

Buenas condiciones para el trabajo escolar

 Daniel Feldman/ Gustavo Mórtola

Resumen

Una línea de acción educativa de creciente interés consiste en procurar la mejora de las condiciones escolares para que sea posible promover propósitos de inclusión, equidad y calidad educativa. Esta necesidad se potencia en países, como Argentina, que han extendido de manera considerable la escolaridad obligatoria. En ese marco, este trabajo sintetiza conclusiones de diversos estudios sobre condiciones asociadas con el buen funcionamiento escolar y la promoción del aprendizaje. En la medida en que el uso de los resultados de investigación requiere siempre de ejercicios de contextualización y de revisión de los supuestos en los que se apoyan, se revisan brevemente los señalamientos críticos que se realizaron a este tipo de trabajos. Aunque se resalta la relativa convergencia de las conclusiones sobre aquellos factores que resultan asociados con el buen funcionamiento de las escuelas, se señala que el problema principal no parece ser la descripción de buenas escuelas sino la definición de las políticas que permitirían lograr una mejora significativa del conjunto.

Palabras clave

*Mejora escolar
condiciones asociadas con
logros de aprendizaje
políticas educativas
condiciones escolares*

Abstract

A line of educational work of growing interest is to seek the improvement of school conditions in order to promote inclusion, equity and educational quality. This need is strengthened in countries like Argentina, which have considerably extended compulsory education. In this context, this paper summarizes findings of various studies on conditions associated with good school performance and promotion of learning. To the extent that the use of research results always requires contextualization exercises and review of the assumptions on which they rest, this paper briefly presents the critical remarks that were made at this kind of work. Although it stresses the relative convergence of findings on those factors associated with the proper functioning of schools, it is noted that the main problem seems not to be the description of good schools, but the definition of policies that could make them improve.

Key words

*school improvement
conditions associated with
learning achievement
educational policies
school conditions*

1.

Obtener una visión sobre las características de una buena escuela de nivel básico o medio probablemente no sea tan complejo. Podría decirse que las buenas escuelas se caracterizan porque:

- » Mantienen una clara visión pedagógica.
- » Los alumnos tienen un papel activo en el proceso de aprendizaje.
- » Son ordenadas, con rutinas diarias bien establecidas. Desarrollan normas claras que regulan la convivencia social y el trabajo estudiantil. La disciplina es un tema que se tiene en cuenta y sobre el cual se actúa.
- » Se integra a distintos actores en la gestión escolar, se desarrollan formas de distribución de autoridad, se comparten responsabilidades y se da espacio a la iniciativa.
- » Se desarrollan distintas formas de trabajo colaborativo
- » Hay espíritu de innovación o de mejora. Sea mediante programas que reciben desde el nivel central, como los que la propia comunidad escolar busca o crea por propia iniciativa.
- » El trato entre los miembros de la escuela se caracteriza por el respeto, la cordialidad y la confianza
- » Se caracterizan por el uso eficaz de los recursos, aunque no todas ellas dispongan de muchos medios materiales. Realizan y promueven un uso eficiente del espacio pedagógico y físico. Aunque los recursos no necesariamente son abundantes, siempre hay preocupación por las condiciones materiales en que se desarrollan las clases y estas son, en general, satisfactorias
- » Tienen en general una proporción adecuada entre docentes y alumnos.
- » Se comunican adecuadamente con los distintos actores del sistema educativo.
- » Desarrollan distintas formas de vinculación entre escuela, hogar y comunidad.
- » Los padres participan de distintas maneras.
- » La importancia de la planificación es resaltada y se adaptan los planes y programas a las características de los alumnos.
- » Los docentes están comprometidos con su tarea, esperan que los alumnos aprendan y que la promoción sea alta.
- » Son escuelas valoradas como parte importante del capital social y cultural de la comunidad.
- » Son escuelas con tendencia a la autonomía, más allá de los distintos marcos de organización del sistema.

El listado es una adaptación realizada en base al capítulo VII del *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos* realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en 2002¹. Refleja un conjunto de dimensiones funcionales, disposicionales y organizacionales que pueden resultar coincidentes en escuelas diversas. Seguramente puedan realizarse correcciones, agregados o modificaciones, pero es muy probable que numerosas opiniones coincidan en que las buenas escuelas tienen una visión relativamente clara de sus propósitos que incluyen, de manera central, la formación, la enseñanza y el aprendizaje; poseen un piso básico adecuado de condiciones materiales pero, principalmente, ordenan de manera eficaz su funcionamiento y sus recursos en función de sus propósitos; desarrollan formas de gestión que incluyen procesos colaborativos y distribución de la autoridad; son escuelas relativamente “abiertas” y su ambiente se caracteriza por el optimismo, la confianza, el compromiso, el respeto y la cordialidad.

