LA ESCUELA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Dra. María Antonia GALLART
Investigadora titular del Centro de Estudios de Población (CENEP).
Profesora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
Profesora de la Maestría en Educación y del Posgrado en
Gestión de Recursos Humanos de la Universidad de San Andrés.

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 3

LA ESCUELA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Dra. María Antonia GALLART
Investigadora titular del Centro de Estudios de Población (CENEP).
Profesora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
Profesora de la Maestría en Educación y del Posgrado en
Gestión de Recursos Humanos de la Universidad de San Andrés.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Conferencia pronunciada el 11 de Noviembre de 2000 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 3

Septiembre de 2001

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La serie de Documentos de Trabajo refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación. También difunden exposiciones de invitados especiales.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, estudiantes de posgrado con sus trabajos de tesis avanzados.

El Seminario Permanente de Investigación es una actividad abierta a la comunidad educativa en general, que se desarrolla con una periodicidad mensual.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

¿Por qué la escuela? Yo creo que hay varias dimensiones en la respuesta a esta pregunta: una es el aspecto institucional. Cuando hablo de institución escolar, este concepto también puede aplicarse a instituciones de educación superior, siempre y cuando estemos hablando de instituciones de tamaño manejable. O sea que es difícil aplicarlo, por ejemplo, en la Universidad de Buenos Aires, por el tamaño que tiene. Entonces, ¿por qué las características de esta institución la hacen interesante como foco de investigación en planteos de sociología de la educación?

Un tema es la *relevancia de su rol institucional*[1], su importancia como organización socializadora y transmisora del conocimiento social. Otro tema es que *es una unidad social claramente delimitada*. Hay un montón de unidades sociales o institucionales de las que es muy difícil definir los límites. La escuela es una institución que está muy definida localmente, y con contactos con el mundo externo muy identificables, como pasa también con los hospitales.

Un tercer tema es el *tamaño manejable y a la vez variable*. La escuela secundaria es muy variable en tamaño, algunas tienen trescientos alumnos y otras tienen miles. Por otro lado, aun las escuelas secundarias grandes tienen un tamaño que se puede manejar desde el punto de vista de la investigación. Hay muchas cosas que se pueden hacer en escuelas grandes que no pueden hacerse en escuelas chicas, como los departamentos de materias afines pues en las escuelas pequeñas no suele haber suficiente personal docente de cada área curricular.

Finalmente, hay marcos de análisis disponibles. Uno nunca llega a una escuela como una tabula rasa sino que se llega con temas, rubros o aspectos que le parecen importantes y esto necesita una guía de lo que se va a investigar, es decir, un marco teórico. Para el caso de la escuela existen marcos teóricos disponibles desde: la sociología de la organización, la

[1] Los destacados pertenecen a la autora (Nota de la editora).

pedagogía institucional, la psicología social, y la sociología de la educación. Estas aproximaciones conceptuales permiten acercarse desde un cierto conocimiento previo que señala cuáles son las dimensiones de la institución escolar que vale la pena tratar según el tipo de problema que se plantea.

¿Por qué la relevancia de su rol insitucional? En los trabajos que realicé siempre me impresionó la continuidad que hay en las temáticas escolares a pesar de los grandes cambios contextuales. Cuando se iniciaron estos trabajos estábamos dentro de un contexto de dependencia de los ministerios de educación nacional y con una "esclerotización" de planes, programas y estructuras escolares muy fuerte. Un estudio se realizó en el año 1975 y el otro en 1985. En esos momentos había inspecciones constantes en las escuelas privadas y los nuevos programas debían ser aprobados por el Ministerio y después se aplicaban. Había, además, un problema de equivalencias cuando los programas eran muy distintos. Había toda una problemática que trababa desde lo institucional lo que en el primer trabajo llamamos *la estructura básica del sistema educativo*. Ahora, teóricamente, pareciera que ésta se ha aflojado mucho. Lo interesante, releyendo los trabajos, es que se puede ver cómo continúan algunas cosas que no tendrían que permanecer. Es como si la institucionalización se hubiera metido adentro y, pese a que se rompen algunas de las estructuras externas, las razones por las que esas rigideces existían siguen estando.

Lo que me parece clave, volviendo a la relevancia del rol de la escuela, es que todos estos planteos actuales de descentralización y de autonomía escolar están dándole a la institución individual un rol más importante que en muchos casos le cuesta asumir por la "esclerotización" que arrastra y que no es culpa de la escuela ni de sus protagonistas. Cuando hablamos de proyecto educativo institucional, cuando hablamos de implantación de los CBC, cuando hablamos de los trayectos profesionales, es evidente que el lugar donde tienen que darse es la escuela.

