen". (Escuela I).*

- *"Yo le diría que la escuela conoce a los niños como la palma de su mano. Por una mano, porque hay maestros que hace mucho tiempo que estamos acá. Y además porque nos preocupamos justamente por conocer la problemática de nuestros niños. Yo le diría que los niños nuestros no tienen secretos para nosotros. No tienen secretos desde ningún punto de vista, porque además juega a nuestro favor la confianza que los niños nos tienen. No sólo conocemos al niño sino que conocemos la problemática de cada hogar. No sólo por el niño, sino por todos los que se acercan, por los talleres". (Escuela IV).*

¿El ausentismo es un problema que se da con frecuencia?

- *"No. No se da con frecuencia. Lo que pasa es que los seguimos muy de cerca. Y cuando se dan esos casos de extraedad nosotros tratamos de que terminen la escuela, porque muchas veces están trabajando. Entonces, les pedimos a las madres que entiendan la importancia de la culminación del ciclo escolar y se comprometen a que los niños vengan". (Escuela IV).*

Es importante destacar que las diferencias con el caso anterior se encuentran en el grado de enmarcamiento. Esta escuela, siguiendo la tipología de clima, se caracteriza por un **enmarcamiento fuerte**. En ningún momento las observaciones o las entrevistas registran diálogos en los que las normas, los ritmos o los usos del tiempo y del espacio se argumentaran entre niños y maestros. Tampoco se aludió a situaciones de construcción colectiva de las normas como en el caso anterior. Esto es, las acciones prescriptas y las prohibidas son establecidas por los maestros en tanto que son maestros. El control de los comportamientos se basa genéricamente, en exigirle al alumno que cumpla con las normas en tanto que es alumno.

4.2. Un clima institucional en deterioro

Si bien la característica central del clima institucional en las escuelas efectivas ha sido nombrada como una fuerte clasificación entre el orden social escolar y el orden social barrial, se halló que una escuela mostraba registros contradictorios.

El clima en la **escuela V (efectiva - MVD)** se percibe fraccionado en dos "mundos": el de los niños y el de los maestros. En tanto que en las relaciones con los niños no se observan situaciones de agresión, sino que se trata de un clima normal, respetuoso y continentado (sobre todo en las clases mayores), hay indicios que muestran algunos conflictos entre los maestros, en principio originados por la rotación docente y la situación de cambios en la dirección ocurridos en los dos últimos años. La actual Directora es de hecho antigua maestra de sexto y secretaria de un turno de la escuela. En esta inestabilidad, la otra secretaria viene desempeñando un rol de permanencia y continuidad, no meramente en los aspectos administrativos, sino en los estrictamente docentes y comunitarios. La inserción de la nueva Dirección no ha sido sencilla, máxime aún cuando es para ella la primera vez que ejerce en un cargo de esta naturaleza.

A partir de las observaciones de la vida escolar, se puede interpretar que existe un proceso de debilitamiento de la clasificación entre los espacios y tiempos escolares. Los tiempos de la entrada y la salida a la escuela son flexibles: niños y maestros no llegan siempre a la misma hora y se observan retrasos. No hay señales claras que marquen cuando se debe ingresar a los salones. En general todas las clases empiezan sus actividades aproximadamente unos quince o veinte minutos pasada la hora y en general también terminan antes la jornada escolar. Recién hacia las 8 y media están completas las clases chicas.

Dado el tamaño de la escuela, se han establecido dos recreos, uno para las clases chicas y otro para las grandes. Esto genera que la escuela viva durante dos horas un clima de bullicio, corridas, golpes de puertas y gritos, tanto en los pasillos como en el patio. Durante toda la jornada escolar, una parte de los niños entra y sale de la clase con mucha normalidad y para las más variadas situaciones: gimnasia, campeonatos, búsqueda de materiales, ir al baño o simplemente salen porque están aburridos. Es decir, no hay una demarcación fuerte entre el aula y el patio, entre el tiempo de clase y el tiempo de recreo.

La población estudiantil es vista por los maestros en términos generales como "normal", heterogénea, con grupos pequeños que presentan dificultades. Pero estas dificultades señaladas en el discurso, no atraviesan la escuela, pueden ser continentadas por la vida escolar. *"Los niños son inquietos, pero son niños normales ; son niños divinos los que tenemos en esta escuela. Hay algún caso de desborde conductual que se debe al núcleo familiar. [...] Nosotros tenemos de todo en la escuela: niños que roban en la escuela, niños que trabajan vendiendo tarjetitas y que de pronto a veces no asisten determinado día porque están en eso. Es una zona muy difícil"*.

Estos indicios muestra un clima complejo, ambiguo en los aspectos relativos a los límites internos en la escuela, pero no así en lo externo donde el colectivo asume una tarea específica de educar a los niños. Frente a estas ambigüedades y contradicciones emergentes de la triangulación, se decidió relevar la visión que tenían sobre esta escuela distintos informantes calificados. A partir de esta información, se pudo establecer que la escuela tuvo hace unos seis a diez años un “*período de oro*”, en el que estaba muy bien conceptualizada por el magisterio y la Inspección dados los trabajos que se realizaban en ella. Se marca que durante esos años los directivos desarrollaron un estilo de dirección que se aproximaba a un liderazgo institucional fuerte. Luego esta escuela empezó a sufrir problemas de inestabilidad en la dirección y comenzó un proceso lento de deterioro del clima institucional. En vista de esta información adicional surge la hipótesis de que en realidad, los buenos resultados logrados por los alumnos de sexto se explican principal (pero no únicamente) por el buen trabajo que recibieron en los años de oro de la escuela.

4.3. Dos tipos de clima institucional en las escuelas bloqueadas

En las escuelas seleccionadas como "grupo de control", se identificó una débil *clasificación* entre la escuela y el entorno, visible en los momentos de entrada, salida y en los tiempos del comedor. Entre estos espacios y tiempos no hay separaciones claras ni únicas, sino mezcla y continuidad, definiciones múltiples e incluso marcas simbólicas extra-normativas basadas en la presencia policial como único signo de discontinuidad. La débil clasificación tiene consecuencias muy distintas según el nivel del conflicto que presentan las relaciones entre la escuela y los padres.

Entre las escuelas bloqueadas hay diferencias. Estas se encuentran básicamente en el grado de conflictividad o de disputa existente entre maestros, directivos, niños y padres; incluidas situaciones más o menos excepcionales de agresiones de los padres hacia los maestros. La conflictividad puede provenir de las formas de manejar las relaciones con las familias (ya nos hemos ocupado de este tema previamente) o de las formas en cómo la dirección intenta establecer normas de funcionamiento (asistencia, puntualidad, conducta, evaluación, didáctica). En un caso extremo "hay tranquilidad": la intención de establecer estas normas está muy diluida en razón de que en el estilo de dirección predomina netamente la **administración de recursos**. En consecuencia, los roles de maestros y directivos están diluidos, las temáticas que se hablan son variadas y poco específicas, los ritmos son lentos y flexibles. En el otro caso, se verifica un conflicto entre las opiniones y valoraciones mutuas de docentes y directivos, pero en la que se intentan marcar roles.

En la **escuela VII (bloqueada - MVD)** el clima en que se vive siempre es espontáneo dentro y fuera de la escuela. Los niños en general llegan más temprano y esperan la hora de entrada jugando en el patio. Ellos se sienten en agrado allí y disfrutan de este momento previo a la escuela. No se observan muchos padres que acompañen a sus hijos y más aún es excepcional que vengan a hablar a la escuela. Esto refuerza la idea expresada en el grupo docente de que "la escuela está aislada". Los maestros por su parte, llegan sobre la hora y esperan en la Sala de Maestros; intercambian algunos diálogos generalmente sobre temas personales y cotidianos; algunos firman el cuaderno a medida en que van llegando. La Directora por su parte acostumbra estar ya desde temprano trabajando en el comedor para tener listo el desayuno de los niños. No hay ninguna señal específica que delimite el comienzo del día académico: todo se hace con tranquilidad a partir de que la Directora junto con algún otro maestro sale al patio. Algunos niños hacen fila y otros van directamente al comedor. Allí desayunan todos juntos en medio de un gran bullicio. Aproximadamente a las nueve de la mañana se ingresa a los salones siguiendo el ritmo de tranquilidad y de horarios flexibles. La decisión de salir al recreo queda en manos de los maestros: en ocasiones pueden adelantar la hora de salida y en ocasiones también se atrasa el retorno a la clase. Cada maestro define los tiempos y normas del recreo, en tanto que la Directora se ocupa de

preparar todos los detalles para el almuerzo o se ocupa de otros aspectos operativos de la escuela. En el almuerzo, cada clase come junto con su maestra; todos esperan a estar servidos para empezar. Son pocos los niños que antes o después del almuerzo se lavan las manos o los dientes. El fin de la jornada es también otro momento en que se puede observar el uso del tiempo y las pautas de conducta prevalecientes: no existe tampoco señal específica, cada maestro determina el momento propicio para salir, algunos salen apresurados con los niños hasta la calle sin mayores despedidas. La Directora permanece en el patio observando la salida desde lejos, sin intervenir y resolviendo aspectos administrativos pendientes.

El límite entre el barrio y la **escuela IX (bloqueada - MVD)** es un funcionario policial del servicio 222: *"Porque esta es una escuela de alto riesgo donde han entrado padres y le han pegado a maestros y niños"*. No solamente los límites son problemáticos a la entrada o salida de la escuela: también deben ponerse en relación a situaciones de enfermedades no atendidas en la casa pero que evidentemente la escuela no puede dejar pasar por alto: *"por ejemplo viene un niño con un vidrio clavado que se lo había clavado el día anterior en la casa y bueno los padres no lo habían llevado al médico. ¿Quién lo lleva?: el Director porque el maestro no puede dejar a treinta niños en una clase..."*. Los recreos se desarrollan con incertidumbre para los maestros en razón de las frecuentes situaciones de agresividad entre los niños.

Este clima de la escuela también tiene expresión en las relaciones entre los docentes. En la opinión de la Directora, los maestros son *"achataados"*, en su mayoría *"sin afán por superarse"* y algunos *"sin ganas de trabajar"*. Hacia el exterior *"la gente quiere dar una imagen como que hay armonía"* pero no es así porque *"también hay agresividad a nivel docente"*. Aparentemente la razón de esta disposición general es que *"puede ser por ser gente de la zona"*. Las altas inasistencias de los maestros son una constante y crean problemas adicionales: grupos paralelos que llegan a los sesenta y más alumnos, cinco días sin clase para los grupos, menor control en los recreos, y en ocasiones reincidencia del problema por la frecuencia de las faltas y/o de las licencias. Si bien el horario de inicio es a las 13:00 raramente las clases están completas en ese momento. Los niños llegan en su mayoría unos quince o veinte minutos tarde, en tanto que no se observaron situaciones en que las maestras preguntaran la razón o marcaran el hecho. A su vez, *"diez minutos antes de la hora todos están prontos para salir"*.

Recuadro III.6

La imagen de los niños por parte de los directivos de las escuelas bloqueadas

"¿Podría usted hacer una descripción de los niños de esta escuela?"

- *"Los niños vienen sucios incluso. Mal vestidos, sin abrigo en invierno, con el calzado bastante... carenciados. El niño es carenciado en ese sentido. Y también en la alimentación. Hay un número determinado de niños que vemos que requieren los 3 alimentos básicos, es decir, desayuno, almuerzo y la merienda. Porque de pronto lo único que toman en el día es lo que reciben de la escuela... y esperan al otro día.[...] Sí, son niños que vienen con falta de cariño. Son niños temerosos, apagados, tímidos y eso hace que nosotros notemos que son niños que les falta afectividad, miedosos". (Escuela VIII).*

- *"Porque el niño y el padre de esta escuela son resentidos. Son resentidos por la zona y por la forma de vida que tienen[...] Cuando terminan la escuela estos niños la gran mayoría no van a ningún lado. Es decir se produce el filtro. Repiten primero, segundo y tercero. Después empiezan a pasar por extraedad, el que no abandona, y llegado a sexto, el niño normalmente no hace nada. A la prueba está que se le está pidiendo desde principio de año la cédula y hemos logrado que de cuarenta y tres niños de sexto año sólo ocho tengan la cédula de identidad, sin cédula no pueden ingresar ni a UTU, ni a Secundaria". (Escuela X).*

4.4. El clima institucional y los resultados educativos: a manera de generalización de los hallazgos

A través del análisis de los casos es posible percibir que entre las escuelas efectivas y las escuelas bloqueadas hay una diferencia fundamental que se localiza en la definición de los límites entre el "adentro" y el "afuera" de la escuela. Distinción o separación construida a través de diferentes formas, momentos y tiempos, a través de discursos y de prácticas.

El plano más fundamental de diferenciación escuela/entorno es la identificación de la escuela como un ámbito social en el que se viven valores específicos, dialogales y por esto universales. Las escuelas efectivas marcan una fuerte diferencia entre el trato dentro de la escuela y las formas de vida en el barrio y en la familia. La definición del entorno (los niños y las familias) se hace en términos de *desfavorabilidad* a ser contra-restadas a través de la educación. Al contrario, en las escuelas bloqueadas los límites son difusos, permeables y son continuamente transgredidos. Esto se visualiza en varios sentidos: porque los horarios son relajados, porque los docentes asumen responsabilidades omitidas por los padres o porque los alumnos se comportan dentro de la escuela sin ningún tipo de control (horarios, palabras, actitudes, tareas). La debilidad de la diferencia escuela-entorno lleva a que estén continuamente "atravesadas" por los conflictos y que no logren imponer una mínima disciplina de aprendizaje en el aula. La "desfavorabilidad" del contexto se vive como inmodificable o paralizante.

Estos hallazgos tienen dos consecuencias importantes que precisan los antecedentes disponibles en relación a este tema: el problema del orden de la escuela y el problema del contexto.

Para alcanzar logros académicos superiores a los esperables en estos contextos parecería que no solamente es necesario "*contar con un contexto barrial tranquilo*", sino construir la vida escolar sobre la diferencia entre el entorno y la escuela, dándole un sentido propio y especial a ésta para sus alumnos. Expresándolo en términos bernstenianos, las escuelas que atienden niños con código restringido necesitan diferenciar la escuela del entorno, y enseñar esta diferencia a los niños para que estos la reconozcan en todas las actividades, momentos, espacios y tiempos de la vida escolar⁵⁵. En el capítulo IV los elementos particulares observados dentro del aula son analizados desde la perspectiva pedagógica. Si bien esta diferencia parece vital en las zonas urbano-marginales, no se presenta como tan necesaria en aquellos barrios o localidades donde se vive más "tranquilamente".

Dicho de otra forma, incluso en los barrios con niveles de pobreza significativos, la construcción del clima escolar pasa por marcar la diferencia y particularidad de este contexto como distinto de otros que viven los niños. Estos hallazgos especifican los aspectos aportados por antecedentes de investigación que señalan la existencia de un "clima ordenado" como requisito para alcanzar niveles de eficacia en estos contextos. Si esto se analiza con un sentido simple, es natural pensar que las escuelas rurales son por lo general más "tranquilas" que las escuelas "urbanas desfavorables del interior", y que a su vez éstas son más tranquilas que las escuelas "desfavorables de Montevideo". El análisis estadístico presentado en el capítulo II muestra indicios para corroborar aquellos antecedentes. El estudio en profundidad desarrollado en los casos muestra que estas diferencias no radican en el entorno local, sino en las formas en que la escuela construye (diferencia) su orden social

⁵⁵ Esto está en la línea de investigación del autor que señala que la posibilidad de que la escuela transmita un código elaborado a estos niños está mediada por la adquisición de parte de los niños de ciertas reglas de reconocimiento que le permitan distinguir el contexto de la escuela como un contexto especial de comunicación, contexto diferente de otros contextos barriales o familiares. En "Clase social y pedagogías: visibles e invisibles", en BERNSTEIN (1994) *La estructura del discurso pedagógico*.

del que predomina en su entorno. Una escuela puede ser "muy tranquila" pero esto no significa que estén dadas las condiciones de distinción para que haya procesos significativos y que finalmente se obtengan éxitos. Las escuelas VII y X son dos ejemplos de esto.

En segundo lugar, esto no significa que las escuelas no tengan problemas de disciplina, condiciones desestimulantes en el contexto, extraedad, niños agredidos o agresivos, casos de violencia familiar sobre los que deba intervenir. Por el contrario, en todas las escuelas estudiadas se detectaron este tipo de problemas; las diferencias radicaron en que aquellas escuelas con fuerte clasificación han tomado acciones concretas contra la violencia familiar como realizar varias denuncias policiales (Escuela I). La escuela más que verse *atravesada* por la violencia es capaz de reaccionar contra ella avanzando las fronteras de convivencia que ha establecido para sí misma. Esta diferencia estaría mostrando una forma de relacionamiento más general entre la localidad o el barrio (su cultura, su vida cotidiana) y la cultura creada en la escuela. En un caso hablamos de escuelas que se proponen expandir activamente ciertos valores universales hacia el medio, apostando al cambio cultural y social, en tanto que las otras escuelas se ven conquistadas por la cultura local y por ello, imposibilitadas de transformarla. Distinción que sin dudas tiene relación más clara cuando se analiza la visión de escuela construida por maestros y directivos, aspecto que veremos a continuación.

5. La visión que la escuela tiene sobre sus finalidades

Una importante corriente de estudios actuales sobre las escuelas, su eficacia y sus posibilidades de innovación, ponen gran énfasis en la "visión" como el núcleo de la cultura escolar que comparten los docentes y directivos que trabajan en ella⁵⁶.

La "visión" concierne a los grandes objetivos *compartidos* que una escuela se propone alcanzar; involucra también expectativas *reales* sobre el desarrollo de la escuela, sobre las características que los docentes apreciarían ver en una "escuela efectiva", a la valoración que sus miembros tienen de las posibilidades actuales y reales de alcanzar el éxito en sus objetivos. La "visión" es una realidad cultural propia de cada escuela que se construye socialmente a partir de la actividad diaria de los maestros y directivos. Se identifica más claramente en las acciones corrientes y en las prioridades de los actores, que en listas y taxonomías solemnes de objetivos y de metas. A la vez que un producto de la interacción en la escuela, la visión influye en la vida diaria: se hace o no evidente su existencia especialmente en los nuevos maestros y directivos que se van incorporando año a año en las tareas de la escuela.