Una línea de acción educativa de creciente interés consiste en buscar estrategias para mejorar las condiciones y los aspectos más constantes de la vida de las escuelas para que sea posible promover propósitos de inclusión, calidad y equidad educativa. Esta

1. Este trabajo (LLECE, 2002) realizó un estudio cualitativo sobre un conjunto de escuelas que se caracterizaban tanto por sus buenos resultados en las pruebas regionales de Lengua, Matemáticas y Ciencia tomadas por UNESCO, como por el menor nivel educativo de los hogares de sus alumnos con relación a esa franja de resultados.

necesidad se potencia en países que, como Argentina, han extendido de manera considerable la escolaridad obligatoria hasta completar todo el nivel medio. En ese marco, este trabajo sintetiza algunas conclusiones de diversos estudios sobre condiciones asociadas con el buen funcionamiento de las escuelas tomando en cuenta de qué manera la organización escolar habilita el logro de sus procesos básicos, principalmente la enseñanza, el aprendizaje y la formación². Dentro de estos límites se trató de sistematizar un conjunto general de principios y criterios sobre los que coinciden distintos trabajos. Existe, hoy en día, un importante cuerpo de investigación sobre condiciones vinculadas al buen funcionamiento escolar, bajo la forma de *eficacia escolar, factores asociados con buenos logros de aprendizaje o escuelas con resultados destacables*. Según Murillo (2003:12) “este movimiento pretende profundizar en el conocimiento de las causas y circunstancias que dan lugar a que los alumnos de una escuela obtengan mejores resultados que los de otras, y también en el estudio de los elementos que contribuyen a que los centros educativos alcancen sus objetivos”.

Por fuerza de la situacionalidad de los procesos educativos, toda sistematización de principios sobre buenas condiciones escolares conjuga algunas definiciones válidas para diversas circunstancias y contextos con otras específicas del sistema escolar de referencia. Por ello, la lectura de los rasgos que se expondrán a continuación debe tener en cuenta tres limitaciones. En primer lugar, se basan en estudios diversos. Por lo tanto, muchos fueron realizados para distintos contextos político organizacionales y en distintas tradiciones de gestión³. Por otra parte, cada uno mantiene su propio conjunto de supuestos acerca de los propósitos educativos valorables. Por último, la sistematización que se realiza de un conjunto de rasgos asociados con el buen funcionamiento escolar ofrece una cierta configuración, pero cada rasgo fue extraído de un entramado propio. Estos reparos conducen a utilizar cualquier propuesta de este tipo solo de modo orientativo y general. Sin embargo, hecha estas advertencias cabe señalar la relativa convergencia de distintos trabajos sobre aquellos factores que resultan asociados con el buen funcionamiento de las escuelas.

Una primera sistematización de distintos estudios sobre escuelas que pueden ser valoradas por sus logros en la mejora de la enseñanza y el estímulo del aprendizaje muestra que sus características pueden agruparse, de forma provisoria, en seis condiciones principales:

Mantienen un buen nivel de expectativas con relación a los estudiantes y a sus capacidades institucionales

Definen sus metas y cuidan que el funcionamiento sea adecuado al buen cumplimiento de los propósitos de enseñanza

Ofrecen una honesta oportunidad de aprendizaje a todos los estudiantes.

Ofrecen un ambiente escolar adecuado

Se relacionan activamente con la comunidad.

Mantienen relaciones positivas con las diversas instancias del sistema y del gobierno educativo.

Cada una de estas condiciones principales puede desagregarse en un conjunto de rasgos que se expondrán brevemente a continuación.

2. El programa “Parámetros, regulaciones, mecanismos y estrategias para la mejora del trabajo escolar: entre la tarea institucional y la integración del sistema” realizado entre 2009 y 2010 con sede en la Universidad Pedagógica Provincial.

3. Ya es conocida la diferencia entre los sistemas escolares herederos de la tradición inglesa de alta descentralización en las formas de gobierno e importante autonomía escolar, frente a las formas centralizadas y de baja autonomía escolar propias de los países iberoamericanos.

2.

Mantienen un buen nivel de expectativas con relación a los estudiantes y a sus capacidades institucionales

Desde el ya clásico trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968) es aceptado el influyente papel que juegan las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos. Las expectativas se constituyen en el plano de las creencias y los imaginarios sociales y pueden manifestarse tanto en retóricas como en el sostenimiento de múltiples prácticas escolares (Postic, 2000). Se proyectan a futuro ciertas posibilidades en el desempeño de roles escolares y resultados esperados que ejercen influencia en conductas presentes y condicionan esos resultados futuros. Así, por ejemplo, McEwan (2002) describe que en las escuelas secundarias que logran buenos resultados se mantienen altas expectativas en relación con las posibilidades de todos los alumnos y combinan un buen nivel académico con una instrucción que trata de garantizar el aprendizaje de todos. Para ello favorecen el progreso de los estudiantes mediante múltiples oportunidades de aprendizaje, la gradualidad en las tareas, el monitoreo y la evaluación de los desempeños, la oferta de recorridos remediales, la disponibilidad de información relevante para los estudiantes y sus familias y prácticas adecuadas de retención y promoción. Además se pone de manifiesto a los estudiantes la importancia de aprender y la disposición de los docentes para apoyarlos en esa tarea.