Sin embargo, lo que se está viendo es una mezcla muy rara. A mí me tocó asesorar la evaluación de los proyectos de la Fundación YPF, se armó un equipo de evaluación y trabajé un año y medio con ellos. Allí me di cuenta la enorme vida que hay en las escuelas. Su capacidad de generar proyectos, de ponerlos en acción, de conectarse con universidades. Por otro lado aparecía una escasa articulación con las líneas que bajaban desde la Provincia y desde la Nación. Por ejemplo, contenidos curriculares que se tenían que aplicar de golpe, sin preparación previa ni implementación gradual. Este tipo de cosas hace que si no nos metemos en la escuela, si seguimos pensando desde los grupos de asesores provinciales y nacionales, es difícil que la educación real mejore.

El tema de autonomía y descentralización es clave y cada vez define más. En muchos casos la autonomía es tirarle el paquete al nivel más bajo. También hay una serie de demandas que se pueden hacer hacia los niveles superiores, y que no están haciéndose.

PREGUNTA: Usted habló de demandas que no están haciéndose, ¿cuáles son esas demandas?

RESPUESTA: Por ejemplo, en la bajada de la reforma no se ven demandas concretas de cambio desde las escuelas, exigencias específicas en el asesoramiento. En un proyecto de la Universidad de San Juan con escuelas sobre la enseñanza de la Lengua, hubo una cantidad de cosas que pudo hacer el Departamento de la Universidad trabajando con las escuelas, de adaptación de los CBC, que pudieron hacerse porque estaba este núcleo de gente pensando y articulando con lo que se estaba bajando desde el ministerio provincial. Es difícil que la escuela vaya y lo diga. Lo que vamos a ver más adelante, en los ejemplos de escuelas, es que ese feudalismo de cátedra que hay en la escuela es un obstáculo. Está muy metido en la vida institucional, es decir, al maestro nadie le dice nada. Como le oí decir a Martha Maffei, autonomía era cuando el director no entraba en el aula y cada maestro hacía lo que quería. De esto algo queda. Este feudalismo, que se repite entre escuelas, no implica que no existan redes de escuelas, algunas formales como las redes armadas por la comunidad israelita o las órdenes religiosas, otras informales. Eso permite canalizar demandas de asesoramiento, de ordenamiento de cosas que no están reglamentadas, devolver su responsabilidad a los niveles más altos. Pero el problema es que muchos de los proyectos institucionales son absolutamente individuales y hay muy pocas escuelas que pueden implementar sus propios proyectos por sí solas.

PREGUNTA: ¿No será que cuando se demanda no hay respuesta?

RESPUESTA: Yo no lo digo adjudicando cargas a nadie. Las cosas se piensan en los ministerios provinciales y nacional, pero no se tiene en cuenta tanto la demanda. Hay una responsabilidad compartida de la que la escuela tiene que hacerse cargo porque es la que tiene a los chicos, y tiene que enseñarles. Yo creo que es clave el tema de la función de transmisión de conocimientos y competencias, porque el que tiene que hacer la adaptación es el docente junto con la escuela. Si nosotros no conocemos cómo está dándose esta transmisión en la escuela, el resto es sólo discurso.

Otra cosa que es importante cuando hablamos de la escuela como unidad social es que tiene una estructura de roles muy definida con funciones específicas, sean directivos, docentes, o alumnos y hay aspectos de esas diferencias que de por sí tienen que ver con la función de la escuela, como la coexistencia de niños, jóvenes y adultos.

Otro aspecto que es interesante de la escuela, y es muy diferente de otras organizaciones, es que tiene fines y funciones muy amplias y a veces muy contradictorias entre sí. En sociología de las organizaciones se trabaja mucho con la idea de *fin instituido* y *fin real*. El fin instituido es el que está en los papeles, en los estatutos. El fin real es aquel objetivo al cual se dirige la mayor parte de los recursos de esa organización. Ejemplos clásicos son las cárceles y los hospitales mentales: no van a encontrar ninguna de estas instituciones en la que se diga que el fin es custodiar, mantener fuera de la

sociedad a algunas personas diferentes. Esto, con las debidas licencias, puede aplicarse a la escuela.

En teoría, la escuela enseña, socializa en los valores de la sociedad. Si se miran escuelas concretas empiezan a aparecer otra serie de realidades que son muy importantes porque en muchos casos son la conexión con el mundo externo, es decir el contexto. La pregunta es: ¿qué es lo que hace que los chicos se anoten en una escuela y no en otra, o que los padres paguen en una escuela y no en otra? Esto implica desde el deseo de relacionarse con determinados sectores sociales, hasta socializarse en determinados valores específicos no comunes a todo el resto de la sociedad -como una escuela religiosa o étnica-, hasta objetivos de tipo custodial, como que el chico no esté en la calle. Además, hay que agregar la función de certificación. Esto llega a crear en el sistema desigualdades enormes en el sentido de diferencias de calidad. Además los padres, a menudo lo saben.