La "visión de escuela" es a la vez una intencionalidad y un marco de referencia. Por un lado da sentido al trabajo diario del equipo docente a partir de un horizonte de logros y resultados deseables y valiosos. Por el otro, es un marco más general de definiciones y valoraciones que todos suponen compartidos y consensuados. Estos supuestos compartidos permiten tomar decisiones pedagógicas y didácticas coherentes y certeras en aquellas áreas del trabajo esenciales de la escuela: los criterios de promoción, la importancia de los conocimientos transmitidos a los niños, el lugar de las familias en el aprendizaje, las competencias priorizadas, la diversidad de didácticas adoptadas.

⁵⁶ Roland VANDERBERGHE & Katrine STAESSENS (1991) *Vision as core component of school culture*. Universidad Católica de Lovaina. Más recientemente: Roland VANDERBERGHE (1998) *Principals : how the cope with external pressures and internal redefinition of their roles*. Universidad Católica de Lovaina.

Debemos precisar algunas consecuencias que este concepto tiene a la hora del análisis. En primer lugar, para que exista una "visión de escuela" debe ser posible identificar un **grado de consenso importante** entre los docentes de la organización. Esto no debe hacer pensar que la visión supone unanimidades y ausencias de discusión o puntos de vista. Tampoco debe contribuir a confundir la visión con alguna "forma de documentación" que pueda existir: un texto solemne, un reglamento, un proyecto, un cuadro o un rito de la escuela. La "visión de escuela" **puede o no estar documentada**, y en el caso de que haya un documento (un proyecto de centro por ejemplo) no es un indicador inequívoco de que exista una visión. Desde el punto de vista temporal, **la "visión de escuela" no es inmutable en el tiempo**: su vigencia exige de actividades y reflexiones permanentes que actualicen los consensos logrados, y que incorporen las nuevas complejidades que surgen en los procesos en la educación. Finalmente, los diferentes estudios antecedentes hacen énfasis tanto en que exista una visión consensuada como en que el "contenido" de esa visión sea ambicioso, elevado, potente. Este último aspecto como su modalidad antitética, la existencia de una "visión fatalista", serán los ejes del análisis a desarrollar en este capítulo.

La información relevada permite ver la visión de escuela a través de las respuestas de los directores por un lado, y del colectivo docente por el otro. Para el análisis, estas respuestas fueron organizadas en tres dimensiones: (a) funciones y objetivos de la escuela; (b) expectativas de logro de estos objetivos, y (c) la definición de qué es una escuela efectiva. Luego fueron cruzadas las opiniones de unos y de otros para ubicar tanto los contenidos como los consensos en cada aspecto.

Los hallazgos de este análisis puede resumirse de esta forma: **las escuelas que obtuvieron buenos resultados tienen un alto consenso y una claridad importantes sobre cuál es el papel transformador de la escuela con los niños que recibe**. Este consenso se expresa en afirmaciones que trascienden el nivel genérico del discurso pedagógico y que resultan ser en general detalladas, amplias y multidimensionales. Por el contrario en aquellas escuelas que integraron el grupo de control, las declaraciones de maestros y directores son discordantes, los directivos en general demoran o titubean en dar una respuesta clara al respecto, en tanto que los maestros no lograron ponerse de acuerdo sobre qué debía ser y hacer la escuela en ese contexto particular en el que trabajan. El contenido de los enunciados se basa en afirmaciones genéricas, "términos comunes", que a su vez resultan difícilmente traducibles en metas mensurables.

5.1. La "visión de escuela" que tienen las escuelas efectivas

En tres de las escuelas efectivas es identificable una visión sobre sus finalidades que es particularmente fuerte, tanto por el consenso con que se comparte como por el contenido de las afirmaciones realizadas. En las restantes tres escuelas de este grupo, se detectaron matices y disensos entre los maestros y entre los maestros y el director. Estas discrepancias se ubicaban en el plano concreto de las valoraciones de los resultados que se estaban alcanzando, sobre las posibilidades reales de tener un nivel importante de eficacia y no tanto sobre lo que se busca lograr.

En la "visión compartida" de las escuelas efectivas aparecieron otros dos aspectos a destacar. Por un lado, el carácter "monopólico" de hecho que tiene la escuela en contextos sociales carenciados, con escasa o nula presencia de otros actores sociales y culturales, y por otro lado, la convicción compartida de que la escuela en estos contextos está siendo el único canal de integración social en las condiciones de ausencia de políticas sociales focalizadas. La socialización (formación de determinadas conductas básicas de higiene, posición corporal) y la educación en valores aparecen en estas escuelas como fines sociales enfatizados, aunque acompañados siempre por elementos relativos a una formación

académica básica que les permita a los alumnos seguir en Secundaria o desempeñarse en la vida con cierto éxito.

Recuadro III.7
La construcción de una “visión de escuela”:
el trabajo en torno al enfoque pedagógico descrito en las entrevistas al director

“¿Existe en la escuela un enfoque pedagógico acordado?”

- *"Cuando yo empecé en la escuela se comenzó recién a trabajar o a intentar en primer año, intentar tomar conciencia de lo que es un proyecto. Las maestras no trabajaban en forma paralela, o sea cada una hacía su planificación. El primer año, el 95, fue acercarlos; nadie dijo que no, al contrario, encantadas de trabajar por proyecto. Pero no tenían claro la diferencia entre un centro de interés, una unidad de trabajo y un proyecto. Pero sí manifestaron la necesidad de querer trabajar, para eso necesitaban estudiar, analizar qué es un proyecto, cómo hacerlo, las diferencias. Esto implicó reuniones, implicó comprar libros. También a eso se le sumó material fotocopiado, acercarlos permanentemente. Cada vez ir a la clase, conversar un poco e ir de a poco tratando de que planificaran en forma paralela, intercambiando material. En cuanto a lo pedagógico, el susto era el constructivismo. Ni bien llegué a la escuela lo primero que me preguntaron, sobre todo las maestras de primero, si era constructivista. Ante eso yo lo que les planteé es, constructivista cien por ciento, o sea en forma pura no, pero lo que se trató fue de darle libertad sí a las maestras para que trabajaran lo más cómodas posibles, pero sí con espíritu abierto a incorporar nuevas cosas. Estar abierto a aquello del constructivismo que puedo tomar y que me siento segura para hacerlo, poder aplicarlo". (Escuela III).*

La observación de la escuela, de las entrevistas y de los grupos aportan evidencias para sostener que los maestros son conscientes de pertenecer a una “cultura” distinta en relación a la “cultura” de los niños. Esta diferenciación encuentra sentido posteriormente en la definición de qué es lo que habría que hacer desde la escuela. Tanto los maestros como los directivos acuerdan partir de la cultura heredada de las familias pero con la intención de “ampliarla”, “enriquecerla” o directamente “de cambiarla”. Más allá de las coincidencias halladas, también se puede afirmar que existen matices en las formas en que esta distancia cultural se expresa tanto en el vínculo diario como en el discurso más elaborado sobre los fines de la escuela en relación a estos niños de contextos desfavorables. Algunos de estos aspectos han sido ya comentados en el capítulo de clima institucional.

La **escuela I (efectiva - Interior)** ha desarrollado un nivel importante de consensos sobre cuál es y cuál no es la función de la escuela, particularmente en un tema crucial: el rol del maestro. Tanto en la discusión de los docentes como en los dos grupos de padres realizados, se evidenció un acuerdo unánime respecto a que la maestra *no es* la segunda madre, *ni debe serlo tampoco*. En ninguna otra escuela se observó ni esta discusión ni el acuerdo alcanzado entre los actores sobre este tema. La función es otra y está centrada en la **formación integral**. Ahora bien, este término, al contrario de lo que ocurre en las escuelas bloqueadas (donde también es empleado), **se define a través de la idea de transformación**. Este posicionamiento de la educación escolar frente al contexto se realiza explícitamente en el plano del “acervo cultural” de “conocimientos” académicos (para seguir secundaria), en el plano de la preparación “para el día a día” de la actividad laboral, en las conductas del “cuidado de sí” (higiene, presentación, etc) y en las conductas de relacionamiento con otras personas. La cultura que transmite la escuela se marca bien diferenciada de la cultura adquirida a través de la socialización familiar. *“La escuela tiene que hacerle ver que hay otras formas de vida, que no solamente es la que está viviendo”*. La situación familiar de partida es definida como “problemática”, “marginal”, de “abandono”. En opinión de los maestros por ejemplo, al ser la única institución cultural en la zona, la escuela queda en una

Recuadro III.8
Respuestas de los directores de las escuelas efectivas
sobre qué entendían ellos por "escuela efectiva"

“¿Qué entiende por "escuela efectiva"?”

- *"Ves que el niño es feliz. Y cuando termina la escuela, puede ingresar a Secundaria y no fracasar. O sea, poder continuar sus estudios con éxito [.....] O sea que él hace una buena trayectoria dentro de la escuela donde fue atendido en todos sus aspectos. [...] Y también tener en cuenta que aquel niño por todas sus capacidades, porque aprende con un ritmo distinto a los demás, también es atendido dentro de la escuela. Esa es una escuela efectiva. Donde tú entras a un salón y ves que aquel niño que es diferente de todos los demás, pero que a su vez aprende con un ritmo distinto, más lento que los otros, también es atendido y ha logrado éxitos en su tarea. O sea que el éxito de una escuela es también atender a todos los niños por igual". (Escuela I).*
- *"Es aquella que permite que el niño se desarrolle en plenitud, que cumpla con su función, su rol de niño. Que pueda desarrollar todas esas potencialidades que trae y que pueda brindar a los niños un ambiente cordial, un ambiente de distensión, un ambiente donde enseñe pero a la vez también aprenda". (Escuela IV).*
- *"Pienso que una escuela efectiva es aquella que se fija los objetivos y que va camino a cumplirlos; que logra lo que se propone. Los objetivos son de todo tipo, porque hay objetivos que tienden al aspecto social, al aspecto estrictamente administrativo y al aspecto educativo y de formación cultural. Escuela efectiva es la que, en primer término, cumple con los objetivos que se fija. Y yo pienso que si una escuela logra hacer que el medio comience un camino de superación, es una escuela que logra éxitos con respecto al cambio social en el que está inmersa". (Escuela VI).*
- *"Para mí lo más importante, sin ir al número, a lo cuantitativo en cuanto a los resultados de los aprendizajes... Que también son importantes porque nos dan datos muy objetivos sobre cómo funcionan los niveles de la escuela... Es exitosa para mí cuando la gente está contenta con lo que hace, cuando trabaja en un buen clima de relación tanto entre las maestras como entre las maestras y la Dirección. Cuando se logra también promover, pero promover efectivamente niños que tengan los contenidos mínimos del año anterior. Pero por sobre todo, creo que el hecho de lograr un ambiente bueno, que la gente trabaje conforme, contenta y con ganas de más". (Escuela III).*

posición “monopólica” a los efectos de su tarea de integración social y de igualación de oportunidades.

A partir de la pregunta acerca de qué era una escuela efectiva también se obtuvo una respuesta particularmente diversificada y profunda en sus consecuencias. Una escuela logra ser efectiva cuando *"los niños son atendidos en todos los aspectos"*. A las ideas de cuidado, continentación y conocimiento personal se agrega también un elemento afectivo centrado en el niño: [que] *"el niño realmente sienta placer al concurrir a la escuela"*. Sin embargo, la visión de éxito no se restringe al plano emocional, sino que inmediatamente adquiere un sentido académico estricto: [que] *"puede ingresar en Secundaria y no fracasar. O sea poder continuar sus estudios con éxito"*. El sentido de articulación entre Primaria y Secundaria es puesto al nivel de indicador de éxito en una escuela y en una zona donde las posibilidades de acceso al nivel medio son reducidas debido a las distancias geográficas, a las oportunidades laborales, y a los antecedentes familiares. La visión de escuela efectiva se amplía luego hacia un aspecto centrado en la equidad y no ya exclusivamente en la calidad de los aprendizajes. El logro de los niños con dificultades de aprendizaje también es un indicador de éxito en esta escuela: *"Donde tu entrás a un salón y ves que aquel niño diferente a los demás, que a su vez aprende a un ritmo distinto, más lento que los otros, también es atendido dentro de la escuela. Eso es una escuela efectiva"*.

Los maestros y directivos muestran expectativas positivas respecto a estar cumpliendo y poder cumplir con los fines que entienden corresponden a la escuela. Por un lado estas expectativas se confirman *externamente* a través del apoyo logrado de los padres: el nivel de compromiso con las actividades de la escuela, el cambio de actitud que se observa en los más apartados a medida que va pasando el año. Por otro lado, la permanencia en la escuela permite a los maestros más viejos mantener un vínculo con los egresados, ver el desempeño de aquellos que siguen en Secundaria, tener conocimiento sobre alternativas de vida seguidas, las opciones "de bien" laborales y familiares: *"Al trabajar tantos años en la zona, te das cuenta si ese que alguna vez fue niño y ahora es padre de familia, si sigue esa trayectoria o eligió un camino distinto. En la mayoría de los casos que yo he seguido, te das cuenta que son buenos padres de familia, hombres de bien"*.

Es importante remarcar que esta visión de escuela está concentrada en la idea de **cambio cultural o escuela civilizatoria**⁵⁷ en el sentido en que Varela y Sarmiento le daban a este término: *"revertir las condiciones sociales en las que viven... Bueno no las vamos a cambiar, pero que tengan otra visión distinta de la vida. Que no se les vuelva costumbre vivir así"*. Sin embargo, este cambio cultural se visualiza distinto a como se interpretaba cien años atrás. La visión de escuela que predomina se sostiene también en una visión sobre los principios en que debería procesarse esa transformación. La idea fuerza aquí es la participación activa del niño: *"que él sea el hacedor de su conocimiento, que investigue, que aporte. .. El aporte cultural que trae de su hogar que lo vaya ampliando."*

5.2. La falta de visión en las escuelas bloqueadas

Una visión débil o directamente inexistente se verifica en las escuelas que obtuvieron bajos resultados. A la falta de grados de acuerdo y de enunciados genéricos, se pueden agregar actitudes de prescindencia, o directamente de pesimismo. Los maestros se sienten desbordados por las situaciones que se generan y en general las observaciones muestran objetivos de trabajo volcados fuertemente a la contención afectiva y al disciplinamiento de los alumnos. Sin embargo, el posicionamiento incluso en éstas áreas resulta ser más bien tímido y restringido al *efecto de demostración*: *"La escuela puede mostrar algo distinto a lo que los niños ven todos los días"*⁵⁸. Predominan las opiniones escépticas o abiertamente pesimistas sobre las posibilidades reales de estar incidiendo en mejorar las competencias de los alumnos más humildes de la escuela. Esta sensación de falta de capacidad para incidir en los aprendizajes se elabora transfiriendo la "culpabilidad" al desinterés de las familias, a las situaciones de pobreza. Los maestros dudan: *"la escuela debe resolver una gran cantidad de problemas sociales para los que no está preparada, que antes los resolvía la familia"*. Todo esto se expresa básicamente en la fórmula que en un grupo de discusión de maestros fue planteada por los participantes y acordada entre ellos: *"resolvamos primero los problemas estructurales del país"*.

Los entrevistados muestran además dificultades importantes para responder cuáles serían las características de una "escuela efectiva". Las respuestas son especulativas, dubitativas, confusas, poco elaboradas, o directamente no existen. En ocasiones se asume una postura negativa frente a la Evaluación Nacional de Aprendizajes de 1996, **descartando esta información como señales válidas de éxitos o fracasos**.

⁵⁷ José Pedro Barrán (1992) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II 1870-1929 . La época del disciplinamiento*. Editorial Banda Oriental. Montevideo.

⁵⁸ Sin embargo esto no parece totalmente verosímil si se recuerda que tipo de clima institucional que predomina en estas escuelas.

Es importante aclarar que cuando aquí se concluye que una escuela no tiene una "visión de escuela" esto no significa que su director, o alguno de los maestros, no haya reflexionado y elaborado una imagen sobre la misma. Aquí se hace énfasis en que se trata de una característica de la escuela y no de alguno de sus maestros. Indudablemente, el que haya maestros reflexionando individualmente sobre este tema es un dato importante en términos "germinales", para "trabajos futuros" en el equipo docente. Claro que es un dato absolutamente "potencial": dependerá de cómo se oriente la gestión escolar para recuperar y socializar estas reflexiones para alcanzar acuerdos y consensos. La visión de escuela es un acuerdo y una elaboración dinámica, cambiante, influenciado incluso por los propios resultados y diagnósticos que se puedan realizar año a año. Por esta razón sostener que en estas escuelas falta una visión no implica que no se hayan identificado expresiones y enunciados igualmente elaborados y significativos en relación al papel de la escuela.

En la **escuela VIII (bloqueada - Interior)** se encontró una compleja mezcla de valoraciones, diagnósticos y expectativas, muy dispares y en general escépticas, construidas colectivamente por docentes que en su totalidad residen en otro contexto social y cultural (en la capital departamental a unos 30 Km. de la pequeña localidad). Los maestros, en su mayoría jóvenes, acuerdan que la escuela-institución está desfigurada en sus funciones específicas (la enseñanza) y que está cayendo en el "asistencialismo": dar de comer, cuidar, pero no socializar a los niños. También se sienten a la zaga de "la mala influencia de los medios de comunicación masivos". Afirman tajantemente que "vamos atrás de la evolución de la sociedad". Por el contrario, para la directora, el maestro en estos contextos tiene que asumir una "profesión social" (conocer la gente, sus necesidades, inquietudes) todo lo cual lo valora positivamente. La zona lo amerita dado el bajo nivel cultural y los problemas de desempleo que se percibe en la zona. Esta actividad social está encaminada básicamente a mantener comunicaciones fluidas con la Junta Local y con la Intendencia a los efectos contar con apoyos en materiales, mano de obra, maquinaria liviana, patrocinio en la fiesta de la escuela. Esta visión está tan asociada a la cooperación instrumental entre escuela y actores como a un posicionamiento de la escuela como *el* centro de cultura de la localidad; es decir a un problema de status.

Recuadro III.9

El clima en las escuelas bloqueadas visto a través de las opiniones de los maestros sobre los alumnos

Los maestros y las situaciones de los niños:

- "Los maestros no podemos atenderlos a todos cada uno en sus necesidades". (Escuela VII).
- "Resolvamos los problemas estructurales del país primero". (Escuela VII).
- "Hay que contener muchas cosas". (Escuela IX)
- "El maestro fue formado para ser maestro y no específicamente para determinadas áreas o contexto.[...] Porque no sabe cómo hacer para que factores externos a la escuela dejen de influir tanto, porque te digo casos de resistencia, de deserción escolar, niños con tantas problemáticas". (Escuela X).
- "Por ejemplo viene un niño con un vidrio clavado que se lo había clavado el día anterior en la casa y bueno los padres no lo habían llevado al médico. ¿Quién lo lleva?: el Director porque el maestro no puede dejar a treinta niños en una clase...". (Escuela IX).