También se ha puesto de manifiesto que las expectativas que tienen los directivos de los profesores influyen y afectan las actitudes y conductas de estos últimos (Blase y Kirby, 2000, McEwan 2002, Day, 2005). Los directivos con expectativas positivas manifiestan de manera clara sus aspiraciones, asisten a los profesores para alcanzar las metas establecidas, delegan diversos aspectos decisionales y democratizan los ambientes jerárquicos de trabajo, estimulan la autonomía de los profesores y apoyan sus innovaciones, tratan a los docentes con respeto, les demuestran confianza y son capaces de motivar a sus docentes lo que suele implicarlos en tareas que sobrepasan las formas habituales de desempeño del rol

Definen sus metas y cuidan que el funcionamiento sea adecuado al buen cumplimiento de los propósitos de enseñanza

Buena parte de la literatura sobre “escuelas eficaces” enfatiza rasgos asociados con el ejercicio del liderazgo por parte de la dirección escolar. Es probable que este punto de vista sea heredero de la alta autonomía de las escuelas en la tradición inglesa y norteamericana y de cierta perspectiva centrada en el *management*, rasgos no tan habituales en las formas de gestión escolar de nuestro país. Sin embargo, puede destacarse la opinión de que las buenas escuelas cumplen una serie de características comunes.

En las escuelas con buenos logros las metas, objetivos y prioridades suelen ser conocidos y compartidos por la mayoría de los actores escolares. Las metas suelen focalizarse en el aprendizaje de todos los alumnos y toman en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes. Los objetivos planteados están ordenados, son compatibles entre sí, resultan factibles con relación al tiempo, son consistentes con los recursos disponibles y consideran efectos diferenciales según los alumnos (Cheng, 1996; Creemers, 1996). Por otra parte, la acción de los directivos en el diseño, desarrollo y mantenimiento de las metas y objetivos del centro tiene una importante influencia en la obtención de buenos resultados escolares. (Murillo, 1999, Harris y Chapman, 2002)

Es conocida la tensión existente entre promover la definición de objetivos por parte de las escuelas o considerarlo una atribución de las autoridades educativas. Según Hargreaves (1996) cuando los objetivos son generales, abstractos y polifacéticos no es fácil para los profesores transformarlos en actividades de aprendizaje, pero, por otra parte, cuando las administraciones educativas definen metas con gran precisión, para

hacerlas inmodificables, no permiten que las escuelas y los docentes se identifiquen con ellas lo que conlleva reacciones negativas. En general, aunque las buenas escuelas desarrollan sus objetivos en diálogo con las metas planteadas por las administraciones, mantienen un importante grado de autonomía.

Además, las buenas escuelas disponen y producen información relevante para la toma de decisiones (Braslavsky, 1999). Según Ainscow et al. (2001), las escuelas que producen información sobre sus progresos o dificultades y saben cómo utilizarla, enfrentar mejor los problemas y desarrollar estrategias para su solución. Para estos autores, las buenas escuelas aprovechan los datos que generan y utilizan los disponibles, tienen buenos sistemas de recolección, análisis e interpretación de la información según sus metas y objetivos y proveen de buena información a los docentes y estudiantes. Por otra parte, muchas buenas escuelas se comprometen con el desarrollo de procesos evaluativos para identificar áreas que requieren intervención, coordinan y supervisan el desarrollo del currículum, contribuyen a generar una cultura de evaluación entre los docentes destinada a promover la mejora, controlan sistemáticamente los progresos y logros de los alumnos, identifican aquellos estudiantes que necesitan apoyo como así también las debilidades de las propuestas de enseñanza y evalúan el trabajo de los profesores brindándoles apoyo y asistencia técnica (Bolívar, 1997, Teddlie y Reynolds, 2000).

Estas escuelas promueven, apoyan y controlan la planificación docente de la enseñanza y la gestión de los cursos. Esto incluye prácticas colaborativas en la planificación y la gestión de las clases y les proveen a los docentes materiales adecuados para facilitar su tarea. De tal manera sostienen la moral y la motivación de los profesores (Harris y Chapman, 2002). Estudios como el de Leithwood y Aitken (1995) argumentan que el apoyo y supervisión de los directores hacia los profesores, el aumento de sus expectativas y, en definitiva, el logro de la colaboración y cohesión de la comunidad educativa, son factores que influyen claramente en la mejora del rendimiento. El trabajo colaborativo y colegiado es un aspecto presente o una preocupación, al menos, en las escuelas con buenos logros. Muchas escuelas secundarias superan la “balcanización”, factor que puede incidir en la consecución de buenos logros (Murillo, 2005). El funcionamiento de departamentos puede asumir niveles de decisión e incidencia más relevantes que en los antiguos estilos burocráticos, verticales y racionales de gestión (Bolívar, 2009) pero, por cierto, existen posturas encontradas en torno al valor de los departamentos en relación con la mejora en las escuelas de nivel medio. Por ejemplo, para Hargreaves (1996) la unidad para pensar una buena escuela debe ser la institución total para superar la cultura individualista y fragmentaria que impondrían los departamentos. Sin embargo, en países como Argentina la estructura y cultura departamental nunca tuvo en la educación media la fuerza y la importancia que en otros países. No es tan sencillo afirmar que sea la segmentación departamental la que genera una “cultura fragmentaria” en las escuelas. Pero en general, puede decirse que muchas buenas escuelas tienden a desprivatizar las prácticas docentes favoreciendo el trabajo colaborativo y la toma de decisiones colegiadas. El trabajo colaborativo requiere cierta constancia y estabilidad en el tiempo. Sin embargo, es necesario señalar que, según Murillo (2003), las investigaciones no concluyen de forma determinante que la estabilidad del personal sea un factor de calidad en sí mismo, aunque puede influir de un modo mediado en la medida en que un director o un equipo docente que permanece en una escuela por períodos relativamente prolongado posibilitan el desarrollo de proyectos sustentables a mediano y largo plazo.

Ofrecen una honesta oportunidad de aprendizaje a todos los estudiantes

El esfuerzo de la escuela no puede garantizarle a nadie el éxito, pero debe ser el mejor posible dentro de las posibilidades y límites de la institución y de los profesores. O sea, asegurar que “honestamente” y sin excusas se han desplegado los medios adecuados, conocidos y disponibles para que cada alumno pueda encontrar alguna posibilidad de

aprender o de mostrarse capaz en algo. Por ejemplo, en las aulas de escuelas medias con buenos logros suelen predominar clases bien estructuradas, con objetivos y tareas claras para los alumnos y que aseguran la adquisición de habilidades y saberes básicos a todos los estudiantes (Teddle y Reynolds, 2000, Cano, 2006). Se adaptan los programas y los textos utilizados al tipo de estudiantes con los que se trabaja, hay una buena utilización de las preguntas, se combinan formas grupales con individuales de trabajo, se brindan constantes oportunidades de refuerzo y de práctica y los alumnos reciben información relevante sobre su tarea que pueden utilizar para mejorarla. Las clases suelen caracterizarse por la claridad en la presentación de los contenidos, la flexibilidad en las propuestas de enseñanza, actividades y materiales, el entusiasmo, el apoyo y control sobre las tareas, deberes y ejercicios de los alumnos, la correspondencia entre lo que se enseña en clase y lo que se evalúa y el uso de comentarios estimulantes (Doyle, 1985; Scheerens, 2005; Carnoy, 2010). Además, los profesores maximizan el tiempo de interacción con los estudiantes (Teddle y Reynolds, 2000, Murillo, 2003)⁴.

4. Stallings and Mohlman (1981) expresan que un docente eficaz utiliza un 15% del tiempo escolar en tareas administrativas y organizacionales, un 50 % para la enseñanza y el 35% para el monitoreo del trabajo de los alumnos.

La supervisión permanente del progreso de los alumnos, su evaluación, las calificaciones y la manera de informar a los padres sobre el desempeño de sus hijos, son aspectos relevantes en escuelas con buenos logros (Braslavsky 1999; Murillo, 2003). Hargreaves et al (2001) afirman que la evaluación en el aula y la forma de rendir cuentas constituyen un terreno complejo y confuso para los docentes de nivel secundario. Las buenas escuelas enfrentan esta dificultad y suelen desarrollar una cultura evaluativa que se expresa en adecuados instrumentos para conocer el progreso o las dificultades de los alumnos y para compartir esa información con ellos y sus familias. Según Scheerens (2005) la buena disposición de las tareas de aprendizaje se beneficia cuando se implementan evaluaciones adecuadamente vinculadas con los objetivos de aprendizaje, hay un monitoreo constante del progreso y las dificultades de los estudiantes y se utilizan los resultados para modificar rumbos.

Las tareas para el hogar han resultado ser otro de los aspectos resaltados como una característica de las escuelas con buenos logros (Brokover, 1979, Murillo, 2003, Slee et al. 1998, Anderson, 2004). En general, son un elemento que las familias asocian con una “buena escuela”. Sin embargo, el estudio del LLECE (2002) para escuelas latinoamericanas, no establece un valor asociado al buen rendimiento a las tareas para el hogar, pero sí a la creación de rutinas y actividades que van más allá del horario escolar en términos de actividades integradas en la vida normal que vinculan la escuela, la comunidad y el hogar.

Ofrecen un ambiente escolar adecuado

La organización del espacio, el tiempo y las pautas de interacción y convivencia generan la regulación básica de toda situación educativa y conforman el escenario básico para posibilitar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Es bastante recurrente destacar que las escuelas que obtienen buenos resultados mantienen un clima escolar ordenado sin ser autoritarias (Rutters et al, 1979; Edmonds, 1979; Murillo, 2003) y que existen buenas relaciones entre docentes y alumnos sostenidas en la confianza mutua, el apoyo y el respeto (Bolívar, 2009). En las escuelas con buenos resultados suele existir una comunicación fluida entre los distintos actores y la vida escolar está regulada a través de normas claras que permiten una convivencia ordenada y garantizan el cumplimiento de las tareas pedagógicas y las acciones propuestas por los docentes. Los adultos controlan a los estudiantes pero, a la vez, estimulan espacios de autonomía y autodisciplina y de participación y toma de decisiones por parte de los jóvenes. (Aguerrondo, 2006). El mantenimiento de una buena convivencia tiene un alto impacto en los resultados ya que, como sostiene Creemers (1994), cuanto más tiempo dedican las escuelas a la disciplina y al control del orden, menos tiempo se destina a la enseñanza. Pero, además, tiene un importante rol para crear un ambiente de trabajo y promover el desarrollo de disposiciones y capacidades para participar en distintos entornos sociales.

En las buenas escuelas se suele poner gran atención en el uso de recursos como el *tiempo* y el *espacio*. La asistencia y puntualidad, tanto de los profesores como de los alumnos, son aspectos cuidados y controlados (Murillo, 1999, Freiberg, 1999). Optimizan los tiempos efectivos de enseñanza y aprendizaje y ofrecen tiempos extras de enseñanza a alumnos con dificultades. El uso del espacio es una preocupación y las buenas escuelas suelen promover y facilitan un uso creativo de los espacios. En general, sostienen y fomentan ambientes escolares cuidados y agradables para ser habitados en condiciones básicas de confort, comodidad y limpieza.

Diversos estudios ponen de manifiesto que la disponibilidad de buenos recursos materiales en las escuelas influye positivamente en los resultados de aprendizaje de los alumnos: contar con buenos materiales conlleva una diferencia importante para la acción educativa (Cassasus, 2003). Según Palamidessi (2009) una adecuada propuesta educativa debe generar alternativas a una “pedagogía centrada en el profesor” para lo cual el ambiente requiere de multiplicidad de modos de enseñar y entornos tecnológicos más estimulantes. Sin embargo, es necesario resaltar que, según el estudio del LLECE (2002), lo central no reside en una amplia disponibilidad de recursos, ni en su sofisticación sino en el uso regular y eficiente que la escuela realice de los recursos disponibles.

Se relacionan activamente con la comunidad

Las escuelas que brindan buenas condiciones para el trabajo escolar, habilitan y estimulan estrategias de interacción y alianzas con las familias de los estudiantes y el entorno comunitario (Braslavsky, 1999; Murillo, 2003). En su análisis de las distintas formas en que las escuelas eficaces se vinculan con las familias, Ainscow (2001) describe varios tipos de estrategias combinables entre sí. Actividades clásicas de reuniones sobre temáticas curriculares, para analizar el progreso de grupos o para decidir sobre casos concretos. Visitas de los docentes a los hogares de los alumnos o reuniones con las familias en organizaciones de la comunidad. También, la participación de las familias mediante colaboración en algunas clases, participación en actividades para adultos o espacios como las cooperadoras. Por último, la comunicación escrita vía cartelera o folletos informativos. Según Murillo (2003) muchas experiencias en América Latina valoradas como positivas en la mejora de las escuelas, han incrementado la participación de las familias en decisiones fundamentales del gobierno de una escuela.

Burke y Picus (2001) observan que la colaboración con diversas organizaciones de la comunidad promueve la incorporación de recursos que amplían los habitualmente disponibles en las escuelas, la circulación de información tanto hacia el interior de los límites escolares como desde la escuela hacia fuera, la conexión de los estudiantes, los profesores y las familias con posibilidades de aprendizaje diversos y la mejora de la enseñanza y las actitudes de los alumnos hacia determinadas asignaturas. Las buenas escuelas medias tienden a utilizar recursos educativos de la comunidad. Suelen articular con instituciones educativas del mismo o distinto nivel u otro tipo de organizaciones sociales como universidades, empresas, medios de comunicación, hospitales, instituciones culturales o de recreación.

Mantiene relaciones positivas con las diversas instancias del sistema y del gobierno educativo

Las buenas escuelas suelen establecer relaciones positivas con las diversas instancias del sistema. Esto tiene como contraparte que las autoridades educativas y la supervisión establecen y/o difunden con claridad qué logros se esperan y acompañan y asisten a las escuelas según sus necesidades. Según Namó de Mello (1994) las instituciones

educativas que funcionan bien aprovechan la asistencia técnica que reciben pero con un grado importante de autonomía que las lleva a definir sus necesidades.

En las últimas décadas se observa que muchas escuelas establecen redes o alianzas con otras instituciones. Conectarse y desarrollar algunas tareas o intereses conjuntamente con escuelas de la misma zona, con las familias y/o con otros actores de la comunidad construye lateralmente la capacidad para mejorar la educación de los alumnos (Bolívar, 2009). Para Lieberman y Grolnik (2003) las redes comprometen a los docentes en la conducción de su propio aprendizaje, permitiéndoles eludir las limitaciones de los roles institucionales, las jerarquías y las ubicaciones geográficas. Se favorece de esta manera una agenda de trabajo más estimulante que prescriptiva. Según observa Braslavsky (1999) para el caso de América Latina, muchas veces las redes surgen desde el interior del aparato estatal, por iniciativa de un supervisor o de los directores. En otros casos, las redes surgen como experiencias autoconvocadas de instituciones que funcionan en un mismo radio o que tienen intereses o necesidades complementarias.

3.

Se plantearon hasta aquí algunos rasgos sobre “buenas escuelas” que, mayormente, provienen de investigaciones dirigidas a la búsqueda de factores asociados con el aprendizaje escolar. Muchas de las investigaciones se conformaron mediante estudios empíricos que tenían por objeto estimar la magnitud de los efectos escolares y el análisis de los factores institucionales, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz (Murillo, 2005). Como fue señalado, el uso de las conclusiones de investigación requiere siempre de ejercicios de contextualización y de revisión de los supuestos políticos y metodológicos en los que se apoyaron los estudios. De allí que sea necesario tener en cuenta algunos de los señalamientos críticos que se realizaron a este tipo de estudios.

Tal vez el primero, y más obvio, es que resulta limitado que la mayoría de los indicadores de eficacia escolar relevén el desempeño de los estudiantes utilizando como insumos las evaluaciones de calidad en las áreas de lengua y matemática. Así se omiten otros objetivos que puede tener la educación formal. Al respecto Luyten et al. (2005) consideran que si bien el uso de pruebas estandarizadas es un recurso valioso, esto no significa que no sea necesario considerar otros indicadores de efectividad escolar.

Por otra parte, la mayoría de los estudios reseñados señalan los rasgos propios de las “buenas escuelas” pero se dedican muy poco a los rasgos del sistema que encuadra esas escuelas o de las políticas educativas y formas de gobierno escolar. De hecho, muchos de los trabajos asumen la existencia de un importante grado de autonomía relativa entre las unidades escolares con el resto del sistema educativo. Esto puede contribuir a generar una imagen relativamente insularizada y singular de escuelas “que hacen la diferencia” y suele imprimir un sesgo optimista acerca de las posibilidades con que cuentan las escuelas singulares para la generación de efectos sobre los resultados escolares de sus alumnos, independientemente de muchos de los factores externos que los afectan. Si bien estas investigaciones consideran fenómenos tales como la selección escolar vinculada a cuestiones de clase social, slogans del tipo: “¿Quién dijo que no se puede?” o “El financiamiento educativo no hace la diferencia” pueden omitir la consideración de la amplitud del fracaso escolar en términos estructurales y de las políticas públicas. Eso ha llevado a señalar que la agenda de investigación sobre buenas escuelas y factores asociados refleja preocupaciones políticas tanto como intereses científicos y constituyen, por lo tanto, parte de ese juego (Sandoval Hernández, 2007). También, y en buena medida, el aumento de la influencia del movimiento de la eficacia escolar a nivel mundial se ha dado de la mano del movimiento de “rendición de cuentas” y de

búsqueda de la eficiencia de las inversiones educativas (Cornejo Chávez y Redondo Rojo, 2007). Esto no es necesariamente un pecado pero es una variable que no puede omitirse a la hora de ponderar los resultados.

Una crítica de peso es la que señala las limitaciones para utilizar los hallazgos vinculados a los factores que hacen que una escuela sea eficaz como base para definiciones políticas que aspiren a la mejora masiva de las escuelas de un sistema educativo. De acuerdo con Sandoval Hernández (2007:11) el supuesto de que las escuelas con bajo desempeño pueden mejorar si reproducen o adoptan las características identificadas en las llamadas escuelas eficaces no es muy sustentable porque las escuelas difieren mucho en aspectos esenciales. Señala también que los problemas se acentúan cuando las intervenciones de mejora están diseñadas “en base a modelos de eficacia escolar importadas de un país a otro”. En última instancia, el problema no está en describir los rasgos de una buena escuela, sino en definir las políticas y estrategias que puedan garantizar un sistema educativo caracterizado por buenos resultados. Desde el punto de vista de la política educativa, hacer “la diferencia” solo se justifica en términos del sistema y no de una constelación de instituciones.

También es necesario realizar un cuidadoso análisis de los supuestos, muchos de ellos provenientes de teorías administrativas, que sostienen un número importante de estos trabajos y promueven conceptos como “liderazgo”, “clima organizacional”, definición de la “visión de la escuela”, o asumen equivalencias demasiado directas entre organizaciones de tipo empresarial y las escolares en cuanto a la reacción de sus actores frente a ciertos dispositivos de premios y recompensas (Cornejo Chávez y Redondo Rojo, 2007).

Se planteó, además, que las formas de gobierno educativo, las distribuciones usuales de autoridad y recursos y las tradiciones propias de los distintos sistemas educativos crean un contexto intelectual, político y valorativo que es necesario tener en cuenta a la hora de valorar las conclusiones. Sin embargo, pese a las diferencias de contextos, los estudios sobre buenas escuelas realizados en América Latina ponen de manifiesto factores muy similares a los hallados en los trabajos realizados en los países desarrollados⁵. Las similitudes de rasgos pueden entenderse porque, con independencia de las formas de gobierno y autoridad característica de los sistemas escolares de la región, las buenas escuelas son, en varios sentidos, “escuelas abiertas”. Más allá de su origen o pertenencia, se relacionan positivamente con otras instituciones, la comunidad y el gobierno educativo pero, al mismo tiempo, mantienen autonomía en su visión y decisiones, dentro de las características de sus propios sistemas escolares.

4.

Describir los rasgos de “buenas escuelas” puede ayudar en procesos de mejora si se tienen en cuenta las críticas, relativizaciones y contextualizaciones que es necesario realizar. Pero el problema principal no parece ser la descripción de buenas escuelas, sino saber como una escuela “se hace” buena. Siempre la lectura de sus rasgos es *post hoc* por lo que resulta difícil discernir cuáles actuaron como motores de la configuración y cuáles son producto de un sistema que genera un círculo virtuoso. Puede reconocerse un “factor local”: hay escuelas que, a similares condiciones, funcionan mejor que otras y eso es atribuible a un entramado de rasgos que este documento trató de inventariar. Sin embargo, es evidente que ese hecho no puede satisfacer las condiciones de una política educativa, ya que no es tan sencillo identificar una serie de configuraciones locales con las posibilidades de su generalización o de generar “condiciones para la mejora del trabajo escolar”. No alcanza con saber cómo es o qué tiene una buena escuela. Desde el punto de un programa de trabajo sobre mejora de la tarea escolar

5. Aunque, según Murillo (2003), cabe destacar dos diferencias significativas. En primer lugar, en los estudios realizados en la región resulta más destacada la relevancia de los recursos económicos y materiales al interior de las escuelas (Murillo 2005). En segundo término, cuestiones vinculadas con la formación inicial docente, su desarrollo profesional o las condiciones de trabajo son aspectos no tan relevantes en las investigaciones sajonas o de otros países (Murillo 2003).

- cómo se crea el dispositivo organizacional para que se pueda enseñar y aprender- es necesario considerar los rasgos de las “buenas escuelas” sobre el escenario político y social en el que estas configuraciones se producen. En última instancia, la discusión sobre cómo hay que hacer funcionar una escuela para que se pueda enseñar y aprender está asociada con una discusión acerca de las políticas que permitirían hacerlas mejorar. Este fue el foco que adquirió una reunión organizada con el propósito de poner a discusión el documento original que dio origen a este artículo⁶.

6. De esa reunión participaron Estela Cols, Gustavo laies, Daniela Pasarella, Jorge Fasce, Cristina Ruiz y los autores de este artículo.

Una primera conclusión de ese encuentro fue que, si una sistematización de rasgos sobre buenas escuelas se plantea para generar algún tipo de intervención, es necesario realizar una lectura contextual y elegir algunos focos. Definiciones sobre “buenas escuelas” no pueden ser genéricas. La “buena escuela” es la escuela necesaria en un contexto específico para superar algunos de los problemas que hay que enfrentar. Pero puede decirse que, en general, las buenas escuelas descritas gozan de considerables márgenes de autonomía. Al mismo tiempo están más demandadas y existe un mayor nivel de expectativa del entorno que las rodea. En el último período se empieza a construir en América Latina un proceso social de demanda sobre la calidad educativa y un movimiento de políticas para generar mecanismos de mayor autonomía relativa. Otro de los elementos a considerar es que cualquier proceso de mejora opera en varios niveles. Una escuela es buena no sólo por lo que es en sí misma, sino también por lo que las estructuras de supervisión y capacitación le demandan y le piden que haga. Entonces, es necesario analizar conjuntamente los niveles meso de las estructuras de supervisión, capacitación y asistencia técnica y cómo se articulan con el gobierno educativo y con las escuelas. También quedó claro que atender a cuestiones de mejora escolar lleva el problema, necesariamente, a cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje. Es evidente que una buena escuela, en última instancia, descansa en las estructuras de actividad docente. En este sentido, un discurso de la posibilidad debe poder ser traducido a las actividades que se realizan en el aula.

En resumen: es posible caracterizar qué es una buena escuela, pero el problema es cómo se logra y por dónde empezar. Podrían formularse dos puntos de vistas que son teóricamente complementarias pero que mirados políticamente pueden implicar enfoques diferenciados. Uno consiste en establecer cómo las escuelas pueden hacer para funcionar y enseñar mejor (probablemente es el punto de vista que se recoge en el apartado 2 de este trabajo). El otro consiste en pensar cómo se organiza y regula un sistema para que haya escuelas que puedan enseñar mejor y que su número aumente. En la actualidad muchos de los sistemas educativos de la región se encuentran en distintos momentos de una transición o confrontación entre distintos modelos de articular las políticas educativas. Uno, más clásico, confía en el control prescriptivo del sistema. Pero en parte por los recientes procesos de descentralización, en parte por las autonomías federales en algunos países y en parte por la constatación de sucesivos fracasos en la implementación de reformas vía modelos centro-periferia, se ha comenzado a pensar, en algunos casos, políticas en torno a otros supuestos. Se asume que desde el gobierno del sistema es necesario fijar bien los límites del juego, los resultados posibles y las alternativas mediante las que se intervendrá en función de ellos. Se plantea como probable ayudar a que una escuela encuentre sus modalidades de hacer las cosas bien en la medida en que se cumplan dos condiciones: que reciban apoyo pero que, al mismo tiempo, mejorar sea un imperativo. En algunos casos, propio o autoimpuesto, en otros, porque el sistema de reglas conduce a ello. Desde el segundo punto de vista planteado lo que hay que resolver ahora es cómo generar un escenario en el que, por un lado, mejorar sea una necesidad en todo sentido y, por otro, el proceso sea suficientemente asistido, promovido y financiado. La perspectiva que se adopta es que puede resultar preferible proponerles a las escuelas un horizonte de metas y resultados, más que decirlo qué tiene que hacer. Este enfoque supone que es más probable iniciar un proceso de

mejora si la propia escuela propone un sistema de necesidades. Puede decirse, en términos algo simples, que se trata de generar la demanda antes que de imponer la oferta.

En síntesis, la pregunta acerca de ¿cómo lograrlo? puede transitar por distintos caminos. Al respecto, Argentina enfrenta un problema serio, propio de un país que se reguló centralmente hasta hace menos de veinte años y que todavía no logró adecuar sus formas de funcionamiento. Además, este proceso debe lidiar con las discusiones en el campo pedagógico: no es tan sencillo hablar de evaluación, de exigencia o de resultados. Esto no sería un problema si no fuera porque la información disponible muestra una desmejora en la capacidad del sistema para enseñar adecuadamente e incluir no solo desde el punto de vista social sino del de la obtención de auténticos aprendizajes. Pero esa es la promesa escolar y la responsabilidad de la política educativa.

Bibliografía

- » Aguerro, I. (2006). *La escuela del futuro*, Buenos Aires: Papers Editores.
- » Anderson, L. (2004). *Increasing teacher effectiveness*, Paris: IIPE / UNESCO.
- » Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- » Blase, J., Kirby, P. (2000). *Bringing out the best in teachers. What effective principals do*. California: Corwin, Thousand Oaks.
- » Bolívar, A. (2009). “La gestión integrada e interactiva”. En C. Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria* (pp. 41-63) Buenos Aires: Novedades Educativas
- » Bolívar, A. (1997). “Liderazgo, mejora y centros educativos”. En A. Medina (coord.) *El liderazgo en educación*, (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- » Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas*. Buenos Aires: Santillana/Convenio Andrés Bello.
- » Brokover, W.B. et al. (1979). *School systems and students achievement: Schools make a difference*. New York: Praeger.
- » Burke, M. y Picus, L. (2001) *Developing community – empowered schools*. California: Corwin Press.
- » Cano, F. (comp.) (2006). *Estudios sobre la eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- » Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México, Fondo de Cultura Económica.
- » Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*, Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- » Cheng, Y. (1996). *School effectiveness and school-based management*, London: Falmer Press.
- » Cornejo Chávez, R. y Redondo Rojo, J.M., (2007). “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual”. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 2: 155-175
- » Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London, Casell.
- » Creemers, B. (1996). “The goals of school effectiveness and school improvement”. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lajerweij. *Making good schools*. (pp. 21-36) London/New York: Routledge.
- » Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea
- » Doyle, W. (1985). “Effective secondary classroom practices”. En M.J. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence. An effective schools sourcebook*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- » Edmonds, R. (1979). “Effective schools for the urban poor”, *Educational Leadership*, 37(1), 15-24
- » Freiberg, H. J. (Ed.) (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

- » Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Madrid: Octaedro.
- » Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- » Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- » Leithwood, K. y Aitken, R. (1995). *Making Schools Smarter*. California: Corwin Press, Thousand Oaks.
- » Lieberman, A. y Grolnik, M. (2003). "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes". En A. Hargreaves (comp.) *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp 266-296, Buenos Aires: Amorrortu.
- » LLECE (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- » Luyten, H., Visscher, A. y Witziers, B. (2005). "School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development". *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 3, 249-279.
- » McEwan, E. (2002). *Seven Steps to Effective Instructor's Leadership*, New York: Sage Publications.
- » Mello, G. (1994) *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Brasilia: MEC/SEF.
- » Murillo, F.J. (2003). "El movimiento de investigación de eficacia escolar". En F.J. Murillo, (coord.) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte* (pp 53-93) Bogotá: Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- » Murillo, F.J. (2005). "La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 3 Nº 2
- » Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55103201>
- » Murillo, F., Barrio Hernández, R., Pérez Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- » Palamidessi, M. (2009). "Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza". En C. Romero (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria* (pp. 79-95) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- » Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- » Rutter, M. Maughan, B. Mortimore, P y Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- » Sandoval-Hernández, Andrés (2007). "School effectiveness research: a review of criticisms and some proposals for its development". *Educate, Special Issue*, pp 31-44
- » Obtenido en: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/141/152>
- » Scheerens, J. (2005). *Review of school and instructional effectiveness research*.

Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report. UNESCO

- » Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>
- » Slee, R., Weiner, G. y Tomlinson, S. (1998). *School Effectiveness for Whom?* London: Falmer Press.
- » Stallings, J. y Mohlman, G. (1981). *School policy leadership style. teacher change and student behavior in eight elementary schools*. Prepared for the National Institute of Education by the Stallings Teaching and Learning Institute. California: Mountain View
- » Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Daniel Feldman

Licenciado en Ciencias de la Educaci3n. Actualmente es profesor en el Departamento de Ciencias de la Educaci3n de la Facultad de Filosofa y Letras de la UBA e investigador en el Instituto de Ciencias de la Educaci3n de la misma Facultad. dfeldman@filo.uba.ar

Gustavo Mortola

Licenciado en Ciencias de la Educaci3n y Magister en Pol3tica y Administraci3n de la Educaci3n. Actualmente se desempea en el 3rea de Desarrollo Curricular del INFD. emoguma@hotmail.com