Si no tenemos en cuenta todo esto vamos a seguir evaluando sólo a partir de la relación insumo-producto: las escuelas que tienen biblioteca, laboratorio, etc., producen chicos con mejor nivel en los tests de calidad. Esto es obvio, porque además los chicos vienen mejor desde antes, lo que interesa es el valor agregado de competencias y lo que pasa en la *caja negra*. Para lograr un mejor conocimiento es muy importante el enfoque cualitativo y el análisis institucional escolar.

Por supuesto esto no es factible en todas las escuelas del país pero al menos hay que tener claro, a partir de estudios de caso y tipologías relevantes, qué procesamiento de esta bajada tanto de recursos como de líneas de acción de los ministerios está dándose. Esto sí lo da ese enfoque complementado con el enfoque cuantitativo. Hay que tener en cuenta que el recurso más necesario de una escuela son los alumnos, no los profesores. Si una escuela se queda sin alumnos no puede funcionar.

PREGUNTA: En una escuela técnica ¿influye mucho más en el producto que se obtiene que en una escuela que no es técnica en función de esa tecnificación de la escuela? ¿Cuánto influye en el resultado la escuela que es técnica y la que no lo es?

RESPUESTA: Eso está bien claro en los estudios que leyeron. El segundo está hecho sobre escuelas técnicas porque cuando estudié la escuela media me impactó mucho la diferencia entre las técnicas y las demás: en las escuelas técnicas había elementos que le daban una obligación de actualización con la tecnología que no tenía la escuela común.

Otro aspecto que te muestran las investigaciones son los mecanismos reales que hay, por ejemplo, de selección. Hay una gran “mentira” argentina que es la *democratización de la enseñanza*: en otros países existen filtros entre niveles, un paso previo que deja afuera a muchos chicos. En Argentina, todo el que termina la primaria puede entrar a la escuela media y luego a la Universidad. Pero evidentemente, si se ve la gente que se recibe o se analiza la población económicamente activa, se observa que el porcentaje de la PEA

con educación superior completa en Capital Federal y Gran Buenos Aires es el 10% de los varones y el 20% de las mujeres: algún mecanismo tiene que haber para que no llegue más del 10%, pueden cambiar las formas pero la función de selección de la escuela es clara.

Lo importante es que hagamos selecciones que sean transparentes porque la gran mecánica de selección en la escuela es la deserción, y en la Universidad de Buenos Aires son el CBC y las materias filtro. Entonces, llamemos a las cosas por su nombre porque si no, se gasta mucho dinero en cosas que no tienen sentido. Sería mucho mejor que se asumiera. El tema no pasa porque paguen todos, pues en la educación privada también hay excelencia e instituciones de muy baja calidad.

El tema de la selección se vio muy claramente en el estudio de las escuelas técnicas, porque hicimos el segundo trabajo en 1985, cuando Alfonsín sacó el examen de ingreso de las escuelas medias técnicas. Los directivos de las escuelas líderes estaban desesperados porque ahora tenían que sortear los ingresamtes. Con la triangulación descubrimos que los docentes decían que les iba a costar un año darse cuenta quiénes eran los buenos alumnos y los malos. Ahí estaba el mecanismo real. Creo que lo que hay que tener en claro es que hay una función de selección que existe y que cuanto más transparente y correcta sea, y cuanto más cercana a la meritocracia que a la pura reproducción, es mejor. No es sólo un problema de equidad sino que es malo para el país porque no llegan los mejores.

PREGUNTA: No entiendo por qué el sistema meritocrático lograría que se llegara.

RESPUESTA: Porque el sistema meritocrático no debe estar sólo en la cumbre sino en todo el sistema. Es decir, si las escuelas fueran más parejas en resultados y las universidades también, y si la deserción no estuviera tan relacionada con los niveles socioeconómicos.

PREGUNTA: Pero no hay ningún lugar en el mundo que garantice que accedan todos.

RESPUESTA: Hay por lo menos dos indicadores que te muestran esto. Por ejemplo, el nivel de representatividad de los diferentes niveles sociales. El otro gran indicador es la segmentación del sistema educativo, es decir, cuándo empiezan a hacerse caminos paralelos. Estas son otras formas de excluir que están dentro del sistema y que no son la deserción. Esto no es igual en todas las sociedades, hay sistemas educativos muy segmentados, y otros donde la proporción de personas de niveles socioeconómicos medios y altos que llegan a la enseñanza superior es muchísimo mayor que su proporción en la población.