De la misma forma, a partir del diagnóstico de la falta de trabajo y la falta de otras oportunidades culturales accesibles, los objetivos de la escuela apuntan a mantener a los niños dentro de la escuela -"que no deserten"- . Los objetivos están retraídos al nivel mínimo de la escolarización o mejor dicho de la retención de los alumnos, aunque a la vez se establezcan ideales importantes para la educación: *"la escuela debe transmitir los valores para que la gente pueda desempeñarse en la vida democrática y pueda actuar en la sociedad y superarse a sí mismo"*. Luego se agrega que la escuela *"debe darle mecanismos para que pueda desempeñarse en forma apta y reflexiva"*.

Sin embargo estas opiniones no constituyen una visión compartida, fundamentalmente en virtud de lo observado a nivel del aula. Las opiniones del directivo no parecerían corresponderse con el tipo de vínculo existente entre maestros y alumnos. De acuerdo a las observaciones de aula, cuando los niños formulan preguntas, se les propone más ejercicios de lo mismo. En el registro de observaciones realizadas en la escuela consta lo siguiente: *"Todo adulto es sinónimo de autoridad y los niños demuestran que lo reconocen: la cocinera entró cuatro veces a la clase [de sexto] y las cuatro veces se pusieron de pie como un 'resorte'"*. También aquellos objetivos del discurso aparecen luego en conflicto con las temáticas que se discuten entre los maestros, particularmente al respecto de la atención a los niños con dificultades. En su opinión *"los inspectores exigen demasiado"* para las pocas disponibilidades que hay. Las restricciones (de tiempo y de recursos) hacen inviable las políticas de mejoramiento. En el registro de las observaciones tomamos la siguiente que muestra este posicionamiento: *"En la hora del almuerzo, estábamos sentadas la maestra, una niña de quinto con dificultades y yo. Le hice una pregunta a la niña y cuando comenzaba muy tímidamente a hablar, la maestra interviene diciendo: 'con esta no intentes mucho porque...'"*. En otra ocasión un niño con problemas de escritura se acerca a su maestra (otra distinta de la anterior), y ella le dice: *-a ver si se te entiende algo"*.

Pero por otro lado, algunas maestras dan muestra de preocuparse por las familias: visitan a los niños en sus hogares y los estimulan en sus realizaciones. Estas dos situaciones contradictorias resultan debilitantes de un proceso de reflexión y de consenso en torno a las finalidades y posibilidades de la escuela.

La visión de escuela no sólo no es compartida sino contradictoria en sus componentes y en el posicionamiento que adopta frente a la cultura local. El diagnóstico crítico de la localidad, no se articula con la declaración de finalidades ni con las formas de vincularse en el aula que mantienen algunos maestros. Todo este panorama posibilita una distancia cultural no reversible entre la cultura de la escuela y el medio, distancia que no cuenta con mediaciones que permitan cerrarla a pesar de los varios proyectos que se intenta desarrollar.

Recuadro III.10
**Las opiniones en las escuelas bloqueadas sobre finalidades,
 indicadores de éxito y expectativas de resultados**

¿Qué entiende usted por escuela efectiva?

- *"La que cumple con sus objetivos". (Escuela VIII).*
- *"La escuela efectiva sería prácticamente un modelo y es muy difícil de lograrlo. Con respecto al aprendizaje, en este medio es difícilísimo con los cocientes que hay, bajos; es decir, la mayoría de los niños es imposible. Después hay otra cosa que se nota es la agresividad.[...] Es muy difícil porque ahí también sería contar con los recursos humanos, recursos materiales, pero es como que la gente no quiere mucho". (Escuela IX).*
- *"Bueno...Hay... Hay ... Digo... Nosotros... Mira... Entendemos por efectiva... Efectiva puede ser en todo sentido. Por ejemplo cuando tuvimos los resultados de la UMRE que fue bajo, muy bajo en Lengua y Matemática,[...] Era previsible pero no tanto. Es decir, a nosotros no nos importan...". (Escuela X).*

5.3. La importancia de una visión de escuela sobre los resultados

La conclusión sobre la fortaleza o la debilidad de una visión es el resultado de contrastar las declaraciones recogidas en cada uno de los tres aspectos mencionados más arriba. La diversidad de funciones, la reflexión sobre ellas es significativa en los discursos recogidos en las entrevistas. Por ejemplo, en un caso se obtuvo como definición que *"la escuela es un modelo, el más importante modelo de vida por carecer de otros centros culturales"* (Escuela I). En cambio, en otro caso se asumía como función *"la educación afectiva"* del niño, o *"aquella que cumple con sus objetivos"*. Incluso no se registraron mayores desarrollos en aquellas preguntas adicionales que pretendían profundizar sobre funciones específicas a realizar con niños de contextos desfavorables.

De la misma forma se encuentran diferencias en lo que, según maestros y directores, define a una escuela efectiva. Para las escuelas donde hay una visión potente, los parámetros que se fijan son por ejemplo: *"es aquella donde los niños sientan placer de concurrir; se aprenden conocimientos y hábitos y a desenvolverse en la vida"*. En el extremo opuesto, el parámetro que se fija una visión débil es más acotado; una escuela efectiva es aquella que *"le da alegría a los niños"*. Este ubicarse en el campo de lo afectivo, de la socialización en conductas y hábitos "disciplinados" implícitamente parecería traducirse en una renuncia a alguna función en el campo del desarrollo cognitivo del niño, cualquiera sea la postura que se adopte, desde "la transmisión de conocimiento" a la "ampliación de la cultura" adquirida en la familia.

En las evaluaciones y expectativas de logro que declaran los maestros y directivos, los contrastes son también importantes. Así, por ejemplo, en algunos casos se hacía énfasis en que *"están dadas las condiciones materiales y docentes para cumplir con los objetivos"*; en otros casos se detectaban matices de diferencias entre directivos optimistas y maestros más escépticos. Finalmente, en otras escuelas las opiniones eran netamente pesimistas: *"es muy difícil lograr aprendizajes por los cocientes de los niños"* o *"deben resolverse primero los problemas estructurales del país"*. Obviamente, este análisis no implica sostener que una visión potente sobre la escuela olvida la inserción de ésta en una sociedad, en una coyuntura histórica. Más claramente, no estamos contraponiendo visiones *idealistas* a

visiones *estructuralistas* de la escuela, sino más concretamente rescatar la reflexión sobre la complejidad de articular lo que ocurre en la sociedad nacional y lo que puede ocurrir en una escuela en particular.

En síntesis, una "visión potente" se caracteriza por posturas claras relativas a que la escuela tiene insustituiblemente un papel fundamental a cumplir con estos niños, que pasa por el plano del desarrollo de las competencias cognitivas y del aprendizaje de normas de convivencia. Se propone también que la escuela sea modelo cultural en un contexto con carencia de modelos. Como conclusión de todo esto se plantea que los niños sientan placer de concurrir a la escuela. Las escuelas con una visión potente son capaces de delimitar lo que se denomina más conceptualmente en el planeamiento estratégico, un "espacio de intervención" amplio y diversificado, a la vez que pueden sostener ese sentido de su función, con altas expectativas reales de logro. Una visión potente no se alimenta de "premisas especulativas" sino de una "intencionalidad situada", en la que el conocimiento de las problemáticas sociales de los alumnos no termina por bloquear toda iniciativa que no sea exclusivamente afectiva.

6. Conclusiones y generalizaciones

El análisis realizado en los apartados anteriores ha tratado de presentar diferencias y regularidades que distinguen a las escuelas efectivas y las escuelas bloqueadas en cuatro dimensiones de la organización escolar. La quinta dimensión focalizada en el Estudio de Casos, las prácticas y enfoques pedagógicos, recibe un tratamiento especial en el siguiente capítulo, dada su especificidad.

A través de los cuatro apartados se han ido presentado algunas conclusiones preliminares que en este apartado final se busca sintetizar. La síntesis a desarrollar tiene las potencialidades y las limitaciones metodológicas propias del enfoque y estrategia adoptada para estudiar en profundidad las escuelas de contextos desfavorables. Las siguientes anotaciones no tienen la pretensión de establecer *definitivamente* cuáles son las características de las escuelas efectivas. Tampoco se pretende generalizar los hallazgos al punto de decir que las siguientes son las características de todas las escuelas de contextos desfavorables de 1996 que obtuvieron resultados por encima de lo esperado en función de la composición sociocultural.

En los cuatro aspectos analizados en relación a la organización escolar, (estilo de dirección, relaciones padres-escuelas, clima institucional y visión de escuela) fue posible observar sistemáticamente que algunas características estaban presentes en las escuelas efectivas y que en las escuelas bloqueadas no estaban o tenían un carácter más genéricamente negativo.

Podemos establecer como conclusión general que las escuelas que logran resultados académicos por encima de lo esperado en función de su composición sociocultural, se caracterizan por un estilo de dirección de liderazgo institucional; unas relaciones entre las escuelas y las familias basada en la participación y en la recíproca valoración positiva de la cooperación alcanzada; en un clima institucional fuertemente diferenciado del orden social en el barrio; y en la existencia de una "visión de escuela" compartida y centrada en un conjunto de objetivos y expectativas que han sido discutidas y especificadas para ese contexto social por el cuerpo docente. A continuación se desarrolla esta conclusión general.

En las escuelas efectivas se observó un estilo de dirección caracterizado por un **liderazgo institucional**. Este término sintetiza una serie de pautas que estructuran una gestión que tiene énfasis en las tareas pedagógicas, logrado a través del involucramiento del director en los procesos de aprendizaje a nivel del aula, sea directamente compartiendo clases en un esquema de “áreas integradas” o más indirectamente a través de visitas de apoyo didáctico a las maestras nuevas o de actualización pedagógica a todo el cuerpo docente. Sin embargo este estilo de dirección también tiene una faceta de relacionamiento humano importante: las directoras de las escuelas efectivas comunican con sus actitudes y propuestas, una alta motivación por la tarea que desarrollan, un sentimiento de realización profesional (vocacional) y un optimismo hacia el futuro profesional. Estos estímulos se complementan y potencian con las acciones de apoyatura técnico-pedagógicas, generando así un estilo distintivo de liderazgo.

Aunque con las variaciones descritas oportunamente, se observó en las seis escuelas efectivas que existía una **relación entre la escuela y las familias** caracterizada por la participación y por una valoración positiva respecto de los aportes, del interés y de la participación que realizan los padres en la escuela. Es decir que, por un lado, se verifica un nivel de integración alto o medio (en comparación a las escuelas de similar contexto) de los padres a las actividades informativas, académicas y/o sociales (dentro y fuera de la escuela) que se realizan durante el año. Pero lo más fundamental y distintivo son las cualificaciones que se han construido de parte de padres y maestros en relación a esta relación que han construido. De ambas partes existe respeto y valoración respecto a los aportes establecidos por cada uno en relación a la tarea de educar. Esto no significa que no se detecten problemas graves o aislamientos de algunas familias; sin embargo, en términos generales la escuela ha logrado que las familias se articulen a las propuestas de la escuela.

En tercer lugar, en las escuelas efectivas se halló un **clima institucional** en el cual se identifica una diferencia importante entre la escuela y el medio, donde el comienzo de las normas de una y el final de la otra es visible para todos los niños y maestros. Donde, además, este adentro/afuera luego se replica en los espacios y tiempos escolares (recreo, comedor, clases) de tal forma que predomina un clima ordenado y estimulante del trabajo académico continuado. El conocimiento y la claridad de las normas de disciplina y convivencia en la escuela permite establecer expectativas claras también en los alumnos sobre quiénes y cómo son sus maestros y qué esperar de ellos en todos los aspectos.

Finalmente, una **visión de escuela** que nuclea el consenso de maestros y directivos sobre qué función tiene la escuela en ese contexto y en esa cultura en la que trabaja. Una visión potente de escuela incluye además dos dimensiones centrales: por un lado, un conjunto de expectativas positivas sobre las posibilidades reales de éxito en el logro de sus fines y, por el otro, una idea clara de qué características debe tener una escuela para alcanzar dichos fines.

Acá va el cuadro.

CAPÍTULO IV.

FACTORES PEDAGÓGICOS: UNA VISIÓN CUALITATIVA SOBRE LOS ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS EN EL AULA

1. Introducción

El estudio de casos se propuso no sólo describir las variables de carácter institucional general de cada escuela, sino realizar una primera exploración respecto a los enfoques pedagógicos y didácticos del trabajo en el aula. Se partió del supuesto, anteriormente explicitado, de que es necesario ahondar en la investigación y el conocimiento acerca de cómo el enfoque específico de las actividades en el aula y de la enseñanza incide en los aprendizajes de los niños. Se buscó de esta manera complementar el abordaje estadístico realizado a través del índice de actualización pedagógica presentado en el capítulo II.

La limitación metodológica principal consistió en que el estudio cualitativo se realizó al año siguiente de la aplicación de las pruebas. Es decir, una vez identificadas las escuelas efectivas y bloqueadas a partir del análisis de la información generada, se procedió a seleccionar y visitar un conjunto de ellas. Ello implica que, en rigor, no fue posible observar la actividad en el aula de los niños evaluados. De todos modos, dado el carácter exploratorio del trabajo, se entendió que la visita a las escuelas y en particular a los maestros que habían tenido a su cargo a la generación evaluada en distintos momentos de su escolaridad, podría servir para arrojar algunos indicios acerca del tipo de enfoques didácticos predominantes en las escuelas y su relación con los aprendizajes en contextos socialmente desfavorecidos.

Se trató pues de incursionar especialmente en el enfoque de la **enseñanza** entendida como **proceso de mediación entre el alumno y el conocimiento para orientar los procesos de aprendizajes**.

Con este fin un equipo de tres investigadoras con amplia experiencia en la escuela primaria desarrolló sus observaciones en cada escuela durante un período de entre 5 y 7 jornadas de clase. Durante esos días se involucraron en todas las actividades de la vida escolar: entrada, recreos, salidas, actividades de clase guiadas por los maestros dentro y fuera de las aulas. Realizaron además entrevistas en profundidad a tres maestros de la escuela que hubieran trabajado en años anteriores con

la generación evaluada –las actividades de observación en el aula se realizaron en las clases de estos mismos maestros- y al director del establecimiento. En todos los casos en que el o los maestros que el año anterior habían estado a cargo de los grupos de 6to. seguían en la escuela, los mismos fueron seleccionados para la entrevista y observación.

En las páginas siguientes se extraen conclusiones **para este estudio de casos** buscando sistematizar los factores que podrían hacer razonablemente esperables los mejores rendimientos de los niños en las escuelas efectivas. Se busca de este modo dar un primer paso de carácter exploratorio en este tipo de investigación y complementar el análisis estadístico presentado en el capítulo II con un abordaje de carácter cualitativo.

La presentación de los análisis y conclusiones es ilustrada con transcripciones de los registros de observación y comentarios de campo extraídos de los informes que las investigadoras en el área pedagógica presentaron al FAS en noviembre de 1997. Dicho material contiene registros de las observaciones directas en el aula, de las entrevistas con los docentes, de las vivencias en otros momentos de la vida escolar -entradas, recreos, asistencia al comedor, salidas- e incluso de conversaciones sostenidas informalmente con los niños centro y fuera del aula.

2. Enfoques didácticos

Tanto las observaciones como las pautas de entrevistas fueron organizadas en torno a los problemas relativos a los tres aspectos centrales que conforman la tríada didáctica: **el objeto de conocimiento, el sujeto de aprendizaje y la mediación docente.**

En relación al primer aspecto se buscó indagar fundamentalmente en torno a **la postura de los maestros respecto al conocimiento.** No fue posible ni se pretendió indagar acerca de los conocimientos específicos que los maestros manejaban en sus clases en las distintas áreas disciplinarias, sino que se buscó recoger información sobre la actitud de los maestros ante cuestiones tales como las siguientes: ¿es posible que niños de contextos sociales desfavorables accedan al conocimiento que la cultura dominante valida y exige?; ¿cómo compatibilizar el respeto a la diversidad cultural de la población, con la necesidad de poner a disposición de los niños la posibilidad de conocer las formas culturales predominantes, en el entendido que dichas informaciones y vivencias son fundamentales para que el individuo pueda participar de la sociedad y realizar opciones libremente en el devenir de su vida?

En relación al segundo aspecto se buscó indagar sobre la **percepción del maestro acerca del aprendizaje.** El relevamiento estuvo orientado por las siguientes preguntas: ¿cuál es la concepción de aprendizaje que subyace a las prácticas educativas de estas escuelas que manifiestan potencia para lograr atender las diferencias ocasionadas por condiciones socioculturales desfavorables?; ¿cómo se percibe y atiende la diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje de los niños?; ¿cómo se aprovecha el potencial educador de dicha diversidad?

En relación al tercer aspecto se buscó analizar las características de la **acción didáctica** predominantes en las escuelas. Las preguntas que en este campo orientaron la observación fueron las siguientes: ¿cuál es el modelo didáctico que se enfatiza en la escuela?; ¿cómo es percibido el rol del maestro?; ¿qué estrategias didácticas se priorizan?; ¿es conocido y aprovechado en las escuelas el conocimiento producido por las investigaciones didácticas y de otras disciplinas para potenciar los aprendizajes de los niños?; ¿cómo se establecen los vínculos con los niños y sus familias?

Toda práctica de enseñanza está fundamentada en un conjunto de creencias y concepciones acerca de lo que debe hacerse y cómo debe hacerse para lograr los resultados buscados. Estas creencias y concepciones pueden ser explícitas o implícitas, es decir, el maestro y la escuela pueden tener una reflexión consciente acerca de cómo trabajan y por qué lo hacen de cierto modo y no de otro, o pueden no haber desarrollado dicha reflexión y simplemente haber ido consolidando un conjunto de creencias a partir de la práctica. Asimismo, las concepciones y creencias que sustentan las prácticas pueden constituir una concepción con cierto grado de coherencia o mantener contradicciones internas importantes. Finalmente, las concepciones y creencias pueden haber sido construidas tanto a partir del estudio y la formación sistemática u ocasional acerca de los nuevos conocimientos didácticos y disciplinares, como de la reflexión e intercambio a partir de la experiencia cotidiana –o ambas cosas–.

Lo anterior implica que no necesariamente las prácticas de enseñanza se derivan de un modelo didáctico preciso y coherente que las fundamente. Sin embargo, a los efectos del análisis de las mismas resulta muy útil trabajar con modelos explicativos que intenten

organizar conceptualmente la heterogeneidad existente en la realidad. En ese sentido resulta práctica la tipología de modelos didácticos propuesta por Roland Charnay, en relación a Matemática, en su artículo *"Aprender (por medio de) la resolución de problemas"*⁵⁹. La misma se basa en las relaciones 'que se juegan' al interior de la clásica tríada didáctica. En cada uno de los tres modelos propuestos Charnay analiza prioritariamente el rol que cumple "el problema"⁶⁰ como uno de los elementos más significativos para la visualización de cada modelo.

El modelo llamado **"normativo"** está centrado en la transmisión de contenidos. El punto de partida es el saber ya elaborado. Principalmente *"se trata de aportar, de comunicar un saber a los alumnos. La pedagogía es entonces el arte de comunicar, de "hacer pasar" un saber. El maestro muestra las nociones, las introduce, provee los ejemplos. El alumno, en primer lugar, aprende, escucha, debe estar atento; luego imita, se entrena, se ejercita, y al final aplica. El saber ya está acabado, ya construido"*.

El problema se utiliza en este modelo como *"criterio de aprendizaje"*. Es un punto de referencia que el maestro tiene para orientar las lecciones y los ejercicios. Luego de la 'enseñanza', los problemas le sirven para efectuar el control del aprendizaje. Ello conduce a menudo al estudio de 'problemas tipo' que suelen reiterarse para asegurar que el alumno comprenda.

El modelo llamado **"incitativo"** está centrado en el alumno. En este enfoque el punto de partida son los intereses, motivaciones y necesidades del alumno. *"El maestro escucha al alumno, suscita su curiosidad, le ayuda a utilizar fuentes de información, responde a sus demandas, lo remite a herramientas de aprendizaje (fichas), busca una mejor motivación... El alumno busca, organiza, luego estudia, aprende (a menudo de manera próxima a lo que es la enseñanza programada). El saber está ligado a las necesidades de la vida, del entorno (la estructura propia de este saber pasa a un segundo plano)." El autor incluye dentro de este modelo a las diferentes corrientes de los llamados "métodos activos"*.

El problema se utiliza en este modelo fundamentalmente como *"móvil del aprendizaje"*, como *"motivación de la tarea"*. Con tal fin se busca presentar situaciones vividas, a partir de las cuales se entiende que el alumno va a recibir con mayor interés el aporte de conocimientos y la práctica de ejercicios, todo lo cual incidirá favorablemente para que luego el propio alumno resignifique ese conocimiento.

El modelo llamado **"aproximativo"** está centrado en la elaboración del saber por parte del alumno. *"Se propone partir de "modelos", de concepciones existentes en el alumno y "ponerlas a prueba" para mejorarlas, modificarlas o construir nuevas. El maestro propone y organiza una serie de situaciones con distintos obstáculos (variables didácticas dentro de estas situaciones), organiza las diferentes fases (investigación, formulación, validación, institucionalización). Organiza la comunicación de la clase, propone en el momento adecuado los elementos convencionales del saber (notaciones, terminología). El alumno ensaya, busca, propone soluciones, las confronta con las de sus compañeros, las defiende o las discute. El saber es considerado con su lógica propia"*.

En este modelo el problema es concebido como *"fuente, lugar y criterio para la elaboración del saber"*. El punto de partida de la enseñanza es siempre una situación planteada como problema a resolver que mueve al alumno a buscar una solución. En el

⁵⁹ En: **Didáctica de Matemáticas. Aportes y Reflexiones**. Cecilia Parra e Irma Saiz (comps), Paidós, 1994. Capítulo 3.

⁶⁰ Si bien el autor se refiere específicamente al campo de la Matemática, en el presente trabajo se hace una extrapolación de sus conceptos al resto de las áreas del conocimiento y la enseñanza.

camino de búsqueda de una solución el niño formula alternativas y las confronta, poniéndolas a prueba -con otras soluciones que el mismo visualiza, con las que proponen sus pares o, en su defecto, con las que aporta el maestro-. Frente a una nueva situación con diferentes obstáculos, se hará surgir nuevos procedimientos. A lo largo de estos procesos, el alumno va internalizando en forma significativa herramientas de pensamiento necesarias, se propicia la frecuentación de las temáticas y conocimientos en distintos contextos, se integra el lenguaje convencional, se institucionaliza el saber. A través de todo lo anterior, se aprende a resolver problemas pero, además y por sobre todo, se aprende a percibirlos.

Los modelos sirven de herramienta para el análisis de las situaciones didácticas y para la reflexión sobre ellas. No es de esperar que los docentes los desarrollen en la práctica en forma totalmente consistente. Pensar que las prácticas de enseñanza se agotan en estos modelos sería caer en la "*...tendencia intelectualista a olvidar que la práctica tiene una lógica, un sentido y un conocimiento propios y específicos, a los que siempre hará injusticia un análisis científico que tiene su lógica y conocimientos propios*"⁶¹. Según se señaló anteriormente, en las prácticas de aula de una misma persona pueden coexistir elementos de diferentes modelos aun cuando teóricamente sean contradictorios. En este sentido, la pretensión del relevamiento efectuado no fue clasificar a los maestros o escuelas dentro de uno u otro modelo, sino describir los tipos de enfoques existentes en la realidad de nuestras escuelas, establecer cuál o cuáles son los aspectos que se enfatizan -sea en forma consciente o no-. Los modelos presentados fueron utilizados como referentes teóricos para poder descubrir, atender e interpretar el sentido de lo observado.

3. Las dimensiones pedagógico-didácticas observadas

A partir de las consideraciones teóricas anteriores y a efectos de garantizar coherencia en el trabajo de las tres investigadores que tuvieron a su cargo la realización de las observaciones y entrevistas relativas a la dimensión pedagógica, se acordó focalizar el relevamiento en torno a las siguientes dimensiones:

- a. **El rol asumido por el maestro en la organización de los contenidos, tiempos y espacios.** La manera de mediar entre conocimiento y niño que adopta el maestro (al decir de Chevallard, transposición didáctica) da cuenta de la concepción de aprendizaje que subyace a las prácticas.
- b. **La atención de la diversidad.** Se buscó observar en qué medida las prácticas y discursos pedagógicos reconocen la heterogeneidad de los niños y de los grupos. Ello se manifiesta principalmente a través de la capacidad del maestro para identificar las diferencias entre los niños, para orientar el trabajo en la Zona de Desarrollo Potencial, así como en las formas de agrupamiento de alumnos que emplea en el aula y el modo en que las justifica.
- c. **La actitud frente al error.** Se puso especial atención en el registro de las formas en que los maestros reaccionaban ante las intervenciones no acertadas de sus alumnos, de las orientaciones que daban durante el proceso de las tareas realizadas por los niños en el aula y de las observaciones formuladas al corregir las producciones de los niños.

⁶¹ Fernando García Selgas; "Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad", refiriéndose a la teoría de Bourdieu. En **Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales**; Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (editores). APG, Madrid, 1995.

- d. **La corrección y el cuaderno de clase.** Por un lado, se buscó relevar el tipo de actividades registradas por los niños en sus cuadernos, de modo de analizar si las mismas dan cuenta de los procesos desarrollados por el propio niño o si se limitan a copiar las síntesis enunciadas por el maestro. Por otra parte, el tipo de correcciones que el maestro realiza en el cuaderno del niño constituye un excelente indicador de la actitud ante el error anteriormente señalado y de su capacidad de brindar lo que se denominó ayuda ajustada a los procesos, estilos y ritmos de cada niño.
- e. **La utilización del problema en el aprendizaje.** Siguiendo las reflexiones formuladas al presentar los modelos didácticos, se buscó registrar los modos en que los maestros utilizan “el problema” en la enseñanza. Se consideró que el problema no pertenece solamente al campo de la Matemática, sino que puede ser empleado como enfoque de la enseñanza en todas las áreas de aprendizaje. A los efectos de la observación se acordó diferenciar entre problema y ejercicio, reservando el primer término para los casos en que el niño no dispone en forma directa de la respuesta sino que debe apelar a desarrollar un proceso reflexivo relacionando las distintas informaciones que posee.
- f. **Las prácticas de evaluación.** Se buscó relevar información sobre las prácticas formales e informales empleadas en la evaluación, analizando especialmente los procesos de devolución a los niños de las evaluaciones realizadas por el maestro y la utilización de la información derivada de dichas evaluaciones para la toma de decisiones en relación a la enseñanza.
- g. **Los aspectos vinculares.** Se tomó como punto de referencia la consideración de que en toda situación de aprendizaje es necesario establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad, la aceptación del otro, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y la promoción del interés por el conocimiento. Se intentó registrar las actitudes y los sentimientos puestos en juego en la interacción dentro del aula. Para observarlos fue necesario atender tanto a aspectos visibles como implícitos, a palabras y a manifestaciones no verbales. Asimismo, se registró de qué modo los aspectos vinculares al interior del aula se potencian en otros momentos de la actividad escolar fuera del aula, como los tiempos de recreo, almuerzo, entrada y salida.

4. Aspectos sistematizados a través del análisis de las dimensiones observadas

En los diez casos estudiados las prácticas y los enfoques didácticos se enmarcan predominantemente en el **modelo normativo**. De un total de 30 prácticas analizadas tan solo 5 dan cuenta de la aparición de rasgos del modelo **apropiativo**, cuatro de las cuales fueron registradas en escuelas **efectivas**.

El rol del maestro se ejerce fuertemente asociado a la transmisión de conocimientos. En general no fue posible observar que se brindara a los niños diferentes contextos en los cuales desarrollar los aprendizajes. Por el contrario, lo comúnmente observado como forma para atender las dificultades de los niños en el proceso de aprendizaje, fue la reiteración de los mismos procesos realizados, en el mismo contexto de referencia. Asimismo, existe una marcada tendencia a depositar las causas de dichas dificultades exclusivamente en factores ajenos a la enseñanza. Sólo en tres casos se observó al docente orientar la actividad promoviendo la acción, la elaboración y la reflexión del alumno, así como la discusión cooperativa antes de extraer conclusiones.

En general, el **problema** es utilizado como estrategia de enseñanza únicamente en Matemática y fundamentalmente en el marco de enfoques normativos o incitativos. Solamente cuatro de las docentes observadas lo utilizan en otras áreas del conocimiento, como **móvil del aprendizaje** y como disparador de procesos de análisis y reflexión en la búsqueda de alternativas de solución ante un obstáculo a superar. Los cuatro casos corresponden a escuelas “efectivas”.

Las prácticas observadas no evidencian capacidad de **atención de la diversidad**, a excepción de una de las escuelas efectivas estudiada. En este último caso, toda la escuela pone en prácticas estrategias para atenderla. En **1º** se realiza a través del agrupamiento de niños de acuerdo a sus logros, buscando desarrollar actividades específicas de apoyo a los niños con más dificultades. En **3º** y **4º** años los niños se trasladan de un grado a otro, de acuerdo a las necesidades: los de 3ro. que avanzan más rápido van a 4to. a trabajar algunos temas y los de 4to. que tienen dificultades en algún tema, vuelven a 3ro. a tratarlo. La maestra de **6º**, a partir de un nivel de exigencia común a todos los niños en los aspectos fundamentales, trabaja una amplia gama de conocimientos, dando opción a todos y permitiendo que cada uno se desarrolle en atención a sus preferencias y/o capacidad personal.

En las restantes escuelas “efectivas” fue posible observar a algunos docentes que realizan intentos aislados de atención de la diversidad -5 maestros de 6º año-. En estos casos lo común fue el llamado 'trabajo en equipos', aunque generalmente no se aprovecha su valor para trabajar en la denominada “zona de desarrollo potencial”. Se utiliza el trabajo en equipos pero sin racionalizar su funcionalidad. En general se trata de buenos trabajos emergentes del conocimiento logrado a partir de la experiencia, aunque sin mayores fundamentos conceptuales. En las cuatro escuelas bloqueadas predominó el trabajo de carácter estrictamente individual. No se observaron estrategias de atención de las dispares condiciones de origen de los niños. Por ejemplo en uno de los casos, la propia maestra había realizado evaluaciones que revelaban casi un 50% de insuficiencia y, sin embargo, no se había planteado la necesidad de proponer a los niños algunas tareas diferenciadas ni promovía el intercambio entre ellos -a pesar de disponer de mobiliario modular-. Este hecho parece relacionarse con el desconocimiento o no reconocimiento de otras realidades culturales, de lo cual se derivan fuertes obstáculos en la comunicación.

En lo referente a la **actitud frente al error**, solamente en **5** casos fue posible constatar que los maestros perciben su valor constructivo -cuatro de 6º y uno de 1º, todos pertenecientes a escuelas “efectivas”. Solamente **8** de los **30** docentes con los que se trabajó -**5** pertenecientes a escuelas efectivas y **3** a una misma escuela bloqueada- perciben la **corrección de trabajos y producciones** como instrumento de ayuda y orientación del aprendiz. **El cuaderno de clase** se utiliza comúnmente como registro de lo “dado” por el maestro y para que el niño reitere actividades con miras a la ejercitación dentro de un contexto igual al ya trabajado. Solamente en **3** grupos, -dos de 6º año y uno de 1º- se pudo observar el empleo del cuaderno como instrumento de trabajo donde el niño, a través de su propia producción, da cuenta de sus procesos de aprendizaje. Todo ello permite suponer que la mayoría de los niños de los casos estudiados tienen más experiencias de copia que de producción de escritura. Asimismo, el tiempo se dedica principalmente a las actividades que en la terminología cotidiana del magisterio, tradicionalmente se denomina 'machaque' (de machacar), haciendo referencia concreta a lo que produce el mortero: reducir algo sólido a fragmentos pequeños, sin triturar⁶².

⁶² En el Diccionario de la Real Academia Española, 21a edición, también aparece esta otra acepción: “golpear una cosa para quebrantarla o deformarla”.

Los **aspectos vinculares** y las **prácticas de evaluación** fueron las dimensiones en las que se constataron las diferencias más nítidas entre el trabajo de las escuelas efectivas y las escuelas bloqueadas.

En las primeras fue posible observar la conjunción de sólidos vínculos afectivos entre adultos y niños, junto con el establecimiento de límites claros en la convivencia -fijados estos tanto en forma participativa como directiva- y una marcada orientación hacia la producción de conocimientos. Por el contrario, en tres de las cuatro escuelas bloqueadas estudiadas, en la mayoría de las situaciones se observaron roces, conflictos, no aceptación de una cultura diferente y/o bloqueos en la comunicación.

En todas las escuelas “bloqueadas” las prácticas de evaluación resultaron ser difusas y externas al niño. No se explicitaba su intencionalidad o solamente se realizaban para cumplir con las normas exigidas por el Organismo. La información que con ellas se producía no se socializaba ni se aprovechaba en la toma de decisiones didácticas. No se involucraba a los niños en la evaluación, por lo cual ésta no servía para brindar ayuda oportuna y favorecedora de procesos de autoevaluación. Por el contrario en las escuelas “efectivas” se pudo observar cierta sistematicidad en las prácticas de evaluación. Los maestros de 6° encaraban la evaluación como instrumento para promover mejoras en los aprendizajes. Los niños sabían que iban a ser evaluados, los resultados eran dados a conocer a los alumnos y a sus padres, los juicios establecidos a partir de estas tareas explicitaban los logros y las mejoras del niño. Los maestros trabajaban a partir de las dificultades encontradas. En otros casos se integraba la evaluación en la actividad de aula, ofreciendo a los niños valoraciones para tratar de ajustar los procesos de aprendizaje.

5. Las principales diferencias entre escuelas “efectivas” y escuelas “bloqueadas”

La lectura global de los registros correspondientes a los 10 casos estudiados permiten apreciar tres aspectos principales que diferencian a las escuelas efectivas de las escuelas bloqueadas:

- i. *altas expectativas de los docentes respecto a los aprendizajes de los niños y fuerte importancia otorgada al conocimiento y a la necesidad de información;*
- ii. *preocupación especial por el desarrollo del lenguaje y, particularmente, por la promoción de la lectura;*
- iii. *preocupación y capacidad para establecer límites en la convivencia al interior de la escuela y para involucrar a las familias en el trabajo escolar.*

En las escuelas “efectivas” **los maestros y directores se muestran con mucho mayor énfasis convencidos de las posibilidades de aprender de sus alumnos** y, sobre todo, convencidos de la necesidad de buscar los caminos para enseñar de modo que aprendan. Esas expectativas se traducen en niveles de exigencia respecto a los conocimientos que se espera que los niños adquieran y en mensajes implícitos y explícitos dirigidos a niños y padres en relación al tema. Se refleja también en un encuadre más estructurado de la vida de la escuela. Asimismo, es posible constatar que los docentes perciben a los procesos de aprendizaje de los niños como fuertemente asociados con los procesos de enseñanza que ellos mismos desarrollan.

Recuadro IV.1
Las expectativas y percepciones en relación a las posibilidades de aprender de los niños

Escuelas “efectivas”

"... 'todos los niños pueden aprender. No existe un techo o un límite; de repente aprenden cosas insospechadas que nosotros pensamos que ellos no van a poder conceptualizar y sin embargo sí lo hacen'. Estas palabras de la maestra de 6° muestran las expectativas positivas que la escuela tiene para con los niños... existen en todas las clases exigencias académicas que determinan las promociones. Estas son conocidas por los padres al inicio de los cursos, en la primer reunión y son punto de referencia en otras instancias del año. Los padres también tienen altas expectativas de aprendizaje hacia sus hijos; de acuerdo a lo informado por la maestra de 6° y la directora la mayoría de los egresados asisten a ciclo básico; muchos se preocupan por la compra de libros y acompañan a sus hijos a la biblioteca de XX". "Los docentes se autoperceben como profesionales responsables, trabajadores, con gusto por lo que hacen, disfrutan su estadía en la escuela, creen que tienen que continuar aprendiendo y por ello son sensibles a las instancias de actualización". **(Escuela I, grupos de 6°)**.

"La expectativa de la docente con respecto a los aprendizajes de los niños es muy alta. Considera que los niños de la escuela pueden aprender tanto como aquellos que provienen de medios socio-económico-culturales muy favorecidos, y que son capaces de desarrollarse de la misma manera. Se reconoce las carencias económicas pero de igual forma se plantea un nivel de exigencia alto". "No aprenden lo curricular solamente aquellos niños que tienen una dificultad específica, generalmente por una causa orgánica o física'. La docente considera que todos pueden aprender, si se tienen en cuenta las diferencias que hacen al aprendizaje individual. Tiene altas expectativas en relación a los aprendizajes de sus alumnos, así como la tienen los padres. Son familias que provienen del medio rural en su mayoría con el deseo de que sus hijos puedan tener posibilidades de progresar, de educarse, de superarse". "Los docentes se proponen 'enseñar a los niños a ser críticos, a elaborar sus conocimientos y respetar opiniones, formar niños pensadores'... "La propuesta didáctica del colectivo docente, especialmente 3° y 6°, hace énfasis en la promoción de la lectura por placer, en el uso continuo de la Biblioteca Escolar y en un exhaustivo trabajo en oralidad". **(Escuela III, grupos de 2°, 3°, 5° y 6°)**.

"La maestra tiene un tono de voz suave, no grita, los atiende, se aprecia un diálogo en tono afectuoso; cuando habla conmigo sobre niños con problemas o con dificultades, lo hace con respeto y con afecto, con expectativas positivas en relación a ellos... Los maestros piensan que todos los niños pueden aprender y que parte de ese proceso es adquirir estrategias para seguir aprendiendo. A pesar del contexto, los maestros piensan que son niños con muchas potencialidades para desarrollar y que la escuela tiene una función en ello". **(Escuela IV)**.

"Se considera que los alumnos son capaces de aprender mucho y lograr buenos rendimientos a pesar de pertenecer a medios sociales desfavorables. 'Nuestros niños son carenciados psicológicamente; ello no significa que no puedan aprender... Aprenden lo curricular, lo programático, pero además, si se estimulan sus intereses, surgen proyectos ecológicos y de ciencias'. Las expectativas de los docentes con los grupos son muy altas". **(Escuela V, grupos de 4° y 2°)**.

"Las expectativas del docente son positivas en cuanto a los aprendizajes de los alumnos, siendo exigente en el cumplimiento de actividades y contenidos programáticos. 'No me rindo todavía'... 'no me puedo conformar con que no aprendan'". " 'Los niños en esta escuela aprenden todo, desde pautas de convivencia, de respeto, de solidaridad, aprenden a escuchar, a pensar, a escribir mejor, aprenden contenidos programáticos. No hay niños que no aprendan, a algunos les cuesta más que a otros, pero todos aprenden. No tienen límites, aunque hay algunos que aprenden con más facilidad y otros que podrían aprender más si el medio familiar fuera más favorable". "El enfoque didáctico de los maestros de 6° pone énfasis en la atención individual a las diferencias de aprendizaje. El colectivo docente aparece como responsable y de preparación técnica positiva. Los niños se muestran bien motivados e interesados". **(Escuela VI, grupos de 6° y 4°)**.

Recuadro IV.1 (cont.)
Las expectativas y percepciones en relación a las posibilidades de aprender de los niños

Escuelas “bloqueadas”

"Explican los resultados en las pruebas por 'carencias propias del niño, el 50% eran niños con dificultades de aprendizaje', 'falta de costumbre de realizar ese tipo de pruebas, porque acá siempre ayudan los maestros: explican, orientan, etc.'. Había además importantes problemas de disciplina, dificultades de comunicación y cohesión grupal y 'falta de coherencia en la propuesta didáctica de la Escuela'. Respecto a este último aspecto coinciden tanto la directora como la Maestra de 6°". (Escuela IX, grupos de 6°).

"Las manifestaciones de los maestros se contradicen en cuanto a las expectativas de aprendizaje. Por un lado no se trabajan temas como el IVA, 'porque en la zona no hay boletas '. Por otro lado afirman: 'tampoco podemos bajar el nivel, ellos tienen que conocer". "Las exigencias académicas son descritas como niveles de logro para la promoción con Bueno. En los hechos hay muchas excepciones. El maestro director de los últimos años antepone los logros en valores: 'lo que ellos lograron en calidad, en solidaridad, en ayudarse unos a otros, en poder compartir, eso fue grandioso. Lograron una situación de poder manejarse entre ellos tranquilamente, de limar asperezas, respetuosos. Se fueron unos niños tan lindos de 6°...'. Los saberes intelectuales no aparecen valorados como una herramienta para estos niños". (Escuela X).

" 'Lo que aprenden acá son hábitos de comportamiento, de comunicación, de socialización fundamentalmente. Y luego aprenden los instrumentos básicos. En lenguaje, lectura-escritura y en matemáticas, cálculo y razonamiento'. Se considera que la escuela les debe brindar los instrumentos básicos para poder insertarse en el medio laboral ya que es difícil que los niños de este medio puedan continuar estudiando". "Las expectativas de aprendizaje de los niños no son positivas; se afirma que 'solo pueden aprender en el transcurso de la escolaridad los aprendizajes elementales en lectura y matemática'; las limitaciones personales y sociales no les permiten aprender lo que tendrían que saber". " 'Salen sabiendo muy poco; son niños despiertos en la vida diaria '... 'Aprenden cuando están motivados e incentivados; son de bajo rendimiento en general, pero se pueden lograr cosas positivas'... 'No aprenden porque son desatentos, por factores del entorno social y cultural'

... 'No aprenden no tanto por lo cognitivo en sí, sino por falta de un entorno afectivo sin problemas, hay bloqueo para el aprendizaje'... 'Son muchos los factores que inciden: primero, las inasistencias; después, los índices de repetición, la promoción por extraedad, el sector social, la familia, el ausentismo'.. 'Solo aprenden lecto-escritura y don de gentes'...". (Escuela XI, grupos de 5° y 2°).

"Los docentes manifiestan tener dificultades para que los niños aprendan ya que 'son desatentos, no están motivados, están dispersos'. Sin embargo, esta misma maestra relata que los alumnos trabajaron con gusto cuando lo hicieron en las actividades de laboratorio y concurrían a la biblioteca de la escuela por la tarde a estudiar y a prepararse... La misma docente expresa: 'tuve que plantearles otra propuesta para incentivarlos, una que salía del esquema tradicional' (el problema, la cuenta, la lectura)... "Otra maestra manifiesta asombro por la necesidad de retomar, de 'volver a dar el mismo conocimiento porque se olvidan". "Otra maestra con bajas expectativas con respecto a cómo puede influir en los alumnos y a cuánto pueden aprender ellos, manifiesta en la entrevista que el grupo le provoca angustia". "Respecto a la generación de 6° evaluada se la describe como 'un grupo lento, con problemática social y familiar, no asimilaban comprensión lectora y razonamiento. Tenían limitaciones propias, poca atención, desmotivados'. La maestra demuestra asombro cuando comenta que muchos de sus ex-alumnos concurren al liceo". (Escuela XII).

En las escuelas bloqueadas, por el contrario, las manifestaciones de los maestros están centradas principalmente en destacar las dificultades externas a la escuela que “impiden” el aprendizaje de los niños. Esta percepción negativa no está acompañada por una convicción igualmente enfática respecto a la necesidad de que los alumnos deben alcanzar un conjunto de aprendizajes y conocimientos. La actitud predominante es de desánimo e impotencia.

A través del estudio de casos realizado no fue posible establecer diferencias claras entre escuelas efectivas y escuelas bloqueadas, basadas en enfoques o modelos didácticos especiales en Lenguaje o Matemática. En general podría decirse que lo que marca la mayor diferencia entre los casos estudiados es el desarrollo del trabajo de clase. En las escuelas efectivas se observó que es común que se retomen los temas en varias oportunidades, tratando de variar el contexto de presentación de los mismos; que se diversifiquen las actividades de aplicación; que se atiendan las carencias de información que según el Programa 'corresponderían a conocimientos de grados anteriores'.

Asimismo, una característica distintiva de las escuelas efectivas fue la **importancia otorgada al lenguaje como eje transversal de toda la enseñanza**. Ello significa que, aún en las actividades relacionadas con Matemática o Ciencias, el maestro tiene conciencia de que el lenguaje está en juego, en particular la capacidad de comprensión del texto escrito, y lo trabaja explícitamente. En estas escuelas fue posible observar:

- i. ***mucho trabajo en lectura y en oralidad***: a través de la primera se abren espacios para la reflexión conjunta, en tanto que a partir de la segunda se suele facilitar la comunicación, promoviendo al mismo tiempo el gusto por 'decir' y la autoimposición de límites personales en virtud de la exigencia de 'escuchar' a los otros;
- ii. ***una concepción de la lectura como proceso de construcción de significado por parte del niño*** -aunque en general se observa una sobrevaloración de la oralización del código-; en algunos casos se constató también que los maestros percibían con claridad la importancia de la información no visual y de los conocimientos personales y previos sobre el tema para la comprensión del mensaje de un texto; en otros casos fue posible observar un fuerte énfasis en el trabajo con la información implícita en los textos;
- iii. cierta ***tendencia a enfatizar la propuesta de actividades de escritura de carácter funcional***, más allá de que, en términos generales, se observó escaso énfasis en las actividades de producción de textos;
- iv. ***un trabajo de carácter funcional en ortografía***: en varios casos fue posible observar que, desde los primeros grados, las dificultades se tratan cuando se presentan, explicitando incluso las reglas ortográficas; también fue posible observar con frecuencia la práctica de destinar tiempo a la discusión entre los propios niños antes de llegar a una conclusión respecto a una situación ortográfica;
- v. ***énfasis en el trabajo del vocabulario***: se brindan informaciones de carácter semántico, se realizan actividades de sinonimia y se favorece la reflexión sobre el uso del lenguaje a partir de situaciones concretas.

Recuadro IV.2
El tratamiento del lenguaje y de la lectura

Escuelas “efectivas”

"La generación estudiada tuvo en primer año a la maestra actual de 1ºB y en 2º a la maestra de 1º A. Las docentes manifiestan haber variado su enfoque en lectura. Una de ella cuenta que cuando tuvo a los egresados del 96, trataba de tener presente lo que planteaban las investigaciones de Emilia Ferreiro... los niños tuvieron desde el inicio contacto con muchos libros, se manejaba diversidad textual y sobre todo mucho uso social... Quizás lo más valioso es que esos niños desde primero sintieron el gusto por leer, lo que probablemente incidió positivamente en sus actividades escolares y en sus aprendizajes...". "Otro aspecto importante es que se favorecen situaciones de escritura de textos reales: cuentos, adivinanzas, poemas, permiten que la familia les ayude a completar la escritura iniciada en la escuela o mejorarla. En sexto año los alumnos han trabajado muchos escritos enviados a sus destinatarios: compañeros de otra clase, de otras escuelas, oyentes de la radio, habitantes de la zona...". "En cuanto al trabajo en Ciencias, este es uno de los campos del conocimiento que se trabaja más. En primer lugar los maestros se preocupan por el objeto de conocimiento, estudian sobre los temas que van a trabajar, se manejan libros de ciencias naturales, de física, química, revistas científicas. Hay un esfuerzo permanente por la precisión del lenguaje...". "En un contexto de códigos lingüísticos restringidos, la escuela tiene una propuesta con un espacio importante para la actividad oral, con respeto por los códigos del niño pero con preocupación por la incorporación del código estándar". (Escuela I, grupos de 1º y 6º).

"La maestra lee un capítulo del cuento que venían leyendo, sobre la historia de un príncipe noruego (la maestra me explica que todos los días a primera hora les lee durante media hora un cuento o un capítulo de un cuento seleccionado por los niños)... A continuación de la lectura del cuento la maestra orienta el comentario de lo leído a través de preguntas. Los alumnos explican lo comprendido, hacen comentarios, dan opiniones sobre los hechos acaecidos y el desarrollo de la acción en este capítulo del cuento... Todos los maestros entrevistados y visitados dan importancia a la lectura y su promoción". (Escuela III, grupos de 5º y 6º).

"En lectura se trabaja en modo y comprensión lectora. Subyace una concepción mecanicista. No obstante, en la práctica las maestras perciben que hay niños que, 'sin leer corriente', comprenden y que esto es más importante que la lectura en voz alta... Se realizan muchas 'comprensiones lectoras' que apuntan a lo explícito y lo implícito de los textos. Una constante de ambas maestras de sexto es el trabajo con diversidad de textos: desde un boleto de transporte hasta un poema. En general los textos son abordados integralmente desde diversas asignaturas. El área de escribir complementa lo anterior pues se fomentan situaciones con sentido, muchas de ellas con destinatarios reales, lo que implica la elaboración de distintas siluetas textuales. A nivel escuela, desde 1995 tienen un área de trabajo relacionada a la 'expresión escrita'. No reconocen la ortografía como un aspecto de la estructura de superficie del escrito, pues la perciben como un aspecto separado del mismo. Sí se aprecian distintas estrategias para trabajarla: son conscientes de que no hay caminos únicos y que el factor individual incide en el logro de una escritura sin errores ortográficos...". "La maestra les da un libro de Ciencias Sociales a cada equipo para que busquen informaciones para armar un cuadro comparativo...". "La maestra escribe en el pizarrón la palabra TEATRO. A partir de allí comienzan a analizar cuestiones que se relacionan al mismo dedicando espacio a comentar las actitudes que tuvieron los escolares en la sala –habían asistido a una función teatral-. Conversan sobre la historia del teatro, condiciones para ser actor, tipo de obras, los críticos de teatro, las fuentes laborales vinculadas. La maestra guía la conversación, los niños participan interesados, la docente en varias oportunidades les hace ver posibilidades de estudio y trabajo relacionadas con el teatro. La conversación continúa abordando la concurrencia de los padres al teatro; la mayoría nunca fue, así como tampoco al cine". (Escuela IV, grupos de 4º y 6º).

**Recuadro IV.2 (cont.)
El tratamiento del lenguaje y de la lectura**

Escuelas “bloqueadas”

"A las 14 horas se reparten libros: Tierras Platenses. Se busca la lectura del texto LA REDOTA. Se hace lectura en silencio para luego continuar con la lectura a viva voz de la Maestra. Se busca el significado de algunas palabras que aparecen en el texto. Primero se escriben en el pizarrón y luego se escriben en el cuaderno. Los niños hacen el trabajo en el cuaderno con ayuda del diccionario. Los cuadernos de los alumnos son de actividades, ejercitaciones, copias de actividades organizadas en el pizarrón por la docente. No se aprecian producciones de texto de los niños; hay escasas situaciones de elaboración propia...". "La docente reparte artículos de prensa (de 1994), los niños leen en silencio y luego cuentan uno a uno lo que dice el artículo. Muy pocos pueden hacerlo, porque hay gran dificultad en el aspecto semántico... En general se vuelve a la lectura en voz alta; hay alumnos que no saben leer, niños con grandes dificultades. La maestra hace ver a los demás que son poco capaces de comunicar a otros lo leído en voz alta. Se continúa esta actividad durante una hora y media, reiterando la lectura en voz alta, la explicación de lo leído... Sólo participan activamente dos o tres niños". (Escuela IX, grupos de 5° y 6°).

"Con respecto al manejo del texto, luego de darles tiempo para leerlo en silencio la maestra comienza a hacer preguntas dirigidas específicamente a la comprensión de lo leído... enfrentando al alumno con el discurso, sin intervención docente de ninguna índole". "En la actividad de lectura utiliza material del mundo del niño, tomados de la vida real, cargados de significado... Sin embargo, los envases de los productos (arroz, alfajor) son recortados y pegados en hojas de garbanzo, quitándoles así buena parte de la significatividad... la maestra centra la actividad de lectura solo en la decodificación". "Al desconocer el proceso de reconstrucción de la lengua escrita por parte de los niños, no puede ayudarlos como debiera. A los niños que aún no han llegado a la etapa alfabética, no les favorece en nada que la docente insista en el reconocimiento del sonido de cada letra. Lleva a una confrontación epistemológica entre lo que el alumno cree y lo que la maestra le dice, que puede provocar bloqueos en el proceso de aprendizaje". (Escuela XII, grupos de 3° y Clase de Apoyo).

"En relación a la lectura la Directora expresa: '... si no aprende el mecanismo tampoco puede comprender el texto, es fundamental que aprenda a leer con los mecanismos, porque si bien es cierto que debemos ir a la propuesta constructivista para que el niño aprenda, también tenemos que afirmarnos en otras teorías... ". "El maestro director de los años anteriores se preocupó por armar una sala de lectura, pero de acuerdo a las evaluaciones encontradas en la escuela, se evaluaba separadamente 'modo lector' y 'comprensión lectora'. Actualmente en 3° y 5° se evalúa 'modo lector'". "Continúa la maestra: 'Abrimos la página 161 del libro... hoy la vamos a leer; ayer trabajamos la 160, hoy seguimos. Les doy un ratito para que lean con la vista'. Luego de 10 minutos les pregunta sobre el título (lo explícito). Lee en voz alta la maestra, exagerando las pausas. Va nombrando a cada niño para que lea en voz alta; cada uno sigue donde dejó el otro". "Se aprecia que hay poco manejo de libros; no los prestan para el hogar porque vienen rotos; tampoco fue posible apreciar el uso de los libros enviados por el Organismo". "La maestra de 6° tiene manifestaciones contradictorias: por un lado afirma que 'leer en voz alta les ayuda a comprender' y, por otro, que a veces les da impresos y 'cada uno lee con la vista y después exponen sobre lo que leyeron. Comprenden mucho mejor que si leen en voz alta; sin leer en voz alta comprenden mucho mejor". "La oralidad es un tema muy importante. En 6° año, 'en todas las áreas de la clase se trata de cultivar la expresión oral. Pero es difícilísimo porque me parece que en la casa ellos no tienen oportunidad de hablar... ellos tienen miedo de intervenir'. La maestra percibe el problema, cree que necesitan hablar en la escuela, pero en la práctica su estrategia refuerza el modelo del hogar, porque si bien no hace callar a nadie, no hay instancias de diálogo abierto, donde cada uno hable, donde cada uno sea escuchado. No obstante es de destacar que está comenzando a incorporar técnicas que instan a hablar: algo de teatro y dramatizaciones". (Escuela X, grupos de 3°, 5° y 6°).

Recuadro IV.3
El involucramiento de los padres en los procesos de aprendizaje de los niños

Escuelas “efectivas”

"Es importante destacar que aunque no lo conceptualicen, los maestros desarrollan prácticas que dan un lugar de relevancia a la familia en el aprendizaje de sus hijos. En sexto y en primero periódicamente hay clases abiertas; durante toda la jornada se puede venir a ver trabajar al maestro y a los niños. Intencionalmente se preparan actividades que den cuenta al padre de cómo trabajar aspectos medulares: cómo ayudar al niño a leer y escribir, a realizar operaciones. La escuela les brinda estrategias para que ellos ayuden a sus hijos en el hogar, en forma coherente con el trabajo de aula. En ese espacio las maestras responden a consultas que los padres realizan. Se les invita también a presenciar actividades recreativas y artísticas... Los padres también capitalizan su potencial creador participando en talleres de producción de cuentos, almohadones, alimentos... La escuela tiene problemas de violencia y alcoholismo. Han dado intervención a la Justicia en tres casos al menos y ello ha enviado un mensaje muy claro a la comunidad (es importante aclarar que la Directora vive en la zona y no ha tenido represalia alguna). De la misma manera hay que señalar que, en general, las madres no trabajan y pueden concurrir hasta en horas de clase para hacer tareas de apoyo. En las observaciones de entradas y salidas se apreció que los maestros dialogan con los padres, hermanos, abuelos sobre aspectos relacionados al trabajo de aula". (Escuela I).

"En primer año, en forma práctica, la maestra tiene estrategias de apoyo a los padres para que puedan ayudar a sus hijos en el hogar en las áreas básicas... La escuela es un espacio de trabajo tranquilo, reina mucha paz, no se escuchan gritos ni agresiones. Los padres tienen la puerta abierta, circulan con libertad, respetando el lugar de los docentes. Son escuchados por el equipo director y los maestros. La directora dedica muchas horas fuera del horario al trabajo con padres y muchos maestros la acompañan". (Escuela IV).

"La escuela tiene mucho prestigio en la zona... Una señal muy importante es que su portón de acceso no se cierra, permanece abierto, aún en fines de semana y vacaciones. Los niños usan el patio en esos momentos para jugar. En el barrio no hay espacios grandes para juegos de niños. Hay una especie de acuerdo tácito: la escuela brinda el espacio y los niños lo cuidan. Se puede apreciar que en las tardecitas los niños regresan al predio escolar a jugar". (Escuela VII).

" 'Vienen a la escuela los padres de los alumnos que no tienen problemas'. La comunicación se hace a nivel de reuniones de clase". (Escuela XI).

" Los padres colaboran con la escuela en una forma u otra. Con respecto a los aprendizajes, no prestan apoyo. Está de por medio toda la problemática familiar: desorganización, abandono, etc. Cuando los maestros hacen reuniones, no reúnen a la mitad de los padres de sus niños. En inicial no pasa lo mismo, igual se pasan la tarde en talleres, teatro, haciendo manualidades. El maestro de otras clases, debe recurrir a estrategias para que el papá concorra, por ejemplo no entrega el carné de calificaciones al niño". (Escuela XII).

Finalmente, en las escuelas con grupos efectivos se manifiesta en mayor o menor grado el logro de un **trabajo conjunto escuela-familia en torno al aprendizaje**. En la mayoría de estos casos fue posible observar que:

- i. la escuela desarrolla formas de relacionamiento que van surgiendo espontáneamente en la búsqueda de atender las reales necesidades de los niños y que se reconsideran a partir del grado de éxito que van logrando en dicho relacionamiento;

- ii. los vínculos que se establecen con las familias tienen un fuerte anclaje en los procesos de adquisición y construcción de conocimiento por parte de los niños, así como en el establecimiento de normas de convivencia y de límites a las conductas personales;
- iii. las acciones que en este terreno se realizan tienden a promover el trabajo compartido en un clima de respeto por la diversidad cultural.

6. Conclusiones

Los factores que podrían hacer razonablemente explicables los más altos rendimientos de los niños en las seis escuelas de contextos desfavorables estudiadas estarían vinculados con los siguientes aspectos:

- a. **Una mayor actualización pedagógico-didáctica**, lograda en la mayoría de los casos a partir de la propia actuación docente y de algunas lecturas personales. Sin desmedro de los aportes que la teoría pedagógica pueda producir a la formación profesional en servicio, lo que se pudo constatar a través del trabajo de campo fue la existencia, principalmente, de un conocimiento construido a partir de la experiencia, que genera **actitudes didácticas** favorables al aprendizaje del escolar y que provoca -o quizás al mismo tiempo sea ocasionada por- una **postura de flexibilidad crítica** ante las situaciones y desafíos cotidianos de la labor docente.
- b. Dichas **actitudes didácticas** implican:
 - i. la convicción acerca de la importancia del conocimiento concebido como potenciador de otros nuevos, tanto en lo que respecta al niño como a la propia formación profesional; es decir, estos docentes sienten una fuerte necesidad de profundizar en los conocimientos científicos mismos como pilar fundamental de su trabajo y de los procesos de transposición didáctica; normalmente ello exige la dedicación de tiempo fuera del horario de trabajo;
 - ii. la confianza en las posibilidades de sus alumnos y un sentimiento de responsabilidad por sus aprendizajes;
 - iii. fuertes vínculos con los niños basados en el afecto, unido a firmeza y seguridad en las exigencias;
 - iv. intentos sostenidos para atender las diferencias individuales;
 - v. un trabajo con las familias, cuyo objetivo principal es de carácter pedagógico y no simplemente asistencial; los docentes hacen muchos esfuerzos por generar y orientar las necesidades e inquietudes de las familias en relación a los aprendizajes de sus hijos; también para estas actividades se suele dedicar parte del tiempo personal.

La postura de flexibilidad crítica anteriormente aludida parece asociarse, en la mayoría de los casos, a un reconocimiento tácito de la diversidad cultural de los niños y a la

necesidad de encontrar **las estrategias más adecuadas en cada caso y situación concreta**, de manera de poder ofrecer oportunamente esa '**ayuda ajustada**' que facilita a los niños avanzar en sus aprendizajes a partir del punto en que se encuentran

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El propósito de este capítulo final es repasar y resumir los principales hallazgos reportados a lo largo del Informe y, a partir de los mismos, formular un conjunto de reflexiones en relación a la mejora de la calidad y equidad de la educación primaria pública.

La información presentada a lo largo de los capítulos anteriores permitió, en primer lugar, constatar empíricamente que si bien los aprendizajes que desarrollan los escolares están fuertemente determinados por el contexto sociocultural familiar, existe una variación importante de resultados al interior del conjunto de escuelas ubicadas en contextos sociales desfavorables. Una proporción pequeña pero no despreciable de los grupos de 6to. año de los contextos “desfavorable” y “muy desfavorable” logra niveles de aprendizaje similares a los alcanzados en los grupos de niños pertenecientes a los sectores más favorecidos de la sociedad. Ello significa que, a pesar de los condicionamientos de tipo sociocultural, existe un espacio relevante para la acción de la escuela. Este espacio aparece como mayor en el área de Matemática que en el de Lenguaje, al tiempo que disminuye en situaciones de pobreza y marginalidad extremas.

En segundo lugar, de acuerdo al objetivo principal de todo el trabajo, fue posible identificar un conjunto de condiciones y factores de carácter técnico-pedagógico e institucional que permiten explicar, al menos parcialmente, de qué depende la variación de resultados al interior del conjunto de escuelas públicas ubicadas en contextos urbanos desfavorecidos.

Ahora bien, antes de recuperar cuáles fueron estos factores, es importante repasar cuáles son las limitaciones propias del estudio desarrollado, con el fin de evitar simplificaciones y derivaciones mecanicistas. En este sentido cabe destacar lo siguiente:

- a. La porción de la varianza de los resultados ajustados que se logró explicar fue modesta - aunque significativa para lo que generalmente ocurre en este tipo de estudios-. El hecho de que se haya logrado explicar entre un 10% y un 20% de la varianza implica que otro 80% queda sin explicar. Ello significa que la misma obedece a factores que no fueron captados por el tipo de instrumentos cuantitativos empleados.
- b. Según se indicó anteriormente, es importante reiterar que este tipo de estudios sólo puede trabajar sobre las variables tal como existen en la realidad, por lo que no es posible extraer conclusiones respecto a lo que ocurriría si las cosas fueran diferentes. Si las condiciones de infraestructura de las escuelas o la formación de base de los maestros son homogéneas, el efecto de dichos factores sobre los resultados se torna “invisible”, porque es el mismo para todos los casos estudiados y por tanto no puede tener incidencia sobre la variación de los resultados. Por ejemplo, si se estudian 10 grupos que utilizan los mismos materiales didácticos, la diferencia en los resultados entre dichos grupos nunca podrá deberse a los materiales empleados, dado que son los mismos para todos los grupos. Pero ello no significa que los materiales no tengan un efecto, sino que dicho efecto es el mismo para todos los grupos, por lo que no se verá reflejado en las diferencias de resultados entre grupos. Del mismo modo, si ciertas estrategias de enseñanza no existen en las escuelas, obviamente una investigación como la realizada nada puede afirmar respecto al impacto de las mismas. En este sentido, avanzar en el conocimiento respecto a los factores escolares y didácticos que permitirían mejorar los aprendizajes en contextos desfavorables requeriría de otros abordajes metodológicos, en los que se introdujeran ciertas innovaciones de manera sistemática en un conjunto de grupos o escuelas y se evaluaran sus resultados comparándolos con los de otros grupos o escuelas similares.

- c. Como resulta obvio, las constataciones emergentes del estudio de casos no pueden ser generalizadas automáticamente al conjunto de las escuelas. Sólo pretenden ilustrar y describir lo que ocurre en un conjunto relevante de escuelas. Sin embargo, en la medida en que la evidencia hallada es consistente con otros estudios e investigaciones realizadas en otros contextos, es posible sostener en cierta medida la “generalizabilidad teórica” de las constataciones realizadas.
- d. Finalmente, cabe recordar que el estudio está basado en la evaluación de resultados en dos áreas de aprendizaje que, si bien son fundamentales para las posibilidades de aprendizaje y crecimiento personal de los escolares, no pretenden en modo alguno cubrir ni agotar la gama de aprendizajes y resultados educativos deseables.

Junto con las limitaciones reseñadas el estudio tiene un conjunto de fortalezas que también resulta importante señalar rápidamente:

- a. el doble abordaje metodológico empleado, cuantitativo y cualitativo, permitió obtener perspectivas diferentes y complementarias sobre el fenómeno en estudio;
- b. el estudio tuvo carácter censal, por lo que no existen problemas de error muestral ni de representatividad, dado que se trabajó con la casi totalidad de los grupos de 6to. existentes en 1996;
- c. el estudio se apoya en un riguroso control de las condiciones de aplicación de las pruebas y de la calidad de la información obtenida;
- d. se contó con una amplia base de información complementaria, merced a la respuesta de padres, maestros, directores y niños, lo que permite un análisis contextualizado de los resultados de aprendizaje y, en particular, un exhaustivo control de las características socioculturales de las escuelas.

En este marco, el trabajo pretendió contribuir a la acumulación de conocimiento y a la reflexión acerca de las posibilidades y caminos para el mejoramiento de los conocimientos y capacidades con que egresan de la escuela primaria los niños que provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, en el entendido que dicho mejoramiento es crucial en múltiples sentidos: de esos aprendizajes dependerán las posibilidades de esos niños de continuar estudiando y desarrollando aprendizajes en las diversas disciplinas, comprender la sociedad en la que les ha tocado vivir y participar activamente en ella, desarrollar un conjunto de competencias básicas sin las cuales difícilmente puedan en el futuro incorporarse satisfactoriamente al mundo del trabajo.

Por cierto que el mejoramiento de los aprendizajes no depende exclusivamente de la labor de maestros y escuelas. Por definición la educación es una tarea colectiva, que involucra en primer término a la familia, así como a múltiples agentes e instituciones de la sociedad que cotidianamente contribuyen a la formación y aprendizaje de niños y jóvenes. En este marco el sistema educativo tiene un papel central, pero en modo alguno es omnipotente. En particular, en el caso de niños que han crecido y viven en condiciones de marginalidad, la labor de la escuela se ve dificultada de manera muy importante por un conjunto de factores cuya modificación se encuentra fuera del alcance de la misma. Sin embargo, simultáneamente, cuando las condiciones sociales no son de extrema pobreza, existe un margen más amplio para el mejoramiento de la labor de enseñanza que sí le corresponde a la escuela realizar. En este sentido, el presente trabajo ha pretendido contribuir a la reflexión de autoridades, personal técnico, supervisores, directores y maestros, respecto a la búsqueda de caminos para mejorar la labor que profesionalmente nos corresponde realizar a los educadores.

1. Políticas de equidad: escuelas de requerimiento prioritario y escuelas de tiempo completo

Una primera constatación a recuperar, sumamente relevante en términos de políticas educativas dirigidas a mejorar los aprendizajes en los sectores socialmente más desfavorecidos, es la relativa al impacto de las escuelas de tiempo completo y de las escuelas de requerimiento prioritario.

Ambas políticas se aplican en nuestro país desde comienzos de los años '90 con el fin de mejorar la enseñanza que se brinda a los niños que viven en condiciones de pobreza. Pasado un quinquenio desde el inicio de la aplicación de ambas estrategias, los datos estadísticos relevados en 1996 y analizados en el capítulo II de este Informe permiten afirmar que, mientras la estrategia de “escuelas de requerimiento prioritario” no tuvo impacto alguno sobre los aprendizajes, la estrategia de “escuelas de tiempo completo”, aún en su primera versión inadecuadamente implementada, sí tuvo un efecto de mejora de los aprendizajes, al menos en un subconjunto de dichas escuelas. Por otra parte, dicho impacto se produjo principalmente en el área del Lenguaje, que a la vez resultó ser el área más dependiente del contexto sociocultural y sobre la que parece más difícil incidir a través de los factores escolares.

Esta constatación es promisoría en cuanto a las posibilidades de impacto en los aprendizajes de los niños de un modelo de escuela de tiempo completo adecuadamente implementado, proceso que está en marcha a partir del año 1998. Confirma la evidencia acumulada por diversas investigaciones respecto a la importancia del tiempo destinado a la labor educativa institucionalizada como factor de impacto en los aprendizajes. Por otro lado, implica que, mientras la estrategia de requerimiento prioritario constituyó en cierto modo una medida aislada, la estrategia de escuelas de tiempo completo permite la constitución de un abordaje más integral de la problemática de la educación en contextos carenciados.

2. La dimensión técnico-pedagógica

Un segundo conjunto de constataciones a recuperar son aquellas referidas a la dimensión técnico-pedagógica de la enseñanza. En este sentido, es sumamente significativo el hecho de que la “actualización pedagógica de la maestra del grupo” apareciera en los análisis estadísticos como una variable explicativa de los resultados ajustados en todos los contextos y áreas de aprendizaje analizados. En principio esta variable se propuso medir en qué medida los docentes habían incorporado un conjunto de conocimientos y enfoques didácticos de reciente desarrollo. Es importante recordar que no se trataba de conocimientos puramente teóricos y abstractos, sino que el cuestionario fue planteado en términos de conocimiento práctico-profesional, es decir, relativo al enfoque de situaciones y estrategias específicas de enseñanza. Por otra parte, el tipo de enfoque pedagógico era consistente con el dado a las pruebas de aprendizaje aplicadas. Las pruebas se propusieron evaluar, tanto en Lenguaje como en Matemática, un nivel de competencias de cierta complejidad y no la mera memorización de conocimientos y algoritmos. La medición de la actualización pedagógica de los docentes fue efectuada en términos del enfoque de la enseñanza necesario para lograr tal tipo de capacidades más complejas en los niños. Aquellos docentes que habían desarrollado una visión más compleja de la labor de enseñar y de los procesos de aprendizaje de los niños obtuvieron, por tanto, resultados algo mejores que el resto⁶³.

⁶³ El relevamiento realizado en 1998 en grupos y maestros de 3er. Año de Primaria permitió replicar y confirmar, en una población diferente, la validez del índice de actualización pedagógica.

Sin embargo, simultáneamente es preciso señalar que los valores observados en el índice de actualización construido fueron más bien bajos. La distribución de frecuencias obtenida se recostó hacia la zona de puntajes inferiores, lo que indica que los niveles de actualización existentes son limitados. Este dato fue corroborado por el estudio en profundidad, que no permitió constatar una diferencia sustantiva entre las prácticas y enfoques didácticos vigentes en escuelas “efectivas” y “bloqueadas”. El panorama construido a partir de las observaciones en el terreno más bien parece indicar la prevalencia en las aulas de un modelo de enseñanza centrado en la transmisión pasiva de los contenidos incluidos en el Programa Escolar con escasos desafíos cognitivos, modelo que fuera construido varias décadas atrás, que se transmite de generación en generación de maestros por múltiples vías y que ha incorporado muy poco de los avances en el conocimiento pedagógico y didáctico.

En ese sentido, lo observado en el marco del estudio en profundidad parece indicar que las diferencias entre escuelas “efectivas” y “bloqueadas” en el área de la enseñanza no radica tanto en el “modelo didáctico” empleado sino en la convicción de los maestros respecto a la importancia de los aprendizajes curriculares para el futuro de los niños, en su convicción respecto a las posibilidades de los niños de aprender, y en el énfasis dado al lenguaje y a las actividades de lectura como elemento siempre presente que atraviesa todas las actividades escolares.

A partir de este conjunto de constataciones empíricas es posible formular algunas reflexiones principales:

- a. La actualización pedagógica constituye una aproximación al contacto y apropiación de nuevos conocimientos disciplinares y didácticos por parte del maestro. Ello de algún modo pone de manifiesto la importancia de las políticas de actualización permanente del cuerpo docente como fuente de mejora profesional continua y de mejora de los aprendizajes de los niños. Al igual que en otras profesiones, y más aún en la educación, en que el conocimiento es un aspecto central de la actividad, mantener un servicio de calidad implica realizar una inversión continuada y sistemática en la actualización permanente del cuerpo docente. Calidad de la enseñanza es principalmente sinónimo de calidad personal, profesional y cognitiva de los maestros.
- b. Existiría aún un campo importante de mejora posible de los aprendizajes de los alumnos en contextos desfavorables a partir de la profundización de los enfoques didácticos empleados en las aulas. En efecto, la ausencia de constatación, en el marco del estudio en profundidad, de enfoques didácticos consistentes y actualizados en las escuelas catalogadas como “efectivas”; el hecho de que las diferencias radicarán principalmente en la convicción de los maestros respecto a la importancia de enseñar y en el énfasis dado al lenguaje como eje de trabajo siempre presente; junto con las evidencias estadísticas respecto al impacto de la actualización docente; todos estos hechos tomados en forma conjunta parecen indicar que aún es poco lo que se ha avanzado en el terreno de las prácticas de enseñanza y que, si se hiciera, presumiblemente se podría esperar que los aprendizajes mejoraran. En este sentido es necesario profundizar la investigación específicamente pedagógica y didáctica acerca de los modos efectivos de enseñar, mejorar nuestras descripciones y comprensiones acerca de cómo se trabaja en las aulas y experimentar con nuevas estrategias de enseñanza.
- c. La constatación de que en términos didácticos la principal diferencia entre escuelas efectivas y bloqueadas radica en el énfasis puesto en el trabajo en el lenguaje entendido como proceso de formación de un usuario competente de la lengua estándar, no hace sino confirmar el papel central de aquel como instrumento a partir del cuál se abren las

puertas al resto de los aprendizajes. Simultáneamente, lo observado en las aulas permite confirmar la hipótesis de que aún queda un amplio espacio para la mejora de las estrategias de enseñanza, en particular en lo relativo a la escritura.

- d. La ausencia de constatación de diferencias sustantivas entre escuelas “efectivas” y “bloqueadas” en cuanto a los enfoques y prácticas en el área de Matemática, unida al hecho de que los resultados generales en Matemática fueron muy inferiores a los resultados en Lenguaje (34,6% de suficiencia en Matemática a nivel nacional, contra 57,1% en Lenguaje), indican que se trata de un área en la que prácticamente está “todo por hacer”. Los enfoques didácticos observados en las aulas fueron principalmente de aplicación mecánica de algoritmos y casi no fue posible observar enfoques centrados en la resolución de problemas. En este sentido, las diferencias de resultados en el área de Matemática no parecen obedecer a un escenario en que ciertas escuelas enseñan bien y otras lo hacen mal, sino a un escenario en que unas escuelas se esfuerzan por enseñar y otras ya no lo intentan. Si bien se trata de pruebas diferentes -y, en el caso de Lenguaje, de resultados que no incluyen la competencia en producción de textos-, de todos modos conviene recordar que se trabajó con pruebas referidas a criterios, es decir, que un conjunto de docentes calificados consideró que era razonable esperar que los niños que culminan la escuela primaria fueran capaces de resolver al menos el 60% de las actividades en cada prueba. El hecho de que ello así haya ocurrido en mayor proporción en la prueba de Lenguaje, refleja que mientras en esta área tradicionalmente ha existido en nuestro país cierta acumulación de investigaciones nacionales, instancias de debate y perfeccionamiento, así como diversidad de innovaciones y experimentaciones en las escuelas, el área de Matemática ha sido mucho menos trabajada.

3. La dimensión institucional

Otro conjunto de evidencias empíricas a recuperar es el relativo al clima y características “institucionales” de las escuelas. Este núcleo o dimensión de la realidad escolar es el que aparece más sistemáticamente relacionado con las diferencias de resultados entre las escuelas de contextos desfavorables, tanto en el análisis estadístico como en el estudio de casos.

A partir del análisis estadístico fue posible efectuar varias constataciones que apuntan en una misma dirección. Las escuelas del interior obtienen resultados mejores que las de Montevideo y su área metropolitana. Ello parece obedecer a una doble diferencia. Por un lado, a una diferencia de integración social en el entorno de la escuela: en el interior del país parece existir una actitud de mayor compromiso, consideración y respeto por la escuela, en las familias que viven en condiciones sociales desfavorecidas. Por otro lado, a una diferencia de “integración o fortaleza institucional” de la propia escuela: las escuelas del área metropolitana de Montevideo exhiben mayores índices de rotación e inestabilidad del personal, mayores dificultades para mantener la infraestructura, mayores problemas de inasistencia y disciplina, menor aprobación por parte de los padres. Simultáneamente, escuelas y maestros con mayor estabilidad y experiencia docente obtienen mejores resultados. Escuelas de mayor escala y con mayores problemas de asistencia obtienen peores resultados.

Estas constataciones de carácter estadístico tuvieron una confirmación fuerte y ampliatoria en el estudio en profundidad. Las escuelas “efectivas” estudiadas se caracterizaron por una fuerte cultura institucional, por la ya mencionada convicción acerca de la importancia del aprendizaje y de las posibilidades de aprender de los niños y por una visión compartida respecto a la razón de ser de la escuela y respecto a los caminos para

alcanzar sus objetivos educacionales. Se caracterizaron además por una fuerte diferenciación respecto al entorno, es decir, por establecerse a sí mismas como comunidades profesionales definidas y diferentes del entorno. Simultáneamente, estas escuelas con mayor identidad y fortaleza institucional logran construir un vínculo con las familias caracterizado por una mutua consideración y valoración positiva –desde los maestros hacia las familias y desde éstas hacia la escuela-, que sostiene y apoya la labor escolar. Obviamente, todo lo anterior sólo es posible si al menos un núcleo central del equipo docente tiene cierta permanencia y continuidad en la escuela.

Asimismo, el estudio en profundidad puso de relieve el rol preponderante del liderazgo de la dirección de la escuela, aspecto que no fue detectado con nitidez en el análisis estadístico por una insuficiencia en la medición cuantitativa del papel del director –no se logró construir indicadores adecuados de sus características con la información relevada mediante los cuestionarios autoadministrados-. En las escuelas “efectivas” los directores asumían una más decidida labor de liderazgo del equipo docente y lograban dedicar parte de su tiempo a la orientación de la labor específicamente técnico pedagógica de la escuela. En las escuelas “bloqueadas”, en cambio, los directores se manifestaban desbordados por las actividades de carácter administrativo y en los hechos no asumían un rol de liderazgo técnico. El comportamiento de las variables “motivación por estímulo de superiores” y “motivación por autonomía” en los análisis estadísticos parecen confirmar estas constataciones.

Este conjunto de evidencias empíricas permite discutir los siguientes aspectos:

- a. Existe un sector de las escuelas ubicadas en contextos urbanos desfavorables en las que, a las carencias del entorno, se suman las de tipo institucional. Son escuelas en las que no se consolidan equipos medianamente estables y en las que hay grandes dificultades para continental a los niños y para organizarse institucionalmente de manera medianamente aceptable. En estas escuelas parece haberse generado una actitud de pérdida de la responsabilidad profesional que todo docente debe asumir por los aprendizajes que promueve. Esta actitud se manifiesta de diversas maneras: en unos casos, atribuyendo a las familias la responsabilidad por el fracaso en el aprendizaje de los niños; en otros casos, comprendiendo la situación de las familias y esperando la “solución de los problemas económicos y sociales” para volver a enseñar. En ciertas escuelas es tan fuerte la actitud de “resignación” frente a las condiciones sociales del medio y a las dificultades dentro de las cuales los maestros deben desarrollar la labor docente, que se torna imposible alcanzar cualquier tipo de aprendizaje. Se produce, en cierto modo, una suerte de abandono de la misión que como profesionales, los docentes han asumido ante la sociedad.
- b. Uno de los problemas centrales de la escuela primaria en nuestro país parece ser la permanente rotación y movilidad del personal docente, que no se limita a maestros y directores sino que incluye también a los cuerpos inspectivos. La movilidad obedece a múltiples causas que tienen relación con estrategias personales de ascenso en la carrera docente, con el desgaste que supone el trabajo en condiciones desfavorables y con la normativa que regula la efectividad en los cargos y los traslados. La reducida permanencia de las personas en un mismo cargo e institución dificulta la constitución de equipos que compartan un enfoque y una visión de su tarea, disminuye las posibilidades de constitución de liderazgos constructivos y contribuye a diluir las responsabilidades y el compromiso con la escuela y con el medio. Asimismo, impide la acumulación de aprendizaje en la organización⁶⁴.

⁶⁴ En los años transcurridos desde la realización del relevamiento de información se han desarrollado diferentes Concursos de Oposición para la provisión de cargos de dirección e inspección. En una primera instancia los Concursos generan un nuevo movimiento en los cargos, pero es razonable esperar que en el mediano plazo contribuyan a lograr una mayor estabilidad.

- c. De todos modos es preciso señalar que una mayor estabilidad en los cargos constituye una condición necesaria pero de ningún modo suficiente para la constitución de liderazgos y equipos. Parece necesario además desarrollar estrategias de intervención específicas dirigidas a fortalecer la organización “escuela” en varios niveles: organización de la convivencia interna, instancias regulares de trabajo en equipo – adecuadamente utilizadas-, liderazgo, vínculo con las familias, etc.

4. Preguntas finales

Más que conclusiones definitivas, uno de los resultados más relevantes del estudio realizado es su capacidad para ayudar a plantearse nuevas preguntas e interrogantes, más inteligentes, más informadas, que orienten tanto la investigación cómo la búsqueda de caminos en materia de política educativa.

En términos de políticas educativas la pregunta principal que parece emerger del estudio es acerca de cómo fortalecer institucionalmente a las escuelas ubicadas en los sectores sociales desfavorecidos en cuanto comunidades profesionales con una misión compleja y difícil. Los maestros, como ningún otro cuerpo profesional o sector de la sociedad, ingresan diariamente a las zonas más difíciles del entramado social, a aquellas zonas de las que el común de los ciudadanos prefiere apartarse e incluso ignorar su existencia. El trabajo en esas condiciones requiere mucho más que un nivel de competencia meramente técnica, requiere de competencias humanas y de un adecuado sostén institucional, sin el cual la tarea se torna desgastante y difícil de asumir en el mediano plazo.

En este sentido, las preguntas centrales para la política educativa fueron en cierto modo esbozadas más arriba:

- i. ¿Cómo propiciar el fortalecimiento de los equipos docentes, el surgimiento de equipos potentes en escuelas ubicadas en los medios más difíciles?
- ii. ¿Cómo propiciar la estabilidad de los equipos docentes en las escuelas, sobre todo teniendo en cuenta que en este punto se produce un conflicto entre el interés del mejor servicio, por un lado, y los derechos estatutarios del cuerpo docente y las legítimas aspiraciones personales de los individuos por otro?
- iii. ¿Cómo garantizar en estos medios la adecuada resolución de un conjunto de problemas cotidianos de la vida escolar, relacionados con el personal de servicio, la gestión del comedor, la limpieza y mantenimiento del local escolar?

En este punto cabe detenerse un momento para hacer una mención a ciertos enfoques de política educativa que han cobrado fuerza en muchos países de la región en los últimos años y que apuestan a la introducción de incentivos económicos a partir de los resultados de aprendizaje de los niños, a una amplia autonomía técnica y financiera de las escuelas y a la implementación de mecanismos de control de la gestión escolar por parte de los padres, como medios para la mejora de la calidad de la enseñanza. Muy esquemáticamente las premisas básicas son las siguientes: no hay un único modo de hacer bien las cosas en educación –lo cual es cierto-, por tanto, se otorga amplia autonomía a las escuelas para que se organicen y enseñen como lo deseen, y se pone énfasis en el control de los resultados, sea a través de pruebas externas que tengan como consecuencia incentivos de tipo económico, sea a través de la posibilidad de que los padres retiren a sus hijos de las escuelas que no tienen buenos resultados. En muchos casos esta visión se articula con una apuesta a la

expansión de la educación de gestión privada. Recientemente, algunos grupos académicos han comenzado a proponer este tipo de enfoques para nuestro país.

Como resulta obvio, escapa a las posibilidades del presente trabajo y de este capítulo final detenerse a analizar en profundidad las múltiples aristas y debilidades de este tipo de enfoques. Sin embargo, interesa formular muy sintéticamente un aspecto que de algún modo emerge de los resultados del presente estudio. El logro de aprendizajes en sectores sociales desfavorecidos parece depender principalmente de la fortaleza de los equipos docentes y de su capacidad y compromiso técnico-profesional. Los enfoques de política educativa centrados en la autonomía y los controles externos presuponen que estas capacidades institucionales y profesionales se pueden autogenerar a partir de una lógica de mercado. Eventualmente, ello podría ocurrir en las escuelas que atienden a los sectores medios y altos de la sociedad, donde existe una mayor concentración de recursos económicos, culturales y técnicos, pero difícilmente ocurra en los sectores más desfavorecidos, donde no existe la mencionada acumulación de recursos.

Por otra parte, todos los datos relevados y presentados en el presente estudio, así como en el Segundo y Tercer Informes públicos, tienden a romper el mito de que la educación de gestión privada permite obtener mejores resultados que la de gestión pública. La información obtenida muestra que las diferencias de resultados obedecen principalmente al tipo de población que cada subsistema selecciona y que, cuando se controlan los contextos socioculturales de las escuelas, no existen diferencias sustantivas de resultados entre la educación de gestión pública y la de gestión privada.

Los enfoques señalados desconocen la complejidad de los problemas que enfrentan las escuelas y el papel de los factores de tipo cultural y técnico profesional. En cierto modo, presuponen que cuando un equipo docente no logra mejores resultados es porque no tiene “los incentivos correctos” o porque no tiene la autonomía suficiente para trabajar de manera diferente. Nuestra percepción, a partir del estudio realizado, es que el problema central es de capacidad técnica, profesional e institucional. Cuando un equipo docente no obtiene mejores resultados, no es porque no se esfuerce o porque no tenga autonomía, sino porque no sabe cómo hacer las cosas de otra manera o porque en realidad no ha logrado constituirse realmente como equipo profesional. Estas capacidades difícilmente se generen espontáneamente a través de una lógica de mercado, sin una fuerte inversión pública en calidad de los recursos humanos.

En este sentido, antes que a la autonomía de las escuelas –lo cual no significa que la autonomía no sea importante-, parece necesario apostar al fortalecimiento institucional de las mismas y de la gestión del sistema, a las políticas de formación inicial y actualización permanente del cuerpo docente y, sobre todo, a la mejora de los procesos de formación y selección de los cuadros de conducción de las instituciones educativas –inspectores y directores- en cuanto a su compromiso institucional y social, su capacidad de articular equipos y su visión sobre el conocimiento y el trabajo pedagógico⁶⁵.

En ese sentido, una pregunta adicional que el estudio lleva a formular es la siguiente:

¿Cómo mejorar e institucionalizar los procesos de selección y formación de directores y supervisores para la educación primaria?

⁶⁵ En el marco de este tipo de enfoque es que a lo largo de estos años la ANEP ha enfatizado las políticas de Concursos de Oposición para la provisión de cargos y los Programas de formación en servicio para maestros que trabajan en contextos desfavorecidos que incluyen un reconocimiento de carácter económico. En el mismo sentido, las instancias de Evaluación de Aprendizajes a nivel nacional han tenido un enfoque centrado en la distribución de información al interior del sistema educativo con fines de aprendizaje profesional, más que un enfoque de control externo de los resultados.

En el terreno de la investigación el estudio alienta a profundizar la indagación y descripción acerca de los modos de trabajar en el aula. La fortaleza de la institución escolar constituye un marco imprescindible para que la labor educativa pueda desarrollarse. Pero una vez establecidas ciertas condiciones mínimas, es necesario profundizar el conocimiento respecto a los modos de enseñar y de organizar las actividades de los niños en las diversas áreas curriculares que tienen mayor efecto sobre el desarrollo de sus capacidades y conocimientos. Las preguntas al respecto pueden formularse de la siguiente manera:

¿Qué tipo de actividades y enfoques de la enseñanza tienen mayor efecto sobre las capacidades y conocimientos de los niños en sectores socioculturalmente desfavorecidos? ¿Existen estrategias de enseñanza especialmente eficaces?

A la inversa, ¿existen actividades, enfoques y estrategias que definitivamente tienen limitado impacto y aún efectos contraproducentes sobre el desarrollo de las capacidades de los niños?

¿De qué modo apoyar y propiciar la introducción sistemática de nuevos enfoques didácticos en las prácticas cotidianas de enseñanza de los maestros en estos contextos?

Avanzar en la respuesta a este tipo de preguntas parece requerir de diseños de tipo experimental, en los que se conciben, diseñen e implementen, en escuelas especialmente seleccionadas, estrategias específicas, fundamentadas y consistentes para la enseñanza en las áreas fundamentales del currículum, a partir de lo cual intentar evaluar el efecto diferencial de las innovaciones introducidas en los aprendizajes de los niños.

ANEXOS

ANEXO I

Información técnica respecto a las pruebas de aprendizaje empleadas

Las pruebas aplicadas fueron diseñadas con referencia a criterios. Ello significa que su elaboración partió de la consulta a docentes y especialistas en Lenguaje y en Matemática acerca de los aprendizajes en cada una de esta área que podían ser considerados como fundamentales y exigibles a todo escolar que termina la escuela primaria en el Uruguay. Para ello se tuvo en cuenta no solo los contenidos del Programa Escolar vigente sino también los avances recientes en los conocimientos pedagógicos y la didáctica de estas disciplinas.

Con un año de antelación a la aplicación de las pruebas se sometió a consideración de Maestros, Inspectores, Autoridades del sistema educativo primario y asociaciones de colegios privados un documento marco explicitando los aprendizajes definidos como fundamentales y que serían objeto de evaluación, y las correspondientes tablas de especificaciones.

La prueba de Lengua estuvo dirigida a evaluar la competencia de los alumnos en cuatro áreas principales: comprensión de textos narrativos, comprensión de textos argumentativos, reflexiones sobre el lenguaje y producción escrita. Se aplicó una prueba de opción múltiple de 24 ítems, organizada en torno a dos textos, uno de carácter argumentativo-científico y otro de carácter narrativo. La prueba incluyó además cuatro preguntas abiertas de comprensión, dos por texto, y una consigna para la producción escrita. Los resultados incluidos en este Informe corresponden únicamente a los ítems de opción múltiple, que se distribuyeron en cantidades iguales entre las áreas de comprensión de textos argumentativo, comprensión de texto narrativo y reflexiones sobre el lenguaje (8 ítems por competencia).

La prueba de Matemática estuvo dirigida a evaluar la competencia de los alumnos en tres áreas principales: comprensión de conceptos matemáticos, aplicación de algoritmos y resolución de problemas. Constó de 24 ítems de opción múltiple, de los cuales el 50% estuvo referido a la competencia resolución de problemas, 30% a la comprensión de conceptos matemáticos y 20% a la aplicación de algoritmos.

Para la elaboración definitiva de las pruebas fueron se piloteadas cuatro formas de cada una de ellas. En la aplicación definitiva se utilizó una única forma. Si bien se realizó sobre las formas piloteadas un conjunto de análisis estadísticos convencionales a través del Programa ITEMAN, el ensamblaje final de las pruebas no obedeció a criterios meramente estadísticos. Por el contrario, para la selección final de los ítems se trabajó a partir del juicio de expertos respecto a los aprendizajes que debieran haber sido logrados al finalizar el ciclo primario y a la relevancia de los aprendizajes evaluados por cada ítem. Ello dio lugar a que se mantuvieran en las pruebas ítems que en la prueba piloto exhibieron niveles de dificultad elevados pero que fueron considerados relevantes y exigibles por los expertos.

Como resultado de lo anterior las pruebas tuvieron niveles de dificultad claramente diferentes. En la prueba de Lenguaje el 57,1% de los 45.000 alumnos evaluados alcanzó un nivel de suficiencia, definiendo por tal la realización correcta del 60% de los ítems propuestos. En la prueba de Matemática ello ocurrió únicamente con el 34,6% de los alumnos. Esta diferencia en el desempeño es consistente con la diferente acumulación de

experiencias, innovaciones e instancias de actualización pedagógica en una y otra área en el magisterio nacional uruguayo.

Los principales indicadores estadísticos de las pruebas aplicadas se consignan a continuación.

Indicadores estadísticos de las pruebas aplicadas

	Matemática	Lenguaje
Cantidad de alumnos evaluados	45747	44476
Rango de puntajes posibles	0 – 24	0 – 24
Máximo observado	24 (189 casos = 0,4%)	24 (372 casos = 0,84%)
Mínimo observado	0 (12 casos = 0,03%)	0 (14 casos = 0,03%)
Media	11,9	14,4
Desviación estándar	4,6	4,7
Mediana	11	14
Coefficiente Alpha de confiabilidad	0,789	0,802
Error estándar de la medición	2,1	2,1
Indice de dificultad medio	49,7	59,8
Media de las correlaciones punto-biserial de los ítems	0,404	0,424
Puntaje máximo del 27% inferior de los alumnos	9	11
Puntaje mínimo del 27% superior de los alumnos	15	18

ANEXO II

Variables escolares empleadas en la investigación estadística

Variable	Definición	Valores observados
Dimensión: Tipo de escuela a la que pertenece el grupo		
Escuela de Tiempo Completo	Toma valor '1' si la escuela es de Tiempo Completo	4,6% de los casos
Escuela de Requerimiento Prioritario	Toma valor '1' si la escuela es de Requerimiento Prioritario	31% de los casos
Dimensión: Condiciones materiales y de infraestructura para la enseñanza		
Tamaño de la escuela	Cantidad de alumnos que asisten a la escuela en el turno en que funciona el grupo	Mín.=39 / Máx.=738 Media = 253
Tamaño del grupo	Cantidad de alumnos en el grupo	Mín.= 10 / Máx.= 49 Media = 26
Estado del local escolar	Índice sumatorio simple de problemas edilicios reportados por el Director (ED-4) ⁶⁶	Mín.= 0 / Máx.= 6 Media = 2,09
Estado del salón de clase del grupo	Índice promedio de la evaluación de aspectos del salón de clase realizada por el maestro del grupo (EM-10) ⁶⁷	Mín.= 1 / Máx.= 4 Media = 2,38
Disponibilidad de aulas complementarias	Toma valor '1' si la escuela tiene biblioteca, Centro de Recursos para el Aprendizaje o similar, con espacio para trabajar con niños	24,3% de los casos
Disponibilidad de material didáctico en la escuela	Índice sumatorio de disponibilidad en cantidad suficiente de 23 ítems de material didáctico (ED-9)	Mín.= 0 / Máx.= 23 Media = 4,06
Dimensión: Estabilidad y experiencia del equipo docente de la escuela		
Antigüedad docente de los maestros de la escuela	Promedio de la cantidad de años de ejercicio de la docencia de todos los maestros de la escuela	Mín.=2,6/Máx.=27,1 Media = 13,8
Antigüedad de los maestros en la escuela	Promedio de la cantidad de años de permanencia en la escuela de todos sus maestros	Mín.= 1 / Máx.=17 Media = 5,5
Antigüedad del Director en la escuela	Cantidad de años de permanencia en la escuela del Director actual	Mín.= 1 / Máx.=20 Media = 4,2
Rotación de directores en la escuela	Cantidad de Directores distintos que la escuela tuvo en el período 1990-1996	Mín.= 1 / Máx.= 10 Media = 3,4
Dimensión: Clima escolar		
Problemas de motivación de los niños afectan escuela	Adopta valor '1' cuando el Director reporta que la falta de motivación de los niños afecta mucho o bastante el funcionamiento de la escuela (ED-18.3)	41,8% de los casos
Problemas de disciplina y agresividad afectan escuela	Adopta valor '1' cuando el Director reporta que problemas frecuentes de agresividad e indisciplina afectan mucho o bastante a la escuela (ED-18.4)	54,8% de los casos
Asistencia de los niños a la escuela	Porcentaje de niños de la escuela que el año anterior tuvieron 150 o más días de asistencia a clase	Mín.=4,7 / Máx.= 100 Media = 73,9
Dimensión: Gestión del director		
Factor de innovación pedagógica del Director	Índice factorial que reúne el enfoque pedagógico del director y la existencia en la escuela de enfoques curriculares propios en Lengua y Matemática	Mín. = -1,27 Máx. = +2,43 Media = -0,18
Factor de experiencia en gestión del Director	Índice factorial que reúne la cantidad de años de experiencia como Director y la cantidad de escuelas en las que se desempeñó	Mín = -1,70 Máx = +2,76 Media = +0,17

⁶⁶ Encuesta al Director, pregunta N° 4.

⁶⁷ Encuesta al Maestro, pregunta N° 10.

ANEXO II (cont.)
VARIABLES ESCOLARES EMPLEADAS EN LA INVESTIGACIÓN ESTADÍSTICA

Variable	Definición	Valores observados
Dimensión: Vínculo con las familias		
La escuela organiza talleres y/o actividades formativas	Adopta valor '1' si la escuela organiza talleres y/o actividades formativas para los padres (ED-26.4)	45% de los casos
La escuela tiene medios de comunicación escrita	Adopta valor '1' si la escuela tiene medios de comunicación escrita con los padres (ED-26.6)	46% de los casos
Asistencia de padres a reuniones citadas por el maestro	Adopta valor '1' si 50% o más de los padres del grupo asiste a reuniones que convoca el maestro (EM-49.1)	44% de los casos
Evaluación de la escuela por los padres del grupo	Promedio de la opinión de los padres del grupo sobre la escuela (1= Muy mala, 2= Mala, 3= Regular, 4= Buena, 5= Muy buena)	Mín. = 3,40 Máx. = 4,89 Media = 4,25
Evaluación de la relación con familias por el Director	Adopta valor '1' si el Director califica la relación con los padres como muy buena o fluida (ED-25)	64% de los casos
Dimensión: Características del maestro del grupo		
Experiencia docente	Años de antigüedad docente del maestro del grupo	Mín.= 1 / Máx. = 35 Media = 14,3
Estabilidad en la escuela	Años de antigüedad en la escuela del maestro del grupo	Mín.= 1 / Máx. = 25 Media = 6,2
Carga horaria semanal	Adopta valor '1' si el maestro del grupo trabaja en total más de 40 horas semanales	39% de los casos
Trabajo fuera de la docencia	Adopta valor '1' si el maestro del grupo tiene otros trabajos fuera de la docencia	18% de los casos
Motivación	Índice sumatorio simple de los factores que motivan al maestro del grupo en su labor docente (EM-26)	Mín.= 1 / Máx.= 8 Media = 4,86
Motivación por autonomía	Adopta valor '1' si el maestro del grupo se siente motivado porque puede tomar iniciativas y trabajar con autonomía	84% de los casos
Motivación por estímulo de los superiores	Adopta valor '1' si el maestro del grupo se siente estimulado por sus superiores	46% de los casos
Otros estudios terciarios	Adopta valor '1' si el maestro del grupo, además magisterio realizó o realiza otros estudios terciarios	10,3% de los casos
Actualización pedagógica	Índice sumatorio de respuestas del maestro a selección de ítemes de enfoque pedagógico (EM-32 a 46)	Mín.= 0 / Máx.= 14 Media = 5,59
Dimensión: Clima grupal		
Tasa de alumnos con experiencias de repetición	Porcentaje de alumnos del grupo que repitió algún año a lo largo de la escuela primaria	Mín.= 0 / Máx.= 91,7 Media = 40,8
Tasa de alumnos en el grupo con alta inasistencia	Porcentaje de alumnos del grupo que faltó 11 o más días a lo largo del año	Mín.= 0 / Máx.= 100 Media = 30,2
Problemas de disciplina en el grupo afectan el aprendizaje	Adopta valor '1' si el maestro reporta problemas de disciplina en el grupo (EM-14.7 y 20)	29,2% de los casos
Satisfacción de los niños con la maestra	Porcentaje de niños que se sienten "contentos" o "muy contentos" cuando piensan en su maestra	Mín.= 7,9 / Máx.= 100 Media = 67,8
Satisfacción de los niños con la labor escolar	Porcentaje de niños que creen que su familia se siente "contenta" o "muy contenta" cuando piensa en su trabajo en la escuela	Mín.= 0 / Máx.= 100 Media = 53,6
Dimensión: Contexto demográfico e institucional		
Ubicación geográfica de la escuela	Adopta valor '1' si la escuela está en Montevideo o su área metropolitana (Costa de Oro, Pando, La Paz, Las Piedras y Rincón de la Bolsa) y valor '2' si está en el resto del Interior	1=29,7% de los casos 2=70,3% de los casos

ANEXO III

Ítemes incluidos en el índice de actualización pedagógica del maestro

Afirmaciones	Resp. Esperada	Justificación
1. Para favorecer el aprendizaje escolar de los niños es fundamental evitar que los niños elaboren conclusiones que difieran de la verdadera	Desacuerdo	El desacuerdo implica que se percibe el valor constructivo del error en los procesos de aprendizaje como instancia de evaluación y realimentación formativa.
2. Para favorecer el aprendizaje escolar de los niños es fundamental <u>no</u> abordar un conocimiento sin estar seguro que los niños están en óptimas condiciones de maduración	Desacuerdo	El desacuerdo implica que se tiene conciencia de la necesidad de acceder al conocimiento a través de aproximaciones sucesivas y que se reconoce el valor que para el aprendizaje tiene la denominada "zona de desarrollo potencial".
3. Para lograr un buen nivel en comprensión de textos es conveniente promover los procesos de decodificación palabra a palabra	Desacuerdo	El desacuerdo implica haber superado la sobrevaloración que la enseñanza tradicional de la Lengua dio a la decodificación palabra a palabra y se entiende que lo central del aprendizaje de la lectura radica en la comprensión a través de diversas estrategias.
4. Para lograr que el niño produzca textos escritos de buena calidad es muy recomendable prever trabajos con el fin de que el niño escriba oraciones correctas	Desacuerdo	El desacuerdo implica reconocer que el texto es un todo organizado por la relación de un conjunto de elementos textuales y oracionales que se manifiestan en la coherencia y cohesión del mensaje.
5. Para elevar los logros en lectura y escritura es fundamental estudiar secuenciada y organizadamente aspectos de la gramática tales como categorías de palabras, clasificación de oraciones, etc	Desacuerdo	El desacuerdo implica reconocer que el aprendizaje lógicamente organizado de conocimientos gramaticales no garantiza por sí mismo la competencia lectora y la producción escrita.
6. Para mejorar la ortografía de un niño es necesario hacer un plan de ortografía con vocabulario mínimo para toda la escuela	Desacuerdo	El desacuerdo implica percibir la necesidad de trabajar con situaciones significativas y funcionales para que el niño vaya incorporando la competencia ortográfica a su desempeño en escritura.
7. Para mejorar la ortografía de un niño es necesario no abordar, en forma simultánea, dificultades con algún grado de similitud	Desacuerdo	El desacuerdo implica reconocer el valor del conflicto cognitivo en los procesos de aprendizaje.
8. Para ayudar a los niños a elaborar conceptos matemáticos la calculadora puede ser un recurso interesante	Acuerdo	El acuerdo indica que se reconoce el recurso como instrumento para orientar el descubrimiento de regularidades matemáticas y para experimentar reiterando una estructura a efectos de favorecer los procesos de generalización.
9. Para ayudar a los niños a elaborar conceptos matemáticos es necesario que los niños los escriban para que se afiancen	Desacuerdo	El desacuerdo indica que se reconoce que la mera repetición y documentación mecánica de lo trabajado en clase no garantiza los procesos de conceptualización matemática.
10. Para ayudar a los niños a elaborar conceptos matemáticos no es conveniente partir de sus creencias si no son correctas	Desacuerdo	El desacuerdo indica que se reconoce la existencia de conceptos espontáneos y la importancia de asumirlos como punto de partida del aprendizaje de nuevas conceptualizaciones.
11. Para que los niños aprendan a resolver operaciones aritméticas no es necesario memorizar las tablas	Acuerdo	El acuerdo implica percibir que si bien la memorización es útil para agilizar ciertos procedimientos, por sí sola no favorece el aprendizaje y comprensión de los mismos.
12. Para que los niños aprendan a resolver operaciones aritméticas lo principal es que el niño ejercite cada tipo de operación	Desacuerdo	El desacuerdo implica reconocer que el aprendizaje se realiza a través de diversidad de estrategias y que la ejercitación no es la principal o básica.
13. Para desarrollar el razonamiento matemático del niño es confuso proponer situaciones donde sobren o falten datos	Desacuerdo	El desacuerdo implica reconocer que el análisis crítico de los datos y la situación problemática es una competencia central en la resolución de problemas.
14. Para desarrollar el razonamiento matemático del niño es necesario que el niño realice el planteo de cada problema	Desacuerdo	El desacuerdo indica que se reconoce que esta práctica tradicional y casi ritual en la enseñanza no tiene relación causal con el desarrollo del razonamiento lógico matemático del niño.

Nota: Por un desarrollo más elaborado de los conceptos didácticos sintéticamente esbozados en esta tabla se remite al lector a las publicaciones de la UMRE: "Tercer Informe de Difusión de Resultados", octubre de 1997; "Matemática. Especificaciones técnicas y sugerencias didácticas", noviembre de 1997; "Lenguaje. Especificaciones técnicas y sugerencias didácticas", octubre de 1997. Véase también ANEP /Proyecto MECAEP, "Propuesta Didáctica. El material didáctico como mediador en los procesos de enseñar y aprender", enero de 1999.

ANEXO IV

Información técnica complementaria respecto a la construcción de los modelos multivariados

Los residuos no estandarizados de los modelos de regresión lineal simple entre el puntaje promedio en cada prueba y el factor sociofamiliar grupal fueron considerados (de acuerdo a la metodología de valor agregado presentada a lo largo del capítulo II) los “resultados ajustados” en cada área y constituyeron las variables dependientes de sendos análisis de regresión lineal múltiple. Previo a esto se realizó una serie de análisis de correlaciones bivariadas entre variables de tipo grupal y escolar (que se suponía podían estar asociadas al rendimiento escolar) y los resultados ajustados. Estos análisis fueron complementados con diversos análisis de correlación parcial, de primer, segundo, tercer y cuarto orden, con el objetivo de clarificar las cadenas causales, antes de seleccionar las variables que integrarían los modelos de regresión lineal múltiple.

Los modelos de regresión lineal múltiple fueron estimados utilizando el método BACKWARD de selección de variables y estableciendo una probabilidad de F para la remoción de variables de .20. Una vez calculados los modelos, se excluyeron aquellas variables cuyas tolerancias resultaban inferiores a .80, y se recalcularon los modelos hasta llegar a un modelo que no contuviera ninguna variable independiente que no alcanzaran como mínimo este nivel de tolerancia.

Las tablas que se presentan a continuación contienen los predictores incluidos en el modelo, sus coeficientes de regresión y estadísticos de colinearidad. Las variables independientes están ordenadas según el valor absoluto de sus coeficientes Beta en forma decreciente. En todos los casos, las tolerancias se ubican por encima de 0.80.

Parámetros estadísticos del modelo para Lenguaje en el Contexto Desfavorable

Lenguaje	B	Error Estándar	Beta	t	Sig.	Tolerancia	VIF
(Constante)	-,954	,832		-1,147	,253		
Índice de actualización pedagógica de la maestra	,137	,050	,187	2,739	,007	,849	1,177
Escuela de tiempo completo	1,412	,568	,158	2,484	,014	,974	1,026
Factor de innovación pedagógica del director	,335	,138	,158	2,418	,016	,927	1,079
Problemas en el estado del aula del grupo de 6°	-,427	,191	-,151	-2,231	,027	,862	1,160
Escuela ubicada en el interior del país	,549	,256	,148	2,150	,033	,832	1,202
Motivación del maestro por estímulo de sus superiores	,412	,234	,114	1,762	,080	,952	1,050

Parámetros estadísticos del modelo para Matemática en el Contexto Desfavorable

Matemática	B	Error Estándar	Beta	t	Sig.	Tolerancia	VIF
(Constante)	-2,178	,446		-4,884	,000		
Índice de actualización pedagógica de la maestra	,231	,058	,284	3,955	,000	,875	1,143
Factor de escala e inasistencias de la escuela	-,591	,157	-,271	-3,768	,000	,872	1,147
Motivación del maestro por estímulo de sus superiores	,773	,273	,193	2,832	,005	,975	1,025
Escuela de tiempo completo	1,435	,664	,146	2,160	,032	,994	1,006
Antigüedad del maestro en la docencia	3,443 E-02	,017	,135	1,977	,050	,970	1,031

Parámetros estadísticos del modelo para Lenguaje en el Contexto Muy Desfavorable

Lenguaje	B	Error Estándar	Beta	t	Sig.	Tolerancia	VIF
(Constante)	-2,119	,655		-3,233	,001		
Años de estabilidad del maestro en la escuela	7,090 E-02	,018	,220	3,866	,000	,979	1,021
Escuela ubicada en el interior del país	,670	,286	,138	2,338	,020	,902	1,108
Maestro tiene otra actividad remunerada no docente	-,722	,300	-,137	-2,410	,017	,982	1,018
Índice de actualización pedagógica de la maestra	9,220 E-02	,047	,115	1,948	,052	,905	1,105
Escuela de tiempo completo	,912	,540	,096	1,688	,093	,986	1,014

Parámetros estadísticos del modelo para Matemática en el Contexto Muy Desfavorable

Matemática	B	Error Estándar	Beta	t	Sig.	Tolerancia	VIF
(Constante)	-2,608	,822		-3,173	,002		
Años de estabilidad del maestro en la escuela	,101	,018	,309	5,575	,000	,956	1,046
Motivación del maestro porque trabaja con autonomía	-,955	,319	-,166	-2,995	,003	,957	1,045
Escuela ubicada en el interior del país	,742	,266	,160	2,795	,006	,897	1,115
Maestra tiene otra actividad remunerada no docente	-,754	,285	-,149	-2,649	,009	,930	1,075
Clima de satisfacción con la maestra del grupo	1,681 E-02	,007	,135	2,421	,016	,942	1,062
Índice de actualización pedagógica de la maestra	9,268 E-02	,044	,121	2,097	,037	,888	1,126