PREGUNTA: Yo lo que pongo en duda es que la existencia de estos mecanismos meritocráticos, garantice, mejor que los sistemas abiertos, la representatividad en cada uno de los sistemas. Quizás lo que garantizan mejor es la selección, mientras que los sistemas abiertos lo que hacen es actuar por

desgranamiento. La pregunta es si efectivamente los sistemas meritocráticos están midiendo capacidades o condiciones sociales para la producción de esas capacidades. Yo no conozco demasiados estudios que marquen diferencias comparando sistemas que sean homologables. El problema es de qué hablamos cuando hablamos de sectores populares en Europa y en América Latina. Yo creo que hay problemas con los mecanismos de comparación de estratos que a veces presuponen que la comparación puede ser aplicable a otros contextos y se está olvidando que la segmentación interna de las sociedades no es la misma y, tampoco es la misma la constitución de los sistemas educativos adentro.

RESPUESTA: Cada país tiene su sistema particular. No conozco otro como el argentino, teóricamente tan abierto. Los indicadores argentinos no son nada buenos. Estamos por debajo de Chile y de Uruguay, mientras que en una época estábamos iguales. No hay un trabajo que pruebe que los sistemas abiertos son mejores que los otros. Lo que sí existen son trabajos sobre los distintos sistemas y que indican cuál discrimina más.

PREGUNTA: Yo estoy de acuerdo con que no se pueden extrapolar graciosamente reformas que han ocurrido en países que pueden tener una estructura social diferente de la nuestra; también creo que tenemos que tener la mente más abierta para producir determinado tipo de reformas. Pero, me da la impresión de que el establishment de la educación pública argentina universitaria, involucrado en la Universidad de Buenos Aires, tiene gran resistencia al cambio, tal vez por algún prejuicio. Entonces se debaten cuestiones meramente emocionales y cuestiones que tienen que ver con temas aislados. Por ejemplo, ingreso sí o no, arancelamiento sí o no, pero ese no es el fondo de la cuestión ni lo que está mal en la universidad. Entiendo que tiene que haber una reforma mucho más global que contemple, entre otros tópicos, cómo va a ser el ingreso. Creo que este es el único lugar donde la gente ingresa con la simple manifestación de voluntad, lo cual produce un facilismo en los primeros años. Después vienen las materias filtro en los años superiores porque la universidad no puede contener a esa gran masa de gente. La Facultad de Derecho tiene capacidad edilicia para 12.000 personas y tiene 36.000 alumnos.

RESPUESTA: Lo que quiero plantear es que siempre existen estos mecanismos, que son más o menos eficientes, o más o menos justos. La otra cosa que no negamos en los trabajos es el poder en la escuela. A veces, parece que las organizaciones educativas fueran ángeles institucionales. Los temas en discusión en las universidades también pasan por el poder.

La segunda parte del trabajo, el seguimiento de egresados de escuelas técnicas mostraba en ese momento -ahora la situación debe ser distinta porque ha caído el mercado laboral- que había una movilidad muy grande entre la ocupación de los padres y la ocupación de los egresados. En las escuelas técnicas, en general, hay más chicos de clase media-baja que los que hay en un bachillerato. Entonces, si se tomaba la ocupación de los padres y de los hijos se veía que había una movilidad grande, pero se mantenía la relación anterior entre ellos: aquél cuyo padre que estaba más arriba, seguía estando

más arriba en su inserción ocupacional. Esto tiene que ver con la relación entre la estructura educativa y la ocupacional. Cuando crece la estructura educativa pero crecen más los niveles medios de la estructura ocupacional -lo que sucedió hasta los cambios de los años ´90- hay gente que viene de los niveles más bajos pero que puede llegar a acceder a mejores trabajos, pero en el fondo la relación entre ellos no cambia.

En un estudio del mercado de trabajo que hice en los ochenta y que ahora estoy haciendo para los noventa, es clarísimo que ahora los universitarios están concentrándose en las empresas grandes. Son los únicos que están manteniendo la cobertura social. Por eso lo que les decía antes, que la función de selección no es una función sólo meritocrática interna de la escuela, es algo que tiene que ver con el mundo externo.

Quería terminar planteando los temas a los que uno puede aproximarse en este nivel de análisis. Uno es la *caja negra*. Es decir, las cosas que pasan dentro de la escuela que no son sólo el insumo que se recibe, o sea lo que se puede medir de lo que entra en una escuela, desde el nivel socioeconómico de los chicos hasta los equipamientos o los fondos a gastar. Esto hay que combinarlo con la manera que lo procesa la escuela, no se puede ver solamente lo que hay adentro si no se tiene clara la relación con el contexto. El contexto es eso: de donde salen los recursos críticos –económicos, de personal, etc- que hacen que esa caja negra pueda funcionar. Pero la obtención y utilización delos recursos críticos también se comprenden mejor desde la caja negra.

Otro aspecto interesante relacionado con esto es la *diferencia de resultados entre escuelas semejantes*. Ahí se vuelve a la aproximación cuanti-cualitativa. Es muy interesante mirar por qué entre escuelas con el mismo nivel socioeconómico de los padres, con profesores de calificaciones semejantes, con una inserción local e institucional parecida, hay algunas que funcionan mejor que otras.

El otro tema es *movilidad social y educación, cómo se instrumentan los mecanismos de segmentación y de integración*. Es todo lo que estábamos discutiendo. Todo aparece mucho más claramente cuando se entra a la caja negra que cuando se ven solamente los datos. Además es muy cambiante, pues tiene que ver con lo que pasa en la sociedad en general, que es lo que se privilegia en ella. Se pueden observar los mecanismos informales de selección de profesores, además de los referidos a los alumnos.

PREGUNTA: Al principio de la charla usted señalaba que las escuelas no pueden articular la demanda y de alguna manera pierden.

RESPUESTA: No. Lo que yo dije es que los fines de la escuela son múltiples y en muchos casos contradictorios. En el fondo, cada escuela va definiendo qué de ese paquete va usando y qué es demandado. Porque la escuela tiene una imagen institucional, que es lo que se vende.

PREGUNTA: En realidad me refería a otra cosa. Usted hablaba de los programas de escuelas prioritarias. Lo que se notaba era una cierta tendencia de las escuelas a no ejercer una demanda en términos de proyecto. Es decir, un conjunto de cuestiones puntuales que la escuela definiera como primeras o necesarias para sus fines en el momento de intercambiar con los organismos estatales. Acá yo tengo una duda ¿qué entendemos por demanda o qué entendemos por forma de articulación de la demanda? La segunda duda es si el concepto de demanda no está demasiado construido desde las necesidades del Estado en términos de cómo debe ejercitarse. Me parece que supone una determinada racionalidad que puede no ser la racionalidad de las escuelas sino la del Estado en términos de su propia necesidad en el ejercicio de políticas. La demanda de las escuelas es fragmentaria porque la lógica del funcionamiento de las instituciones de alguna manera lo requiere. La pregunta es: ¿debería haber una única forma de articulación de la demanda?

RESPUESTA: No, una única forma no. Pero tendría que estar más claro qué es lo que el Estado le da a las escuelas. La sensación es que ni ellos saben muy bien qué le van a dar, ni la escuela sabe muy bien qué pedir, fuera de lo muy evidente.

PREGUNTA: En realidad el tema de la demanda me preocupaba porque se supone que la escuela -sobre todo en los últimos años a partir de la incorporación de este concepto de autonomía- debería estar en condiciones de ejercer un determinado tipo de demanda en función de los diagnósticos de lo que la escuela debería ser. En realidad, creo que eso es parte del problema porque la escuela tiene internamente niveles de demanda diferentes. Algunos estudios señalan el hecho bastante curioso de que escuelas que tienen menor nivel de rendimiento y atienden a sectores más pobres, tienen un nivel de conformidad de los padres con respecto a la educación que reciben sus hijos mayor que escuelas que tienen más rendimiento porque tienen alumnos de sectores económicamente altos. Si esto que articula bajos rendimientos, bajos recursos y muy bajo nivel de demanda de los padres, conforma un mercado institucional de baja demanda no puede nunca articular una demanda. Es un problema de la política estatal.

RESPUESTA: Estoy totalmente de acuerdo. Hay una tendencia que es natural en cualquier organización. Ahí es donde digo que son útiles tanto los marcos de análisis de la pedagogía institucional, de la sociología de la organización y de la psicología social. Es real que hay una tendencia a acomodarse, pero eso pasa en cualquier institución. Lo que yo quería marcar es el hecho de que los fines escolares sean tan polivalentes, incrementa la confusión y la ambigüedad. El total del sistema responde a todas las demandas, pero cada escuela en particular responde a distintos componentes de la demanda. Entonces es una falacia total pensar que a todas las escuelas lo único que les interesa es la excelencia académica.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE
"DOCUMENTO DE TRABAJO" DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión**. Mayo de 2001; 20 páginas.

N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.

N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés