



**Universidad de San Andrés**  
**Posgrado**

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**El clima escolar en tiempos de transformación.  
Un estudio de caso en una escuela secundaria pública en la  
Ciudad de Buenos Aires.**

**Autor: Lic. Fernando Onetto**

**Mentor: Dr. Jason Beech**

***Firma del mentor***

**Buenos Aires, 14 de Octubre de 2011**

## **Resumen**

Este trabajo realiza un estudio de caso sobre el clima escolar en una institución de enseñanza media de Capital Federal. La intención del trabajo fue abrir, complejizar y ampliar la categoría de análisis denominada “climas escolares” a través de un análisis detallado de los datos empíricos. Las escuelas secundarias del país están actualmente bajo el mandato de legal de realizar una profunda transformación pasando a convertirse en parte de la enseñanza básica obligatoria. Este mandato desafía la cultura y la historia de estas instituciones. El trabajo intenta adentrarse en la comprensión de la experiencia de los actores escolares en esta intensa discontinuidad entre su pasado escolar y su presente. Discontinuidad motorizada por el peso de nuevas expectativas que irrumpen en el escenario de la escuela media. La presencia de una población estudiantil poco escolarizada hace que los comportamientos estén menos sometidos a las predicciones escolares tradicionales. La acentuación oficial en la inclusión escolar instala una expectativa altamente movilizadora ¿Cómo será habitar cotidianamente en esta reorganización de la relación entre pasado, presente y futuro? La metáfora de los climas escolares parece el camino adecuado de análisis. Los climas escolares no sólo sirven como analizadores sino que resultan finalmente analizados y replanteados conceptualmente ellos mismos como representaciones sociales.

## **Abstract**

The research is based on a case study of school climate developed at an institution of secondary education in the Capital Federal. The aim of the research was to unpack the notion of "school climate" through a detailed analysis of empirical data. Since Argentine secondary school is becoming currently part of the compulsory school system, this research attempts to understand the experience of school actors in this intense school discontinuity between the past and the present. A student population poorly adapted to the school rules develops behaviors less subject to traditional school predictions. The official emphasis on school inclusion installs highly mobilizing expectations: What will be like to live every day in this reorganization that brings together the past, the present and the future? The metaphor of the “school climates” seems the right way of analysis. School climates not only serve as analyzers but also are finally analyzed and restated as a concept based on empirical data.

## **Agradecimientos**

A Diana mi señora, compañera y amiga que me acompañó, me aportó sus conocimientos y apoyo permanentes.

A mis chicos Mariana, Lautaro y Lisandro

Al Dr. Jason Beech por su supervisión y orientación estrecha y cordial.



# Índice General de la Tesis

INTRODUCCIÓN	p. 7
CAPITULO I - EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN SUS OBJETIVOS Y SUS ANTECEDENTES	
I.1 El problema de investigación	p. 9
I.2 Objetivo General	p. 10
I.3 Objetivos Específicos	p. 10
I.4 Antecedentes sobre la temática de los climas escolares	p. 10
I.4.1 La Literatura sobre los Climas Escolares	p. 11
I.4.2 El campo psicológico de Kurt Lewin	p. 12
I.4.3 Climas escolares un recurso para la productividad académica	p. 13
I.4.4 Gary Anderson y los microclimas	p. 15
I.4.5 Donald Winnicott, el clima social como ambiente socializador	p. 16
I.4.6 El clima escolar y la cultura escolar	p. 16
CAPITULO II - METODOLOGÍA	
II.1 La triangulación de métodos	p. 19
II.2 Primera conceptualización guía	p. 20
II.3 Segunda conceptualización fundamentada	p. 20
II.4 Los instrumentos de recolección	p. 21
II.5 La selección del caso	p. 22
II.5.1 Razones de derecho y de hecho	p. 22
II.5.2 ¿Por qué en el turno tarde?	p. 23
II.6 El observador observado, la implicación como parte de la investigación	p. 24
CAPITULO III - LOS DATOS DE LA ESCUELA	
III.1 Las raíces pasadas de algunos problemas del presente	p. 32
III.2 Datos de la historia reciente de la escuela secundaria: aumento de la matrícula y la transferencia de servicios	p. 33
III.3 Breve reseña de la historia de la Escuela Francisco Ramírez	p. 34

III.4	Datos relevantes de la institución	p. 35
III.4.1	Una escuela dislocada	p. 36
III.4.2	La matrícula	p. 36
III.4.3	Los proyectos de innovación	p. 37
III.4.4	¿Una escuela alternativa o una escuela de segunda oportunidad?	p. 38
III.4.5	La innovación y la retención de la matrícula	p. 39
CAPITULO IV – LA CONCEPTUALIZACIÓN GUÍA		
IV.1	Desarrollo teórico de la conceptualización guía	p. 42
IV.1.1	Los pronósticos compartidos, un modo de configurar el estar en la escuela	p. 42
IV.1.2	Promesas incumplidas	p. 44
IV.1.3	Una analogía meteorológica	p. 45
IV.1.4	Diversidad de pronósticos	p. 46
IV.1.5	Anticipaciones e interacciones	p. 47
IV.1.6	Representaciones sociales	p. 48
IV.1.7	Una cualidad de hospedaje y habitación	p. 49
IV.1.8	Tres pronósticos presentes en la escuela como lugar social de hospedaje	p. 51
	IV.1.8.1 La confianza como pronóstico	p. 52
	IV.1.8.2. La expectativa de riesgo	p. 56
	IV.1.8.3 Las expectativas académicas	p. 61
IV.2	Los resultados de la exploración del campo empírico desde la conceptualización guía	p. 65
IV.2.1	La anticipación de la confianza en la comunicación con los otros	p. 65
IV.2.2	La anticipación de riesgos	p. 72
IV.2.3	Las expectativas académicas	p. 73

CAPITULO V – CONCEPTUALIZACION FUNDAMENTADA DE  
LOS CLIMAS ESCOLARES

V.1	La estabilidad de los climas escolares	p. 77
	V.1.1 El argumento conceptual fundamentado	p. 77
	V.1.2. La validación empírica de la conceptualización	p. 79
V.2	Estatus Micropolítico consentido y estabilidad de los climas escolares	p. 91
	V.2.1 El argumento de la conceptualización fundamentada	p. 91
	V.2.2 La validación de la conceptualización fundamentada	p. 93
V.3	La Moratoria Legal	p. 96
	V.3.1 El argumento de la conceptualización fundamentada	p. 97
	V.3.2 La validación de la conceptualización fundamentada	p. 99
V.4	El desanclaje de los climas escolares	p. 109
	V.4.1 El argumento de la conceptualización fundamentada	p. 109
	V.4.2 La validación de la conceptualización fundamentada	p. 111
V.5	Una expectativa indeterminada	p. 118
	V.5.1 El argumento de la conceptualización fundamentada	p. 129
	V.5.2 La validación de la conceptualización fundamentada	p. 120
V.6	La regulación curricular oficial	p. 128
	V.6.1 El argumento de la conceptualización fundamentada	p. 128
	V.6.2 La validación de la conceptualización fundamentada	p. 130

CONCLUSIONES GENERALES	p. 132
Referencias bibliográficas	p. 142
Anexo I	p. 147
Anexo II	p. 158
Anexo III	p. 159
Anexo IV	p. 159

## INTRODUCCIÓN

Los climas escolares son el tema central de esta tesis. El abordaje particular que adoptó el trabajo fue el análisis de los climas en las escuelas que están embarcadas en un proyecto de transformación. La categoría climas escolares y los procesos de cambio que afrontan las instituciones ya aparecen conectados desde una consideración teórica. Pero, resultaba de particular interés investigar cómo afectan a los climas escolares las innovaciones a nivel institucional en el nivel medio. Las escuelas secundarias argentinas están en situación de transformación por diferentes razones que se expondrán más adelante. Por lo tanto, la relación climas escolares y procesos de transformación tenía no sólo un interés académico sino que expresaba algo que integra la experiencia cotidiana de estas escuelas y el modo en que esa experiencia es representada por los actores escolares.

Esta investigación es un estudio de caso con triangulación de métodos cuantitativos y cualitativos en una escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego de una reseña de la bibliografía académica sobre el tema encontraremos que no hay una teoría suficientemente articulada sobre lo que se entiende por climas escolares. Los trabajos han sido más de corte empírico y cuantitativo que de desarrollo teórico. Para orientar la entrada en el campo, tomando aportes de los diferentes trabajos previos sobre la temática, la investigación propone su primera conceptualización sobre los climas escolares a la que llamamos “conceptualización guía”. En ella, el eje es el entender la metáfora de los climas escolares como articuladora de la experiencia escolar como experiencia temporal en la que dimensión de expectativa de futuro juega un rol decisivo. La conceptualización guía ofreció los ejes para construir una encuesta y organizar entrevistas semiestructuradas. La investigación avanza presentando una descripción de los datos relevantes de la escuela<sup>1</sup>. Haciendo un trabajo detallado de análisis de los resultados de la aplicación de una encuesta a los terceros y cuartos años, de realizar una batería de entrevistas y observaciones de campo, se encontraron datos que no podían codificarse con la primera conceptualización, también aparecieron tensiones y divergencias en la información empírica. Estas demandas del campo empírico llevan al trabajo a realizar una segunda conceptualización ahora fundamentada en los datos. Para dar cuenta de estos “hiatos” empíricos se acuñan nuevas

---

<sup>1</sup> En adelante le daremos a la escuela un nombre de fantasía “Escuela Francisco Ramírez” para proteger su identidad.

conceptualizaciones a las que se denomina “conceptualización fundamentada”. En ella se incluyen en la categoría clima escolar nuevas subcategorías, indicadores y dimensiones. Esta segunda conceptualización siguiendo la metodología denominada “teorías fundamentadas” ya no intenta sólo dar cuenta del caso de estudio sino que provocada por su análisis se abre a un nivel de abstracción y generalización mayor. De este modo la categoría clima escolar quedará descrita de un modo más denso y complejo. Su desarrollo se deberá principalmente a la interacción del concepto con una situación generalizada que enfrentan las instituciones del nivel, situación de innovación y cambio de su tradición y su cultura de origen.





CAPITULO I  
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN SUS OBJETIVOS Y SUS  
ANTECEDENTES

I.1 El problema de investigación

El problema de nuestra investigación viene planteado por las circunstancias históricas actuales de la escuela secundaria. La escuela secundaria ha experimentado dos reformas importantes en los últimos 20 años. La más decisiva de ellas es el haberse integrado en la enseñanza básica y obligatoria, algo que no tenía precedente en su historia. Este dato y otros datos de orden social que también hemos señalado hacen que la escuela haya recibido una población mayor aumentando su cobertura y recibiendo una población no tradicional proveniente de sectores sociales más bajos a los que históricamente había recibido. El problema de esta investigación es el problema que afrontan las instituciones de educación media: cómo resolver los desafíos de una situación nueva. Creemos que los climas escolares como categoría de las representaciones sociales justamente son un lugar sensible para detectar la interpretación, las valoraciones y actitudes que esta nueva situación provoca en los diferentes actores escolares (Moscovici, 2003, 120). Decimos esto porque una de las elaboraciones específicas del pensamiento social cotidiano es tratar de asimilar en algún sentido los acontecimientos nuevos, los sujetos foráneos, las situaciones inéditas (Moscovici, op.cit, 133). Esto lleva a hacernos las preguntas guías de nuestra investigación ¿cuál es el clima que viven los actores educativos en esta nueva situación institucional inédita? ¿Se puede homologar la valoración que hacen del clima escolar los distintos actores escolares? Y, finalmente, ¿cómo resulta afectada la conceptualización del clima escolar por el análisis de las valoraciones de los docentes, los alumnos y los directivos de una escuela secundaria pública de la ciudad de Buenos Aires?

## I.2 Objetivo General

Reconstruir el contenido del clima escolar como representación social en una escuela secundaria actual a partir de la descripción que hacen diferentes actores de esa institución educativa según sus diversas perspectivas, indagando acerca de los significados que se muestran en las coincidencias y en las discrepancias de esas descripciones.

## I.3 Objetivos Específicos

1- Analizar la confianza mutua, la percepción de riesgo y las expectativas académicas recíprocas según las representaciones que tienen de estas subcategorías del clima escolar los alumnos, los docentes y los directivos de los últimos años del nivel secundario, en particular de tercero y cuarto año, de una institución educativa de gestión estatal de la capital federal.

2- Desarrollar una interpretación de las posibles discrepancias y coincidencias en las descripciones de las subcategorías seleccionadas del clima escolar que manifiesten los actores que tienen diferentes roles y posiciones en la escuela seleccionada, arribando a una segunda conceptualización de los climas escolares fundamentada en los datos empíricos.

## I.4 Antecedentes sobre la temática de los climas escolares

El clima como una categoría meteorológica que permite entender qué sucede en la escuela utiliza, evidentemente, el recurso a una analogía ¿Es legítimo recurrir a analogías para entender una realidad social? Pareciera que sí ya que son muchos los antecedentes en las ciencias sociales y en la filosofía. La expresión “microfísica del poder” como titula Foucault una de sus obras es una analogía, lo mismo podríamos decir de “capital cultural” que usa Bourdieu y la lista sería larga. El clima escolar es una analogía entre lo que ocurre con los habitantes de una geografía con un clima determinado y lo que ocurre en una institución escolar con un clima social propio. El clima es una cualidad del lugar en que se habita. La podríamos llamar cualidad de hospedaje. Climas hospitalarios y climas inhóspitos. La analogía la podemos traer a algo más cotidiano en nuestra sociedad atravesada por la pantalla televisiva. El célebre presentador del clima hace sus pronósticos como parte de todos los programas de noticias. Tomará alguna de las variables para anoticiarnos del “clima” experimentado en

el día que transcurrió y hemos vivido por experiencia: temperatura, sensación térmica, vientos, humedad, presión atmosférica. Pero, la parte más emocionante llega cuando el presentador arriesga su pronóstico mostrándonos las imágenes satelitales que fotografían nubosidades, frentes de tormenta, ciclones o huracanes. Este pronóstico tiene algo “performativo”, es un mensaje que desencadena acciones. Si se pronostica frío se sacan los abrigos del ropero, el paraguas o inclusive se puede tomar la decisión de no salir de casa porque hay “alerta meteorológico”. El pronóstico es tan sombrío que se convierte en una advertencia e inclusive una prohibición.

En las escuelas se vivencia un clima social, es decir la escuela también es un lugar en el que interactúan muchas personas. Esta interacción es la constructora de una cualidad del lugar, una cualidad de hospedaje. Según sea el tipo de clima social las personas tomarán también sus recaudos. Se encierran o se abren a los otros, se protegen, se descubren, tienen deseos de llegar o más bien deseos de partir, padecen el espacio como encierro agobiante o lo disfrutan como espacio de juego, descubrimiento.

Hay diferencias entre los climas geográficos y los climas sociales. Los primeros tienen algo de determinación, aunque la tierra tiene una historia tan aleatoria que su final está abierto. Pero el clima geográfico es una condición dada como tantas otras de los fenómenos naturales. Reinterpretada y reconstruida por el hombre y su cultura pero un dato material. El clima social también se encuentra ahí en la escuela cuando entramos a ella sin que hayamos hecho nada con él. Pero es el resultado de múltiples decisiones, conflictos, luchas de poder y un pensamiento social que se ha instalado en una determinada escuela.

#### 1.4.1 La literatura sobre climas escolares

Luego de hacer una breve justificación del recurso a las metáforas para describir los fenómenos sociales, se mostrará como de hecho en la producción académica se ha utilizado esta metáfora con bastante frecuencia para analizar el fenómeno educativo. Hay un campo disciplinario que se impone como especialización disciplinar para los climas escolares. Este campo disciplinar es la psicología social.

No se encontró en nuestra recorrida por la literatura previa una concepción unívoca de los climas escolares. Por el contrario, la metáfora de los climas sociales en general y los climas escolares en particular ha sido conceptualizada pluralmente. No hay tampoco una autoridad académica que sea referente ineludible en el campo. Esto dio lugar a que,

tomando pie en la literatura previa, se construyera una nueva conceptualización de los climas escolares que sirviera de guía en la recolección de datos empíricos para esta investigación. Por esta función preponderantemente heurística que tiene la primera conceptualización será llamada “conceptualización guía” Al construirla fui más allá de un ensayo sobre los climas escolares que publiqué hace unos años (Onetto, 2004). Intentaré justificar en otro apartado por qué esta conceptualización construida para esta investigación le hace más justicia a la metáfora de los climas escolares.

#### I.4.2 El campo psicológico de Kurt Lewin

Kurt Lewin es considerado por muchos el padre de la psicología social. Lewin planteó la teoría de la existencia de un fenómeno psicológico que no se agotaba en la configuración y trastornos de la personalidad, las conductas o las biografías con su producción consciente e inconsciente. Lewis propuso una “nueva” realidad psicológica que envolvía incluyéndolos a estos fenómenos que había abordado la disciplina, el campo psicológico. El campo psicológico es una realidad psíquica construida en relación con otros, socialmente. Lewin lo llama el espacio vital, también lo llama espacio social “consiste en la persona y el ambiente psicológico tal como existe para ella” (Lewin, 1978, 10). Veamos que el “ambiente psicológico” ya tiene un carácter metafórico. También en la cita Lewis señala que ese ambiente no tiene una realidad objetiva independiente, su realidad es “tal como existe para la persona”.

La idea en la teoría de Lewin se vuelve central. La psicología de las personas depende de las características de los grupos sociales a las que esa persona pertenece o ha pertenecido y al ambiente psicológico que la persona vivenció en ellos. Kurt Lewin optó por establecer una relación fuerte entre ambientes y conductas al estilo de las leyes naturales (Lewin, op.cit, 47). Se podía cuantificar la influencia del campo psicológico sobre la conducta individual, a ésta la entendía como una variable dependiente del ambiente (55). Propone una manera de describir con categorías cuantitativas los ambientes sociales y de allí deducía el tipo de conducta esperable en los individuos. Establecía relaciones causales entre ambiente psicológico y conducta individuales. Adelanta en esto un postulado de la psicología social que deriva la identidad psicológica de los contextos sociales.

También Lewin entiende que las “necesidades” de las personas son una variable independiente que causan las conductas y modelan los ambientes psicológicos. Deja aquí un hito conceptual que perdurará en los trabajos posteriores sobre los climas sociales y escolares, es entenderlos en relación a una demanda, una expectativa que espera ser satisfecha (Lewin, op.cit, 247). El modelo “nomológico” que utiliza Lewin y que está tomado de las ciencias de la naturaleza será fuertemente cuestionado posteriormente.

#### I.4.3 Climas escolares un recurso para la productividad académica

La metáfora del clima social alcanzó difusión y fue de uso corriente, en primer lugar en el ámbito de las organizaciones productivas y del trabajo. Superado el modelo tayloriano de la cadena de montaje, la productividad de las empresas empezó a verse más dependiente de los factores humanos que influían en las organizaciones productivas. Una estrategia para mejorar los resultados económicos de una empresa fue identificar las variables que constituían su clima organizacional y operar sobre ellas (Fernández Aguirre, 2004, 46). En la línea de Lewin aunque sin apoyarse en él como fuente, se postula el clima organizacional de las empresas como variable independiente y la variable dependiente ya no es la conducta de los miembros de la organización sino la productividad de esas conductas. El ambiente organizacional era una explicación de la disminución o aumento de la eficiencia empresarial y de los dividendos que producía. Se trataba de una visión finalmente economicista de los climas sociales de las organizaciones productivas.

El clima escolar no es el primer ni el único préstamo conceptual que la teoría educativa toma del ámbito de la teoría social económica. Por mencionar sólo algunos ejemplos se toma el concepto de gestión aplicado a las instituciones educativas, el concepto de planeamiento estratégico, o el de estímulos por metas de rendimiento, la organización en red, hasta el marketing educativo. Pero esta genealogía económica del concepto de climas escolares le ha impreso un sesgo productivista. Ya no se mantiene aquella idea de una relación causa efecto al estilo de Lewin. Se habla más bien de correlaciones que se prueban con cálculos estadísticos entre buenos climas escolares y buena calidad de los aprendizajes.

Un estudio de UNESCO señala que las escuelas identificadas como aquellas que presentan buenas prácticas en sectores sociales desfavorecidos obteniendo buenos

resultados académicos tienen en común el poseer un buen clima escolar (Mella, Cusato y Palafox , 2002, 91).

Los aprendizajes que puede favorecer un buen clima escolar van desde los aprendizajes en matemática hasta los aprendizajes en ciudadanía (Homana, Barber and Torney-Purta, 2005). Pero también se han establecido correlaciones entre los climas escolares y la motivación positiva para el aprendizaje en general (Gregorie and Algina, 2000). El trabajo de Gregorie y Algina utiliza la expresión “entornos institucionales” que parece perfectamente asimilable a climas escolares, ambas hacen referencia a una configuración del lugar social en que habitan cotidianamente los alumnos, pero subrayando la idea de entornos institucionales que hablamos de climas de una institución social. Este artículo se dedica, entonces, a describir los estilos institucionales y los correlaciona con las motivaciones académicas. Pero también quise rescatar el trabajo de Gregorie y Alsina porque pone en primer plano los estilos de autoridad y de cumplimiento de las normas algo que tendrá un lugar destacado en la literatura de climas escolares. En mi investigación la vigencia de la autoridad docente será un indicador de la subcategoría “anticipación de riesgos”. Gregorie y Alsina, en cambio, relacionaron la presencia o ausencia de autoridad con la motivación para el aprendizaje, lo cual me pareció poco justificado.

En general, prepondera en los estudios sobre climas escolares el uso del concepto de *percepciones sociales* propio de la psicología social. La categoría clima social se presenta como el resultado de las percepciones de los actores educativos (Santana y Araujo, 2007; Kornblit 2007). Yo mismo en el trabajo antes citado también opté por recurrir a las percepciones sociales como herramienta conceptual (Onetto, op.cit). El clima escolar sería una síntesis de la percepción social sobre contexto de interacción que tienen los miembros de una escuela (Kornblit, op.cit, 23). Esta investigación pondrá en discusión esta elección y optará por el concepto de *representaciones sociales* también propio de la psicología social.

También se encontró en la literatura académica a las expectativas de los actores educativos como los ladrillos sobre los que se construyen los climas escolares. Entre esas expectativas se privilegia la expectativa de ser reconocido por los otros en la escuela. Pablo Di Leo señala este aspecto en el capítulo de la obra de Kornblit que le pertenece (Kornblit, op.cit, 18). Mi investigación le dará mucha importancia a ambos conceptos. Las expectativas como anticipaciones de futuro ocuparán en el presente

trabajo un lugar central. También aquí la espera del reconocimiento del otro será importante dentro la subcategoría de la anticipación de riesgos.

En resumen, no se encontró en el recorrido por la bibliografía académica una teorización suficientemente argumentada ni extensamente consensuada sobre los climas escolares.

#### I.4.4 Gary Anderson y los microclimas

Desde muy temprano, fue cuestionada la correlación entre los climas escolares y los aprendizajes concebida de manera unidireccional en términos de “causa-efecto”. También aparece un cuestionamiento a que exista un solo clima escolar por cada escuela. Se publica un importante estudio de Gary Anderson que sigue el paradigma de relacionar los climas escolares con los resultados en las pruebas nacionales de ciencias exactas. Pero el autor empieza a descubrir que esta relación varía según los subgrupos que se consideren. Por ejemplo, encuentra correlaciones muy diferentes entre los varones y las mujeres. También la influencia del clima escolar parece diferente si se desagrega el cociente intelectual de los alumnos (Anderson, 1970, 137). Anderson no cuestiona la correlación entre los climas y los rendimientos pero para diferentes grupos hay diferentes efectos y también diferentes climas más o menos favorables para el aprendizaje (Anderson, op.cit, 140). Esto lo retomaré en mi trabajo aceptando de antemano que haya valoraciones contradictorias sobre el clima escolar y sobre sus subcategorías según el rol, la posición y la biografía escolar de los actores escolares consultados.

En los trabajos vistos hasta aquí se pueden identificar líneas comunes como el usar correlaciones estadísticas para “probar” la influencia de los climas escolares en los resultados académicos. Hay una presencia de la tradición inaugurada por Lewin y también por el enfoque productivo originado en el campo económico. Pero el paso de las investigaciones ha ido “debilitando” la relación entre climas y aprendizajes alejándose de las categorías causa-efecto y acercándose a las correlaciones estadísticas que son menos pretenciosas como predicciones de las conductas.

#### I.4.5 Donald Winnicott, el clima social como ambiente socializador

Donald Winnicott fue un célebre psicoanalista inglés que dedicó su vida a la atención de la salud psicológica de los adolescentes que mostraban lo que él mismo llamó conductas antisociales (Winnicott, 2008, 144). Nuevamente, su rica experiencia y su profunda reflexión identifican al ambiente familiar y de las instituciones terapéuticas como el recurso más rico para ayudar a los jóvenes. Hasta tal punto llegó su confianza en los ambientes psicológicos como recurso terapéutico que llegó a introducir el rol terapéutico de los ambientes familiares y de los padres como terapeutas intuitivos que tienen éxito en la mayoría de los casos con los adolescentes (Winnicott, op.cit, 152). Para los problemas de conductas antisociales Winnicott se atreve a decir que no es la psicoterapia el remedio adecuado: “el ambiente es el que debe proporcionar una nueva oportunidad para las relaciones del yo” (156) (subrayado nuestro).

Tal vez, la versión más reciente de este tipo de vinculación semántica y práctica la encontremos en el vínculo propuesto entre clima social escolar y violencia. Existe el ya citado trabajo de investigación de Analía Kornblit y su equipo en una muestra muy grande de escuelas argentinas que establece una correlación entre los malos climas escolares y la presencia de distintas formas de violencia e incivildades en las escuelas secundarias según la opinión de sus alumnos y profesores (Kornblit, op.cit, 59).

#### I.4.6 El clima escolar y la cultura escolar

La idea de las culturas organizacionales explorada en educación por diversos autores parece señalar una nueva categoría de comprensión muy vinculada conceptualmente a la categoría de clima escolares (Viñao, 2002; Tyack y Cuban, 2001).

¿Pero se distinguen los climas sociales de las culturas? Sostengo la idea con otros autores que los climas sociales no son convertibles a las culturas sociales (Jaime y Cabrera, 2007). No se recubren bien los dos términos aunque tienen zonas de superposición. Según Moscovici la idea de cultura, como la idea de mito, refiere a representaciones “colectivas” diferentes a las representaciones sociales. Lo colectivo es totalizador, comprensivo y goza de una relativa estabilidad histórica. Las culturas son verdaderas teorías sociales que intentan explicar todo lo que acontece en una determinada comunidad (Moscovici, 2003, 106). Las culturas, afirma Moscovici, tienden a poner en un lugar periférico las divergencias, las tensiones internas, las



diversidades (Moscovici, op.cit, 107). En cambio en las representaciones sociales “siempre coexisten el conflicto y la cooperación” (119).

Los climas son representaciones sociales que expresan el pensamiento cotidiano más consensuado en un determinado agrupamiento social e incluyen en su interior el disenso. No definen, no explican, son una metáfora que trata de expresar la valoración más consensuada en un grupo sobre las cualidades de habitar en un lugar social. El origen de los climas no está en ninguna autoridad tradicional sino en la comunicación cotidiana, por lo tanto es una valoración que está en marcha y en modificación. Son representaciones sociales. Moscovici dice que para entender la diferencia entre la cultura en su sentido antropológico y las representaciones sociales hay que entender la diferencia entre lo colectivo y lo social (Moscovici, op.cit, 142). Aun cuando hablemos de subculturas que no abarcan a la totalidad de una sociedad en ese agrupamiento social la cultura tiene también un carácter totalizador. En este sentido las culturas en cuanto construcción colectiva tienen un poder coercitivo que no tienen las representaciones sociales (Farr, 2005, 159). Hoy estaríamos ante un nuevo paradigma de estas construcciones colectivas culturales (Farr, op.cit, 167). Por otra parte, la disciplina de referencia de estas dos categorías son diferentes: las culturas son propias de la antropología y la de los climas escolares es la psicología social que es una “alianza” entre psicología y sociología (Jaime y Araujo, op.cit).

#### *Algunas conclusiones*

El problema de investigación fue interpretar los sentidos que se abren en el interjuego de los climas escolares y la situación de transformación que viven todas las escuelas secundarias en la actualidad.

Los objetivos de la investigación apuntaron a arribar a este desarrollo conceptual pero no por un trabajo puramente teórico. El camino de elaboración consistió en hacer pasar una primera conceptualización de los climas escolares por los juicios de valor de los actores que acuden diariamente a una escuela secundaria pública en la ciudad de Buenos Aires. Este pasaje por lo empírico alumbró una conceptualización más densa y compleja de los climas escolares fundamentada en los datos obtenidos, algo que respondía al objetivo general de la investigación.

La bibliografía académica nos ofreció puntos de apoyo para diseñar la primera conceptualización de los climas escolares, pero también mostró la ausencia de una

teoría articulada y consistente. Esta situación de cierta precariedad teórica dio también sustento a nuestro objetivo general de investigación.

La disciplina de referencia para producir una teoría fundamentada de los climas fue la psicología social. La tradición académica sobre los climas escolares se inclinó por utilizar el concepto de percepciones sociales para desplegar la metáfora de los climas escolares. Se señalaron más arriba que este trabajo mostrará razones para apartarse de este camino eligiendo para nuestro desarrollo conceptual el concepto de representaciones sociales. Aunque es oportuno anticipar que la discusión entre percepciones y representaciones no quedará del todo zanjada y se retomará en las conclusiones finales.



## CAPITULO II

### LA METODOLOGÍA

Luego de establecer en el capítulo anterior los objetivos de la presente investigación y ofrecer un recorrido por las producciones académicas que parecieron más relevantes, se presentará en este capítulo un despliegue de la metodología de investigación utilizada

#### II.1 La triangulación de métodos

Elegí realizar una triangulación metodológica para estudiar nuestro caso. Un abordaje cuantitativo y cualitativo me pareció el más adecuado para un estudio en profundidad de la escuela seleccionada. Inspirado en el enfoque metodológico de las “Teorías fundamentadas”, como ya lo señalé en los objetivos, el interés más importante de la investigación fue producir nuevas conceptualizaciones de los climas escolares (Strauss y Comblin, 2002, 9). No me ceñí en todo a las recomendaciones de este enfoque metodológico en su versión más estricta que busca partir sin marcos teóricos desde los mismos datos, sino en su versión más amplia que acepta tomar la literatura especializada como fuente para una primera conceptualización que guíe la entrada en el campo empírico (Strauss y Comblin, op.cit, 56). Esta opción por las teorías fundamentadas hace que mi trabajo acabe inscribiéndose en la investigación cualitativa sin excluir el recurso a los datos cuantitativos como una parte integrante y complementaria (13). Pero, claramente, no es una investigación que intente inducir conclusiones por su fundamentación estadística. Tampoco el propósito principal fue describir el clima escolar de la escuela Ramírez y tipificarlo de alguna manera de acuerdo a los datos que agrupamos en torno a sus tres subcategorías. La primera conceptualización de los climas escolares nos orientó para indagar sobre los juicios de valor de los actores acerca del clima escolar de la escuela Ramírez y la experiencia de estar en ella cotidianamente. Pero ciñéndome al enfoque de las teorías fundamentadas el horizonte final fue llegar, desde esos datos, a una conceptualización más densa de los climas escolares.

La tesis seguirá, entonces, un recorrido circular de los conceptos a los datos y de los datos a la producción de nuevas conceptualizaciones, haciendo del análisis de datos no el lugar de comprobación de una hipótesis teórica sino más bien de su revisión y reformulación (Strauss y Comblin, op.cit, 8)

Mi trabajo, fiel a lo señalado más arriba, despliega el concepto de clima escolar, en dos momentos. La primera conceptualización la construí antes de entrar en la escuela tomando pie en la literatura previa pero yendo más allá de ella ya que, como se señaló más arriba, no se logró encontrar en la literatura disponible una teoría con conceptos articulados suficientemente con la misma categoría de los climas escolares. Desde lo que aportaba la literatura en el campo hice una conceptualización provisional con aportes propios como guía para la recolección de datos en el campo. La segunda conceptualización, a la que llamaré conceptualización fundamentada, se alumbra desde un análisis minucioso de los datos y sus relaciones internas.

## II.2 Primera conceptualización guía

Si los datos empíricos confirmaran las teorías completamente, no tendría mucho sentido la investigación (Brown y Dowling, 2001, 45). Pero para poder contrastar estos dos niveles científicos Brown y Dowling nos muestran la necesidad de hacer un trabajo con los conceptos que los coloque en un nivel intermedio entre el nivel máximo de abstracción y el nivel máximo de concreción empírica. Estos autores llaman a este trabajo “especialización teórica”. Ella logra situar a la teoría en un grado intermedio de abstracción que los convierte en indicadores variables. Así permite la operacionalización de los conceptos para alimentar a los instrumentos de recolección (Brown y Dowling, op.cit, 147). Este fue el desafío que afrontó mi primera conceptualización. Se pudo arribar a una conceptualización de los climas escolares en un nivel de abstracción que permitió traducirla en frases que describían la interacción de los alumnos con sus profesores y con sus compañeros para que ellos pudieran hacer su valoración sobre la validez de esas frases.

Se arribó entonces a un segundo momento al que los autores mencionados llaman momento de “localización” de los conceptos. Los conceptos son sumergidos en la situación y emergerán transformados por ella de algún modo. Ese fue nuestro trabajo en el campo.

## II.3 Segunda conceptualización fundamentada

El segundo momento metodológico despliega el objetivo último de esta investigación que es lograr una ampliación teórica de la categoría principal, los climas escolares. Esta ampliación teórica supone la construcción a partir de los datos de argumentos coherentes. Los conceptos tienen que ser relacionados de manera que uno se deduzcan

de otros de manera sistemática (Strauss y Comblin, op.cit, 25). Esto supone un paso de lo concreto a lo abstracto en niveles cada vez mayores de generalización, hasta el punto de despegarse del caso en estudio (26).

Los datos en ocasiones se adaptaban bien a los conceptos que se habían anticipado en la primer conceptualización, pero había un número importante de registros de la experiencia que no se dejaban atrapar por mis primeros conceptos o que resultaban teóricamente “inesperados”. Surgieron así una nueva subcategoría con sus propios indicadores o nuevos indicadores que se incluían en las subcategorías primeras de los climas escolares: la confianza, las expectativas de riesgo y las expectativas académicas. No se afirma que estas nuevos conceptos estén contenidos absolutamente en los datos sino que los datos nos abrieron a pensar en ellos (Strauss y Comblin, op.cit, 90)

En el apartado titulado “Segunda Conceptualización Fundamentada” se encontrarán nuevas subcategorías, indicadores y dimensiones. Cada uno de ellos se presenta primero como un argumento sistemático que enlaza conceptos. Luego se valida esa conceptualización mostrando cómo sólo el análisis detallado de los datos y de su entramado interno pudo hacerlos salir a la luz (Strauss y Comblin, op.cit, 175).

#### II.4 Los instrumentos de recolección

Los instrumentos de recolección de datos que utilicé fueron: la encuesta, las entrevistas, las observaciones de clases y las notas de campo<sup>2</sup>. La encuesta fue construida según los ejes conceptuales del clima escolar. Tuvo un carácter autoadministrado y se aplicó en los seis cursos del 3º y 4º año, turno tarde a 102 alumnos. Realice trece entrevistas semiestructuradas al personal directivo (4) a los docentes (4) a los alumnos (5). Estas entrevistas ocuparon 10 horas, 31 minutos de grabación. La muestra de entrevistas buscó la mayor diversidad de perspectivas posibles. Los alumnos de los últimos años parecieron los más indicados por haber participado del proceso de innovación. También fueron los destinatarios de la encuesta y las entrevistas permitían retomar en mayor profundidad los temas de la encuesta. Se incluyeron dos alumnos de quinto año porque mostraron apertura a ser entrevistados y conocían el antes y el después del proyecto de innovación. En los docentes y directivos se buscó equilibrar las posiciones favorables y contrarias a la innovación. Las entrevistas se desgrabaron y procesaron en dos niveles sucesivos de codificación en 423 páginas. Las notas de campo registradas

---

<sup>2</sup> Se puede encontrar en lo anexos del presente trabajo la versión completa de la encuesta y un esquema de las entrevistas, observaciones y notas de campo realizadas durante nuestra investigación.

mnémicamente fueron el tercer instrumento de recolección de datos que también tuvieron una doble codificación para su interpretación. Las observaciones de tres clases de una duración de 45 minutos cada una fueron el cuarto instrumento utilizado.

La encuesta en su parte central proponía a los alumnos y alumnas frases para que ellos expresaran su grado de acuerdo con lo que la frase afirmaba. En una pregunta la número 16 se les planteó también una situación imaginaria ante las cuales tenían distintas opciones de cursos de acción a seguir frente a los cuales tenían que elegir uno (ver abajo, Anexo I). Lo que se pide a los alumnos no son sus percepciones sino sus juicios de valor, es decir un acto de su pensamiento ejercido cotidianamente. Esta opción se ve sustentada por nuestra primera conceptualización de los climas escolares que también opta por entenderlos como representaciones sociales.

La mayoría de los ítems de la encuesta eran, entonces, frases ante la que se presentaban cuatro opciones: “totalmente de acuerdo”, “bastante de acuerdo”, “poco de acuerdo”, “en desacuerdo”. La encuesta indagaba acerca de las tres subcategorías incluidas en la primera conceptualización del clima escolar entendiendo a éste como la categoría principal: la confianza, la anticipación de riesgos y las expectativas académicas. El procesamiento de la encuesta se hizo volcando los resultados en una base de datos a través del programa Microsoft Excel. Luego de identificar la frecuencia de las respuestas se las convirtió en porcentajes estableciendo comparaciones entre los diversos ítems de la encuesta. Se buscaron las tensiones y paradojas entre las respuestas que remitieran a la necesidad de una segunda conceptualización más compleja y enriquecida.

## II.5 La selección del caso

### II.5.1 Razones de derecho y de hecho

Seleccioné una escuela de gestión pública de gestión estatal porque de este tipo son la mayoría de las escuelas secundarias argentinas. La mayoría de nuestros adolescentes comparten las condiciones en las que se educa en las escuelas de gestión estatal: ingreso irrestricto, gratuitas y reguladas por el estatuto profesional docente en la selección y contratación del personal. También me parecía que si mis estudios de posgrado habían sido becados por el Estado Nacional, en justicia debía devolver esa inversión a las escuelas que el Estado gestiona y financia completamente.

La elección del distrito se debió a razones de hecho como la proximidad a mi lugar de trabajo. Finalmente la elección de la escuela Francisco Ramírez en particular se originó a la recomendación de un supervisor de larga trayectoria en el sistema, con mucho prestigio y que ejerce un liderazgo sobre los directivos que trabajan con sectores sociales más desfavorecidos en el nivel. El recomendó la escuela porque conocía su apertura a los aportes de la investigación.

Post-facto la escuela “Francisco Ramírez” mostró razones para ser un caso rico de estudio con posibilidades de generalización teórica que no habíamos anticipado al comienzo de la investigación.

Yo había ejercido la docencia en la escuela Francisco Ramírez durante tres años. Había transcurrido mucho tiempo de este paso por la escuela, fueron catorce años. Ejercí como profesor de filosofía en el turno mañana. Mi conocimiento de la escuela me ayudaba a sentirme en terreno conocido y, al mismo tiempo, el turno elegido y los años pasados a saberme desconocido para los actuales actores escolares. Supe siempre que mi experiencia pasada pesaría de algún modo en mi lectura de la realidad actual de la escuela. El desarrollo del estudio de caso fue explicitando ese sesgo progresivamente.

### II.5.2 ¿Por qué en el turno tarde?

El estudio se hizo en “la escuela” que funciona en el turno tarde de la institución. Las razones que llevaron a esta elección fueron diversas, algunas fueron de orden práctico y azaroso. El permiso de entrada a la escuela se construyó con la mencionada recomendación del supervisor a la directora del turno tarde. Raquel pertenecía a un grupo de directores de escuelas secundarias con gran compromiso social que se habían embarcado en experiencias institucionales innovadoras para hacer a sus escuelas más inclusivas. Raquel era vicerrectora y directora del turno tarde cuando empecé el estudio. Al final de mi trabajo de campo era también la Rectora de toda la institución, tuvo un reposicionamiento importante en ese período.

En aquel momento de la construcción del permiso de entrada subestimé la relevancia de la implementación del proyecto de innovación en el clima escolar. Los datos empíricos fueron poniendo en primer plano este hecho como una circunstancia de gran peso en el clima. Demoré bastante en entender que un proyecto de innovación opera intensamente sobre los ejes del clima escolar. La ley 26206, nueva ley de educación, pone a todas las escuelas en situación de transformación al incluirlas en la enseñanza básica obligatoria. La escuela Francisco Ramírez contaba además con su propio proyecto de innovación

coherente con la nueva Ley. Los resultados del estudio del clima escolar de la escuela Francisco Ramírez mostraron posibilidades de generalización de mayor alcance, ya que todas las escuelas secundarias están afrontando por mandato del Estado un proceso de cambio.

## II.6. El observador observado, la implicación como parte de la investigación

Como en un juego de espejos nos vemos a nosotros mismos en las realidades sociales externas y la vida social se interna a su vez en la intimidad de nuestro yo. Georg Gadamer, filósofo, retomando una idea de Martín Heidegger, llamaría a esto el círculo hermenéutico (Gadamer, 2003, 329). Otros autores que se abocan a la metodología de la investigación lo llaman “paradoja metodológica” (Brown y Downling, op.cit, 47) Cuando se interpreta una realidad histórica se lo hace ya estando arrojado a su interior. No hay un punto externo de observador para describir los fenómenos sociales. Hablar de otros es hablar de sí mismo (Flicks, 2007, 21). Gadamer nos dice que este no es un círculo vicioso sino virtuoso para el conocimiento (Gadamaer, op.cit, 332).

Según lo dicho en el párrafo anterior, el conocimiento contiene siempre anticipaciones. Esta idea ha sido, además, un eje central de nuestro concepto de clima escolar. Estos presupuestos de nuestro conocimiento no son sólo una limitación cognitiva, también nos dan una perspectiva sobre las realidades sociales desde dónde acceder a su comprensión. En segundo lugar, nuestros inevitables presupuestos teóricos no están cerrados. Estas ideas previas con las que llegamos a observar el mundo empírico contienen preguntas internas y tensiones conceptuales sin resolver que las convierten también en un recurso de apertura a nuevos conocimientos.

Lo más importante de este estudio de caso era dejar hablar a la realidad social que estábamos estudiando. Sin embargo, para que ella pudiera hablar también nosotros debíamos mostrarnos, salir de la sombra protectora de la “objetividad”, hablar de nosotros mismos. Por esto, hemos incluido en el análisis los ecos subjetivos que el caso nos iba produciendo (Levinson, 2002, 14). También nos pareció oportuno explicitar en lo posible qué aspectos del caso pudieron mostrarse con más fuerza y cuáles se pueden haber sustraído a nuestro análisis por razones biográficas y de experiencia profesional. Al hacerlo abandonamos explícitamente la pretensión de haber capturado el significado de las interacciones sociales que hemos estudiado. Otras interpretaciones son posibles y legítimas. Conceptualizar es explicitar la realidad social y en ésta lo que queda implícito supera ampliamente a lo explícito.



Nuestras biografías personales son como juegos de luces que ponen de relieve, difuminan o dejan en la sombra determinados aspectos del fenómeno social que estudiamos. Por eso resultó importante y parte del rigor del análisis científico no sólo describir sino describirnos en el caso estudiado. La etnografía crítica ha puesto de manifiesto este aspecto del rigor científico (Levinson, op.cit, 15).

### *Un conflicto no esperado*

La Escuela Francisco Ramírez es una escuela centenaria con una fuerte impronta de la cultura fundacional de la escuela secundaria en Argentina.

Las escuelas secundarias están recibiendo desde hace algunos años a una población no tradicional por su proveniencia social. Era previsible que la obligatoriedad del nivel más las políticas de incentivación como las becas de reingreso y la asignación universal por hijo estuvieran impactando en la cultura institucional. La escuela Ramírez había tomado una actitud proactiva frente a la situación y se había lanzado a ensayar innovaciones pedagógicas importantes. Esta dinámica innovadora produjo diversos efectos en mí como observador. El primero de ellos fue el ocultamiento de la relevancia que tenía para sus actores y su importancia desde el punto de vista conceptual. En la práctica se incorporó desde el comienzo la temática de la innovación a todos los instrumentos de recolección de datos. Era un tema abordado en las encuestas, fue tenido en cuenta a la hora de seleccionar a los entrevistados de acuerdo a su posición a favor y en contra del proyecto de innovación, al elegir el tipo de clase que iba a observar, etc. Pero llevó tiempo asumir el lugar central que había adquirido la relación conceptual entre climas escolares y procesos institucionales de innovación.

Creo que me resultó difícil asimilar el alto voltaje de la lucha interna que se había desatado en la escuela. Mi trabajo profesional en programas de convivencia escolar que ponen el acento en la posibilidad de construir acuerdos entre los actores escolares no facilitaba la aceptación de que estaba entrando en una arena de lucha abierta y desembozada. La lucha por el poder dentro de la escuela tendía a quedar en la parte sombreada del primer cuadro descriptivo de la investigación. Otro problema que se presentó fue el riesgo del desvío del objetivo de investigación. El objetivo no era hacer una evaluación de programas o proyectos institucionales. Hacer juicios de valor sobre el proyecto en marcha o recolectarlos en el campo no era el propósito ni respondía a la pregunta de esta investigación. Era otra investigación. Evitar este riesgo pudo poner al proyecto de innovación en los márgenes del análisis del caso. Sin embargo, las fuertes

tensiones que atravesaban a la institución sí que afectaban su clima. Y la misma idea de innovación como un modo de desvincular el ámbito de experiencia con el horizonte de expectativas era relevante y pertinente para la investigación y empujaba a una nueva conceptualización sobre los climas escolares (Koselleck, 1993, 338). Los datos finalmente lograron imponerse a mis recelos.

Fue necesario un proceso de escucha creciente para recoger esta relación que la institución estaba arrojando en el corazón de nuestro análisis. La pregunta de investigación acabó de tomar forma al dejar hablar a la situación institucional ¿Cómo impactan los cambios institucionales en la vivencia y, sobre todo, en la conceptualización de los climas escolares?

### *El retorno de un profesor*

Como ya se señaló antes, yo había ejercido como docente de tercero y cuarto año en el turno mañana de esta escuela allá por los años 1990 a 1993. Como lo supuse desde un principio nadie se acordaba de mí excepto un docente que me saludó muy cordialmente porque trabaja como preceptor en el turno mañana y ahora era docente en el turno tarde. No sé cuánto habrá comentado con otros este conocimiento previo. No tuve ninguna señal al respecto. Nadie me mencionó mi pasado en la escuela. Pero si hay algo que caracteriza a las arenas de lucha institucionales es que son más las cosas que se dicen en voz baja y en sigilo que en una comunicación franca y abierta. Yo no recordaba a las personas que encontré. No mencioné mi trabajo previo en la escuela a mis interlocutores para no quedar atrapado en el entramado interno de sus alianzas informales, aprovechando “el olvido de mí” que me regalaba la escuela actual.

Sin embargo, esa experiencia del pasado creo que no fue irrelevante en la observación e interpretación del clima escolar del Ramírez. Yo no necesitaba que me relataran los grandes cambios que había sufrido la escuela. Lo que muchos actores me describían yo lo sentía con toda su fuerza en mi propia piel. El cambio más impactante era el experimentado por su población de alumnos y alumnas. Ya en aquel tiempo la escuela era mixta. Ahora las mujeres eran mayoría absoluta. La diferencia más impactante fue la procedencia social de los alumnos. Sin duda que mi propia posición social influye en la intensidad y calidad de este impacto. Los prejuicios de la clase media frente a la pobreza fueron las representaciones sociales en la que se formó mi propia identidad (Moscovici, op.cit, 120). Es probable que fueran más visibles para mí las discontinuidades que las continuidades con aquella experiencia del pasado. Como los docentes de la escuela

también yo experimenté la alarma ante la ruptura con el pasado. Esto explica que el de la innovación no fuera fácil de incorporar con la importancia que, sin embargo, mostraba desde que pisé la escuela.

Otro dato general desconcertante fue la presencia de un nivel más epidérmico del clima escolar que parecía distendido y armónico. Las corrientes del conflicto existían, subterráneas, pero allí no reinaba la anarquía. Me sorprendí al percibir la naturalidad y la alegría con que los chicos entraban en la escuela. En mis notas de campo registré incluso el silencio que había en la escuela durante las horas de clase mientras caminaba por el patio. Otros datos empíricos desmentirían rápidamente esta descripción un tanto idílica de la situación. Las fuertes tensiones internas no tardarían en salir a la luz. Pero, estos dos niveles del clima al comienzo de la investigación sustraían el núcleo duro conceptual de la relación entre la innovación y los climas escolares.

A pesar de una historia de trabajo social a mis espaldas, con su componente ideológico incluido, tampoco yo estaba ajeno a la asociación estética e icónica que los medios de comunicación construyen sobre los jóvenes que viven en las villas de emergencia. De manera particular, el estereotipo que los medios presentan sobre los jóvenes delincuentes. Las zapatillas importadas, los gorritas, los piercing, los pantalones anchos de deporte, la piel morena. Esa era la estética preponderante en la escuela. La entrevista con estos alumnos fue luego bastante conmovedora para mí. Allí aparecieron en su humanidad, su fragilidad, su brutal e inocente sinceridad. Creo que estas confluencias y divergencias ayudaron a complejizar finalmente mi análisis.

Yo también, como los docentes de más edad que entrevisté estaba empujado a idealizar el pasado sin ningún fundamento empírico. Una idealización que se ocupó de dismantelar, sin proponérselo, Pedro un miembro del personal de dirección. Esta escuela en el pasado había sido un “depósito” de alumnos repitentes y con problemas de conducta que eran expulsados por otras instituciones y recalaban en ella como última oportunidad. Tengo que coincidir con él que la escuela no gozaba de buena fama en aquellos tiempos, pero la clase social de sus alumnos era preponderantemente la clase media. Probablemente, como él mismo Pedro me sugirió, la Ramírez de hoy era menos “alborotada” pero la hondura de sus divisiones también era más profunda. Yo mismo tuve que hacer un proceso de análisis intenso para incorporar la nueva configuración social de sus alumnos.

*La construcción del permiso de entrada por la vía jerárquica en una arena de conflicto*

Luego de un llamado preparatorio del Supervisor González anunciando mi llegada, llamé a la escuela y acordé con Raquel mi primera entrevista de presentación. Raquel estuvo muy dispuesta a abrir las puertas de la institución y me planteó la problemática de la innovación que ella estaba impulsando desde ese primer encuentro.

Fue entonces que yo cometí un error grueso como investigador novel. Para asegurarme que valorara el trabajo que yo iba a hacer le informé a la vicerrectora sobre mi trabajo en el Ministerio de Educación de la Nación. Fui consciente inmediatamente que era un error. A los pocos días en el taller de tesis dejé planteado este “desvelamiento” profesional y se me señaló que era un error justamente porque la escuela era una arena de lucha en esta etapa de su historia. La presencia de una persona del Ministerio Nacional en un campo social conflictivo como el que presentaba la escuela podía ser malinterpretado y aumentar las tensiones. Los actores escolares podían visualizarme como un evaluador externo enviado a una escuela en problemas.

Al día siguiente la llamé a Raquel y estuvo de acuerdo inmediatamente en mantener en silencio ese dato de mi identidad. Ella también había quedado preocupada. El descenso de perfil de mi rol a “simple investigador” ayudó además a que mi presencia se fuera haciendo habitual hasta casi volverse invisible para los actores institucionales. No percibí que fuera una presencia amenazante. Logramos contener el error a tiempo.

El camino de entrada a la escuela fue claramente jerárquico: supervisor, vicerrectora y luego los actores escolares. Sabiendo que la iniciativa de la innovación en marcha en la escuela fue tomada por Raquel este recorrido de entrada me posicionaba en uno de los bandos en conflicto. El grupo de preceptores fue el que más me hizo sentir su desconfianza de manera no verbal pero inconfundible: no respondiendo a mis saludos, interrumpiendo mis intentos de acercamiento para entablar conversación. El gran desafío era no quedar identificado con Raquel y poder acceder a portavoces de la “oposición”. Algo que con el tiempo logré tanto con los alumnos como con los docentes. Los preceptores excepto una preceptora que fue mi mejor colaboradora, se mantuvieron inaccesibles.

El vínculo cordial establecido con Raquel y la gratitud que yo sentía por su apoyo a mi trabajo pudo haber puesto más luz sobre sus ideas y más sombra en las ideas de oposición. Pero las entrevistas crearon también un lazo de empatía y compromiso con estos otros actores con los que podía identificarme por mi historia en la escuela y creo haberme asomado a la otra visión de las cosas. También me ayudó mucho que los

promotores de la innovación mantengan una postura muy abierta, siempre estaban interrogándose sobre lo que iban haciendo, con una mirada muy cruda sobre sus propias falencias.

### *Solo frente al curso*

Puse como condición para aplicar las encuestas el que me dejaran a solas con los alumnos. La presencia de alguien de la institución podía influir en las respuestas. Cuando llegó el momento de encuestar, ya poseía noticias claras sobre las dificultades de escolarización que tenían estos alumnos. El respeto por el rol docente y el rol adulto no era su característica saliente.

Recuerdo un curso en especial. Se me advirtió expresamente que podía tener inconvenientes. Era un curso numeroso de unos 30 alumnos. La preceptora habló con la delegada de curso. Le pidió que fuera a buscarla “corriendo” si sucedía algún alboroto cuando aplicaba la encuesta. Temía una resistencia cerrada a realizar la encuesta. Sin tener ningún rol en la institución, no tenía ninguna idea sobre cómo iba a persuadir a los alumnos para que aceptaran mi autoridad y mis consignas de trabajo. Enfrentaba varias preguntas: ¿debía explicar la encuesta mucho tiempo? ¿Cómo establecería algún tipo de autoridad frente a los alumnos? ¿Cómo lograr que hicieran el trabajo de la encuesta con seriedad?

Charles Austin con su noción del lenguaje performativo (“palabras que actúan”), vino en mi ayuda. Elegí el camino inverso: acciones que hablen. Mi autoridad se debía poner en acción más que en recomendaciones o ruegos. Pensé una secuencia de acciones con algunos objetos auxiliares de sostén y los puse a prueba en la aplicación piloto de la encuesta en uno de los terceros años. Hice un fotocopia para cada alumno/a, compré un lápiz y una goma para cada uno/a. Luego de una breve presentación, les dije: “ahora les pido por favor que pasen por aquí retiren su fotocopia, su lápiz y su goma de borrar”. Luego de unos segundos de silencio se fueron parando. A cada uno le decía “gracias” y le iba entregando su material. Al seguir los alumnos mi consigna había logrado establecer la dirección de los acontecimientos. La autoridad había sido puesta en acción. Tardaron un promedio de 30 minutos en contestar, las 30 preguntas de la encuesta. Hubo alguna consulta que se respondía acercándome al que la planteaba. Reinaba un silencio impactante. Los resultados de la encuesta muestran señales de que fueron tomadas en serio. Repetimos la estrategia en los seis cursos y funcionó de la misma manera. También aquí nuestra anticipación fue desmentida por los hechos, los alumnos

mostraron un nivel de escolarización importante en su tercer año de secundario. Yo estaba usufructuando el trabajo realizado en primero y segundo como luego se descubrió a través de las entrevistas.

#### *La preocupación por resguardar el anonimato*

Cuando se desarrollaba la entrevista grabada a Raquel ya casi al final de nuestro trabajo de campo, ella interrumpió el diálogo y pidió una aclaración. Dijo: “yo te abrí con toda confianza la intimidad de la escuela. Necesito saber si esto que vamos a hablar en la entrevista va a trascender. Las personas que entrevistaste son bravas, se puede hacer un daño muy grande si lo que hablamos trasciende”. Al escuchar la grabación, estas advertencias sonaron más fuerte que en su versión “original”. La innovación ha introducido enormes tensiones en el clima escolar. Una lucha está en marcha. Cualquier palabra, frase o valoración que se dejara trascender de nuestros datos empíricos se podía convertir en un arma, en un factor de intensificación del conflicto. Tal vez llevándolo a lugares sin retorno. Mantener el anonimato de los entrevistados es una regla de la investigación social, pero en el presente caso de estudio esto se cargaba con consecuencias de envergadura. Esta anticipación de las consecuencias puso una presión extra para abordar el caso, dialogar sobre él con otros y escribir la tesis. Así quedamos regulados por las normas de la comunicación sigilosa, por el compromiso de guardar secretos y no transmitir indirectamente lo que podía decir un entrevistado sobre los otros. Por esto, todos los nombres de los actores sociales participantes están cambiados, también la identificación de lugares, o inclusive la cita de obras escritas por alguno de ellos que pudieran llevar a una identificación del caso. Es posible que este compromiso pueda dejar afuera alguna información que hubiera sido relevante o al menos ilustrativa, pero el respeto por la vida institucional parecía lo primero que se debía preservar.

#### *Breve conclusión*

Se presentaron en este capítulo la estructura y el proceso de la metodología de investigación con la que se construyó la tesis. La estructura la componen las opciones metodológicas básicas. El estudio de caso, la triangulación metodológica y los instrumentos de recolección son los ejes de esa estructura. El proceso fue la narración que relata desde el permiso de entrada, las dificultades a salvar y los errores a recomponer. La palabra metodología etimológicamente significa el camino que lleva al conocimiento. Ese camino se presentó en los párrafos anteriores como un proceso de

incorporación del fenómeno social estudiado. La comprensión de ese proceso exigió que el observador fuera observado. La biografía personal se convirtió en un dato ineludible para comprender mejor el camino de apertura a los conceptos que estaban encriptadas en los datos. Los resultados de la investigación no serían estrictamente comprendidos sin la descripción de las dos dimensiones metodológicas mencionadas.



## CAPITULO III

### LOS DATOS DE LA ESCUELA

El capítulo anterior describió los ejes metodológicos de esta investigación y su proceso de desarrollo. El presente capítulo ofrecerá los datos que permiten tener una visión general de los rasgos que distinguen a la escuela Ramírez. Se comenzará por una somera ambientación histórica que muestre algunos antecedentes del pasado de los problemas actuales que experimenta la escuela de nuestro caso de estudio.

#### III. 1 Las raíces pasadas de algunos problemas del presente

La creación de las escuelas argentinas en general sirvió para la construcción del sistema de valores culturales predominantes que sostuvo la fundación del Estado Nacional (Dussel, 1997, 16). La escuela secundaria no quedó fuera de este mandato fundacional. Una disciplina prusiana, una fuerte inspiración en la cultura francesa y la mirada puesta en la universidad como referente le dio a la escuela secundaria una función propedéutica y altamente selectiva. El colegio Nacional de Buenos Aires creado en 1863 bajo la presidencia de Mitre fue el prototipo de las escuelas secundarias (Dussel, op.cit, 18). La expansión de las escuelas normales formadoras de maestros se produce en la misma época entre 1870 y 1890. La demanda de maestros de las escuelas primarias se hizo creciente. Los llamados “normalistas” encabezados por Leopoldo Lugones dejaron también una fuerte impronta en la escuela secundaria. La organización de la escuela secundaria fue pareciéndose progresivamente al formato de la escuela primaria. La escuela primaria se impuso así como modelo a continuar en el secundario y la referencia a la universidad se fue debilitando (65). La escuela Ramírez nos mostrará la dificultad de sus alumnos para adaptarse a esta organización escolar tradicional fraguado en el formato de la escuela primaria.

El curriculum humanista se mantuvo por más de 100 años en la escuela secundaria no sin haber enfrentado corrientes críticas que dieron lugar a algunos cambios en los planes de estudios entre 1863 y 1920 (Dussell, op.cit, 15) Pero, la estructura general de la división en disciplinas se mantuvo en sus lineamientos generales. Esta organización curricular se fundamentaba en la psicología de las facultades mentales y apuntaba a la profesionalización de las ciencias y disciplinas liberales (idem). Amadeo Jacques el profesor francés que fue director de estudios del colegio Nacional de Buenos Aires,



inmortalizado por Miguel Cané, estableció el principio de una enseñanza generalista que “prepararía para todo sin conducir al término de nada” (22). Este enciclopedismo terminó siendo también una señal de distinción cultural (33).

La exclusión de lo utilitario del curriculum escolar es un dato que en nuestro caso de estudio resultará una clave importante de lectura. Los promotores de la innovación en la escuela Ramírez curricularmente se fueron acercando a una posición más utilitarista. Ellos valoraron el acceso al trabajo como una oportunidad para articular la experiencia de vida de sus alumnos. La Reforma de Saavedra Lamas Ministro de Educación ya en el año 1916 proponía la creación de un ciclo intermedio con salida laboral al final de la educación básica. Saavedra Lamas, no se encuadraba exactamente en lo que los historiadores de la educación llamarían un utilitarista. Él veía la importancia de este ciclo intermedio para atender a las necesidades económicas de las familias de bajos ingresos pero subrayaba también la cualidad moralmente organizadora del trabajo para los jóvenes (Dusell, op.cit, 112). Los directivos de la escuela Ramírez reeditan esta discusión entre la formación generalista y la formación con orientación laboral un siglo después.

### III.2 Datos de la historia reciente de la escuela secundaria: aumento de la matrícula y la transferencia de servicios.

Hay un aumento notable de la matrícula del nivel medio en los últimos 20 años. La tasa neta de escolarización pasó de 24,5% en 1962 de la población en edad de concurrir a la escuela secundaria al 67, 2% en 1996. Resultó un hecho clave en este proceso la supresión de los exámenes de admisión al secundario (Bravslasky, 1996, anexo II). En el año 2000 la tasa de escolarización neta era 68,5% (INDEC, Censo 2001). Desde el año 1998 al año 2006 la tasa bruta de escolarización secundaria pasa de 96,1% a 101,5% aunque se nota un leve descenso desde el año 2004 en que esta tasa alcanzaba el 110% (Rivas, Vera y Bezem, 2010). Antes reservada a sectores medios y altos recibe hoy una importante afluencia de los sectores socialmente más desfavorecidos (Gallart, op.cit, 25). Los autores coinciden en que el sistema educativo hizo la misma oferta institucional del pasado a esta nueva población (Tenti, 2003; Romero, 2010). La necesidad de una profunda transformación de la escuela secundaria expresa un consenso académico que finalmente tuvo una formalización legal. Esta situación de innovación de las escuelas secundarias es una parte relevante de mi trabajo. Se abordó la íntima relación entre la innovación con los climas escolares.

La transferencia de servicios educativos secundarios del Estado Nacional a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires se hizo en los años 90 (Gallart, 2007, 21). La ley nacional que lanzó este proceso de descentralización fue la Ley 24049 del año 1992. Las escuelas secundarias dependientes de la Nación tenían una cultura de autonomía muy grande. Al quedar insertadas en las jurisdicciones locales son objeto de reformas, de supervisión y pasan a ser solamente uno de los niveles del un sistema educativo local más amplio. La escuela Ramírez contó con el apoyo oficial para sus experiencias innovadoras, pero no se mostró integrada al sistema. Esta no integración puede ser un eco tardío de la transferencia de servicios. Una transferencia que puede no haber sido del todo procesada por las instituciones. Le pregunté a Raquel, la rectora, si la experiencia pedagógica de la escuela Ramírez tenía prestigio en el sistema educativo local. Me contestó: “No sé bien ¡tampoco vienen mucho a verla!, cosa que me sorprende, el Estado paga sin ver”

#### *La escuela secundaria obligatoria*

El 28 de Diciembre del año 2006 fue publicada en el Boletín Oficial la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) que estableció como obligatoria la educación secundaria. El paso de ser un nivel de enseñanza optativo a ser un nivel de enseñanza obligatorio tiene un impacto enorme en la cultura de las escuelas secundarias.

Luego de la crisis económica del 2001, el Estado Nacional establece un sistema de becas para promover el ingreso o reingreso de sectores sociales desfavorecidos en la escuela. Este amplio plan de becas y la obligatoriedad del nivel explican, al menos en parte, el cambio de la población tradicional de la escuela secundaria. Los sectores sociales más bajos comenzaron a poblar la escuela secundaria. La inclusión de estas alumnas y alumnos más pobres es el valor central que articula el proyecto de innovación en la escuela Ramírez. Pero, esta inclusión es también su mayor fuente de conflictos.

#### III. 3 Breve reseña de la historia de la Escuela Francisco Ramírez

Limitado por el compromiso de mantener reserva de la identidad de la escuela que constituyó nuestro caso de estudio ofrezco unas muy breves pinceladas de su historia. La escuela Ramírez se integra en la tradición más originaria de la escuela secundaria Argentina. Tiene más de cien años de historia. La historia de la escuela secundaria argentina comenzó, como se señaló antes, con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Recuerdo que en mi entrevista con Pedro, él hizo casi al pasar este comentario: “en este año con la historia del Bicentenario varias instituciones decidieron hacer la historia del colegio ningún profesor agarró el guante [sic]”. Ningún profesor del área de las ciencias sociales quiso desarrollar una investigación con sus alumnos sobre la historia de la escuela ¿Decía algo del presente este poco interés por el pasado de la escuela Ramírez? Sólo pude manejar como fuente una reseña anónima mimeografiada que hallé en la biblioteca<sup>3</sup>. La escuela Ramírez fue uno de los varios desprendimientos del colegio Nacional Buenos Aires. Por esto, parecía lógico deducir que la impronta de la cultura escolar enciclopédica tenía raíces profundas y aún presentes en ella.

En el año 1992 la escuela Ramírez poseía diversas orientaciones: Bachillerato General, Bachillerato con orientación informática, Bachillerato jurídico contable y Anexo comercial. De estas orientaciones, en el año 2010 encontramos en funcionamiento el Bachillerato General, el Bachillerato con orientación Informática y el Anexo Comercial. El bachillerato general tenía la mayor parte de la matrícula. Este dato además de confirmar la presencia de las raíces históricas terminó tomando un lugar clave en el análisis del clima de la escuela. El curriculum como regulación de la enseñanza mostró su íntima relación con la categoría de los climas escolares.

### III. 4 Datos relevantes de la institución

Un buen clima escolar remite a una escuela que hospeda bien a sus integrantes. Un lugar al que se quiere concurrir y en el que se quiere estar.

Una escuela con un clima escolar de baja calidad es un lugar social inhóspito al que no se quiere concurrir y del que se quiere huir. Por ello, los datos cuantitativos más relevantes que ofreceré en este apartado serán la retención de la matrícula y los niveles de ausentismo de los alumnos que tenía la escuela Ramírez en el momento de nuestro estudio. Serán ya un indicio indirecto sobre el clima que los alumnos/as vivenciaban en la escuela.

Como señalé más arriba, desde mi entrada en la escuela me encontré con la presencia de un proyecto experimental en marcha que también apuntaba como objetivo a la permanencia y la presencia de los alumnos en la escuela disminuyendo la deserción. Su intención era no suspender ni truncar las trayectorias escolares. Un informe elaborado

---

<sup>3</sup> Centenario de la Escuela Ramírez, Mimeo encontrado en la Biblioteca del colegio, de autor anónimo.

por la escuela que Raquel me hizo conocer daba cuenta de un descenso de la repitencia del 46 al 10%.

#### III.4.1 Una escuela dislocada

La escuela Ramírez lucía como una escuela “dislocada”. El lugar geográfico y el lugar social que la escuela posee se habían divorciado. La escuela está situada en un barrio que tradicionalmente fue habitado por sectores sociales de alto poder económico. Pero, los alumnos de la escuela han “migrado” desde un barrio de emergencia. Esto supone una ruptura entre presente y pasado de la escuela, algo que como mostraremos, afecta a los climas escolares. Como nos dijo una empleada administrativa, en el pasado “era una escuela de cogotudos”. En el momento del estudio la escuela poseía un 70% de alumnos que provenían de una “villa miseria” situada en la misma ciudad. Este dato era oficial porque dicho porcentaje habilitaba a la escuela a recibir todos los días un refuerzo alimentario para distribuir gratuitamente a sus alumnos. Esta concurrencia en una misma institución de dos lugares sociales separados geográfica y socioeconómicamente fue un dato central para comprender el clima escolar que los actores vivenciaban. Ellos aludieron muchas veces a esta doble localización.

#### III.4.2 La matrícula

La escuela Ramírez poseía una matrícula total de 984 alumnos. Su servicio se desarrollaba en tres turnos: mañana, tarde y noche. La organización en turnos era una frontera interna relevante. El único cargo común a los tres turnos es el de Rector/a de la escuela. Nuestro estudio se concentró en el turno tarde por razones que ya expusimos. Sería aventurado extender los datos recogidos a los otros turnos. Los entrevistados hicieron referencia a fuertes diferencias entre ellos. Marta, la profesora de lengua uso esta expresión muy gráfica respecto a la valoración del riesgo de sufrir violencia que se corre en la escuela: “a la mañana doy clase con la cartera en la mano, a la tarde la dejo en el banco cuando salimos al recreo” De los datos surgió la imagen de una escuela con fronteras débiles hacia afuera y con fronteras fuertes hacia adentro. La dificultad de delimitar un lugar institucional hacia fuera y la dificultad de atravesar las fronteras interiores condicionaban intensamente al clima escolar.

#### Cuadro 4.1 Matrícula alumnos por turno

Turno Mañana	Turno Tarde	Turno Noche	Total
525 alumnos	329 alumnos	130 alumnos	984

Fuente: Preceptoría de la escuela

En la escuela Ramírez el número de mujeres superaba ampliamente al de varones, 38,2 % varones y un 62,2% de mujeres. Esta “sobrerrepresentación” del género femenino me llamó la atención a la hora de procesar la encuesta. Pero al consultar los datos a nivel nacional también se pudo verificar que en el año 2006 un 53,8% de la matrícula en educación media en todo el país eran mujeres (DINIECE, 2006). Este dato contradecía la tradición de la escuela secundaria argentina desde sus orígenes históricos. La escuela secundaria era considerada un nivel de estudio superior no apropiado para las mujeres (Dussel, 1997, 65).

El estudio ofreció entonces una visión preponderantemente femenina del clima escolar. Traté de re-equilibrar la representación de los sexos en las entrevistas individuales. Lo pude hacer con los alumnos y no lo logré con los docentes. Aquí también se ofrecieron más mujeres que varones a ser entrevistados.

#### III.4.3 Los proyectos de innovación

Los proyectos de innovación que comenzaron a mediados del 2007 llevaban un poco más de tres años de rodaje en nuestra entrada en el campo en 2010. No todos fueron lanzados simultáneamente. En el momento de nuestro trabajo encontramos estas experiencias en marcha: a) Las clases de apoyo que se ofrecen sin interrupción desde la mañana hasta la noche en todas las materias. b) Los ayudantes pedagógicos c) El proyecto de recuperación de materias previas d) La agenda cultural. Todos estos proyectos confluían en un proyecto general llamado “Fortalecimiento de los primeros años”. Partiendo del diagnóstico que la mayor deserción se produce en el ciclo básico de la educación secundaria, la escuela puso su atención sobre esos tres primeros años. Para las alumnas/os que no mostraban un mínimo de escolarización y que no se integraban ni siquiera contando con el soporte de los proyectos ya mencionados se creó una quinta experiencia innovadora llamada “Curso Integrado”. Allí concurrían los alumnos que Raquel derivaba por serios problemas de conducta o aprendizaje. El Curso Integrado era como una “escuela dentro de la escuela” que funcionaba en la planta alta del edificio.

Tenía un coordinador, un plantel de profesores, una cantidad menor de materias y un horario reducido. Su objetivo era lograr una suficiente escolarización de estos alumnos que les permitiera reintegrarse al curso ordinario en cuarto año.

#### III.4.4 ¿Una escuela alternativa o una escuela de segunda oportunidad?

En un momento de nuestra entrevista con Raquel, ella nos dice: “es verdad la idea de la escuela alternativa” ¿Es la escuela Ramírez una escuela alternativa? No logré responder del todo a esta pregunta.

Las escuelas alternativas son escuelas que modifican el formato tradicional de la escuela secundaria en algunos de sus ejes centrales: horarios, división por materias, un docente por aula, aulas auto-contenidas con el mismo grupo de alumnos, etc. También puede ser consideradas alternativas las escuelas con valores democratizadores. En esto seguimos el criterio de Marina Larrondo que comparó en su tesis de Maestría tres tipos de escuelas una tradicional y dos no tradicionales (Larrondo, 2010, 30).

En nuestro trabajo se atribuyó la categoría “escuelas de segunda oportunidad” a aquellas que manteniendo los ejes del formato tradicional de la escuela secundaria están inspiradas por valores democratizadores. Su apuesta es innovar la metodología de enseñanza y ofrecer más apoyos escolares sin alterar el formato escolar tradicional. El objetivo básico es sostener las trayectorias escolares. Raquel coincidía con esta categorización por ello, consideraba que su innovación todavía debía avanzar a cambios más profundos para ser verdaderamente alternativa. La escuela Ramírez había puesto en marcha proyectos que la convertían hasta ese momento en una escuela de segunda oportunidad.

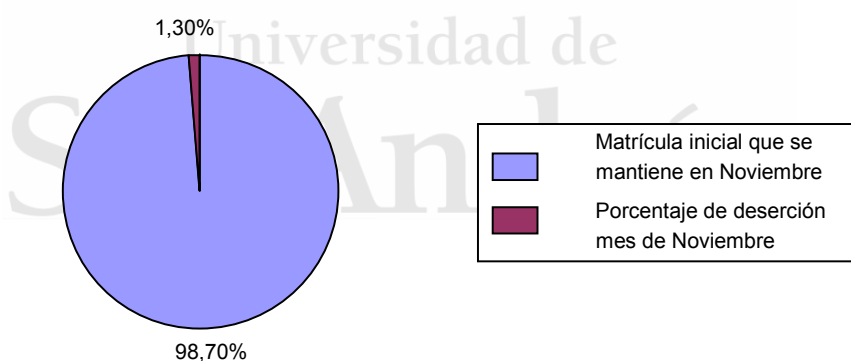
El Curso Integrado fue la apuesta más fuerte por la retención escolar. En el momento del estudio tenía una matrícula muy reducida, eran 28 alumnos en total de primero a tercer año. Una profesora del Curso Integrado describía así a sus alumnos y alumnas: “son chicos deambulatorios, pueden haber cometido algún delito, tienen muchas ausencias o son muy pobres. Pero aquí tratamos de que estén sentados”. El paso de ser deambulatorio a mantenerse quieto en una silla era una típica tarea de socialización escolar de una escuela tradicional no de una escuela alternativa. Cuando hacíamos nuestra observación de la clase de informática en el curso integrado anotamos: “Se trabaja con fotocopias, el docente pide disculpas por la mala calidad de la impresión, apenas se lee”. El profesor al frente, usando el pizarrón, los alumnos sentados en bancos formando filas bastante irregulares y las típicas fotocopias, todos elementos del formato

escolar tradicional ¿En qué reside la diferencia de la segunda oportunidad? En la primera clase observada la relación alumno-docente era de 5 docentes para 20 alumnos. Esto permitía, por ejemplo, que un docente vaya a buscar uno por uno a los alumnos para que entren en clase. También permitió que los docentes se vayan sentando al lado de cada alumno/a pasándole el brazo por el hombro, orientándolo en su trabajo. La escuela de segunda oportunidad era la misma escuela con más tiempo, ofrecía acompañamiento personal, daba la posibilidad de expresar al otro en gestos el reconocimiento, la valoración de su presencia.

#### III.4.5 La innovación y la retención de la matrícula

Marta la profesora de lengua, en su entrevista, nos dijo: "este es un colegio que tiene ese perfil (pausa) evitemos la deserción, contengamos". Me pregunté si lo lograba. Un dato que llama la atención es la altísima retención que tiene la escuela de marzo a noviembre. Mencionamos este mes porque fue el momento en el cual pedimos los datos. De primero a quinto año el total de alumnos en Marzo era 305. El primero de Noviembre el total de alumno era 301<sup>4</sup>.

Figura 4.1: Retención de Matrícula Total Turno Tarde a lo largo del año 2010

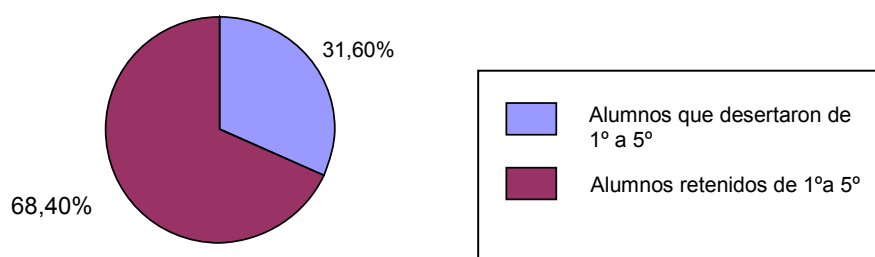


(Fuente: Preceptoría)

Hasta aquí la retención de la matrícula a lo largo del año. ¿Qué sucedía con el paso de los años en la escuela? Muestro ahora la comparación de la matrícula de primer año con la que tenían los quintos años en el momento del estudio.

<sup>4</sup> Fuente Preceptoría de la Escuela

**Figura 4.2:** Deserción Turno Tarde comparando alumnos que ingresaron en 1° año y alumnos que egresan en 5° año



(Fuente: Preceptoría)

Este porcentaje de deserción de primero a quinto ¿mostraba el fracaso del proyecto de innovación? No lo podíamos asegurar porque estábamos midiendo un rango de cinco años. El proyecto llevaba menos de cuatro años en marcha. No se pudo dar una respuesta definitiva porque el proyecto estaba, además, en pleno desarrollo.

Siguiendo con el trazado grueso de nuestro caso desde los datos cuantitativos, era importante recabar información sobre la asistencia. De manera particular nos interesaba el pequeño universo de estudio de los terceros y cuartos años. Allí íbamos a recabar nuestros datos. El paso de tercero a cuarto es el paso del ciclo básico a las orientaciones. Saber con qué frecuencia concurrían las alumnas/os a la escuela, podría también dar alguna cuenta de la eficacia inclusiva que tenía la escuela Ramírez.

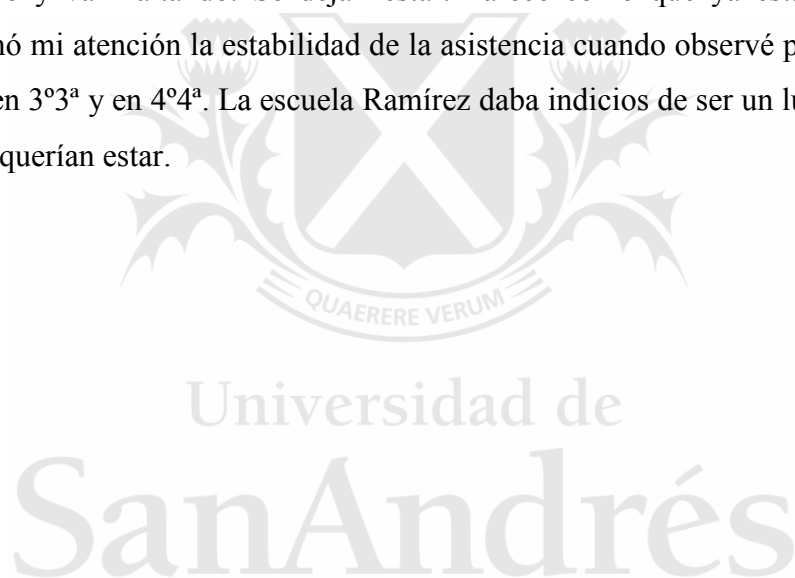
**Cuadro 4.2** Porcentaje de asistencia en los terceros y cuartos años. Marzo-Septiembre

Curso	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre
3°1ª	<b>100%</b>	85%	80%	<b>77%</b>	70%	80%	<b>72%</b>	<b>66%</b>
3°2ª	<b>100%</b>	80 %	75%	<b>79%</b>	70%	75%	<b>80%</b>	<b>70%</b>
3°3ª	<b>80%</b>	83%	88%	<b>83%</b>	85%	85%	<b>85%</b>	<b>85%</b>
4°1ª	<b>100%</b>	75%	70%	<b>80%</b>	74%	72%	<b>78%</b>	<b>71%</b>
4°2ª	<b>100%</b>	78%	71%	<b>82%</b>	75%	79%	<b>84%</b>	<b>81%</b>
4°3ª	<b>100%</b>	90%	85%	<b>81%</b>	74%	69%	<b>68%</b>	<b>71%</b>

(Fuente: Preceptoría)



Los terceros y los cuartos años del turno tarde fueron el universo de aplicación de nuestra encuesta. La media de asistencia en el mes de marzo en los terceros y cuartos años era del 99,6%. La media de asistencia en el mes de Octubre en los terceros y cuartos era del 74%. Pero este camino descendente tenía fuertes altibajos. El mes de Junio y el mes de Septiembre son meses que tanto en tercero y como en cuarto la asistencia promedio volvía a subir. Se puede observar este fenómeno comparando con la asistencia de esos dos meses con el mes de Octubre. La explicación la ofreció una preceptora. Estos son los meses de exámenes en los que los alumnos se “juegan” la aprobación de la materia. Cuando la materia está ya “jugada” (Julio, Octubre, Noviembre) baja la asistencia. Dicho en las palabras de Luis un alumno: “hay gente que ya esta altura vive faltando porque entendés (sic), como que dicen: todo a Diciembre, o todo a Marzo y van faltando. Se dejan estar. Parece como que ya está (sic)”. Pero también llamó mi atención la estabilidad de la asistencia cuando observé por ejemplo lo que ocurría en 3<sup>o</sup>3<sup>a</sup> y en 4<sup>o</sup>4<sup>a</sup>. La escuela Ramírez daba indicios de ser un lugar en el que los alumnos querían estar.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPITULO IV

### LA CONCEPTUALIZACIÓN GUÍA

La lectura realizada de la bibliografía académica mostró la conveniencia de incorporar nuevos aportes teóricos e intentar construir una trama conceptual más articulada sobre los climas escolares. Esta organización conceptual de la metáfora de los climas escolares se denominó conceptualización guía. Ella sirvió para orientar la recolección de datos en el campo empírico sobre el clima de la escuela Ramírez desde el punto de vista de sus actores cotidianos. Sin este marco conceptual provisorio no se hubiera podido habilitar, por ejemplo, una herramienta de recolección cuantitativa como la encuesta. Este capítulo presentará, en primer lugar, el desarrollo de esta primera conceptualización. En una segunda etapa se mostrarán algunos datos obtenidos con su aplicación mostrando su validez como recurso heurístico. También se empezarán a describir los datos que resultaban difíciles de interpretar o que planteaban tensiones con otros datos. Según lo adelantado en nuestra metodología de investigación los datos empíricos mostraron la validez y la limitación de esta conceptualización guía. Esta limitación condujo a un segundo análisis más detallado y más interrelacionado del conjunto de los datos (Strauss y Corbin, op.cit, 52).

#### IV.1 Desarrollo teórico de la conceptualización guía

Empezamos por desplegar teóricamente nuestra conceptualización guía, luego se mostrará su productividad en el campo empírico.

##### IV.1.1 Los pronósticos compartidos, un modo de configurar el estar en la escuela

Hay diversos modos de abordar el análisis de la experiencia escolar. La materia básica de reflexión de este trabajo se encuentra en la temporalidad de esa experiencia. La experiencia escolar es abordada, entonces, como un transcurrir y transitar la escuela. Esta mirada particular se apoya en la autoridad de aquellos autores del campo de la filosofía que presentan la temporalidad como la dimensión antropológica decisiva que caracteriza la experiencia humana en general (Gadamer, op.cit, 330).

Climas escolares es una expresión metafórica que establece una relación específica entre los tres momentos temporales y que permite a docentes y alumnos pensar su experiencia escolar. Las expectativas sobre el futuro, la experiencia vivida en el pasado

y su mutua interacción en el presente conduce a la configuración del contexto escolar como lugar de hospedaje.

La influencia recíproca que tienen memoria y expectativa sociales en el presente es el núcleo conceptual que se expresa en los climas escolares. Se mostrará cómo el futuro no es sólo lo que sobrevendrá en el tiempo que se transcurre en la escuela, también es una dimensión temporal que configura el presente actuando como anticipación y como expectativa. También mostraremos que la experiencia ya vivida, si se quiere el pasado escolar, no es sólo algo que se ha dejado atrás sólo recuperado por los recuerdos. No, el pasado deja su huella en la identidad de las personas, condiciona su vivencia del presente y opera también sobre las expectativas (Ricoeur, 1996, 147).

Siguiendo, entre otros autores, las ideas de Reinhart Koselleck el enlace entre pasado-futuro y el poder de este último para configurar el presente será lo que analizaremos en esta primera conceptualización de los climas escolares. Tendremos como guía su sentencia sobre los fundamentos de la historia: “no hay expectativa sin experiencia, ni hay experiencia sin expectativa” (Koselleck, op.cit, 336). De este modo, se sigue más estrechamente lo que la metáfora señala ya que el clima escolar es pensado finalmente como un entramado de pronósticos sociales. Así se explicita un enfoque que está sólo supuesto en la mayoría de las conceptualizaciones sobre climas escolares que se han reseñado más arriba.

Más abajo se abordará la descripción de tres pronósticos o anticipaciones particulares que, como veremos, tienen un fuerte peso a la hora de darle una cualidad más o menos habitable a la institución escolar. Me refiero a la confianza mutua, la anticipación de riesgos y las expectativas académicas. Sobre estos pronósticos que configuran el estar en la escuela se consultó la opinión de los docentes, directivos y alumnos de la escuela Ramírez.

Más adelante en un apartado posterior se buscará justificar la elección de estas subcategorías del clima escolar y definir el sentido en que son comprendidas. Una definición precisa y al mismo tiempo abierta de estos términos. En resumen, se desarrollan conceptos que intentan desentrañar la experiencia escolar desde los bordes de su temporalidad a través de la metáfora de los climas escolares. Se conceptualiza la presencia de un horizonte de expectativa y de una acumulación de experiencia pasada en el estar presente cotidiano en la escuela.

#### IV.1.2 Promesas incumplidas

La secundaria argentina ha sido objeto de diversas investigaciones recientes que nos servirán de referencia (Tenti Fanfani, 2000; Gallard, 2008; Dussel, Brito y Nuñez, 2007; Komblit 2007; Larrondo, 2009). Hay una coincidencia en estos autores en poner atención al diagnóstico de una crisis en la escuela secundaria argentina (Dussel, Brito y Nuñez, op.cit, 12). Este diagnóstico de crisis está unido al fenómeno mundial de la expansión de la cobertura del nivel secundario que atraviesa la realidad internacional. Los datos a nuestro alcance dicen que en el año 2004 en el mundo había 60 millones de alumnos más en el nivel secundario que en el año 1999 (Benavot, 2006, 2).

El término crisis se intenta legitimar por la frustración de las expectativas que recaen sobre la escuela secundaria. La escuela secundaria por sus indicadores de eficiencia interna no parece cumplir, por ejemplo, con su promesa de transmitir saberes relevantes. Los indicadores de eficiencia interna de la escuela secundaria argentina dicen que estas promesas no se han hecho realidad luego de un siglo de existencia<sup>5</sup> Tampoco puede asegurar el acceso al trabajo y la importante deserción que existe entre el ingreso y el egreso hace que la secundaria de hecho tampoco cumpla con su promesa propedéutica a estudios superiores.

Los mencionados datos de la crisis de expectativas confieren un sentido particular a nuestro tema de investigación. Se puede expresar en estos términos: ¿cómo opera en la experiencia del “estar” en la escuela secundaria el que sea una institución que no pueda sostener objetivamente sus promesas? Los docentes y alumnos de la escuela que constituye nuestro caso de estudio ¿serán personas desesperanzadas? Si la respuesta es positiva nos veremos ante la tarea de describir la experiencia de habitar un lugar en que se interactúa con otros en la desesperanza. Si las respuestas de los alumnos y docentes de nuestro caso los mostrara como creyentes de las promesas escolares, nos encontraríamos con la misma dificultad que encontró la investigación encabezada por Dussel: ¿cómo justificar la disociación entre la visión externa sobre la escuela secundaria y la visión de sus actores internos? ¿Por qué los que miran desde adentro la escuela la ven diferente de los que la miran desde fuera y ponen en cuestión la misma idea de una crisis en el nivel? (Dussel, Brito y Nuñez, op.cit, 160).

---

<sup>5</sup> En 2006 ingresaron a lo que sería hoy el primer año de la escuela secundaria argentina 747.673 alumnos, y egresaron en quinto año 376.081. Es decir egresó 50,3 % de los ingresantes. (DINIECE Anuario 2006). En el año del relevamiento que usamos el sistema funcionaba en dos ciclos: EGB y Polimodal

También podría existir una tercera alternativa que consiste en encontrar un complejo y contradictorio entrecruzamiento de esperanza y desesperanza educativas. Si este es el caso, ¿cómo es el modo de hospedarse que la escuela ofrece a sus habitantes?

#### IV.1.3 Una analogía meteorológica

Como se adelantó al presentar los antecedentes académicos del tema, para comprender el sentido y la importancia de la mirada de los actores sobre las anticipaciones del futuro en una escuela secundaria recurrimos a una analogía meteorológica (cfr. supra). También allí se adelantó la necesidad de justificar el recurso a metáforas para comprender fenómenos sociales.

En primer lugar diremos con Strauss y Corbin: “las personas suelen pensar todo el tiempo de manera comparativa y al hablar hacen uso de metáforas” (Strauss y Corbin, op.cit, p.86). Hay una larga tradición a favor del uso de la analogía como herramienta conceptual que se remonta a Aristóteles y su célebre frase: “el ser se dice de muchas maneras” (Aristóteles, 1967, 108) El filósofo griego habilitaba la analogía como un modo de pensar que sostiene una unidad de sentido que reúne una diversidad conceptual evitando que recaiga en el equívoco.

Metáfora etimológicamente significa llevar algo de un lugar a otro. Una metáfora es una analogía establecida al trasladar el sentido de una palabra en un uso determinado y conectarlo con el sentido que la misma palabra tiene en otro uso y así atrapar mejor el sentido de fenómenos complejos. El significado meteorológico de la palabra clima es trasladado desde el campo de la naturaleza al campo de lo social y así se captura la valoración que hacen de un lugar social los habitantes que interactúan en él.

Ya se señaló que las ciencias sociales han recurrido a las metáforas con frecuencia. La analogía establece una relación no vertical sino horizontal entre fenómenos estableciendo similitudes entre campos de experiencias diferentes. La analogía produce una nueva descripción de la realidad que Donald Schön llama “metáforas generativas” (Schön, 1998, 170). La analogía no conduce a conclusiones particulares desde principios generales o de datos a generalizaciones estadísticas. Ella permite entender mejor al establecer similitudes entre fenómenos sin suprimir su diferencia. En contraste con el recurso que se hace de la abstracción o categorización no se ponen entre paréntesis las diferencias irreductibles de los fenómenos sociales en su contexto particular.

En nuestro caso se establece una semejanza en cómo se describen datos del pasado y se construyen pronósticos para hacer una descripción del “estado del tiempo” y la presencia de experiencias pasadas y pronósticos para describir el “estar en la escuela”. Las huellas del pasado y las esperanzas configuran un modo de presencia en la escuela. Siguiendo las sugerencias de Francisco Maturana podemos hacer dos caracterizaciones extremas del estar en la escuela, el bien-estar y el mal-estar (Maturana y Paz Dávila, 2006). Sin duda que el bien-estar favorece la presencia, la continuidad, el mal-estar empuja hacia la ausencia, la deserción. Podríamos hablar entonces en términos muy generales de climas hospitalarios y climas inhóspitos. Sin embargo, será difícil que la vida cotidiana en una escuela se deje atrapar en estas categorías binarias. Lo esperable son valoraciones contradictorias, complejas, ambivalentes de los actores. Pero esta complejidad sólo surge del análisis detallado de los datos.

Resumiendo, se establece, vía el recurso analógico, una triple vinculación entre experiencia pasada, anticipaciones de futuro y “modos de estar”. Las primeras aluden más directamente al devenir temporal experiencia-expectativa. La última hace referencia a una sedimentación de esa experiencia temporal en una configuración de la escuela como espacio social habitado por los alumnos y sus docentes durante muchas horas de sus vidas.

#### IV.1.4 Diversidad de pronósticos

En una misma escuela pueden describirse diferentes pronósticos que organizan diferentes modos de estar, como ya lo advertía Gary Anderson al afirmar que en una misma escuela puede haber diferentes climas según los actores (Anderson, op.cit). Estirando la metáfora podemos decir que en una escuela hay un clima general y diversos microclimas. En nuestro caso se quiso averiguar si es esto lo que ocurre entre los docentes, directivos y alumnos de nuestro caso, habitarían el mismo lugar pero lo harían de modos diferentes por sus diferentes posiciones y roles. Aludo a las posiciones porque dentro de un mismo rol se puede tener posiciones diferentes. Esas posiciones concentran más o menos poder e influencia. Posición y modos de describir y valorar el clima escolar están interrelacionados porque la posición cambia la perspectiva desde la que se hacen esas valoraciones. Algo parecido sucede con los roles. La mirada de los alumnos y la de los profesores no es la misma, al menos a priori, por las diferencias de edad y de funciones dentro de la escuela. También es diversa la interpretación que se hace del clima escolar si se tienen roles de conducción institucional. El alcance de la mirada, la

implicación en lo que sucede en la escuela por las responsabilidades que se asumen también pueden dar a luz valoraciones diferentes sobre el clima escolar. Cuando se usa la expresión “valoraciones” no refiere únicamente a un acto de tipo intelectual, los juicios valorativos sobre el clima de la escuela pueden estar implícitos, expresarse en imágenes o sentimientos como parte de la vivencia del clima escolar.

La trayectoria escolar es otra característica de los actores educativos que puede expresarse en sus valoraciones del clima vivido en la escuela. Si existen recorridos muy diferenciados podemos encontrar vivencias también diferenciadas. Esto resulta particularmente interesante en los alumnos ya que su historia escolar como una biografía de fracaso o de éxito académico también parece inseparable de la manera en que describan la escuela como un lugar para habitar y del modo en que valoren el clima escolar (Dubet y Martuccelli, 1998, 439). Si recordamos que el clima escolar articula la experiencia pasada con el horizonte de expectativas futuras y esto lo hace a través de los pronósticos, se hace más evidente la importancia de la experiencia escolar ya vivida como algo diferenciador de la valoración del clima escolar. Pero esto deberá ser confirmado o desmentido por los datos empíricos.

#### IV.1.5 Anticipaciones e interacciones

Como adelanté más arriba parto de la base teórica que afirma que la anticipación del futuro es un aspecto decisivo de las interacciones sociales. El filósofo Georg Gadamer dirá que esta anticipación del futuro es la contracara de una determinada narración del pasado (Gadamer, op.cit, 325). Desde las experiencias acumuladas en el pasado se proyecta el futuro. Se enlazan así dos narraciones la narración de pasado y la narración anticipada del futuro. Gadamer cuestiona el ideal cartesiano de pretender acceder a una experiencia sin anticipaciones cognitivas (338). Por el contrario, según este filósofo alemán nuestra identidad es una determinada acumulación de anticipaciones, de “pre-comprensiones”.

¿Cómo se articulan las comprensiones anticipadas con las experiencias nuevas? Se pueden articular de manera que la experiencia nueva provoque una re-narración del pasado en la que ese pasado muestre posibilidades no desarrolladas. No es difícil concluir la dificultad que presentarán aquellas narraciones intocables del pasado, frente a acontecimientos inesperados.

Paul Ricoeur llama a las narraciones intocables, narrativas “idem” (de lo mismo). Estas narraciones están sólo para ser repetidas porque en ellas se sostiene la identidad.

Cambiar la narración, revisar la memoria parece poner en riesgo la identidad y entrar en la confusión acerca de qué o quiénes somos (Ricoeur, op.cit, 109).

El aporte de Ricoeur es poner la cuestión de la identidad de los actores sociales como algo en juego en este entrecruzarse del pasado y el futuro. Ricoeur entiende a la misma identidad como una narración (Ricoeur, op.cit, 106) Pero las identidades pueden estar más o menos abiertas a la aparición de presentes y futuros no esperados. El plantea la posibilidad de narrar el pasado como algo no predestinado sino como una eventualidad. Esto constituye una identidad diferente a la que llama identidad “ipse” (sí mismo). Dicho en palabras simples ser “uno mismo” no equivale a “ser lo mismo”, es decir repetir la historia, conservar la tradición. Si se entiende la identidad como algo nunca concluido ésta no se ve amenazada por el otro diferente o inesperado (116).

Como lo señala Koselleck puede haber también una retroacción del futuro sobre el pasado, se reformulan las expectativas, se da lugar a lo nuevo y esto hace mirar de otra manera el pasado (Koselleck, op.cit, 338). Expectativas nuevas pueden abrirse paso replanteando la experiencia vivida y su descripción. Si lo nuevo o lo diferente se integra como la apertura de nuevas posibilidades, como esperanza, la narración del pasado probablemente sea sometida a crítica. Por el contrario, como lo afirma Dubet, si lo inesperado es rechazado como amenaza la narración del pasado es idealizada (Dubet, 2006, 165).

#### IV.1.6 Representaciones sociales

Cuando Sergei Moscovici establece su concepto de representaciones sociales ofrece la categoría social apropiada para los climas escolares. En cuanto tales, los climas pertenecen al pensamiento cotidiano que comparten la mayoría de los actores escolares (Wagner y Elejabarrieta, 1997). Este pensamiento social cotidiano tiene un espectro amplio de expresiones: explicaciones, representaciones icónicas, metáforas, afectos sociales (Wagner y Elejabarrieta, op.cit). Las percepciones sociales son, en cambio, construcciones sociales que dan cuenta de la presencia de un hecho social de su realidad o irrealidad, de sus cualidades, frecuencia, etc. Las representaciones sociales dan un paso más allá de “reflexividad” construyendo una explicación, un juicio de valor, otorgan un sentido al que los autores llaman “el sentido común”. Otro aspecto de las representaciones sociales que resulta muy adecuado para la categoría de climas escolares es su origen en la comunicación cotidiana de un grupo. Este aspecto comunicativo habla de un proceso abierto de construcción que acaba cristalizando en



una especie de “evidencia social”, pero que no necesita de la unanimidad, más bien cuenta siempre con el disenso de una minoría. Esto tendrá un valor importante para la presente investigación y su recurso a las encuestas habilitándonos a tomar en cuenta el pensamiento mayoritario no unánime de la escuela que será nuestro caso de estudio. Y, al mismo tiempo, tomar estos disensos e incluso polémicas que operan dentro del pensamiento cotidiano de esta escuela como motivo de una reconceptualización. Me atrevo a pensar que el concepto de representaciones sociales le hace más justicia a la metáfora de los climas escolares que el concepto de percepción social sin necesidad de desestimar a este último como erróneo.

Moscovici, también pone a las representaciones sociales en relación con la experiencia pasada los actores sociales y con su manera de abordar lo nuevo y lo diferente (Moscovici, op.cit, 124). Lo nuevo, lo inesperado moviliza las representaciones sociales. Ellas enfatizan la relación que establece el pensamiento social cotidiano entre “lo convencional y la innovación” (133). Los grupos sociales procesan esta entrada de lo foráneo expresando su interpretación de este hecho o presencia inesperada en sus representaciones. Esta visión de Moscovici tiene especial importancia para abordar la experiencia de las escuelas secundarias que vienen recibiendo desde hace unos años una población no tradicional. También Moscovici señala, en línea con lo dicho más arriba, que las personas tendrán diferentes representaciones sociales de acuerdo al grupo al que pertenezcan (127).

De este modo, se puede concluir que experiencia vivida y horizonte de expectativa son primero construcciones sociales que luego los individuos se apropian o cuestionan si admiten pagar el precio de diferenciarse de la “prescripción” del consenso social.

#### IV.1.7 Una cualidad de hospedaje y habitación

Señalé en el apartado anterior que es la historia ya vivida de las interacciones dentro de la escuela la que acaba haciendo prevalecer una valoración de su condición de lugar habitado y que favorece un modo de estar en ella. Esta historia de las interacciones supone *negociaciones* entre las diferentes experiencias hasta arribar a una representación social prevaleciente (Gallart, op.cit, 105). Este “consenso” no excluye posiciones contrarias externas y tensiones conceptuales internas. Se confluye, decíamos más arriba, dinámicamente en ciertos pronósticos. El contenido de los pronósticos compartidos retorna sobre la interacción presente dándole una cualidad al lugar social construido. Esa cualidad es la que se denominó la calidad de hospedaje que da la

escuela. Esta cualidad no es una realidad separada de las relaciones vivas y en desarrollo entre las personas en la escuela. Si los pronósticos más consensuados son buenos la escuela se vuelve habitable, hay algo de buen hospedaje en ella. Se muestra como un lugar para establecer residencia, estar y permanecer. Si el consenso del pensamiento cotidiano anticipa amenazas la escuela se hace inhóspita un lugar para ausentarse, fugarse, desertar. Al decir esto no me refiero en particular ni exclusivamente a las alumnas/os. Ausentarse, fugarse y desertar son respuestas que también pueden dar docentes y/o directivos a un clima inhóspito.

Desde el punto de vista sociológico “el estar” equivale a la “definición de una situación” social (Gofman, op.cit, 12). La categoría clima escolar es uno de los modos que el pensamiento cotidiano de los actores escolares utiliza para definir y valorar el estar situados en la vida de una escuela en particular. Quiero recordar que esta es la conceptualización guía que someteremos a prueba en el campo empírico, para arribar a una nueva producción teórica más compleja y densa.

¿Cómo podremos observar en el caso elegido las experiencias-anticipaciones que forman parte del pensamiento social cotidiano de una escuela? Vamos a direccionar la mirada a tres subcategorías que describen el modo en que se anticipa las acciones y actitudes que prevalecerán en los actores escolares tomados en general y que tienen una especial relevancia para crear un ambiente de malestar o bienestar en la escuela. Estas subcategorías de la categoría clima escolar son la confianza, la anticipación de riesgo y las expectativas académicas.

¿Por qué elegimos estas tres subcategorías del clima escolar? En primer lugar porque tienen en común que expresan una anticipación del desarrollo que tendrá la interacción con los otros en la escuela. ¿Se agotan aquí todas las anticipaciones que juegan en las interacciones sociales de una escuela? Hay otras expectativas que juegan un papel importante en la escuela como la expectativa retención-deserción que impactará entre otras cosas en la matrícula escolar (Gallart, op.cit, 114). Sostengo sin embargo que estas tres anticipaciones juegan de base para los otros pronósticos escolares y los incluyen. La confianza se coloca en el terreno de la comunicación entre los actores escolares. Lo hace con la suficiente fuerza como para condicionar la posibilidad de comunicarse. Algo semejante podemos decir sobre la expectativa de riesgo. El valorar que el estar en la escuela supone un exponerse a daños físicos, emocionales o daños en la autoestima tiene el poder suficiente como paralizar la interacción social en la escuela. Sentimientos primarios como el temor y estrategias básicas como la autoprotección y la supervivencia

son movilizadas por esta anticipación. Por fin, la expectativa académica ocupa también un lugar nodal porque se refiere a la tarea que convoca y da sentido al estar en la escuela: el enseñar y aprender. La centralidad de este pronóstico viene de su estrecha relación con la finalidad y el sentido de la escuela.

Las otras anticipaciones como las mencionadas de permanencia o deserción del alumnado están en dependencia de esta subcategorías que operan de sustento para las otras anticipaciones que son también menos abarcativas de la vida escolar.

También quiero señalar que todas estas subcategorías se encontraban dispersas en la bibliografía sobre climas escolares. El vínculo entre el clima y la confianza fue algo que planteaba el trabajo de Homana y otros. (Homana., Barber y Torney-Purta, 2005). La relación de los climas con los rendimientos académicos es la que tiene más antecedentes, es posible remontarse hasta el estudio cuantitativo de Anderson pero luego fue retomada también en otros trabajos mas recientes, entre ellos el estudio de la UNESCO coordinado por Orlando Mella y otras publicaciones posteriores (Anderson, 1970; Ponferrada y Carrasco, 2008; Mella, Cusato y Palafox, 2002).

La percepción de riesgo fue encontrada en diversas publicaciones académicas en relación con el respeto con las normas. La obra de Kornblit hizo en particular una triple vinculación entre los climas escolares, las normas y la violencia escolar (Gunbayi Ilhan, 2007; Washburn, Stowe, Cole and Robinson, 2007; Kornblit, 2008). La investigación de Gregorie y Alsina estableció una relación entre los ambientes educativos y la autoridad educativa (Gregorie and Alsina, 2000, 15).

#### IV.1.8 Tres pronósticos presentes en la escuela como lugar social de hospedaje

En la primera parte del encuadre conceptual de nuestra investigación se presentó el modo particular en que abordan los climas escolares a la experiencia escolar como experiencia desplegada en el tiempo. Esa temporalidad regula la experiencia como expectativa y como memoria. Horizonte de expectativa y espacio de lo experimentado son los bordes temporales que proveen significado a la interacción con los otros y acaban configurando un modo de habitar la escuela. Toca ahora desarrollar tres pronósticos diferentes como subcategorías de la categoría climas escolares. Ellas fueron los ejes que organizaron el contenido de nuestras encuestas y entrevistas a docentes, alumnos y directivos. Las subcategorías permitieron dejar atrás una manera más general de describir el clima escolar para pasar a aspectos más recortados conceptualmente y

más cercanos a la experiencia de los actores. Como ya se adelantó ellas son: la confianza, las expectativas académicas y la anticipación de riesgo.

#### IV.1.8.1 La confianza como pronóstico

##### *Anticipo de la comunicación con el otro*

El término confiar nos remite a la “fides” (fe), fiarse de alguien. Por esto fue más bien la teología la que ofreció al término confianza su contexto semántico más remoto y fundante<sup>6</sup>. En la teología la confianza fue comprendida en un horizonte de comunicación verbal con el otro como un fiarse en su palabra. La fe misma es entendida como un confiar en la palabra que otro predica. Tomando prestado este sentido originario se entenderá a la confianza como una afirmación anticipada de la sinceridad, la verdad y la probidad de la palabra del otro. Como escribe Laurence Cornu “la confianza concierne al futuro” (Cornu, 1999, 19). La confianza es una afirmación anticipada porque no se deduce de la experiencia pasada ni resulta garantizada por ella. La confianza califica los vínculos que construimos con los otros haciéndolos vínculos de apertura o vínculos defensivos (Cornu, op.cit, 21). Hay un entregar crédito, un apoyarse en el otro que no necesita una constante verificación empírica ni es objeto de demostración racional. En este sentido hay una circularidad de la confianza, es decir, se confía porque se confía, se apuesta, se entrega credibilidad al otro (Cornu, loc.cit). Tomás de Aquino usó una célebre fórmula para definir la fe: “es una afirmación de la inteligencia movida por la voluntad” (Aquino, 1955)<sup>7</sup>. Alude a la inteligencia porque se confía en la verdad de la palabra del otro. Pero, según el filósofo cristiano la inteligencia adhiere “motorizada” por la voluntad. La confianza también tiene ese carácter de apuesta por el otro que es mantenida en el tiempo. Se la denomina anticipación porque es una actitud previa que califica la comunicación con el otro.

##### *Anticipación de la sinceridad del otro*

La subcategoría de la confianza tuvo en el trabajo un primer indicador que es la sinceridad del interlocutor. Se llama indicador a un concepto que tiene una ubicación lo

---

<sup>6</sup> Tomo como referencia a la obra de Tomás de Aquino de reconocida autoridad en la teología católica.

<sup>7</sup> Citamos la clásica edición bilingüe latín-español de esta obra escrita en el siglo XIV. La forma tradicional de citar la parte aludida de esta obra es ST I-II q.44, a.2.

suficientemente cercana al campo empírico como para posibilitar la recolección de datos y registrar sus variaciones (Brown y Downling, 2001, 144).

La confianza en el otro anticipa que sus mensajes verbales y no verbales son sinceros (Cornú, 1996, 25). Se consideran sinceros a los mensajes que expresan los sentimientos y los pensamientos del interlocutor. El acceso a éstos está más mediatizado que el acceso a los mismos mensajes. La confianza va más allá de lo que puede constatar y afirma que los mensajes no esconden sino que revelan los sentimientos y los pensamientos del interlocutor.

¿Confían los docentes de la escuela Ramírez en la sinceridad de las palabras de sus alumnos? ¿Confían los alumnos en la sinceridad de sus docentes? La experiencia escolar ha sido descrita como una interacción donde prepondera la simulación como modo de adaptarse a la socialización escolar, existiría una “distancia entre la socialización y la subjetivación” (Dubet y Martuccelli, 1997, 433). El doble estándar sería lo característico del aprendizaje del oficio de alumno (Perrenoud, 1990, 217).

#### *Anticipación de la veracidad de la comunicación*

Otro indicador de confianza en la comunicación es la afirmación de la veracidad de los mensajes del interlocutor. Cuando hay confianza en el vínculo se anticipa que los mensajes son veraces. La palabra veracidad deriva del término general “verdad” que es un término muy cargado de significados. La problemática de la verdad en su aspecto epistemológico y ontológico está fuera del alcance y los objetivos de este trabajo. Pero a los efectos de esta investigación resulta muy relevante investigar en qué medida los alumnos y los docentes valoran como veraces los mensajes intercambiados por los diferentes canales comunicacionales que moviliza la interacción cotidiana.

La veracidad del discurso fue definida en este trabajo como la consistencia de las relaciones entre realidades diversas que ese discurso establece. Se seleccionaron sólo algunas referencias de la comunicación en la escuela entre otras muchas posibles por considerarlas especialmente significativas. En esta investigación se indagó tres aspectos del discurso educativo como descripción de su veracidad. Este recorte se consideró válido sólo en los límites de este trabajo. Otras muchas maneras de concebir la veracidad son posibles y legítimas.

La primera relación que se tomó en cuenta es la relación entre el adentro y el afuera de la escuela desde la experiencia y mirada de los actores escolares. En este estudio se considera, en primer lugar, veraz el discurso de la escuela que los actores juzgan

consistente con lo que acontece fuera de la escuela. Si los alumnos o los docentes descubren que el discurso escolar está divorciado de la realidad exterior, el discurso perdería veracidad. La dura experiencia de vida extraescolar que tenía una proporción importante de la población de la escuela Ramírez hacía especialmente relevante esta referencia. La consistencia entre el discurso paredes adentro con los problemas que están presentes fuera de los muros escolares era parte del indicador de la veracidad.

La segunda relación que pareció relevante es la relación entre lo que la escuela como institución promete para el futuro social de los alumnos y las condiciones reales para que esas promesas se puedan hacer realidad. Estas promesas escolares se limitaron a dos: la posibilidad de acceder a estudios superiores y la posibilidad de adquirir un puesto de trabajo. Los actores escolares expresaron sus juicios de valor sobre la credibilidad de esas promesas. Al decir credibilidad se alude a algo muy concreto. Las promesas escolares se pueden considerar veraces, en primer lugar, si la escuela aporta los aprendizajes para que esas promesas puedan ser convertidas en realidad en la vida futura de los alumnos. La veracidad de las promesas escolares depende, en segundo lugar, de las condiciones que la sociedad ofrece para que se concreten.

En el concepto de la veracidad se incluyeron sólo las promesas de la escuela como institución social. Estas promesas no dependen preponderantemente de la intención de los individuos sino de múltiples condiciones sociales. Su carácter moral es al menos difuso porque hay muchas voluntades que construyen las condiciones de posibilidad de su realización. La veracidad de las promesas escolares juzga sobre la existencia de estas condiciones. Si existen las condiciones para que las promesas se hagan realidad son promesas veraces. Las promesas se juzgan realizables o no realizables no se hacen juicios de valor morales sobre las intenciones de los actores.

#### *Anticipación de la probidad de los mensajes comunicados por el interlocutor*

Un tercer concepto indicativo de la confianza comunicacional es la probidad de los mensajes. La conceptualización guía afirmará la probidad de un interlocutor si éste cumple los compromisos que toma con sus palabras. La probidad combina dos tipos de lenguaje el lenguaje verbal y el lenguaje de la acción. La comunicación del otro muestra probidad cuando hay coherencia entre el decir y el hacer. Pasado, presente y futuro, como se dijo más arriba, forman un plexo temporal inseparable. La coherencia de las palabras de hoy con las acciones del pasado ayudarán a confiar en los compromisos a futuro. Pero ese pasado no es una garantía absoluta. La confianza no puede eludir tomar

riesgos, es de algún modo un ponerse en manos del otro. Por esto la afirmación de la probidad del mensaje del interlocutor da un paso más y se anticipa a afirmar que cumplirá en el futuro con los compromisos que el mensaje expresa en el presente.

Ruht Sautu llama la atención sobre este aspecto ético de la confianza (Sautu, 2010, 74). Puesto en un lenguaje más coloquial se buscará la valoración que hacen los actores escolares sobre la coherencia entre el decir y el actuar en la vida cotidiana escolar. En esta línea la propiedad de la probidad adquiere un poder predictivo. El comportamiento de la persona confiable se hace predecible. De algún modo la coherencia entre el decir y el hacer permite “descansar” en la palabra del otro. Lo contrario, la incoherencia, un decir que no predice el hacer crea alerta y vigilancia. Laurence Cornu resume su concepción de la confianza como un pronóstico positivo sobre el comportamiento futuro del otro (Cornu, op.cit, 19). Vista desde esta perspectiva la confianza muestra nuevamente su ubicación semántica en el eje conceptual de los climas escolares.

¿Es válido recurrir a la subcategoría de la confianza ya no sólo a la hora de anticipar la comunicación verbal con el otro sino también su comportamiento? El carácter de agencia que tiene la intervención de los actores sociales en la escuela, conlleva un efecto de incertidumbre sobre la posibilidad de predecir con certeza sus comportamientos (Ricoeur, 2006, 176). Estos actores libres capaces de iniciativa y de movilizar cambios vuelven a algunos aspectos de su acción impredecibles. El actor escolar se sustrae al control de sus conductas futuras. Por lo tanto, la interacción con los otros siempre moviliza algún grado de imprevisión. La confianza es una de las respuestas posibles a esta sustracción a un control externo absoluto que porta todo ser humano en cuanto agente de su propia historia.

### *Confianza y ambientes hospitalarios*

Recuperando el camino realizado, hemos establecido en la primera parte de este encuadre teórico, una vinculación conceptual entre pronósticos sociales y modos de estar en la escuela. Luego, fue necesario desplegar conceptualmente esos pronósticos como subcategorías del clima escolar con sus indicadores propios.

Habiendo presentado la confianza en el otro como uno de esos pronósticos particulares que indagamos en nuestro caso toca ahora argumentar cómo la confianza tiene posibilidades de configurar el modo de estar en la escuela.

La variable de la confianza, como se señaló más arriba, ha sido incluida, por ejemplo, en diversos trabajos sobre climas escolares. Esto ya representa un antecedente de

asociación entre ella y la escuela como “lugar habitable” impulsada por el sentido de la metáfora del clima escolar (Homana and Torney-Porta, 2005).

Es importante destacar esta estrecha aptitud de los climas escolares como representación social para configurar a la escuela como ámbito de hospedaje, es decir, un lugar en donde “se está” cotidianamente.

Donald Winnicott el gran psicoanalista inglés que trabajó gran parte de su vida con instituciones destinadas a los adolescentes con conductas antisociales, señalaba que el ambiente institucional es el mejor recurso terapéutico para estos jóvenes. Winnicott afirma que los ambientes donde prepondera la confianza son decisivamente favorables para ayudarlos a superar sus problemas (Winnicott, 2008, 172). Las cualidades del lugar en donde se despliegan las conductas las condiciona. Este lugar no es sólo un lugar material, también es un lugar social construido por representaciones consensuadas y por la dinámica de las interacciones cotidianas.

La escuela puede constituirse como un escenario en el que tiende a prevalecer la simulación y el habitar en ella como un desdoblarse para cumplir. Puede ser un lugar con un clima que tiende a sustentar la propia identidad y/o un lugar que refuerza las angustias de la construcción de la propia identidad. Pero aquí como en toda realidad social no hay un tercero excluido, la escuela puede ser ambas cosas a la vez en diferentes aspectos por la complejidad que la caracteriza. Las contradicciones pueden ser desconcertantes porque debemos recordar que si bien nuestra unidad de análisis es la escuela Ramírez nuestra fuente de información son los individuos. Las perspectivas son diversas y pueden resultar imposibles de suturar completamente.

La orientación conceptual que vamos desplegando fundamenta teóricamente el que no se haya priorizado hacer una tipología del clima escolar de la escuela Ramírez. Nuestro objetivo principal fue producir nuevas conceptualizaciones sobre el clima escolar. Conceptualizaciones que se enraícen en los datos y su análisis confirmando, contradiciendo y/o ampliando lo que hasta aquí se afirma provisoriamente.

#### IV.1.8.2. La expectativa de riesgo

Luego de haber establecido en la primera parte de nuestro desarrollo teórico la relación conceptual entre relatos de experiencia, pronósticos y modos de estar en la escuela como entorno social cotidiano, propusimos tres caminos de acceso al nivel empírico de nuestro caso como pronósticos o anticipaciones acerca de los cuáles indagamos el punto de vista de los alumnos y los docentes. La confianza fue el primero de ellos que se



presentó en el apartado anterior. El pronóstico de riesgo fue el segundo pronóstico incluido. Este apartado explicitará el significado que se le otorga en esta primera conceptualización en un grado suficientemente indicativo con el campo empírico.

Hay autores que hacen del riesgo su eje descriptivo para caracterizar a la sociedad actual. Ulrich Beck, por ejemplo, afirma que los riesgos que amenazan a la sociedad actual no son sólo eventos particulares sino una consecuencia de la estructura misma de la matriz cultural moderna. Los riesgos son tan universales que vacían de sentido la tradicional categoría del otro entendido como el excluido, el ajeno. Se genera una solidaridad universal del miedo (Beck, 2006, 69). Nadie queda ajeno al riesgo que la modernidad deja fuera de todo control.

El sentido fuerte de la alteridad como lo exterior y ajeno que irrumpe que fue desarrollado por Emanuel Levinás, este Otro con mayúscula no tiene sustento en la sociedad del riesgo (Ricoeur, 1996, 196). No hay un nosotros dentro de la amenaza y unos otros fuera de ella. Ante el riesgo de una pandemia, por ejemplo, no hay nadie externo ni excluido. Los que tienen privilegios sociales los perderían porque el virus no discrimina, ni el aire contaminado se puede encapsular. Si el riesgo nuclear se hace real tampoco habría diferencias significativas por la pertenencia de clase (Beck, op.cit, 127). Para una institución como la escuela esta visión de Beck haría del riesgo una experiencia compartida por docentes y por alumnos. Quedaría por averiguar si el tiempo y espacio escolar pueden preservarse del riesgo exterior, también si no surgen riesgos del mismo interior de la escuela

Ulrich Beck puso de relieve esta dimensión profunda de la experiencia en el mundo tecnológico. Un mundo que refleja al hombre como aquél que posee el poder de la ciencia. Este mundo en el que el hombre se mira a sí mismo acentúa la percepción de riesgos colectivos. En línea con el pensamiento de Koselleck, según Beck es la ruptura que hace la modernidad del entramado temporal lo que dispara esta acentuación del riesgo. Cuando los pronósticos no pueden ser anticipados porque lo que puede acontecer no tiene antecedente en la experiencia, como es el caso de los riesgos ambientales, estamos en una sociedad del riesgo. El carácter fragmentario de la experiencia en la modernidad postindustrial impide tomar la temporalidad como un todo y diluye la responsabilidad sobre los efectos de las decisiones sociales. Esta ausencia de responsables de la totalidad se ha hecho palmariamente visible en el deterioro del medio ambiente que la producción industrial trae aparejado (Beck, op.cit, 288). Paul Ricoeur en su obra póstuma sobre el reconocimiento hablaría de una ruptura de imputabilidad

cuando el sujeto no se reconoce en sus promesas o en los compromisos asumidos (Ricoeur, 2006, 167). En la sociedad del riesgo, el riesgo es inimputable.

Para nuestra indagación sobre los climas escolares, la existencia de una acentuación de la experiencia de riesgo en la vida social moderna debería tener algún correlato en la experiencia escolar. ¿Tienen los docentes y los alumnos una visión de la sociedad como lugar de riesgo? ¿Adquiere la escuela un carácter de protección, de albergue que da cobijo frente al riesgo exterior? Esta mirada sobre la escuela como lugar en contrapunto con el riesgo que caracteriza profundamente a la sociedad actual se convirtió en un indicador de la subcategoría que estamos analizando.

### *El riesgo y la vigencia de las normas*

En el apartado anterior me detuve a analizar la relación de la escuela con la sociedad del riesgo. Queda ahora desarrollar la conceptualización de los riesgos internos que puede surgir desde adentro de la escuela.

Los climas escolares como entornos del aprendizaje se remiten en los estudios previos con frecuencia al respeto o transgresión de los encuadres normativos de la escuela. Un clima escolar seguro, por ejemplo, es un clima en el que se respetan las normas (Gunbayi Ilhan, 2007; Ponferrada y Carrasco, 2008).

Creemos que la relación entre las normas y el riesgo es una asociación que tiene larga data en la sociología. Emile Durkheim afirmó que uno de los sentidos que justifican la presencia de normas en la sociedad y en la escuela en particular, es su posibilidad de regular las expectativas en los intercambios (Durkheim, 1947, 68). Si se cuenta con que las normas serán cumplidas las alternativas de acción que puede tomar el otro se reducen, se excluyen aquellas que contradicen a las normas.

Las normas en la sociedad del pluralismo cultural juegan un rol específico (Bauman, 2000, 114). El encuentro en el espacio reducido de la escuela de múltiples diferencias identitarias introduce una mayor incertidumbre en las anticipaciones sobre el futuro comportamiento del otro. Cuanto más se acentúan las diferencias más crece la imprevisibilidad. Nada es tan impredecible como lo extraño.

Si en la escuela reina la anomia, la posibilidad de hacer pronósticos sería tan reducida que llevaría a la interacción social a una parálisis. La vigencia de las normas fue otro indicador de la subcategoría de la anticipación de riesgos. Estos temas formaron parte de nuestra encuesta. Si existe una situación de anomia ¿qué efecto tiene sobre el mismo

concepto de clima escolar? Si en la escuela pudiera suceder “cualquier cosa” ¿se puede sostener la metáfora del clima escolar que se funda en los pronósticos?

La anomia produce otro efecto que, en palabras de Paul Ricoeur, se llamaría “el repliegue en el yo” (Ricoeur, 2006, 200). Como el comportamiento de los otros se volvería totalmente impredecible la respuesta esperable es el repliegue en los grupos de semejantes en que los otros sean otros como yo, “alter ego”. Existen estudios recientes a nivel nacional que registran este repliegue de los adolescentes en sus grupos de identificación o subculturas juveniles (Kornblit, 2008,83) También se registra la marcada tendencia a discriminar a los que están afuera de esos grupos (Kornblit, op.cit, 91).

#### *La autoridad docente y el riesgo*

No hay consenso sobre valores en la sociedad moderna. Esta falta de consenso valorativo dificulta la posibilidad de sostener la autoridad docente y el respeto por las normas en la escuela (Dubet, 2006, 176). El concepto de autoridad merecería un desarrollo amplio. En este estudio se concibe la autoridad en un sentido muy restringido por su interrelación con la anticipación de riesgos. Se lo concibió como el rol que tiene como función sostener el respeto por las normas y conducir la vida escolar hacia su finalidad educativa. Max Weber habló de tres formas de autoridad: tradicional, carismática y legal (Weber, 2003, 39). Este trabajo se concentra en la autoridad legal que viene de “lo estatuido legalmente” (Weber, op.cit, ídem). La autoridad como parte de la escuela institución. Retomando la teoría de Dubet sobre el disenso valorativo, si no se puede distinguir entre lo que es un valor y lo que es un antivalor ¿se puede argumentar a favor de las normas? Si no se puede establecer que es prioritario e importante para una escuela ¿se pueden sostener la finalidad educativa de la institución escolar? Parece que al menos se hará más difícil sostener el encuadre normativo y definir la identidad institucional por su finalidad específica. La ausencia de autoridad docente aumentaría la incertidumbre porque le quita respaldo a las normas y porque generaría confusión sobre hacia dónde apunta el proyecto institucional.

### *El pronóstico del reconocimiento fallido*

En el apartado anterior se relacionó la vigencia de las normas y la autoridad docente con el riesgo. Y se indicó que la falta de consenso en los valores comunes debilita el fundamento de las normas y de la autoridad docente.

Una expectativa que los jóvenes expresan como decisiva respecto de su vida escolar es la expectativa de reconocimiento (Kornblit, 2008, 80) No recibir este reconocimiento de los otros en la escuela deja huellas personales. Si pensamos que los jóvenes varones y mujeres están en una etapa particular de construcción de su identidad este reconocimiento fallido del otro puede conducir al desprecio hacia sí mismo como lo expresaron Dubet y Martucelli en su obra sobre la experiencia escolar: “es el sentimiento de estar atravesado por una cadena de desprecio, por la amenaza latente de una destrucción de la imagen de sí” (Dubet y Martucelli, 1998, 327).

La constante evaluación del otro que se hace en la escuela no sólo de parte de los docentes sino entre los alumnos, convierte a la vida escolar en una vida puesta bajo observación y calificación (Jackson, 1991, 50). La escuela tiene una tendencia a hacer de las evaluaciones de desempeños juicios sobre las personas (Dubet, 2005, 77). Por lo tanto, lo que está en riesgo no es sólo el éxito escolar sino la autoestima, porque la escuela pasa con facilidad del juicio sobre los desempeños a los juicios sobre las personas. Las evaluaciones que caracterizan tan profundamente la cultura escolar acentúan la diferencia de posiciones, se convierten en ejercicios de poder. Y este ejercicio puede ser abusivo. La humillación es un reconocimiento fallido, no se reconoce el valor de la persona, sus derechos, más allá de su desempeño escolar. Pero este reconocimiento fallido que hemos vinculado al lugar central de la evaluación en la escuela puede ser también recibido por parte de los compañeros. De ellos no se recibe una evaluación académica pero si una valoración como persona. Ya señalamos que existen datos que prueban la presencia de actitudes discriminatorias en los alumnos de las escuelas secundarias argentinas (Kornblit, op.cit, 101). Hay un riesgo a ser humillado por los pares en la escuela secundaria actual y esto será para nosotros un indicador para recolectar evidencias en el campo empírico.

Esta línea de indagación se mueve en la frontera con la problemática de la violencia. ¿Nos obligarán los datos a abordarla? ¿Obligaría la presencia de la violencia en la escuela a una reconceptualización de los climas escolares?

Resumiendo este apartado, hemos abordado el pronóstico del riesgo como segunda subcategoría en nuestra primer conceptualización sobre los climas escolares. Aunque el

campo semántico del riesgo sólo se insinuó en toda su amplitud, para el tema de clima escolar hubo tres aspectos que parecieron los más significativos. En primer lugar, desde la perspectiva de la relación entre la escuela y la sociedad apareció conceptualmente importante establecer si el pronóstico que prevalece en los actores escolares es el de estar inmersos en un entorno escolar protector frente a los riesgos de la vida social. En segundo lugar, surge la cuestión de si la misma escuela puede ser riesgosa para sus integrantes. Este “riesgo interno” fue analizado en dos aspectos conceptualmente diferentes. El primero es la relación de la expectativa de riesgo con el respeto por las normas y la autoridad docente. El segundo es el riesgo de no recibir el reconocimiento como igual digno de respeto y valoración, dicho en términos negativos el riesgo de ser humillado, el dolor de ser tratado como inferior.

#### IV.1.8.3 Las expectativas académicas

Desde el célebre trabajo de Rosenthal sobre el efecto Pygmalión las predicciones sobre el desempeño de los alumnos han sido puestas de relieve por su influencia retroactiva en la relación pedagógica (Rosenthal, 1980). La investigación psicológica en educación actualmente sigue sosteniendo el relieve que tienen estas expectativas y su influencia sobre el éxito o el fracaso escolar.

Las expectativas académicas se enuncian y comprenden más recientemente como juicio sobre la educabilidad de los alumnos (Baquero, Pérez y Toscano, 2008,15). Toca ahora analizar estas anticipaciones de tipo académico y establecer sus posibles conexiones conceptuales con las experiencias escolares previas y su enlace con la categoría de climas escolares.

#### *La expectativa académica y sus efectos*

Las expectativas de docentes y de alumnos sobre su desempeño escolar pueden tener un efecto fuerte o débil sobre ese mismo desempeño. Si el efecto fuera fuerte estaríamos en presencia de una profecía autocumplida que es lo que se denominó efecto Pygmalión y que ha mantenido su presencia en las teorías del aprendizaje desde su aparición en la década de los 80 en el mencionado trabajo de Rosenthal. Como en el mito griego de Pygmalión la mirada embelezada del escultor sobre su obra acaba dándole vida a esa obra. Así también la expectativa sobre el otro tendría el poder de determinar su desempeño tanto para bien como para mal.

La expectativa que está bajo análisis es la expectativa que los profesores tienen sobre el desempeño de sus alumnos antes y más allá de los registros que disponen sobre su desempeño académico. El efecto Pygmalión supone un poder ilimitado de las expectativas del docente. Su poder estaría en su internalización por parte de los alumnos y alumnas. No es fácil evitar la sospecha de estar en presencia de una sobrestimación del rol docente. Una representación omnipotente asociada al rol docente como si sus expectativas pudieran ser el factor determinante de los aprendizajes de los alumnos. Hay muchos trabajos que hablan de esta concepción idealizada del propio rol que tienen los docentes pero no podremos ocuparnos particularmente aquí de ella (Hargreaves, 1996; Alliaud y Antelo, 2008; Dusell, Brito y Nuñez, 2007).

El concepto de educabilidad que propone Baquero está más relacionado con las anticipaciones que los docentes generan como agentes que actúan dentro de un dispositivo escolar construido históricamente (Baquero, Pérez y Toscano, op.cit, 23). Hago mía esta visión no sólo porque luce más verosímil que sea más fuerte el peso de la institución que el de los individuos aislados. También la visión de Baquero enlaza mejor con la metáfora de los climas escolares que refiere a una cualidad de la escuela como conjunto social. Desde esta perspectiva el pronóstico de desempeño es más una construcción institucional dentro de una tradición cultural que algo reducido al nivel sólo individual del docente y del alumno/a.

### *Educabilidad como anticipación*

Toca desarrollar ahora el concepto de educabilidad. Las teorías y las investigaciones sobre la predicción del rendimiento escolar han girado desde el plano individual como cualidades personales que se expresan en el coeficiente de inteligencia (CI) hacia la consideración de la institución y la cultura escolar como una variable de gran peso a la hora de darle contenido a estas anticipaciones de rendimiento (Baquero, 2000 ,12).

Otro asiento para las predicciones académicas elegido con frecuencia en las teorías educativas ha sido la pertenencia de clase. La falta de capital cultural y social permite predecir un bajo desempeño social (Coleman, 1988). Las dos perspectivas contienen aspectos incuestionables. Hay antecedentes biológico cognitivos y antecedentes sociales que permiten hacer anticipaciones de rendimiento. Pero, como lo señala Baquero, ambos tienen una carencia importante como elemento de predicción (Baquero, Pérez y Toscano, 2008, 18). El primer cuestionamiento del autor se centra en el refuerzo a las desigualdades sociales de partida que conllevan estas perspectivas. Una crítica por las

consecuencias. Tanto el CI como el capital cultural son condiciones ajenas al sujeto, inmodificables. Expresan lo no elegido de cada sujeto y cada sociedad, los puntos de partida. Pero ambas teorías tienden a convertirlos en inmodificables. El actor social no puede hacer otra cosa que seguir el estricto papel que se le ha fijado en la obra. La anticipación, el horizonte de expectativa se convierte en “destino”. La escuela, en esta perspectiva, sería irremediabilmente injusta (Dubet, 2005, 24).

En segundo lugar, la visión social determinista deja fijada la inaptitud como características individual de los miembros de una clase social (Baquero, Pérez y Toscano, op.cit, 25). La educabilidad se propone desde otro lugar. Ella es más bien la cualidad de una interacción educativa. Baquero propone a “lo escolar” no sólo como relación docente alumno sino también como contexto que contiene posibilidades abiertas de aprendizaje (22). Cita el pensamiento de Vygotski que entendía que las posibilidades de desarrollo de los alumnos no son una cualidad de los alumnos sino una cualidad de la relación enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva, los contextos en general y los escolares en particular no se muestran sólo como lugares de aplicación de principios generales sino como lugares de prácticas que producen significados (Brown, Collins and Duguid, 1989, 32)

La educabilidad es una de las cualidades de la escuela como lugar para ser habitado. Esas cualidades producen efectos diversos en las interacciones cotidianas. Uno de ellos es el pronóstico sobre las posibilidades de aprender. En este sentido la escuela también aparece como “capaz” de reconstruir las anticipaciones sociales de fracaso escolar al menos hasta cierto punto (Baquero, Pérez y Toscano, op.cit, 26). Esta reconstrucción no será obra de individuos aislados sino de un colectivo profesional docente comprometido con la enseñanza y de un contexto escolar impregnado de anticipaciones que pronostican la posibilidad de aprender.

#### *Educabilidad historia escolar corta e historia escolar larga*

La anticipación del desempeño escolar de los alumnos aparece inevitablemente atada a sus desempeños anteriores que los docentes puedan conocer. Se verifica aquí aquella inseparable interrelación entre espacio de experiencia ya vivido y horizonte de expectativas (Koselleck, op.cit, 340). Hay una historia registrada de los actores escolares que se enlaza con el pronóstico académico.

La historia educativa de los alumnos puede tener diversos alcances. Si hablamos de la pertenencia social del alumno hablaríamos de “su historia extensa” que retrocede al

sector socioeconómico al que pertenecen sus padres y probablemente los padres de sus padres. Algo que ya fue analizado más arriba. La “historia corta” escolar puede de algún modo diferenciarse y generar anticipaciones de desempeño que no hacen del fracaso un destino único. Pero esta historia corta escolar puede crear estereotipos de los alumnos como estudiantes. Hay prejuicios académicos con los que cargan los alumnos. En ocasiones se reduce a la “primera impresión” que producen en el docente.

Existen desde hace tiempo estudios que señalan que tiene más peso la interacción que el profesor establece actualmente con sus alumnos que lo que él mismo sabe de sus antecedentes escolares cuando establece sus expectativas de rendimiento de esos alumnos (Navas, Sampascual y Castellon, 1991). El mismo estudio señala que aun cuando el profesor ya haya tenido como alumnos o alumnas a estos jóvenes en años anteriores, aunque ese conocimiento previo operará en sus expectativas, es la experiencia reciente la que prevalece a la hora de los pronósticos (Navas, Sampascual y Castellón, op.cit). Si un profesor individual puede diferenciar su historia corta pedagógica de los “antecedentes” del alumno, o de sus primeras impresiones a fortiori se deberá decir lo mismo de la escuela como institución.

Esta idea parece contradecir nuestra teoría sobre el relato del pasado que opera en el relato del futuro. La contradicción es aparente. La historia es una anticipación que se va acumulando, no empieza nunca de cero. Lo que estas líneas de investigación señalan es que puede tener una determinación mayor la historia reciente aún para revertir la historia pasada ¿De dónde saca ese poder el presente para desengancharse del pasado? Del futuro que anticipa. La proyección de lo ya vivido queda superada por la acción anticipada de lo esperado por los docentes. La esperanza se puede imponer a la memoria.

No se pretende decir que en la escuela la historia social no opera como prejuicio discriminador o que no existe una distribución desigual de recursos educativos en las familias según la pertenencia social. La igualdad de oportunidades es un deseo escolar de justicia no cumplido (Dubet, 2005, 40). Sólo se señaló que junto con esta desigualdad de origen, se produce otro juego más reciente entre experiencia y expectativa que puede no seguir linealmente la reproducción de la desigualdad social.

A modo de conclusión, podemos decir que la anticipación de desempeño es una de las expectativas que influirán en el modo de estar del alumno en la escuela porque condicionan su éxito o fracaso en la tarea. No es difícil justificar cuánto puede influir en el clima escolar el saberse o no destinado al fracaso en la tarea principal de la escuela.



Serán los datos empíricos los que pondrán a prueba la validez de estas ideas. Aquí será necesario recolectar los juicios de valor que hacen los docentes sobre las posibilidades de aprender que tienen sus alumnos. Averiguar el peso que tienen “las primeras impresiones”. También indagar la captación que tienen los alumnos del modo como son valoradas sus capacidades por sus docentes.

#### IV.2 Los resultados de la exploración del campo empírico desde la conceptualización guía

El presente apartado retoma la conceptualización guía ya presentada como nuestra primera construcción teórica de los climas escolares. Ella nos permitió organizar y orientar la entrada en el campo empírico en busca de los datos sobre el clima escolar de la escuela Ramírez. Este marco conceptual se mostró válido para darnos esa primera lectura. En este apartado, se hará un breve despliegue de los datos que emergieron siguiendo la orientación de sus tres subcategorías. Se privilegiaron los aportes obtenidos por la *encuesta* a los alumnos porque fue la herramienta de recolección de datos que se alineó más estrechamente con la conceptualización guía. No será la fuente exclusiva, se recurrirá a las otras herramientas de recolección cuando los datos lo pidan.

No se recorrerá toda la encuesta en todos sus ítems porque no sirve al propósito enunciado. Solo se tomarán los ítems que parecen más significativos no sólo por la temática que abordan sino por las cuestiones importantes que dejan sin resolver. Estas aperturas servirán simultáneamente para mostrar la validez de la conceptualización guía y abrir el camino a la presentación de la conceptualización fundamentada en el capítulo siguiente.

##### IV.2.1 La anticipación de la confianza en la comunicación con los otros

Este apartado comenzará con la presentación de algunos datos relevantes que obtuvimos acerca de la confianza comunicacional que existe entre los miembros de la escuela Ramírez.

### *La sinceridad en la comunicación*

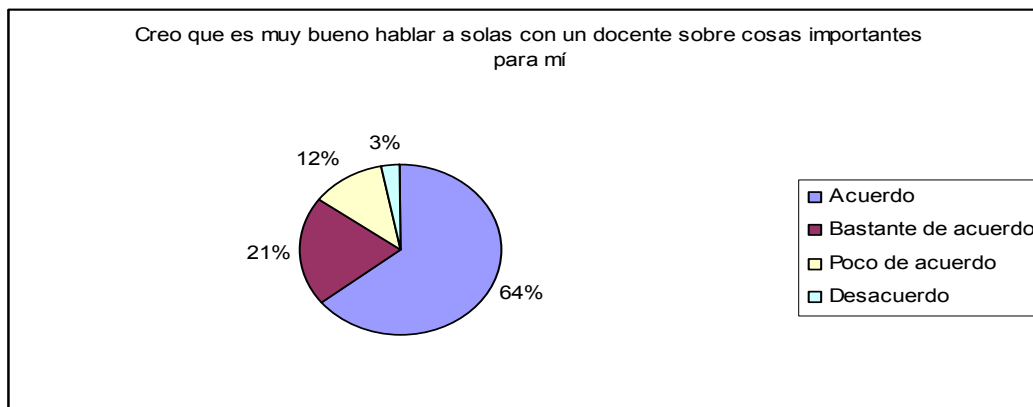
Un primer indicador de confianza en la comunicación según nuestro primer marco conceptual era la sinceridad como anticipación con la que se aborda la comunicación con los otros. Se quiso averiguar en la encuesta si los alumnos anticipaban que los mensajes que recibían de sus compañeros y sus profesores eran sinceros. Como lo señala nuestra conceptualización guía, se consideran sinceros los mensajes que expresan lo que piensan y sienten los interlocutores sobre los contenidos que aborda la comunicación.

### *Comunicación personal y comunicación académica*

El concepto de sinceridad que se desarrolló en la conceptualización guía exigía como condición que la comunicación escolar diera oportunidades para que los alumnos pudieran expresar sus opiniones y sus sentimientos personales en la escuela. ¿Sucedió esto en la escuela Ramírez?

Una posibilidad a constatar era que existiera en la escuela Ramírez la oportunidad de tener una comunicación personal con los docentes, es decir, una comunicación en privado fuera del escenario de la clase. Las entrevistas con Raquel, con Lucía (tutora), y con Marina (coordinadora), entre otras, nos mostraron una escuela que otorgaba importancia a este diálogo privado docente-alumno. La encuesta incluyó un ítem para saber si esta comunicación personal era valorada por los alumnos. El ítem 8 de la encuesta proponía esta frase a las alumnas/os: “Creo que es muy bueno poder hablar a solas con un profesor o profesora sobre cosas que son importantes para mí”

Figura IV.1 Grado de acuerdo con la frase del ítem 8 expresado en porcentajes



n=102

Los alumnos valoraron mayoritariamente esta comunicación personal. Se construyó un Índice de Acuerdo que suma las respuestas que eligen la opción “acuerdo y bastante de acuerdo” Como muestra la figura, el 85% de las respuestas caían dentro de este índice de acuerdo con la frase. Pero ¿se daba con frecuencia en la escuela Ramírez la oportunidad de tener este tipo de comunicación con los docentes? Se preguntó en el ítem siguiente: “¿Cuántas veces pudiste hablar a solas con un profesor este año?” (ítem, 9). Los alumnos en un 66% de las respuestas eligieron las opciones “pocas veces y nunca”. La interpretación inmediata a esta respuesta sería que los profesores dejan frustrada una expectativa de los alumnos. Esa interpretación puede conducir a un juicio negativo del interés de los docentes por sus alumnas/os. Pero se debe recordar que los docentes de las escuelas secundarias no tienen horarios disponibles para atender a alumnos y no tienen concentradas sus horas en una o dos escuelas sino en varias.

Las entrevistas introdujeron también dudas sobre la importancia que daban los alumnos a estos diálogos personales con sus docentes no realizables. Una alumna que confirmó su importancia fue Celeste, alumna de quinto año. Ante la misma pregunta reiterada en nuestra entrevista grabada, ella nos decía: “Yo creo que sí porque estás hablando con alguien que tiene más años de vida que vos, más experiencia y segura por la educación por algo son profesores [sic]”. En el extremo opuesto estaba la respuesta de Bernardo alumno del Curso Integrado. Se le preguntó si hablaba de sus cosas personales con los profesores. Su respuesta fue: “No, no soy de esos”. Cuando le pregunté con quién hablaba de sus cosas personales, su respuesta lacónica y transparente fue: “Y con mi novia”.

La valoración de los alumnos sobre el diálogo privado acerca de temas personales con sus docentes quedó como cuestión no del todo resuelta. Si esta carencia fuera relevante para los alumnos podría tener algún efecto negativo en el clima escolar porque faltaría una oportunidad para sincerar la comunicación creando un clima de confianza mutua. Pero los datos recogidos no permitieron ponderar con certeza la relevancia de esta aparente frustración.

### *La comunicación académica*

La comunicación en un contexto privado y personal no es la única forma ni la más habitual en las escuelas. Ni esta comunicación agota las ocasiones en que los interlocutores pueden expresarse sinceramente. Siempre buscando averiguar si existían oportunidades en la escuela Ramírez para expresar el propio pensar y sentir faltaba averiguar si en la relación académica se presentaban esas oportunidades para docentes y alumnos.

El ítem 10 de la encuesta propuso esta frase: *“Los profesores hablan conmigo y me dicen si voy bien o mal en las materias”* Un 78% de las respuestas de los alumnos se incluyó en Índice Acuerdo con respecto a la frase. La comunicación académica personalizada sí existía según la valoración que hicieron los alumnos. Esta situación de comunicación con contenido académico ya constituía una situación en la que el intercambio podía ser o no sincero.

También pareció relevante averiguar si en el ámbito público de la clase había oportunidades de expresar opiniones personales abordando temas de actualidad sometidos a polémica en la sociedad. El ítem 11 de la encuesta preguntaba si se abordaban este tipo de temas en las clases, el 93% de los alumnos se incluyó en nuestro Índice de Acuerdo (ver formulación del ítem en Anexo 1).

En resumen, los datos mostraban que la escuela Ramírez tanto en el contexto privado personal como en el contexto público de aula ofrecía oportunidades a los actores para mostrarse como interlocutores sinceros o insinceros. Las oportunidades parecieron más frecuentes cuando se remitía a temas académicos.

### *La sinceridad de los profesores y de los alumnos al expresar sus pensamientos*

El ítem 13 de la encuesta proponía esta frase *“Cuando aparecen temas polémicos los profesores dan su opinión sinceramente sin versearnos”* Si recurrimos a nuestro Índice de Acuerdo el resultado es muy favorable a la sinceridad de los profesores: 76%. Esta descripción afirmativa de los alumnos sobre la sinceridad de sus docentes disminuye sorprendentemente cuando la pregunta se hace cambiando la formulación. El ítem 15 presentaba esta frase *“La mayoría de los profesores nos hablan sinceramente sin verso”*. El índice de acuerdo baja a 63% colocándolo por debajo del juicio sobre la sinceridad de sus compañeros que se verá más abajo. La diferencia entre las dos frases reside en que la primera habla de “las opiniones en temas polémicos” lo que remite a un contexto comunicacional de aula. La segunda frase sólo remite a cómo “nos hablan los

profesores”, es decir, sobre la comunicación docente-alumno en general. Aquí los alumnos fueron menos generosos en su juicio de valor. Aquí se encontró una tensión entre los datos ante la cual la conceptualización guía se mostraba insuficiente para darle un sentido.

El ítem 14 planteaba esta frase para pedir la valoración de los alumnos sobre la sinceridad de sus compañeros: “*Cuando hablan en clase, la mayoría de los chicos y las chicas dicen lo que piensan sin caretear*”, el Índice de Acuerdo es del 69%. La respuesta parece concluyente pero lo que decían los actores en las entrevistas no respaldaba a la encuesta. También aquí se percibía la necesidad de producir nuevos conceptos que pudieran solventar de algún modo el sentido de estas contradicciones.

El ítem 16 de la encuesta tenía la característica de no preguntar sobre el grado de acuerdo con una frase sino que indagaba sobre el *comportamiento* comunicacional en una determinada situación. Se les preguntaba a las alumnas/os qué *harían* si surge un tema polémico. La encuesta decía textualmente:

“Estamos en clase de ciencias sociales y sale el tema de los pibes chorros. Hay una compañera que dice que los pibes roban porque viven situaciones de mucha pobreza. Otro compañero dice que aunque los pibes sean pobres está mal robar y debería ir presos los pibes que roban ¿Vos que harías en esa situación?”(Encuesta, ítem 16, Anexo I)

Cuadro IV.1 Elección de las distintas alternativas de respuesta del ítem 16 expresado en porcentajes

Opciones	Porcentajes
Daría mi opinión sin miedo	72,3%
Opinaría sólo con los que tengo cerca	18,7%
Haría un comentario para armar bardo	1%
Me quedaría callado	8%
No sé que haría	0%
Total	100%

n=102

El 72,3 % de los alumnos consultados “daría su opinión sin miedo”. Los chicos y las muchachas se mostraban muy poco inhibidos para expresarse sinceramente. Al relacionar más estrechamente los datos esta sinceridad de los alumnos se convirtió en un

indicador que demandaba una interpretación más desarrollada. En la conceptualización fundamentada dio lugar a un concepto ambivalente que se denominará “una escuela transparente”.

En conclusión, la valoración de los alumnos se inclina mayoritariamente por la sinceridad en la comunicación escolar. No faltaron tensiones dentro de los datos de la misma escuela. La interpretación no queda del todo cerrada. Pero estos datos y lo que habíamos observado en las clases nos mostraron la ambivalencia que podía tener para el clima escolar que haya “tanta” sinceridad y espontaneidad en la comunicación ¿Se diferenciaba lo que eran modos pertinentes de comunicación en los diferentes contextos? Si no se había incorporado este criterio comunicacional, ¿la sinceridad favorecía o deterioraba el clima de la escuela? La conceptualización guía mostraba aquí también una laguna conceptual.

#### *La veracidad de la comunicación*

La conceptualización guía llamaba veracidad a una relación consistente entre los mensajes de la comunicación escolar con otros referentes externos a esa comunicación. Un modo de indagar la veracidad de los discursos era pedirles a los alumnos que compararan el discurso de los adultos en la escuela con el discurso de los adultos en sus casas. El ítem 19 proponía esta frase “*La mayoría de los consejos que nos dan los profesores y profesoras se parecen mucho a los que me dan en mi casa*”. El 69 % de las alumnas/os estuvo en algún grado de acuerdo con esta frase.

En la entrevista grabada Raquel, la rectora, nos señaló que en los sectores populares el discurso de las familias se alinea más con el discurso docente. Los sectores medios y altos confrontan con el discurso docente. Esta observación fue consistente con el resultado de la encuesta.

Los alumnos tenían en esta coherencia entre el discurso familiar y el discurso docente un sustento para otorgarle veracidad al discurso escolar. Pero cuando se les planteó la correspondencia del discurso escolar con la realidad fuera de la escuela, la veracidad se debilitó. La frase del ítem 21 era: “*Las cosas que me enseñan en la mayoría de las materias de la escuela no tienen nada que ver con la realidad de lo que pasa afuera de la escuela en la sociedad*”. La frase estaba planteada en términos negativos para provocar respuestas más reflexivas. El Índice de Acuerdo con la frase trepó al 49%. En total desacuerdo con la frase sólo esta el 9,4% de los alumnos y un 41,6 estaba “poco de acuerdo”, es decir, tenía dudas. En consecuencia los alumnos tenían fuertes reparos

sobre la veracidad del discurso escolar contrastado con su realidad social extraescolar. Nuevamente aparecen valoraciones discordantes de los alumnos que reclamaban un análisis más detallado e interrelacionado de todos los datos para encontrar una teoría que estuviera más arraigada en el campo empírico.

#### *La probidad como pronóstico de confianza*

La conceptualización guía nos remitió a la probidad como tercer indicador. Ella consistía en la coherencia entre el decir y el hacer. La probidad y la sinceridad acentúan el aspecto ético de la confianza. Cuando se propuso a consideración de las chicas y muchachos esta frase: *“La mayoría de los profesores dice una cosa y hace la contraria”* (ítem.17), el 57% de los encuestados mostró diferentes grados de desacuerdo (desacuerdo, poco de acuerdo). Una mayoría no muy amplia rechaza que sus docentes sean inconsecuentes entre lo que dicen y lo que hacen.

También se presentó una frase respecto de la probidad de sus compañeras/os: *“La mayoría de mis compañeros cuando te dicen que van a hacer algo por vos después lo cumplen”* (ítem.18). El 56% también se inclinó por estar en algún grado de acuerdo. Los porcentajes son casi iguales en ambos estamentos. Los encuestados se inclinan por afirmar la probidad de la comunicación de sus compañeros.

Lo que llamó la atención es la aplicación en estas preguntas de lo que se llamó Índice Incierto que surge de la suma de las respuestas “bastante de acuerdo y poco de acuerdo”. En relación a la probidad de los profesores “las dudas” alcanzaron al 63% de los alumnos. La confianza en la probidad de sus compañeros también está sometida a dudas, el 64% eligió las opciones bastante y poco de acuerdo. Había también fuertes dudas en los alumnos sobre si el actuar futuro de los otros sería coherente con sus palabras y esto se aplica a sus docentes y a sus compañeros ¿Cómo compatibilizar las dudas en la probidad con las afirmaciones de sinceridad? La conceptualización guía no daba respuestas.

En resumen, la conceptualización primera recolectó datos que terminaron dando una valoración debilitada de la confianza entre los actores escolares. Resultaba difícil con los conceptos disponibles en la primera teorización dar cuenta de esta debilidad. Sólo cuando le dimos el lugar que correspondía al conflicto generado por el proyecto de innovación entre los actores escolares el cuadro comenzó a tener más sentido. Pero esta conflictividad no estaba contemplada en las subcategorías de la conceptualización guía.

#### IV.2.2 La anticipación de riesgos

El apartado anterior desarrollo la subcategoría de la confianza comunicacional. La encuesta a los alumnos sigue siendo la organizadora del recorrido por las subcategorías del clima escolar pero se siguen incluyendo en ese camino datos provenientes de otras fuentes. La anticipación de riesgos es la subcategoría de los climas escolares que toca abordar en este apartado.

La opinión de los alumnos señaló la presencia de pronósticos de riesgo en la vida cotidiana de la escuela Ramírez. Los tres indicadores de riesgo privilegiados en la conceptualización guía fueron: el respeto por las normas, el respeto por la autoridad y la necesidad de ser reconocido para no sufrir daño en la autoimagen de sí mismo.

Las alumnas/os de la escuela Ramírez juzgan que en su escuela los docentes no abusan de su autoridad. El ítem 26 decía *“En esta escuela los profesores se burlan de los alumnos humillándolos ante los demás compañeros”* El 80% de los encuestados optó por incluirse en el Índice de Desacuerdo con la frase. Los alumnos no perciben este tipo de abuso de poder en sus docentes. No parecen temer ser humillados en público por ellos. Este dato parece consistente con lo que habíamos encontrado al hablar de la sinceridad. La relación entre docentes y alumnos parece transcurrir en una simetría que aleja el riesgo de los abusos. Pero como veremos a continuación esta situación puede acentuar otros riesgos.

Las alumnas y alumnos en un porcentaje importante consideran que en la escuela Ramírez no se respeta a las normas ni a la autoridad de los docentes. Se les propuso esta frase para que expresaran su grado de acuerdo: *“La mayoría de los pibes y las chicas cumplen con las normas de convivencia”* (ítem 25). El 81% de los alumnos está en desacuerdo o poco de acuerdo con esta frase. Según la valoración de los mismos encuestados, la mayoría de los alumnos no respeta las normas de convivencia.

Las entrevistas y las notas de campo también señalaron la presencia de algunos hechos de violencia en la escuela Ramírez. La agresión física a una profesora por parte de un alumno generó una movilización interna del cuerpo docente para presentar un reclamo a la Rectora pidiendo que el alumno fuera apartado de la institución. Las entrevistas y notas de campo mencionaron la presencia de armas en la escuela. La dimensión real de la violencia en la escuela Ramírez resultó difícil de desentrañar a lo largo del trabajo. En mis notas de campo recogí una frase del papá de un alumno que resultó inquietante: *“¿aquí se minimiza todo?”* Si la valoración que hacen los alumnos resultara consistente con la de otros actores escolares ¿cuál es la explicación de la presencia de este clima de



riesgo? Para dar una respuesta a esta pregunta fue necesario alumbrar conceptos nuevos y complementarios a partir de un análisis más en detalle de los datos empíricos.

La encuesta incluía otra frase que podía echar un poco de luz sobre el tema. Se incluyó otro ítem que consultaba a los alumnos sobre el respeto a la autoridad de los docentes. La frase que se sometía a consideración decía: *“En esta escuela la mayoría de los alumnos y las alumnas no respetan la autoridad de los profesores”* (ítem, 27). El 59% de los alumnos mostró su acuerdo con esta frase en diferentes grados (Índice de Acuerdo). Sólo el 4% se mostró totalmente en desacuerdo. Los alumnos juzgaron que la autoridad docente estaba debilitada.

Nuestras entrevistas revelaron que el mismo concepto de autoridad tiene diversas interpretaciones en el cuerpo docente. Este disenso acentuaba la problemática.

Una parte importante de mis notas de campo fueron tomadas observando la entrada y salida de los alumnos a la escuela. Las notas señalaron mi sorpresa al percibir la alegría y el ánimo tranquilo con que entraban y salían los alumnos de la escuela. ¿Cómo entender esta actitud si los mismos alumnos describieron a la escuela como un lugar donde hay poca vigencia de las normas de convivencia y poco respeto por la autoridad? Una escuela con esas características ¿no debería mostrarse como un lugar inquietante, caótico y problemático? Sólo un segundo análisis y la construcción de nuevos conceptos al interior de la categoría de clima escolar podrán echar más luz sobre el asunto.

En síntesis, la escuela Ramírez, según la opinión de sus alumnos en la encuesta, no se mostró como un lugar en el que se corriera un alto riesgo de ser humillado. Esto era un buen dato para el clima de la escuela. La falta de respeto por las normas y la presencia de una autoridad docente debilitada mostraron la presencia de pronósticos de riesgo en la perspectiva de los alumnos. Esta conjunción de contención y riesgo no era algo de lo que la conceptualización guía pudiera dar cuenta.

#### IV.2.3 Las expectativas académicas

La primera teorización de los climas escolares incluyó una tercera subcategoría que se denominó expectativas académicas. Las expectativas académicas comparten con las restantes subcategorías el rasgo de ser anticipaciones con las que se aborda la interacción en la vida escolar. Su aspecto distintivo es remitirnos al enseñar y el aprender que son el corazón de la tarea de la escuela.

La valoración de los alumnos expresada en las encuestas será el dato de partida nuevamente. Ellos hacen dos juicios de valor contrapuestos que desafían a nuestra

teoría. Ante la frase *“La mayoría de los profesores piensan que no tenemos capacidad para aprobar sus materias”* (ítem, 28) el Índice de Desacuerdo es muy alto: 78%. Los alumnos rechazaron mayoritariamente la frase. Esto nos permite pensar que juzgan que sus docentes los consideran capaces de aprender y aprobar las materias. Los datos que se presentaron más arriba sobre la escuela Ramírez son consistentes con este juicio de los alumnos. La escuela Ramírez es una escuela que apuesta a incluir a todos sus alumnos. Diversos proyectos para sostener las trayectorias escolares están en marcha. Recuerdo las palabras de Pedro el asesor pedagógico cuando lo entrevisté y le pregunté sobre las posibilidades de aprender de las alumnas/os de la escuela, me dijo: “claro que pueden, todos pueden”.

Cuando se propuso a los alumnos una frase sobre el peso de los prejuicios de los docentes, las alumnas/os hicieron un juicio en cierto sentido contrario al anterior. La frase era *“La mayoría de los profesores se hacen una imagen de uno como alumno/a a principio de año y después no la cambian”* (ítem, 29). El 60% de los alumnos estuvo en algún grado de acuerdo con la frase. Si el juicio de los alumnos reflejara la realidad estaríamos frente a una fuerte contradicción. La idea de un proyecto de innovación que subraya el valor democrático del derecho a la educación que tiene todos los alumnos no se lleva bien con la construcción de un prejuicio inamovible de los docentes por las primeras impresiones que le dejan sus alumnos. Por el contrario, si los docentes están comprometidos con superar los aspectos deficitarios del capital cultural que tienen los sectores sociales más desfavorecidos deberían contar con que la “imagen que se hacen de los alumnos al comienzo del año” no va a ser buena en cuanto a nivel de aprendizaje ni a las condiciones materiales para el estudio en sus hogares.

Las respuestas no serían contradictorias si los alumnos tuvieran en mente diferentes docentes. Esta imagen de un colectivo docente no cohesionado ni encolumnado mayoritariamente detrás del proyecto de innovación ya se ha señalado más arriba insinuado en otros datos. La opinión de los alumnos en las distintas subcategorías del clima escolar pareciera descorrer un telón que deja asomar profundas grietas en el cuerpo docente. Sólo el análisis profundo y la relación estrecha entre todos los datos permitirá comprender un poco mejor esta fractura y su incidencia en el clima escolar.

En conclusión, las expectativas académicas de los docentes sobre sus alumnos presentaron en la encuesta un carácter ambiguo. Las otras herramientas de recolección de datos confirmaban y ahondaban estas tensiones conceptuales.

### *A modo de conclusión*

La conceptualización guía mostró su aptitud para orientar nuestra exploración del campo empírico. En primer lugar, lo hizo al permitir construir y aplicar la encuesta como herramienta de recolección. También orientó la formulación de los ejes temáticos para las entrevistas semiestructuradas. La conceptualización guía permitió desde sus aperturas conceptuales la emergencia de datos significativos, tanto por lo que constataban como por lo abrían como interrogantes acerca del clima en la escuela Ramírez. Se llama significativos a estos datos porque ofrecieron información empírica relevante, como la valoración que hicieron los alumnos sobre la sinceridad de la comunicación en la escuela. Pero también para las alumnas/os fueron relevantes la conceptualización guía porque los temas planteados provocaron su interés. Las respuestas que nos dieron en la encuestas y en las entrevistas no eludían los aspectos conflictivos, ni ocultaban las situaciones alarmantes. Por lo tanto la conceptualización guía dio lugar a la recolección de datos relevantes desde el punto de vista de la teoría sobre los climas escolares y desde la perspectiva de los actores escolares.

Las diferentes tensiones entre los datos que surgieron en las tres subcategorías remitieron también a una configuración empírica de la escuela que no estaba contemplada en la conceptualización guía. Me refiero a la relación de los climas escolares con la situación de innovación que vive la escuela Ramírez. Una innovación que tiene relación con la nueva extracción social de su población y con el nuevo marco legal que incluye a la escuela Ramírez en la enseñanza básica y obligatoria. La relación entre climas escolares e innovaciones institucionales es un eje muy importante de análisis que nuestro primer articulado conceptual no incluyó como subcategoría de los climas escolares. Un análisis más detallado de los datos mostrará que el concepto de clima escolar y el concepto de innovación están profundamente enlazados. Las disonancias señaladas al interior de las subcategorías no desacreditan a la conceptualización guía. Lo que muestran es que la realidad cotidiana de la escuela Ramírez no contradecía sus conceptos sino que los desbordaba.

## CAPITULO V

### CONCEPTUALIZACION FUNDAMENTADA DE LOS CLIMAS ESCOLARES

#### *Ampliación y reformulación conceptual arraigada en los datos del contexto empírico*

Luego de hacer una presentación del encuadre de mi investigación y un esquema de los antecedentes previos del tema de los climas escolares en el ámbito académico, desarrollé la “conceptualización guía” sobre los climas escolares. Fue llamada así por su carácter más bien instrumental que buscó servir de orientación para la recolección de datos en el campo. De un análisis detallado de los datos recogidos, de sus relaciones, contradicciones y/o paradojas, surge esa segunda conceptualización. Recibirá el nombre de “conceptualización fundamentada”, porque sigo en esto la orientación metodológica de las Teorías Fundamentadas. Lo que diré en este apartado es el resultado de lo que esta teoría llama microanálisis de los datos. Éste consiste en una codificación e interrelación entre los datos estableciendo vínculos de sentido entre ellos que alumbren conceptos (Strauss y Corbin, ob.cit, 64). Creo que lo más rico del estudio de la escuela Ramírez no son los rasgos propios de su clima escolar. Esto no permite ninguna generalización válida para otras escuelas secundarias del país. Lo más valioso es el efecto conceptual que tienen algunos de sus datos. La escuela Ramírez presentó datos que obligaron a ampliar, matizar y crear nuevas conceptualizaciones al menos parciales sobre la categoría general de climas escolares. También estas nuevas conceptualizaciones dejan abiertas preguntas que quedan como caminos para indagaciones posteriores.

En este capítulo se hará una presentación selectiva y asociada de los datos según el propósito enunciado. Los que rescato son aquellos que menos se ajustaron a la “conceptualización guía” de los climas escolares obligando a nuevos desarrollos teóricos. Algunos datos ya fueron mencionados en el capítulo anterior, también los interrogantes a los que no podían responder. Esos datos reaparecerán sumando sentidos nuevos al incluirse en el entramado de este análisis en profundidad.

El capítulo se dividirá en siete apartados. Cada uno de ellos representa una apertura conceptual fundamentada en el análisis de los datos.

## V.1 La estabilidad de los climas escolares

El primer concepto que la escuela Ramírez impulsó a desplegar más ampliamente es el de la estabilidad de los climas escolares. La subcategoría de estabilidad o inestabilidad del clima de una escuela no había salido a la luz en la conceptualización que sirvió de guía para recolectar datos en el campo. La estabilidad del clima escolar se presentó en nuestro caso como contrapunto con la situación de innovación pedagógica en el que encontramos inmersa a la escuela Ramírez. Pero, como veremos, podría haber sido otra la situación institucional y también resultar relevante el incluir la subcategoría de estabilidad en la conceptualización del clima escolar.

### V.1.1 El argumento conceptual fundamentado

Antes de la entrada en el campo los climas se describieron como una organización de la temporalidad de la experiencia escolar. Los climas, se dijo, articulan de manera particular las anticipaciones y pronósticos compartidos. En una secuencia conceptual se presenta a continuación cómo se articula en esta noción básica de los climas escolares la subcategoría de estabilidad o inestabilidad.

No parece verosímil pensar en una estabilidad absoluta de los climas escolares. Surgen eventos, “tormentas”, “enfriamientos pasajeros” que movilizan a los climas en las instituciones. Pero, si las anticipaciones de la mayoría de sus actores se corresponden razonablemente con lo que sucede en la realidad presente de la escuela y con la experiencia general de lo ya vivido en la institución el clima es relativamente “estable”. Por el contrario, si lo que acontece en el presente no fue anticipado y contradice radicalmente la experiencia vivida el clima se vuelve “inestable”.

Nunca lo que sucede en una escuela responde exactamente a lo que sus actores anticipan. De lo contrario, no habría experiencia ni historia escolar. John Dewey daba un paso más y afirmaba que la modernidad implica contar con cierto grado de inestabilidad permanente, esto la distingue de las sociedades tradicionales (Dewey, 1945, 12). Cierta grado de discontinuidad es propio de la experiencia y cierto grado de inestabilidad forma parte de las características del clima escolar en la cultura moderna.

#### *Ruptura o discontinuidad con el pasado*

Algo diferente sucede cuando lo que acontece es totalmente inesperado por los actores y lo nuevo es vivido como una negación del pasado. Se fractura la continuidad de la experiencia escolar y esto constituye un indicador de inestabilidad. Es aquí donde la

estabilidad del clima escolar llama la atención para ser examinada por sí misma. Pero, ya no una inestabilidad pasajera sino permanente, no es una discontinuidad dentro de la continuidad es una ruptura de la experiencia vivida. De modo tal, que se vive la experiencia de estar siempre ante lo inesperado, en emergencia continuada. La inestabilidad modifica la experiencia escolar y la tensiona constantemente. Un clima inestable es un clima tensionado.

El clima escolar puede tomar el carácter de inestable no sólo por la irrupción de acontecimientos, actores o hechos inesperados. También la acentuación de una expectativa desmedida puede producir esta propiedad. Llamo expectativa desmedida a las expectativas utópicas cuando la utopía no cumple su función virtuosa en una realidad social. Max Weber enseñó que los deseos imposibles han producido los cambios posibles en la historia (Weber, op.cit, 94). Este sería el papel positivo de las utopías en la vida social. Pero la amenaza de desmesura se cierne sobre los proyectos utópicos. Un sentimiento de omnipotencia puede conducir a querer “tópicamente realizado” a lo utópico que etimológicamente remite a algo que nunca tendrá lugar (topos). John Rawls estableció el concepto de lo “utópico realista” que nos puede ser útil frente a los datos. Este célebre autor de la filosofía política, sólo consideraba realistas las utopías que aceptaban el límite que impone contar con un “pluralismo razonable” como condición permanente de una sociedad democrática (Rawls, 2004, 27). Esta idea no deberá ser olvidada porque los datos de la escuela Ramírez nos mostraron una gran dificultad de los actores para aceptar posiciones y concepciones diferentes.

#### *De la inestabilidad al aumento de conflictividad*

Hay una cierta violencia al interior de los climas inestables. El futuro irrumpe y se impone prepotentemente sobre el presente y el pasado. Esta violencia de novedad que tienen los sucesos se corresponderá de algún modo con un aumento de la *conflictividad* entre los actores escolares. Ésta se convierte también en un indicador de inestabilidad de los climas escolares. La novedad “excesiva” genera estrategias defensivas ya sea que esa novedad surja de una situación indeliberada o de decisiones deliberadas tomadas por actores internos “promotores del cambio”.

Una de las estrategias defensivas que utilizan los que se aferran a la continuidad de la experiencia escolar es idealizar el pasado (Dubet, 2006, 234). Los promotores del cambio que acentúan mucho más la discontinuidad se embarcan en una negociación sin límites, todo lo pasado es negociable y puede quedar atrás definitivamente. En términos

de Dubet, la escuela se hace una casuística, no hay nada establecido, todo se vuelve a instituir para inmediatamente destituirse (Dubet, op.cit, 79).

El caso de la escuela Ramírez nos empujó a conceptualizar sobre la inestabilidad del clima escolar y su interrelación recíproca con el aumento de las tensiones entre los actores. Aunque la escuela no se ajustó en todo a esta descripción. En la escuela Ramírez la metáfora del clima inestable expresaba también lo impredecible del resultado de un conflicto interno que abarcaba a todos los actores.

La primera conceptualización describía tres subcategorías del clima escolar. Cabe preguntarse ¿qué subcategoría del clima escolar parece más sensible para ser afectada y expresar su inestabilidad? Los datos empíricos, como veremos más abajo, nos condujeron a considerar que la subcategoría de la *confianza* es particularmente sensible a la inestabilidad de los climas escolares. . ¿Tiene esto un sentido desde el punto de vista teórico? Creo que sí ya que el clima escolar es un modo de pensar la interacción social cotidiana. Esta interacción entre los seres humanos es básicamente comunicacional. Una fractura de la experiencia escolar por la irrupción de un futuro inesperado, tiene ecos inevitables en la comunicación también resquebrajándola. Para esto es necesario pasar por la mediación del aumento de la conflictividad interna y el fortalecimiento de las posiciones en la comunicación. Lo primera víctima de la guerra es la verdad. La primera víctima de la inestabilidad es la confianza en la sinceridad del otro y en la veracidad de los mensajes. La comunicación se instrumentaliza como herramienta para defender y/o destruir posiciones. Su sinceridad y su veracidad pasan a un segundo plano.

Este es el argumento conceptual sobre la estabilidad de los climas que el análisis de los datos de la escuela Ramírez provocó al buscar una relación de sentido a los datos.

### V.1.2. La validación empírica de la conceptualización

Una vez presentado de modo sintético del desarrollo conceptual de la propiedad de estabilidad de los climas escolares, su interrelación con el incremento de la conflictividad interna y con la pérdida de confianza, se intentará validar este argumento teórico en los datos empíricos.

*La articulación de la experiencia escolar, un eje del proyecto de innovación en la escuela Ramírez*

En el apartado anterior se desarrolló el concepto de estabilidad de los climas escolares. Se intentará mostrar ahora cómo esa conceptualización se hizo necesaria para comprender la importancia que tenían algunos datos para los miembros de la institución y para encontrar una relación de sentido entre ellos. El dato empírico más poderoso en cuanto a sus efectos sobre el concepto de clima escolar es la presencia de un proyecto institucional de innovación en la escuela Ramírez. Veremos que el proyecto se mostró con una inconsistencia conceptual interna. La necesidad de entender esta inconsistencia nos llevó también a considerar la propiedad de la estabilidad de los climas escolares.

Se constató que el propósito principal de la innovación en la escuela Ramírez era ofrecer una mayor articulación de la experiencia escolar a las nuevas poblaciones de estudiantes. Sin embargo, iremos recolectando datos de distintas fuentes que hablan de una desarticulación y fractura en la institución. Buscar articulación y sin embargo poner en marcha un proceso de desarticulación interna era una paradoja conceptual que se trasladaba a la experiencia cotidiana de la escuela Ramírez.

Para constatar la intención que da origen a las experiencias innovadoras puestas en marcha en la escuela Ramírez, nos vamos a apoyar en primer lugar en una cita extensa de la entrevista con Ezequiel uno de los Coordinadores de Curso. Frente a una pregunta de nuestra parte sobre si era posible que la escuela revirtiera el déficit de escolarización que tienen las poblaciones de sectores sociales marginales, se suscitó el siguiente diálogo:

“E: ¿Cómo se hace?, la escuela ¿puede dar vuelta ese déficit de capital cultural? <sup>8</sup>

D: En efecto hay un déficit de capital cultural que tiene que ver digamos, adscripción de clase de la población que puebla mayoritariamente el colegio Ramírez, y en ese sentido hay un trabajo arduo que hacés de recuperación de ciertos elementos, ciertas habilidades que permitan articular en algún sistema en alguna totalidad parcial la experiencia del mundo” (subrayado nuestro) (Ezequiel, Buenos Aires, 4/10/2010)

El entrevistado reconoce la desigualdad de base en la escolarización que trae la población estudiantil mayoritaria en la escuela y acepta también que “tiene que ver” con su “adscripción de clase”. De algún modo está aceptando la teoría de Coleman acerca de

---

<sup>8</sup> En adelante en la transcripción textual de una entrevista, la letra E corresponderá al Entrevistador, la letra D: Docente y la letra A: Alumno.



que existe una diversidad de capital social en los distintos sectores socioeconómicos (Coleman, 1988, 102). Lo que no comparte con Coleman es el pensar que la escuela no pueda revertir esta situación (Coleman, op.cit, 116). Para nuestro entrevistado, la escuela puede “recuperar” para estos alumnos “elementos y habilidades” que no están en su capital cultural. La lucha contra una versión reproductiva de lo escolar es un valor prioritario en las escuelas que tienen algunos rasgos alternativos democratizadores. Hubo numerosas y contrapuestas evaluaciones de los actores escolares sobre cuánto se alcanza en la realidad este objetivo. Pero es innegable que hay una inspiración social en la innovación. En la cita, que seguimos analizando, el entrevistado se aparta de la mera idea de una lucha por la igualdad y pone todo en un contexto más amplio. La finalidad del cambio emprendido es otorgar a los alumnos los recursos que les “permitan articular una experiencia del mundo”. El fue más allá de lo escolar. Lo que describió como fracturado en los alumnos no es sólo la trayectoria escolar, sino la experiencia del mundo. Más adelante en la entrevista, Ezequiel aclarará que esta dificultad se extiende a todos los sectores sociales. La atribución del problema de “desarticulación de la experiencia de vida” se hizo más bien a un contexto cultural que supera la división de clases.

#### *La marca utópica*

La marca de la utopía se nota en esas palabras de Ezequiel y luego se podrá reconocer en el lenguaje de otros entrevistados que son impulsores de la innovación en la escuela Ramírez. Él confía en que la escuela puede revertir la pauta cultural de una época. La utopía es una expectativa, un pronóstico. Estaríamos en la presencia de una sobreexpectativa que consiste en “dar vuelta” un modelo sociocultural propio de una época con los recursos que tiene una escuela. La escuela sola sería capaz de articular la experiencia y la visión del mundo de sus alumnos a pesar de que en su vida social cotidiana viven más bien la desarticulación.

#### *Fragmento, articulación y experiencia educativa*

Raquel, como vicerrectora del turno tarde, fue la inspiradora de estas “pedagogías experimentales”. En el momento de realizar este trabajo era la rectora de toda la institución por la renuncia abrupta de su antecesora debido a un duro enfrentamiento con los docentes.

Raquel fue la que instaló esta idea de construir una continuidad en la experiencia escolar y en la experiencia vital de sus alumnos. Su gran preocupación era no romper las trayectorias escolares.

Raquel en nuestras entrevistas mostró una valoración muy negativa sobre el personal docente que encontró en la escuela. Los describió como “adultos desintegrados” en el sentido moral de la expresión. Veía una escuela en la que adultos desintegrados por su falta de ética profesional reciben a chicos desintegrados por su historia de vida. En sus palabras: “reciben a chicos que intelectualmente están quebrados, emocionalmente destruidos, sin familia de referencia”. En los docentes el adjetivo desintegrado le despierta condena, en los alumnos y alumnas despierta empatía y solidaridad.

Pero quiero detenerme un poco más en la idea inspiradora de las pedagogías experimentales lanzadas en la escuela Ramírez: la reintegración de una experiencia fragmentada de vida como condición previa para la inclusión escolar y social. Esta integración sería como reconstruir la línea de tiempo en la biografía personal. La oferta de una experiencia escolar articuladora tiene que aceptar lidiar con ese desmembramiento vital. Algunos de los alumnos/as lo aceptan y otros lo rechazan.

Raquel establecía un correlato emocional. La fragmentación es desasosiego la integración es serenidad. Serenar, sereno, “serenador” son palabras que Raquel utilizaba reiteradamente. Tanto me impresionó la fuerza que el término tenía para ella que la consulté sobre el tema y ella confirmó mi interpretación. En consecuencia, alcanzar la serenidad era un valor articulador de su propuesta.

John Dewey consideraba que las nociones de educación y de experiencia eran inseparables. Sólo se produce aprendizaje cuando hay una experiencia (Dewey, 1945, 25). Pero, el principio básico de la experiencia es la articulación entre lo nuevo que se aprende y lo ya vivido, lo que Dewey llamaba el principio de continuidad de la experiencia (Dewey, op.cit, 37). Raquel retomaba, entonces, una antigua tradición educativa.

Al reexaminar los datos y relacionarlos, como ya lo señalé, apareció una contradicción interna en los innovadores. La carga utópica de sus ideas los lleva a establecer una ruptura con el pasado de la escuela Ramírez. Ellos, tal vez sin proponérselo, desarticulan el presente del pasado de la escuela. Se realiza una desintegración de la historia institucional para ofrecer a los alumnos una integración de su experiencia. La experiencia innovadora más audaz y conflictiva no casualmente lleva el nombre de “Curso Integrado”. Zulema, una docente con muchos años en la escuela, nos decía: “No,

yo no sé a qué se llama curso integrado ¿Integrado en qué? ¿Qué tienen en común? ¿Para qué se integran?”

Más allá de la escuela Ramírez y su derrotero actual, el caso me hizo reflexionar sobre la estabilidad de los climas escolares. Fui conducido a poner en paralelo estos pares de términos: continuidad de la experiencia/ estabilidad del clima escolar, ruptura de la experiencia/ inestabilidad del clima escolar.

#### *La inestabilidad del clima y el enfrentamiento entre los actores escolares*

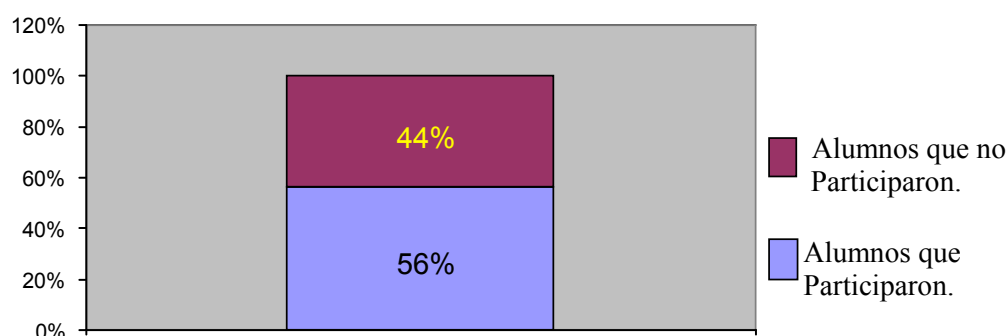
En este apartado mostraré otra relación conceptual no anticipada que la situación de la escuela Ramírez nos hizo atisbar. Me refiero al vínculo entre la ruptura pasado-presente-futuro de la escuela con la ruptura de la unidad del cuerpo docente en particular y la extensión de los enfrentamientos a todos los actores escolares. Y allí postulo una correlación conceptual entre una subcategoría y un indicador de esa subcategoría. Me refiero a la relación entre la inestabilidad del clima escolar y el aumento de la conflictividad interna hasta la fractura entre los actores escolares en grupos enfrentados.

#### *La resistencia*

No todos los docentes de la escuela Ramírez adhieren con entusiasmo ni convienen con el sentido de las innovaciones introducidas. Tuve un primer indicio indirecto de esto no en la palabra de los docentes sino en las respuestas de los alumnos de 3° y 4° a la encuesta.

## Encuesta a los alumnos, ítem 6 ¿Participaste del Proyecto Ayudante Pedagógico?

Figura V.1 Porcentaje de alumnos encuestados que han tenido ayudante pedagógico



La experiencia del “ayudante pedagógico” fue promovida en todos los terceros y cuartos años que respondieron la encuesta. Un 44% de los alumnos dice no haber tenido esa experiencia de contar con dos docentes en la clase, uno como docente principal y otro como docente ayudante. Esto indica una resistencia de parte de un número importante de docentes a aceptar esta “intromisión”.

Recolecté otros datos concurrentes en las entrevistas. Lucía, la docente tutora, nos dijo: “hubo docentes que se negaron a aceptar los profesores ayudantes”. En términos más generales, Pedro, un miembro del staff directivo de la escuela acepta sin discusión que el cambio ha generado tensiones en el personal docente. Cuando explorábamos la subcategoría de las expectativas académicas que nos planteaba nuestra conceptualización guía nos interesó conocer la opinión de los alumnos sobre el compromiso de los docentes con sus aprendizajes. Este compromiso juega un papel muy grande en el concepto de educabilidad ¿Por qué lo traemos a colación aquí? En una escuela embarcada masivamente en un proyecto de innovación, los alumnos deberían notar un gran compromiso en sus docentes, el plus de energía que necesitan los que enfrentan el doble trabajo de dejar las prácticas habituales e introducirse en caminos inexplorados. Las respuestas fueron menos contundentes de lo esperado por nosotros. Los alumnos no notaban esta mística de compromiso en sus docentes. Para ello traemos los resultados de la pregunta 30 de nuestra encuesta.

**Ítem 30** “En esta escuela la mayoría de los profesores le ponen mucha pila a su trabajo para que todos aprobemos las materias”

Cuadro V.1 Grados de acuerdo con la frase del ítem 30 de la encuesta en porcentajes

Opciones posibles de respuesta	Porcentajes
Acuerdo	31,3
Bastante de acuerdo	28,4%
Poco de acuerdo	31,3%
Desacuerdo	9%
Total	100%

n=102

Construyendo el índice que llamamos “Índice de Acuerdo” que surge de sumar los porcentajes de los alumnos que dijeron estar de “acuerdo” y “bastante de acuerdo” con la frase, el 60% de los alumnos percibe este compromiso docente esperado por nosotros. Pero nos sorprendió lo poco contundente de las respuestas. Un 40% de los alumnos valora de otra forma. Por esto nos pareció recurrir al que llamamos “Índice de Acuerdo Incierto” que se construye por las suma de porcentajes de las opciones “bastante de acuerdo” y “poco de acuerdo”. El “índice de acuerdo incierto” suma un 60% exactamente igual que “el índice de acuerdo”. Los alumnos tienen bastantes dudas sobre el compromiso de sus docentes. La falta de este clima de entusiasmo innovador en los docentes que aquí aparece como simple conjetura se hará más consistente cotejada con otros muchos datos recolectados en el campo. Esto trajo a la superficie una dimensión de los climas escolares que no incluía nuestra guía conceptualiza la ya mencionada dimensión de conflictividad interna.

*El desconocimiento entre innovadores y tradicionalistas*

En la escuela Ramírez se había instalado una arena de lucha entre conservadores e innovadores. No es una confrontación patente, sino más bien subterránea. La línea divisoria tampoco me resultó tan clara porque encontré docentes que dan clase en el Curso Integrado y militan en la oposición. También impactaba la apertura de los innovadores para hacer una autocrítica permanente y ensayar correcciones sobre sus preconceptos. Pedro, promotor de la innovación usó esta frase casi lapidaria: en mi

entrevista con él: “Yo no mandaré a mi hijo acá. Yo quisiera trabajar en un colegio donde quisiera mandar a mis hijos.”. Sin embargo, a pesar de esta capacidad de autocrítica, encontré un fuerte enfrentamiento interno en desarrollo. Fue necesario construir la subcategoría de la estabilidad de los climas escolares para entender mejor esta intensidad de la confrontación.

Había dos grupos de actores que se miraban como desconocidos. Nos referimos a los docentes que fueron incorporados por contratación directa para impulsar los proyectos y los docentes tradicionales que accedieron a la escuela por los caminos estipulados por el estatuto docente, es decir, los listados de antecedentes. “Yo fui contratado por Raquel” nos decía Ricardo el coordinador de curso. Esto fue parte de la estrategia de innovación, introducir nuevos actores para impulsarla. Entre los docentes recién llegados y los que estaban había un gran desconocimiento: “a los profesores del curso integrado no los conozco, a los de apoyo tampoco” me decía la profesora Aquino una veterana docente de la escuela Ramírez. “El curso integrado es un mundo desconocido” decía una docente de lengua extranjera. Pero Marta, la docente aludida, fue más y allá y planteó el delicado problema del estatus profesional de los nuevos docentes incorporados por contrato: “yo los profesores del curso integrado no sé quienes son, yo no sé si son egresados, si no son, no sé quienes son (tono de sospecha). También hay un grupo de apoyo que no son docentes”. No sólo aparecía el desconocimiento sino también un cuestionamiento a que estos “profesores” fueran considerados docentes en el mismo nivel que los docentes tradicionales de la escuela.

#### *Descalificación de los docentes tradicionales*

En mi primera entrevista con Raquel, ella me recibió diciendo: “estoy con otro amotinamiento docente”. Se refería a una reunión solicitada por el claustro de profesores cuestionando la permanencia de un alumno en la escuela luego de haber robado a una docente. En la entrevista tuvo palabras muy duras con el plantel docente de la escuela: “lo inesperado para mí fueron los adultos, no los alumnos”. Y luego añadió: “docentes en un grado de desintegración de lo que es un educador que es increíble, como nunca lo vi en una escuela pública”. Raquel nos decía que los docentes pertenecen a sectores medios acomodados y que ante la nueva población estudiantil se sentían “en medio de un zoológico”. También fue muy duro Pedro al hablar sobre los docentes pertenecientes a la “escuela vieja”. Nos decía en la entrevista grabada que revisando el estatuto docente se daba cuenta que ninguno cumplía con las obligaciones

y funciones que el estatuto establecía. Pero fue más allá y presentó como plausible un desentenderse de estos docentes: “A veces la elección es no esperar más nada de ellos dejarlos que vegeten ahí. Pero ellos a veces hacen daño nada más que vegetando porque son un mal ejemplo, la verdad (se ríe)”. Sin embargo, el mismo Pedro tenía dudas sobre que esa fuera la solución.

*La ruptura de la comunicación y la confianza entre los docentes*

Aparecieron otros signos de desarticulación entre los actores escolares pero estos se localizarán en otra de las subcategorías del clima escolar tal como fueron presentadas en la conceptualización guía. Me refiero a la confianza comunicacional. Ya fue aludida la incomunicación y el desconocimiento reinante entre los sectores docentes tradicionales y los recientemente incorporados. También las entrevistas mostraron una falta de reconocimiento mutuo como docentes legítimos. Ahora describiremos los signos de deterioro de la confianza mutua entre los actores escolares. La encuesta tomó sus ejes de la conceptualización guía. Como lo adelantamos en el capítulo anterior, se preguntó a los alumnos sobre la sinceridad de los profesores cuando expresaban sus opiniones. Veamos con más detalle sus respuestas

**Ítem 13.** “Cuando aparecen temas polémicos los profesores dan su opinión sinceramente sin versearnos”

Cuadro V.2 Grados de acuerdo con la frase del ítem 13 de la encuesta en porcentajes

Respuestas Posibles	Porcentaje
Acuerdo	55,9%
Bastante de Acuerdo	19,6%
Poco de Acuerdo	24,5%
Desacuerdo	0%
Total	100%

n=102

Hay un *índice de acuerdo* en torno al 78% pero llama la atención la fuerza el *índice de acuerdo incierto* que suma el 44% de respuestas. Hay un número importante de

alumnos con dudas sobre esa sinceridad. Como también lo señalamos más arriba este dato se reforzó cuando hicimos la pregunta de manera más directa: “La mayoría de los profesores nos hablan sinceramente sin verso” (ítem 15). El *índice de acuerdo* fue de 63%, el *índice de acuerdo incierto* fue de 57 % y hubo incluso un 3% de alumnos que expresaron su total desacuerdo con la frase.

El mismo tipo de formulación directa también la utilizamos para indagar la opinión de los alumnos sobre la sinceridad de sus compañeros al expresarse en la escuela. Un 69% está de acuerdo en algún grado con la frase. “Cuando hablan en clase, la mayoría de los chicos y las chicas dicen lo que piensan sin caretear” (Ítem 14): Hay una diferencia no demasiado fuerte a favor de la sinceridad de los compañeros (69%) frente a la sinceridad de los profesores (63%).

¿Puede haber una relación entre las divisiones entre los docentes y el que los alumnos detecten esto y lo expresen en su valoración de la sinceridad de los profesores? Hasta aquí parece un poco forzada la relación. Las entrevistas nos dieron más elementos para sostener la verosimilitud de esta asociación al menos en el campo conceptual. Recuerdo que no es nuestro objetivo desentrañar el fenómeno de la escuela Ramírez acabadamente, sino ver qué asociaciones conceptuales aparecen sugeridas desde sus datos. La relación se establece aquí entre el indicador de conflictividad interna y la sinceridad de la comunicación en primer término y el deterioro de la variable de la confianza. Un clima inestable se podría reconocer por la disminución de la sinceridad en particular y la confianza en comunicacional en general entre los actores escolares.

Entrevistando a Lucía del área de tutores de la escuela que tiene un contacto asiduo y profundo con los alumnos, se le planteó de modo directo si ella veía más sincera la comunicación entre los alumnos que la comunicación entre los docentes. Dijo: “Sí, seguro, sí, seguro es así, lamentablemente es así, nosotros les enseñamos a los chicos que tienen que comunicarse que decir las cosas que les molestan o que no están de acuerdo de una forma que no sea agresiva, pero nosotros no lo hacemos, los adultos (se ríe)” Poniéndose en línea con la asociación que hemos propuesto Lucía nos decía que las posiciones ante la innovación produce un doble estándar de comunicación de modo particular con la cabeza de la institución. No se le hacen cuestionamientos a Raquel de manera directa. Se hacen en los lugares de comunicación informal: la sala de profesores, “el pasillo”. Lucía estaba preocupada por esta fractura en la comunicación, había tomado la decisión de organizar reuniones entre docentes de tercero y cuarto año incluyendo a todos, los tradicionales y los contratados. También Marina la coordinadora



de uno de los proyectos mostraba su preocupación por la institucionalización de los proyectos y la necesidad de que los “otros” docentes los comprendieran.

*Crisis institucional, la fractura se extiende a los alumnos*

Las entrevistas con los alumnos ofrecieron datos que revelarían la intención de los docentes de mantenerlos afuera de sus disidencias. Miguel, un alumno que concurría a una escuela profesional de baile desde muy pequeño expresó que veía a los profesores pasando juntos mucho tiempo, los veía muy unidos. Como ya se señaló, se entrevistó también a una alumna de quinto año. Su nombre era Celeste, luego de repetir tres veces curso, cumplía una pasantía de trabajo en la escuela. Al preguntarle acerca de su percepción de la relación entre los docentes nos decía: “se los ve muy unidos”. Voy más allá y le pregunté si no se trasuntaban conflictos entre ellos, “no, nunca” fue su respuesta. Tuve algunas dudas sobre si su versión no estaba condicionada por sus intereses laborales. Pero la delegada de curso Belén, acostumbrada a discutir y demandar ante las autoridades de la escuela reafirmó la misma evaluación de los alumnos y ante la misma pregunta dice: “hay mucho diálogo entre los docentes”. Conceptualmente los datos nos hacen interrogar ¿la crisis de confianza en la comunicación entre los educadores, se trasmite siempre a los alumnos o puede quedar confinada en “el claustro” de profesores? ¿La inestabilidad del clima escolar afecta a la comunicación entre todos los actores escolares? ¿Algunos son más sensibles a ella que otros?

Pese al aparente esfuerzo de mantenerlos afuera, los alumnos se involucraron en el debate sobre la innovación en un momento determinado y de forma organizada. Los delegados de 4º y 5ª año irrumpieron en la dirección sin solicitar entrevista. Cuestionaron en términos muy duros la existencia del Curso Integrado y la presencia de esos alumnos y alumnas en la escuela. Para la lectura de Raquel este hecho supuso una verdadera crisis institucional. Los alumnos que habían sido favorecidos por los proyectos de apoyo, “sus pollos” [sic] se volvían en contra del proyecto y de ella misma. Pero, lo que ponía más en crisis al proyecto de innovación era la falta de incorporación de los valores que la inspiraban.

Los valores centrales para Raquel eran la inclusión y la igualdad del derecho a la educación. Los delegados venían a pedir la exclusión de sus compañeros, los discriminaban como un sector social inferior, aunque todos provenían de la misma barriada. Era una crisis de lealtad y de sentido.

### *La teoría de la manipulación*

No tenemos datos para describir ni explicar el proceso que llevó a los alumnos a entrar en la arena de lucha y tomar posición al menos en ese momento. Cuando hablamos con Pedro el asesor pedagógico de la escuela optó por la teoría de la manipulación. El reclamo no era genuino. Había en marcha una alianza entre los alumnos y algunos profesores que se expresaba en el discurso fascista y autoritario que toman los alumnos, lo aprendieron de algunos profesores de la escuela. Raquel adhería a esta idea, los alumnos fueron cooptados por los docentes de la escuela “cuyos valores son muy nefastos”. Este dato remite al concepto de instrumentalización de la comunicación que produce el enfrentamiento y la división entre los actores adultos de la escuela. En esta línea sería lógico pensar que no se puede mantener zonas aisladas. Cuando el clima se desestabiliza pareciera extender sus efectos a la institución en su conjunto.

Luis era también un alumno de 5º Año ha hecho su escolaridad sin repetir año. Pertenece más bien a un sector social medio, fue criado por su tía que trabaja en un hotel de la zona. No participó del reclamo, pero coincidía con su contenido. Cuestionaba “los privilegios” de los alumnos y alumnas del Curso Integrado. Luis creía, por ejemplo, que era injusto que los alumnos del Curso Integrado pudieran pedir cualquier cosa en la cantina de la escuela y la cooperadora se los pagara. Cuando le sugerimos que podía ser una medida compensatoria a la desigualdad porque esos compañeros podían estar mal alimentados, Luis no la aceptaba y creía que los resultados escolares eran diferentes porque era diferente el interés en el estudio. También pensaba que los chicos provenientes de la villa no se desempeñaban bien en la escuela porque si vivía en la villa debían tener malas influencias: “si viven en la villa muy bien influenciados no deben estar”.

Marta, la profesora de lengua, que estaba en una posición ambigua frente a la innovación porque llevaba adelante algunos de sus proyectos, pero era docente de la “escuela vieja” lo decía de manera contundente: “los que están más en desacuerdo con el Curso Integrado son los alumnos. Ellos cuestionan los privilegios que tienen: vienen menos horas al colegio, tienen menos materias y tienen profesores especiales”.

Para mi desconcierto no todas las voces eran concordantes. Cuando consultamos a Miguel, el estudiante de ballet profesional, nos dijo que no creía que la innovación haya traído conflictos entre los alumnos. La rebelión de los alumnos fue neutralizada rápidamente por Raquel. ¿Habría esto neutralizado el disenso del alumnado? ¿Habría que relativizar aquella valoración de que los alumnos eran más sinceros que los

docentes? No tengo una respuesta. Sí estos datos remitieron a pensar la vinculación conceptual entre profundización de los conflictos internos y crisis de confianza en la comunicación.

## V.2 Estatus Micropolítico consentido y estabilidad de los climas escolares

La teorías fundamentadas no intentan aplicarse ajustadamente a los datos del caso en estudio, sino que los interrogan de manera que conduzcan a nuevas conceptualizaciones (Strauss y Corbin, op.cit, 90). Esto ocurrió con el dato de la innovación pedagógica que nos remitió a la subcategoría de la estabilidad de los climas escolares. En este apartado los datos en su interrelación nos remitieron a abrir la posibilidad de introducir un indicador al interior de la subcategoría de la inestabilidad de los climas escolares que acabamos de incluir en el apartado anterior. Este indicador lo llamaremos estatus micropolítico consentido.

### V.2.1 El argumento de la conceptualización fundamentada

La segunda conceptualización a incluir en los climas escolares es la misma idea de la política interna como dinámica de las interacciones escolares (Ball, 1994). Ya aludimos a ella al hablar de la subcategoría de la inestabilidad. El poder en la escuela como en toda institución está en disputa. Una disputa que no se resuelve con la distribución de roles y funciones de la organización escolar. Esta lucha por el poder interno escolar se resuelve a través de alianzas informales y el objetivo de estas alianzas es lograr imprimirle una dirección determinada a las decisiones institucionales ¿Por qué afecta a los climas escolares? La respuesta nos remite siempre al eje temporal. La micropolítica escolar tiene también un pasado, un presente y un futuro.

Las instituciones funcionan gracias a cierta distribución de poder aceptada. Una especie de statu quo de poder informal que goza de cierto *consentimiento* y aceptación aunque no suprime la dinámica de luchas internas. Esta aceptación por la mayoría de los actores de la distribución de poder establecida constituye el equilibrio del poder al que una institución ha arribado. Equilibrio no es igual a equidad o justicia en la distribución de poder. Una institución está equilibrada en su micropolítica interna cuando puede funcionar y esto lo hace gracias a que la distribución de poder ha sido aceptada por los actores. Si la disputa no estuviera contenida por este consentimiento estaríamos frente a una situación de rebelión y parálisis institucional. La fractura interna alcanzaría una intensidad que paralizaría el funcionamiento de la escuela. Esta situación no puede ser

permanente sino transitoria. Por ello, partimos de la idea de un equilibrio micropolítico instalado en las escuelas que les permite funcionar aunque incluya tensiones y disputas internas siempre en marcha. Cuando se inaugura un proyecto de innovación se interna en este mapa previo.

La entrada de una fuente de poder nueva desafía el *statu quo* micropolítico. Se abre la posibilidad de una nueva distribución de poder. En nuestro caso este nuevo factor de poder fue la entrada simultánea de diversos actores: la población estudiantil proveniente de sectores sociales no tradicionales, una nueva vicerrectora, un grupo importante de jóvenes docentes contratados. Estas irrupciones provocan un reagrupamiento de fuerzas en la escuela. Las razones que hacen pasar de un *statu quo* de poder aceptado a uno rechazado pueden ser múltiples en las escuelas. Recordemos, sin embargo, que todo el nivel secundario experimenta la presencia de nuevos actores y de un *status* legal nuevo profundamente movilizador.

Siguiendo el pensamiento de Stephen Ball, como ya se dijo, la explicación micropolítica no puede ser sólo funcionalista (Ball, *op.cit*, 22). Esta sería la distribución formal del poder: designaciones, roles, organigrama. Dubet, por su parte, destaca el significado de que estos dos caminos, el formal y el informal, anden por vías paralelas. El autor identifica esta disociación como un rasgo del declive actual de las instituciones. Si la distribución de roles formales se divorcia de la distribución real de poder, se produce el fenómeno de una autoridad sin poder y un poder sin autoridad (Dubet, 2006, 427). Este divorcio lleva a una lucha micropolítica crónica y a la pérdida de *autoridad educativa*. No hay quién convoque y conduzca el proyecto educativo. Los objetivos de la institución se oscurecen. La línea de tiempo pierde su dirección futura. El clima escolar se “oscurece” en una escuela que no sabe a dónde va. Cuando el poder se disocia totalmente de la autoridad formal la lucha no cesa, el poder no se institucionaliza.

En conclusión existiría otro indicador de la estabilidad de los climas escolares al que llamaríamos *status micropolítico consentido* y no estaba presente en la conceptualización guía que se hizo al comienzo de la investigación. Esta instalación de un *status* micropolítico consentido es un lugar de construcción de un buen clima escolar. El consentimiento del *status* micropolítico se favorece con la aceptación de distintos posicionamientos y su representación en la toma de decisiones. Esto favorece una mejora del clima escolar porque lograría unir a la autoridad formal con un poder real suficiente como para direccionar la institución. La autoridad formal habría logrado gestionar también lo informal. Se alcanza un nexo razonable entre autoridad y poder. Se produce

también un vínculo mejor entre lo que se ha vivido y el horizonte de lo que puede suceder en el futuro. Es decir, se opera reduciendo la propiedad de inestabilidad y la conflictividad interna en la escuela. Esto no se alcanza sólo con los nombramientos oficiales, ni con apoyos políticos externos.

### V.2.2 La validación de la conceptualización fundamentada

Mostraré aquí un resumen de los datos relevantes que plantearon la necesidad de incluir como variable del clima escolar la micropolítica educativa.

#### *El soporte político externo*

La escuela en la etapa de introducción del proyecto de innovación ha tenido un soporte político de las autoridades ministeriales a pesar de los cambios de signo ideológico. El proyecto insume un presupuesto adicional importante para contratar a los docentes que tienen un “contrato de locación de servicios” en palabras de Marina. La escuela ha introducido otros cambios organizacionales como la contratación de coordinadores y también cambios curriculares como los que rigen el Curso Integrado que no respondían al curriculum prescrito en el distrito. Además la escuela Ramírez no sigue los caminos del estatuto docente para contratar al personal nuevo ¿Cómo pudo sostener esto durante casi cuatro años?

El gobierno de la ciudad cambió tres veces de Jefe de Gobierno y cuatro veces de Ministro de Educación desde que se lanzó el proyecto de innovación y ha logrado sostenerse en pie según nos relata Raquel en nuestra entrevista grabada con ella. En un informe oficial Raquel afirma que el proyecto llevado adelante ha disminuido la repitencia 46 al 10% dato registrado en el año 2009. ¿Son esos resultados los que han mantenido en pie la innovación? Raquel tampoco se explicaba bien el apoyo político externo. Aunque reconoció tener vinculaciones con actores políticos relevantes no ha hecho gestiones para acercarse a las autoridades del sistema que iban cambiando de nombres.

En la actualidad el gobierno de la ciudad pertenece a una línea ideológica contraria a la que contuvo el proyecto en sus orígenes. El apoyo político del sistema se mantuvo inalterable. Este apoyo de la línea administrativa, capitalizó al proyecto y a la rectora con un poder formal. Pero, como lo vimos en el apartado anterior, esto no fue suficiente para suprimir las disputas informales o impedir la formación de facciones opositoras al interior de la escuela.

### *La estrategia de instalación de la innovación en vertical y en paralelo*

El proyecto institucional de innovación nació de una sola persona: Raquel. Ella es una docente con un alto grado de formación básica y de posgrado. Inquieta, experimentadora en su campo, los límites del aula le habían quedado estrechos. Sus antecedentes y su capacidad excepcional, la habilitaron para presentarse a concursar cargos directivos con éxito. Ella relató que podía elegir la escuela en la cual empezar a trabajar como vicedirectora. La escuela de nuestro caso no era la que estaba más cerca de su residencia. Ella eligió a la escuela Ramírez como desafío conociendo su “dislocación” entre el lugar geográfico de residencia de la escuela y el lugar social del que provenía su población. Raquel eligió la escuela como lugar para hacer una experimentación pedagógica.

La innovación tenía nombre y apellido en su origen. Esto trajo ventajas e inconvenientes micropolíticos. Las ventajas pasaron por tener una líder muy reflexiva, creativa, rigurosa y comprometida. La desventaja el desafío de convertir el proyecto de unos pocos en un proyecto de, al menos, la mayoría de los docentes. Aquí estuvo desde el comienzo y seguía estando al realizarse este trabajo el desafío micropolítico.

La base micropolítica del poder en la escuela Ramírez se jugaba en los pasillos, en la sala de profesores o en la cantina donde acudían los docentes. El respaldo externo de los ministros de educación fue necesario pero no suficiente. Se impuso la necesidad de una tarea de persuasión. Raquel me dijo en la entrevista que mantuvimos que ella había tenido que transformarse en una predicadora y hacer “un trabajo pastoral”. Su objetivo era convencer a los profesores, entusiasmarlos con los valores que inspiraban la experiencia de innovación.

En principio Raquel estaba en una relación de inferioridad numérica con el personal docente tradicional de la escuela del que tenía muy bajo concepto. Según su relato, encontró una escuela en estado caótico en la “que no se distinguía recreo de clase”. Sus expresiones sobre el personal docente de la “vieja escuela” eran lapidarias. En los primeros encuentros con ella más informales ya utilizó en la conversación esta expresión generalizadora “lo que no funciona es el formato de adultos, el formato de docentes que tenemos”. En la entrevista grabada me dijo: “nunca he visto adultos tan desresponsabilizados como los que encontré aquí”. Para añadir a continuación: “son humanamente lamentables”.

La micropolítica transitó por etapas de lucha abierta. Raquel nos relató ese enfrentamiento: “muchas veces escribieron cartas para sacarme del puesto”. Una lucha en la que se puso en juego su propia permanencia en el cargo.

Por un lado Raquel y en la vereda de enfrente la mayoría del personal docente ¿Cómo hizo Raquel para equilibrar el desequilibrio numérico de esta relación? Los docentes tradicionales eran amplia mayoría. Ya lo señalamos, trajo “tropa propia”, a través de contratos introdujo un número importante de estudiantes de ciencias sociales, psicólogos y docentes jóvenes. Todos alineados con ella. Esta decisión basada en el poder formal ¿qué efectos trajo en la dinámica informal de poder interno?

Ante la pregunta sobre cómo avanzar sin contar con los docentes como asociados, Raquel estableció una estrategia de poner más bien en paralelo a la innovación. Decimos que caminan en paralelo, porque ya hemos visto que no se conocen los actores antiguos y los nuevos. Mientras Raquel predicaba a los docentes tradicionales sus jóvenes aliados avanzaban con las experiencias. Este camino paralelo tiene una expresión en el espacio escolar. El Curso Integrado funcionaba en el primer piso de la escuela. Ascender por la escalera con las paredes llena de graffiti hacía experimentar que se estaba entrando en otro lugar. Se leían expresiones como estas: “Yo no curro ni engaño, fumo porro y meto caño [sic]”. Expresiones claramente transgresoras que incluyen numerosos insultos y amenazas. Registré a modo de ilustración algunos de ellos: “Pucho te doy puto de mierda, cagón, como dormís he ja ja [sic]”. También registré expresiones claramente discriminatorias: “Negros de Mierda [sic]” “Odio a los negros [sic]”. El alcance de mi investigación no me permite profundizar en el análisis de estos mensajes escritos en las paredes de la escuela Ramírez. Los traigo a colación como indicadores de una frontera interna. En el resto de la escuela había también graffiti escritos en las aulas pero no en los lugares abiertos. Los patios y los pasillos tienen paredes limpias. Por el contrario, la escalera de subida al Curso Integrado estaba cubierta por su escritura. Esta presencia de una frontera dentro de la escuela fue confirmada por las entrevistas. Varios entrevistados hablaban con naturalidad de la “escuela de abajo” y la “escuela de arriba”. La vieja escuela Ramírez y la nueva parecían caminar por sendas paralelas. Los actores educativos tradicionales incomunicados se posicionaban más bien como espectadores de las experiencias de las que no participaban. Frente a esas experiencias se replegaban del rol de actores y se desplazaban al lugar de espectadores de una realidad escolar ajena. Resistencia pasiva.

Raquel y el equipo de conducción tenían dudas sobre su misma estrategia de instalación de la innovación. Una pregunta los inquietaba: ¿se podrá sostener el equilibrio político interno sin integrar a los docentes de la escuela tradicional? En los hechos Raquel no estaba esperando a la oposición para avanzar. Iba dando pasos para profundizar los cambios. Una idea de sus ideas era extender el tan cuestionado “Curso Integrado” hasta quinto año tal como lo mencionó en la entrevista.

Según la descripción del grupo innovador, ya mencionada, los tradicionalistas no se han quedado sólo de brazos cruzados como espectadores escépticos, se han asociado con los alumnos delegados de curso. También perciben que silenciosamente se inmiscuían en la lucha interna los líderes del barrio del que provienen la mayoría de los alumnos. Según Raquel éstos estarían también detrás del levantamiento estudiantil. El hijo del líder del barrio de emergencia encabezó el “sublevamiento” de los alumnos. El campo micropolítico empezaba a tener fronteras difusas entre los actores de adentro y los de afuera. Esta disputa interna estaba lejos de haberse saldado, más bien parecía acentuarse. El nuevo status político no había logrado ser consentido por la mayoría.

A modo de cierre diremos que la inestabilidad del clima escolar de la escuela Ramírez tenía como una de sus explicaciones la indefinición de su intensa disputa de poder interna. Esta disputa puede estar más o menos definida en otras instituciones. Su nivel de beligerancia, su extensión, lo impredecible de su resultado puede tener un rango de mayor o menor intensidad. La escuela Ramírez nos reveló una intensidad grande en la disputa por el poder interno en la institución. El estatus quo micropolítico no estaba consolidado porque no era consentido por los actores. Sin duda que esto colaboraba con la inestabilidad de clima de la institución.

### V.3 La Moratoria Legal

Luego de desarrollar a partir de los datos la subcategoría de la estabilidad de los climas escolares fuimos conducidos a conceptualizar un indicador de esa estabilidad que llamamos el estatus micropolítico consentido. Cuando el status quo de la distribución del poder informal se ve afectada con la entrada de lo nuevo la inestabilidad se agudiza.

Los datos nos obligaron a abrir el análisis conceptual de otra subcategoría de los climas escolares que habíamos adelantado en nuestra primera conceptualización. Me refiero a “la anticipación de riesgos”. El caso nos mostró una dimensión del indicador “la vigencia de las normas” a la que denominamos “moratoria legal”. Se denomina



*dimensión* al rango de variación de un indicador entre una máximo y una mínimo de intensidad o frecuencia (Straus y Comblin, op.cit, 110).

### V.3.1 El argumento de la conceptualización fundamentada

El derecho de todos a la educación y la prioridad del valor de la inclusión educativa puede traducirse en términos prácticos en la conformación de escuelas que dan más tiempo para escolarizarse. Una gran parte del alumnado llega con atraso en la escolarización. La decisión institucional es concederles más tiempo. Se concede más tiempo aunque materialmente el tiempo de cursado sea el mismo. La consecuencia es que esta donación de tiempo se concreta en una actitud educativa de espera. Se evita presionar, se vuelve a comenzar, se alienta, este es el contenido del tiempo de espera. El tiempo material es el mismo pero la *actitud enseñante* es más paciente (¿y más padeciente?). Este cambio de actitud afecta al indicador “respeto por la autoridad docente” que fue ya incluido en la primera conceptualización en la subcategoría anticipación de riesgos. El análisis de los datos muestra que la autoridad adquiere nuevos estilos si acentúa la inclusión educativa. El educador paciente no da órdenes, sólo argumenta, recomienda. Pasa de un lenguaje prescriptivo a un lenguaje deliberativo. Los indicadores de anomia y anarquía tienen un rango amplio de mayor o menor intensidad en cada institución. Pero el tiempo de espera se connota como tiempo de relajación de la norma y debilitamiento de la autoridad.

Lo dicho nos lleva a examinar aquí de modo particular cómo la priorización del valor de la inclusión educativa conduce a extender los plazos del objetivo de lograr una socialización de los alumnos por la incorporación de la legalidad. La adolescencia ha sido descrita como una moratoria social. Esa moratoria en las escuelas inclusivas puede convertirse en una moratoria legal. Esta moratoria consiste en aceptar conductas transgresoras de las normas escolares y de las leyes penales. Aceptar conductas que eran inaceptables en el pasado escolar y que en el presente son también inaceptables en el espacio público.

Siguiendo con el razonamiento comenzado más arriba subrayo sobre todo la ruptura con el pasado escolar. Esa ruptura con la experiencia vivida produce efectos en las expectativas. Una vez que se acepta lo que hasta el presente fue considerado inaceptable, se afectan las creencias tradicionales sobre lo permitido y lo prohibido en una escuela. Los actores descubren entonces que el futuro se hace más impredecible,

porque puede ocurrir lo “impensable”. La escuela parece iniciar un camino de olvido de su pasado que acentúa su temor frente al futuro.

Si la escuela acepta todos los comportamientos que transgreden las normas que regulan su vida cotidiana, desembocaría en una anomia completa. Pero este es un precio demasiado alto porque se desmoronaría la identidad institucional. La institución ya no sería la misma si algo instituido como las normas de comportamiento se pudiera transgredir sin límite. Esto no es aceptable para los actores educativos porque pondría en riesgo su identidad y su trabajo.

La anomia total no es una situación posible de sostener pero tampoco parece deseable imponer con sanciones el respeto por las normas porque esto entraría en conflicto con el valor de la inclusión ¿Cuál es la salida de esta aporía práctica? La salida es la negociación de las normas. Esto puede tener innumerables versiones prácticas. La negociación puede consistir en hacer respetar unas normas y otras no u optar por poner en la negociación todas las normas dependiendo de las personas, las circunstancias, etc.

Como rango del indicador de la vigencia de las normas la moratoria legal puede tener diversas características internas. El grado de deliberación con que se establece una negociación de las normas es diverso. Puede suceder que todas las normas estén bajo negociación sin que nadie lo haya decidido. Simplemente se relajan de hecho las normas y todos los actores silenciosamente lo aceptan. La otra versión es la que muestra la escuela Ramírez, la moratoria legal es una decisión institucional. En este caso, aunque todas las normas estén bajo negociación ésta se hace de manera deliberada y cuidadosa que busca un equilibrio entre lo instituido y lo acontecido.

En cualquiera de las modulaciones que tenga la moratoria legal lo que se produce es el aumento de lo impredecible del comportamiento de los actores escolares. Disminuye la capacidad para anticipar qué puede ocurrir en la escuela. Se incrementan las probabilidades y el temor a ser dañado o, al menos, afectado por las transgresiones a las normas. Este sentimiento de temor afecta a todos los actores educativos porque los comportamientos antisociales pueden dirigirse a cualquiera de ellos.

La relación entre la negociación de las normas y el aumento objetivo de los riesgos que se corren en la escuela no necesariamente es percibida como tal. En los lugares donde se aceptan más las transgresiones de las normas éstas pueden sustraerse a la percepción de los actores. Este fenómeno tiene al menos dos posibles explicaciones. En primer lugar, se puede explicar por una influencia de los valores y creencias sociales en las percepciones. Si las representaciones sociales de la escuela la llevan a pensarse como un

lugar de reparación de las heridas sociales, esta reparación se realiza a través de la moratoria legal. No se percibirán las transgresiones normativas como tales sino como parte de un aprendizaje. También se ocultarán algunos aspectos de los hechos. Esta transmutación de la transgresión en error no imputable, pone en una sombra inaccesible para la percepción social algunos fenómenos. Así, por ejemplo, la experiencia de las posibles víctimas de esas transgresiones puede volverse invisible.

En segundo lugar, el diferir las sanciones o eliminarlas puede crear una cierta camaradería transgresora ante la ley entre los adultos y los jóvenes (Bohmer 2010, 6). Los que tienen un rol de autoridad y los que no lo tienen tienden a nivelarse desconociendo la norma que aparece como un obstáculo común para ambos.

Según lo dicho en el párrafo anterior queda abierta la cuestión sobre si la categoría de percepción social es la más apropiada para describir y dimensionar los riesgos reales que acontecen en las escuelas. Este tema se retomará en las conclusiones. Veremos ahora los indicios y señales que nos ofreció la escuela Ramírez para plantearnos la necesidad de hacer esta apertura conceptual a la que hemos llamado moratoria legal.

### V.3.2 La validación de la conceptualización fundamentada

#### *El debilitamiento de las normas de convivencia*

La inclusión de la dimensión de la moratoria social en los climas escolares que presentamos en el apartado anterior no surgió de una elucubración abstracta. El análisis detallado de los datos y de sus posibles relaciones alumbraron esta dimensión de la vigencia de las normas.

La escuela Ramírez está inmersa en una negociación entre su pasado y su presente Pero, ¿qué ocurre con las normas en esta situación de negociación de una historia institucional?

La vigencia de las normas dentro de la escuela constituía un indicador de la subcategoría llamada “anticipación de riesgo” en nuestra primera conceptualización (ver arriba). Encontramos en el campo empírico una vigencia muy debilitada de las normas, reconocida de manera concurrente por los actores que pudieron expresarse. Las interpretaciones varían pero el diagnóstico fue notablemente consensuado. Sin embargo, como contradiciendo nuestras ideas previas, esta relativa “anomia” no se expresó como anticipación de correr riesgos al menos directamente. Recordemos primero la opinión de

los alumnos que anticipamos en la conceptualización guía pero de un modo más detallado.

**Ítem 25.** “En esta escuela la mayoría de los pibes y las chicas cumplen con las Normas de Convivencia”

Cuadro V.3 Grados de acuerdo con la frase del ítem 25 de la encuesta en porcentajes

Acuerdo	13%
Bastante de Acuerdo	6 %
Poco de Acuerdo	50%
Desacuerdo	31%
Total	100%

n=102

Claramente hay una línea ascendente hacia el desacuerdo con la frase. El índice de desacuerdo llega a un 81 % de alumnas/os que juzgan que no se respetan las normas de convivencia.

Las entrevistas le dieron fiabilidad a estos datos. Le preguntamos a Belén la delegada de curso si en la escuela se cumplían las normas de convivencia: “no, no se cumplen” Después matizó: “en algunas cosas no se cumplen”. Cuando se pidieron precisiones puso algunos ejemplos: “no se respeta la norma sobre la vestimenta que se puede traer a la escuela, por ejemplo, no venir en ojotas a la escuela, los chicos abandonan una clase o directamente están en la escuela y no concurren al aula“. Finalmente, nos dijo que “existe maltrato e insultos entre los diferentes curso”. Estos últimos casos técnicamente se llaman actos de incivilidad y remiten a la problemática de la violencia. Las versiones sobre la violencia en la escuela fueron muy contradictorias. Nos ocuparemos brevemente de ello más abajo.

Cuando le hicimos la misma pregunta sobre el respeto a las normas de convivencia a Ricardo un alumno que vive en la villa y está cursando en el Curso Integrado, nos

contestó: “casi nadie le da bolilla”. Luis el alumno de sectores medios que vive con su tía se puso en la misma línea: “no son respetadas”.

Con los docentes no fue distinto el tenor de las respuestas, Marina la coordinadora de proyecto dijo: “las reglas las violan todos, los adultos y los chicos, pero la responsabilidad mayor es nuestra porque ellos están aprendiendo”. A la hora de poner un ejemplo señaló: “Como nadie toma lista, nadie llega a horario” Notemos que normas de convivencia no se refieren sólo a comportamientos antisociales sino al cumplimiento de pautas organizacionales como los horarios. La profesora Aquino de ciencias señaló que a la mañana en las dos primeras horas tiene sólo el 30% de asistencia, “a las dos primeras horas no llegan nunca”. De paso, hacemos notar que estos datos relativizan, al menos, el cuadro de porcentaje de asistencia presentado más arriba según los informes de la preceptoría.

En las notas de campo, luego de estar dos horas observando la entrada de los alumnos en la escuela, se registró que si la entrada del turno tarde estaba fijada para las 13, 30, a las 14,30 aún seguían llegando alumnos. La portera estuvo todo ese tiempo abriendo y cerrando la puerta, recibiendo con amabilidad a “la procesión” de entrada. Ningún preceptor tomó nota del atraso. Pedro el asesor docente de la escuela confirmó este dato: los preceptores no toman nota de las llegadas tarde a la escuela, él atribuyó la alta transgresión con los horarios a esta falta de control. Además Pedro entendía que esta omisión era un mensaje equivalente a “no me importa si venís o no venís”.

#### *Objetos materiales de la transgresión*

La transgresión a las normas se concretaba de manera particular en el uso de algunos objetos no tradicionales en la cultura material de la escuela (Brailovsky, 2008, 101). Uno de ellos era el uso de los celulares en clase. La entrevista con la docente tutora incluyó este tema. Luego de afirmar que existe una norma que regula el uso de los celulares, dijo con total franqueza: “no se cumple, no para nada”. Algo semejante afirmó Marina, coordinadora, pero hace una consideración más general porque piensa que los encuadres normativos en general están muy debilitados en la escuela Ramírez: “Ahora si la escuela hace un reglamento, se los reparte a los estudiantes, y dice: no se puede entrar con celular al colegio, y después no pasa nada y el pibe se la pasa mandando mensajes de textos”. Yo fui testigo directo de la tensión en torno a los celulares. En una de mis observaciones de clases escribí: “Un chico prende un

encendedor. “Che, dale”, dice el profesor. El chico lo apaga. Sigue la explicación lentamente. Suena un celular”.

Otro objeto material no tradicional en la escuela es el uso de gorras deportivas, muy características de sectores sociales desfavorecidos. La docente tutora nos dijo al respecto: “después lo de las gorritas, habíamos quedado con la visera hacia atrás para poderles ver bien las caras a los chicos y se respeta bastante, no se la sacan pero por ahí sí [...] ponen la visera para atrás”.

Las gorritas que permanecen en las cabezas pero con la visera hacia atrás permitiendo que las miradas se encuentren, es un caso típico de negociación de una norma. Lo mismo hemos visto con la toma de asistencia y la llegada a horario, hay una negociación. No se registra la llegada tarde y así se evita la acumulación de faltas que dejarían al alumno afuera de la escuela ¿Cuál es el beneficio? ¿Conseguir el propósito de la retención y no perder matrícula? (Gallart, 2008, 38). No encontramos una respuesta única ni definitiva. La negociación normativa no parece cesar nunca en la escuela Ramírez.

En consecuencia, entre el pasado de la escuela y este presente con una población en su mayoría no habituada a la vida regulada de lo escolar, se produce una solución negociada con respecto a los diferentes tipos de normas. “Entrar en tarea hoy en un aula, te lleva quince, veinte minutos, a veces, o sea la mitad ¿no? [...]”, nos dice también Marina.

### *Nuevos estilos de autoridad*

La autoridad docente es otra dimensión de la anticipación de riesgo que fue incluida como indicador en mi primera conceptualización. Si a este panorama de lucha constante para no caer en la anomia sumáramos una anarquía por ausencia de autoridad docente los riesgos aumentarían, porque la autoridad tiene como una de sus tareas mantener el encuadre normativo.

¿Hay anarquía en la escuela Ramírez? La autoridad docente que encontramos es una autoridad argumentada. No ordena, persuade. Dijo Lucía, la coordinadora de tutores: “yo en realidad no les doy órdenes, no es mi estilo”, para añadir más adelante “no, yo les digo: “¿podés apagar el celular? Y consigo quizá más que si yo me pongo en dura y no le explico por qué [...]”.

En nuestras notas de observación de clase escribimos: “hay un constante tironeo entre el docente y los alumnos por salir y entrar al tema”, y casi al final de la clase escribimos: “el profesor es constantemente interrumpido, no pierde el buen modo y el buen humor”. Esta autoridad amable y paciente que reitera sin cesar sus “órdenes”, puede indicar otro modo de nivelación entre adultos y jóvenes. Ya se mencionó la “fraternidad transgresora”. Esto no siempre es bien visto por los alumnos: “Algunos profesores se olvidan que son profesores. Bueno, sos mi amigo y estás aprobado ¡No todos! Pero algunos sí, algunos se olvidan o no buscan el respeto del alumno” nos dice Celeste la alumna de 5° año que hace una pasantía en la escuela.

Para Raquel está clara la falta de autoridad de los docentes, pero la atribuye a sus incoherencias. Nos dice: “Si la escuela es un caos dentro del mundo adulto, ¿qué podemos pedir? ¿legalidad a los chicos?”. Esto fue señalado por varios entrevistados tanto alumnos como docentes y un objeto concentrador de las incoherencias de los docentes es también el celular. Algunos docentes interrumpen la clase para atender su celular, lo mantienen encendido durante las clases y, sin embargo, piden a los alumnos que los apaguen. La interpretación de Raquel encontró cierto respaldo en la encuesta La incoherencia estaba incluida en un indicador de la confianza al que llamábamos probidad (Sautu, 2009, 65)

**Ítem 17.** “La mayoría de los profesores dice una cosas y hace la contraria”

Cuadro V.4 Grados de acuerdo con la frase del ítem 25 de la encuesta en porcentajes

Acuerdo	28,4%
Bastante de acuerdo	14,7%
Poco de acuerdo	48%
Desacuerdo	8,9%
Total	100%

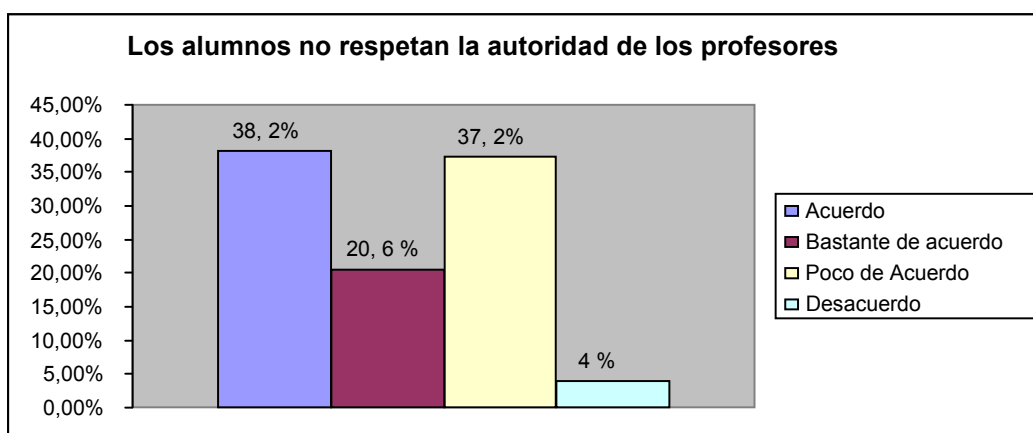
n=102

Se ve en los porcentajes una fuerte oscilación, con un claro incremento en los sectores intermedios. Nuestro índice de “acuerdo incierto” sumaría un 62,7 %. Hay una cierta

reticencia a confiar en la probidad de los profesores. El enlace con la autoridad ve vuelve más verosímil al examinar el ítem 27 de la encuestas.

**Ítem 27.** “En esta escuela la mayoría de los alumnos y las alumnas no respetan la autoridad de los profesores”

Figura V.1 Grados de acuerdo con la frase del ítem 25 de la encuesta en porcentajes



Nuevamente los valores intermedios son muy altos lo cual ya es un indicio de problemas con la autoridad docente. Pero lo más contundente es nuestro Índice de Acuerdo con la frase que suma 58,8% mientras que sólo un 4% de las alumnas/os está en claro desacuerdo con la frase.

Los alumnos tienen consenso en dos de sus valoraciones: en la escuela Ramírez ellos y sus compañeros no respetan la autoridad de los profesores, ni las normas de convivencia. Para agudizar el cuadro, pareciera haber bastantes dudas sobre la coherencia o probidad de los docentes. Pareciera haber una deslegitimación de la autoridad de los docentes por su conducta. Raquel usó una expresión muy ilustrativa en nuestra entrevista respecto de la falta de adultos significativos. Ella dijo: “los chicos son muy (pausa) o sea, tienen mucha calle, piden limosna en los trenes de Retiro, ellos saben (pausa) Dicen, es un buen tipo pero, ¿no me va a transformar la vida!”

*“La internalización de las normas lleva años”*

Los datos del campo no sustentan del todo la idea extrema de la existencia de una anomia o de una anarquía generalizada en la escuela Ramírez. Tampoco surge de los



datos que se ha renunciado institucionalmente a que existan normas o que no se respete en absoluto la autoridad del docente. Recuerdo, por ejemplo, las fuertes palabras de Ezequiel, el coordinador del curso, que reproducían su respuesta habitual a los alumnos que desafiaban los límites, les decía: “acá sí, afuera si querés nadie te manda, acá sí, acá en el colegio, acá los docentes dicen lo que tenés que estudiar, acá hay horarios, acá hay un lugar donde vos tenés que estar de tal a tal hora y acá hay ciertas cosas que no se hacen”. Algo parecido sostiene la Rectora pero subraya que los alumnos vienen de una experiencia de vida sin adultos, sin legalidad. Esta precaria socialización impone que las normas se vayan aprendiendo con tiempo, en sus palabras: “la internalización de la ley lleva años como aprender a leer y escribir”. Este supuesto de Raquel conduce inevitablemente a situaciones intermedias entre ese punto de partida tan bajo y el punto de llegada que sería la aceptación de la norma y la autoridad. Raquel establece una secuencia que comienza con ese término que ella ha creado: “serenizar”, porque Raquel define a la villa de emergencia por su constante inquietud. Su definición de una villa de emergencia: “un lugar en el que nunca hay silencio”. Sin serenidad y silencio no hay escucha, si no hay escucha no hay conversación. La conversación, a su vez, es para ella la oportunidad para que se abran de las heridas biográficas, los enojos acumulados. Raquel puede estar dos horas a puertas cerradas en su despacho conversando con un solo muchacho o una chica.

Sólo entonces, luego de su “serenización”, el alumno estaría en condiciones de aceptar una ley y una autoridad. La laxitud en el cumplimiento de las normas que refleja la escuela expresa su aceptación de un proceso que va del enojo a la serenidad. Paralelamente el camino va de la ilegalidad a la legalidad.

Según esta perspectiva de Raquel no es la anomia la cualidad que describe con justicia a la escuela Ramírez. Su situación institucional actual sería la de una construcción subjetiva inconclusa de la noción de norma.

### *Versiones sobre la violencia*

Desde luego que este tiempo intermedio de una cotidiana negociación normativa trae consecuencias. Se instala como tema de discusión entre los actores la cuestión acerca de si toda transgresión puede ser incluida como parte del proceso de socialización. También plantea la cuestión del trabajo que el docente debe hacer sobre su persona buscando adquirir las aptitudes necesarias para acompañar la reelaboración de las conductas antisociales (Dubet, 2006, 181) Comprendí que yo tenía un supuesto

incorporado al respecto, la violencia física era para mí un límite infranqueable, allí no hay proceso que esperar, allí habría que poner límite. Mi presupuesto, sin conocerlo, era compartido por una parte de la escuela y otra parte lo ponía en cuestión.

Hubo versiones contrapuestas sobre la presencia de la violencia en la escuela. Ya se mencionó el caso del robo a una docente por parte de un alumno. Se obtuvo el testimonio directo de esta profesora. Según sus palabras el alumno intentó también agredirla físicamente empuñando un arma cuando ella le señaló el hecho. Ella misma relata que este alumno estaba sentado en el aula al día siguiente y luego fue derivado al Curso Integrado. Una alumna nos dice que este año hubo tres peleas entre sus compañeras en la escuela. La coordinadora de los primeros años nos habla de la introducción de la luchas por el territorio que se originan cotidianamente entre distintos sectores de la villa y que se trasladan a la escuela. Según esta docente, el contexto violento se habría introducido en la escuela. La profesora en tareas especiales es taxativa “ya no hay problemas de conducta, hay problemas de violencia”. En mis notas de campo durante la fiesta familiar de un día sábado, registré mi conversación con el papá de un alumno de primer año. El señor trabaja como portero de un edificio. Había traído a sus dos hijos a la escuela desde una escuela industrial con muchos problemas de violencia. En la escuela Ramírez, su hijo más chico que concurría a segundo año estaba siendo amenazado por Internet por un alumno de cuarto año, que concurría a la escuela armado. Él cierra el relato con aquella frase: “pero aquí lo minimizan todo”.

En las antípodas de esta lectura está Raquel. Ella sabe que hay un grupo de dos o tres “pibes chorros” en el turno mañana. Trajo hace un tiempo al alumno más involucrado al turno tarde. Logra con el tiempo un cambio muy grande en este alumno. Ella aclara: un cambio que no significa que deje de ser pibe chorro fuera de la escuela, pero sí que encuentre un mundo que pueda interesarlo con otros incentivos, la música por ejemplo. Y termina con una frase fuerte que merecerá un análisis detallado de mi parte: “cuando un chico de éstos roba, ¿está fuera de la ley, transgrede?”

Tomando en cuenta esta y otras expresiones de la entrevista el pensamiento de Raquel sería el siguiente: si un joven no ha recibido del mundo más que violencia, abuso, hambre ¿qué puede pedirle el mundo a cambio? Toda norma supone una pérdida, una restricción del deseo para lograr un ordenamiento social básico. Pero, Raquel casi con una visión contractualista, usa este argumento: ¿a cambio de qué va aceptar el chico de las villas de emergencia esta prohibición de lo legal? Si no hay una ganancia a cambio, es pura represión, otra violencia. La clave para hacer legítima las normas no es

reforzarlas con sanciones, sino mostrar las recompensas de la integración social. Raquel pensaba que la escuela no ofrecía ese incentivo, por lo tanto, también la escuela era responsable de las transgresiones. Pero, iba todavía más allá porque discutía la calificación del acto. Un robo de un chico de la villa ¿es un robo? ¿Se puede considerar una transgresión de la ley? Lo cual para ella significaba: ¿cómo se puede transgredir lo que no se conoce? Si estos chicos y chicas se crían en grupos familiares desintegrados, sin adultos que contengan ¿pueden tener sentido de la legalidad? ¿Hay legalidad sin padre? No han nacido en espacios regulados, es decir en espacios públicos, sino en territorios gobernados por bandas. Allí no se lograba un lugar social si no es a base de lucha, violencia o alianza con los violentos. El que creció luchando por sobrevivir: ¿puede hacerlo respetando las leyes y dando con esto una ventaja enorme a sus enemigos territoriales?

Aquí Raquel está inaugurando una perspectiva que retornará en el análisis posterior de los datos. Me refiero a este mirar la escuela desde la mirada de un adolescente de la villa, es mirarse desde la mirada del otro, interpretarse, dejarse juzgar y decidir por esa mirada exterior. Desde luego que esto invierte la lógica tradicional de la escuela que fue la lógica de santuario que suspende la validez de las lecturas externas, levantando un muro infranqueable que dejaba afuera al mundo exterior. La llegada de estas nuevas poblaciones es un paso más en la desacralización de la escuela (Dubet, 2006, 224).

¿Qué preguntas deja abiertas esta lectura tan sugerente que hacía Raquel de las transgresiones de sus alumnas/os? Su lectura parecía dejar afuera una mirada. Raquel no miraba desde los ojos de: la profesora agredida, el muchacho amenazado, el padre preocupado por la seguridad de su hijo menor. No incorporaba la mirada de temor de los que son perseguidos en su escuela. Recordemos las palabras del padre del alumno amenazado: Raquel “estaba minimizando”. La transgresión a la ley no es sólo transgresión a un ente abstracto es también avanzar sobre el otro y dejar marcas que pueden ser indelebles o irreparables. Esta doble perspectiva no estaba resuelta en la escuela y de esto eran conscientes los actores escolares. Para visualizar el contrapunto dos citas a modo de ilustración solamente:

Entrevistando al alumno estudiante de baile profesional se le preguntó hasta qué punto el vivía un clima de amenaza violenta:

E: ¿Llega al punto en que venís al colegio medio a la defensiva: “acá me puede pasar algo”?

A: En su momento sí. A mitad de año, hace un par de meses venía “cuidándome la espalda”

E: ¿El riesgo hasta dónde llega? ¿Pelear con armas?

A: Que “espere afuera” es lo más habitual.

E: ¿Qué haya armas?

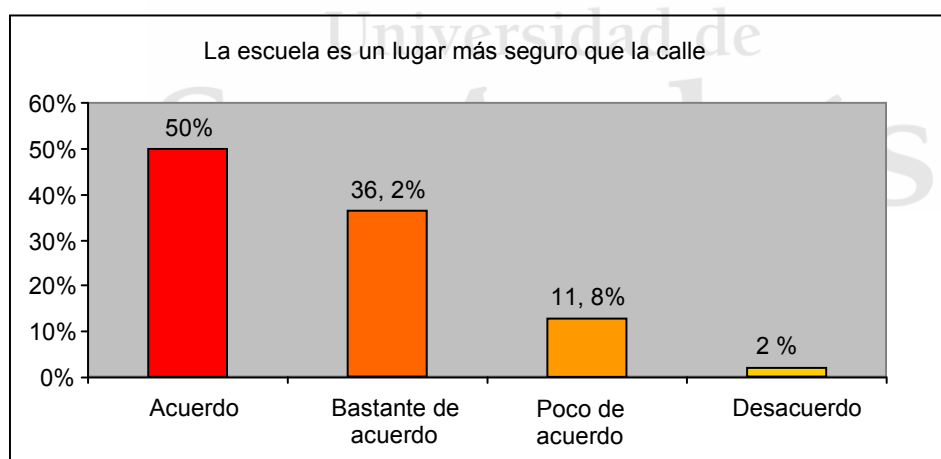
A: En este colegio sí. (Miguel, Buenos Aires, 12/11/2010)

Cuando entrevistamos al asesor pedagógico sobre el grado de anomia que podía haber en la escuela le preguntamos si la escuela era un lugar seguro, si había riesgos. Nos contesta: “Para mí no, en esta escuela no hay casos permanentes y recurrentes de violencia”.

¿Cuál de las dos versiones se ajusta a la realidad? No puedo dar una respuesta sobre el grado real de violencia vivido en la escuela. Pareciera transcurrir de manera tácita y potencial por niveles subterráneos y de vez en cuando hacer erupción. No hay que negar el mérito de todo el trabajo realizado por la escuela Ramírez para lograr un nivel de contención de la violencia. La encuesta tenía una pregunta al respecto comparando la seguridad en la escuela y fuera de ella:

#### Ítem 24. “La escuela es un lugar más seguro para mí que la calle”

Figura V.2 Grados de acuerdo con la frase del ítem 24 de la encuesta en porcentajes



Es clara la línea descendente del Acuerdo hasta el Desacuerdo con la frase. La pregunta fue formulada de manera deliberada estableciendo esa mirada bifocalizada en la escuela y en la calle, para los chicos en su mayoría son las calles de la villa. Comparado con las calles de la ciudad en general y de las villas de emergencia en particular la escuela se muestra como un lugar más seguro ¿Esto prueba que no había violencia en la escuela Ramírez?

#### V.4 El desanclaje de los climas escolares

Abordaré una cuarta alteración a nuestra primera conceptualización de los climas escolares surgida del análisis detallado de los datos y sus relaciones mutuas. Este análisis llevó a revisar un supuesto sobre los climas escolares. Este presupuesto es que los climas de una escuela suponen que esta escuela pueda ser identificada como un lugar diferenciado.

##### V.4.1 El argumento de la conceptualización fundamentada

Los climas como metáfora de origen geográfico remiten a un espacio delimitado. Los climas son climas de una geografía determinada y cambian con las zonas de la tierra. La metáfora de los climas escolares traía consigo también este supuesto. Las escuelas tienen un clima porque son un lugar delimitado, identificable. La escuela no es un mero lugar geográfico es un lugar social. Su delimitación no se hace sólo con sus paredes y puertas, también se hace por su mayor o menor identidad y diferenciación institucional. Una de las aptitudes institucionales es regular sus interacciones sociales de acuerdo con sus fines específicos. Para lograrlo surgen diversas normativas específicas que la institución sostiene y que la sostienen como institución. Entre ellas podemos nombrar: establecer horarios de llegada y de salida, establecer los comportamientos que están permitidos y los que están prohibidos en su ámbito, establecer la asistencia mínima obligatoria, establecer normas sobre la vestimenta adecuada para acudir a la escuela, entre otras. Aspectos que hemos analizado más arriba y que ya nos harían partir de cierta debilidad de lo instituido que podría afectar la diferenciación de la escuela como lugar.

Pero ¿qué sucede con el concepto de clima escolar cuando pierde en primer término su anclaje en un lugar geográfico? Esto puede darse no necesariamente porque la escuela funcione en más de una sede, lo cual tal vez no sea relevante. Puede suceder que los que disloquen a la escuela sean sus actores. Emile Durkheim en su famosa obra sobre “Las formas elementales de la Religión” señala que desde las civilizaciones más antiguas las divisiones sociales se expresan en divisiones geográficas (Durkheim, 2008, 42). La población estudiantil puede dislocar a la escuela porque proviene de otro lugar no sólo geográfico sino de nivel socioeconómico. ¿Qué es lo que termina definiendo la escuela

como lugar? ¿Su lugar geográfico que se mantiene igual o el lugar de procedencia de su población estudiantil?

A las preguntas del párrafo anterior habrá diferentes respuestas prácticas. Pero esta alteración del lugar geográfico por la presencia de una población no tradicional, desdibuja el lugar de la escuela. ¿Cual es el clima de un lugar que es en realidad la intersección de dos o más lugares sociales que en la distribución social han sido lugares tradicionalmente distantes o separados? ¿Cómo queda afectada la categoría de clima escolar al quedar afectada una de sus propiedades que es la localización?

Pero la cuestión de la relación entre el anclaje institucional de la escuela que se vinculó anteriormente con la vigencia de su normativa puede encontrar una tensión nueva cuando las normativas no son el marco de las negociaciones cotidianas entre los actores escolares diferentes para poder convivir diariamente, sino que, como hemos visto, ellas mismas se convierten en materia de negociación. En este caso podemos hablar de una “licuación” de las fronteras utilizando la terminología de Bauman (Bauman, 2000, 14). Yo me inclino por utilizar la propiedad de “la transparencia” tomada de la obra de Gianni Vattimo, la escuela transparente es aquella que no tiene barreras entre lo exterior y lo interior, lo exterior se ha hecho interior y a la inversa (Vattimo, 1996). Una escuela para mantenerse como lugar institucional debería tener una cierta opacidad. Si lo que se ve en el espacio cotidiano de vida es lo que se ve en la vida cotidiana de la escuela porque deja de ser un espacio con regulación propia y no sostiene sus normas internas, entonces la escuela adquiere la visibilidad de los reality que llevan a la exposición de la pantalla la convivencia íntima de un grupo de personas desconocidas entre sí.

Esta transparencia de la escuela puede ser el efecto del mirarse a sí misma desde la mirada del otro. La escuela se mira en un espejo y ve la imagen de sus alumnos y desde esa imagen se mira a sí misma. La mirada del otro es una mirada que la cuestiona con tal intensidad que la destituye. Para poder dar lugar a este otro no tradicional la escuela disuelve su identidad institucional, pierde opacidad, su transparencia suprime la diferencia entre el afuera y el adentro.

Esta dislocación afecta como propiedad a la categoría de los climas escolares en su totalidad porque sin una localización la metáfora pierde fuerza como analogía, pero de manera particular lo hace sobre una de sus subcategorías. Me refiero a la incidencia en la anticipación de riesgos. La preeminencia de una mirada, la mirada del recién llegado como ya se señaló oculta otras. El desanclaje del clima escolar es un *indicador* de la

subcategoría de riesgos y hace referencia a la establecer un contorno de diferenciación con su contexto social.

Pero la pregunta final sería ¿cuál es la relación conceptual que explicaría a este transparentarse de la escuela? Aquí a modo de postulado se señala la influencia del sistema de valores que regula la vida cotidiana de una institución. Si su sistema de valores pone en primer lugar la inclusión educativa y el derecho a ser educado, este sistema axiológico permite ampliar la propiedad de acogida hospitalaria del clima escolar. Pero puede hacerlo hasta un grado en que diluya las paredes y los techos del hospedaje, dejando a sus habitantes finalmente a la intemperie. Al traspasar las puertas de la escuela no se deja atrás la “calle” se seguiría estando “en la calle”.

#### V.4.2 La validación de la conceptualización fundamentada

##### *Un lugar de sufrimiento temprano*

Entrevistando a los docentes encontré que algunos de ellos tienen un relato de vida cotidiana de los chicos como una vida de sufrimiento temprano. En palabras de Winnicott un relato de “deprivación” donde no sólo ha habido ausencia sino que ha habido pérdidas (Winnicott, 2008, 201). Esto deja en ellas/ellos marcas de identidad muy profundas. No es lo mismo no haber tenido nunca una madre o un padre conocido que haberlos conocido y ser abandonado por ellos. Raquel utilizaba estos adjetivos al hablar de sus alumnos: “intelectualmente quebrados, emocionalmente destruidos, sin familia de referencia”. Lucía, como tutora, tenía un contacto asiduo con los alumnos, ella también describía ese “contra-lugar” que es la villa para la escuela con calificativos muy fuertes: “son chicos golpeados, maltratados, abusados, sin proyecto de vida, resentidos”. Lejos de suponer un juicio de valor, o una descalificación estaban pronunciadas desde una profunda empatía que explica la mayor parte del enorme esfuerzo que hacían estos docentes para hacerles un lugar a los “nuevos” alumnos en la escuela Ramírez. Marta, la docente de idioma extranjero decía en la entrevista que notaba que los chicos tenían hambre por la mañana, al menos un grupo de ellos. Su última comida ha sido el té del día anterior, no hubo cena, preguntaban reiteradamente si las viandas llegaron a la escuela. Pedro, el asesor profesional, decía que fuera de la escuela los chicos están como suspendidos en su identidad, una identidad social puesta entre paréntesis, al no estar integrados socialmente, su identidad social queda indefinida. También la villa aparece como un lugar social en el que se aprende la violencia. Nos

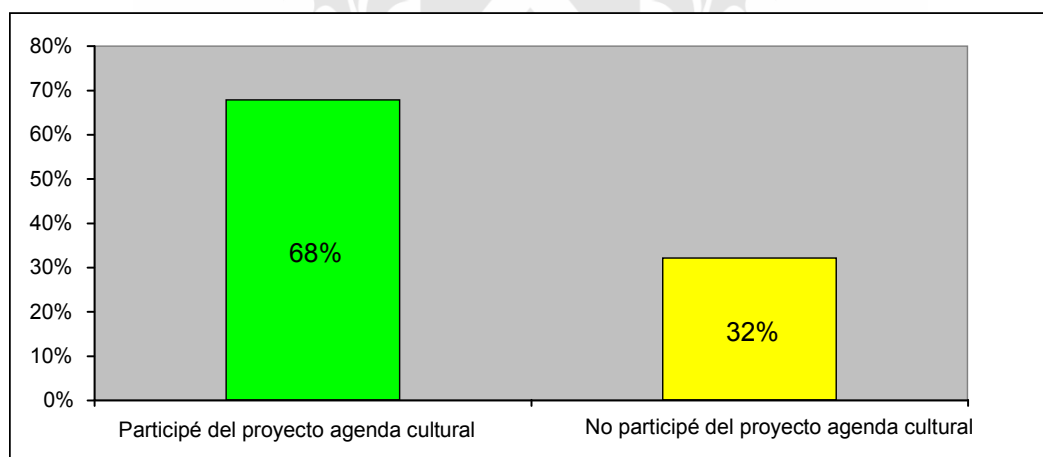
señalaba Lucía la coordinadora de tutores que charlando con las chicas, recuerda así sus palabras: “Yo no hablo, yo actúo, porque eh [sic] en donde yo vivo no se habla, no se discute se pega”.

### *La escuela un lugar valorado por los alumnos*

La escuela como lugar en contrapunto con la villa aparecería para los alumnos como lugar valorado. Tenemos algunos indicios para sostener esta interpretación, en primer lugar los alumnos concurren mayoritariamente a la escuela fuera del horario escolar, acudiendo a los diversos talleres que la escuela ofrece cuyo proyecto se denomina “Agenda Cultural”. Veamos las respuestas:

### **Ítem 7** ¿Participaste del proyecto Agenda Cultural?

Figura V.3 Cantidad de alumnos que participaron de la agenda cultural expresada en porcentaje



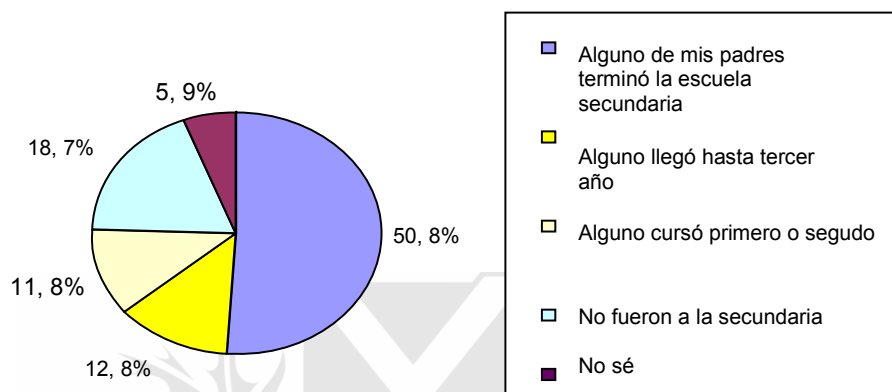
Son significativos los datos porque esta presencia en la Agenda Cultural depende de una decisión de los alumnos y las alumnas. A esto tenemos que sumar la baja deserción registrada en el año, aunque ahora sabemos que los datos se recolectan con una cierta laxitud. En el momento de nuestro trabajo de campo sucedió un hecho significativo. Hubo un movimiento estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires, que condujo a la toma de 28 escuelas secundarias por parte de los alumnos que impidieron que se dictaran clase por más de una semana. Muchos de esos colegios eran vecinos a la escuela Ramírez. La escuela no fue tomada. La administrativa con la que conversábamos con el fondo de la música de cumbia en la fiesta familiar del día sábado, me dio su versión de



lo sucedido. Según ella, los chicos no tomaron la escuela porque no querían perder días de clase, no la tomaron “porque quieren venir a la escuela”.

**Ítem 5** ¿Cuál es el nivel de educación de tus padres?

Figura V.4 Nivel de educación de los padres expresado en porcentaje



Como vemos en el gráfico la mitad de los alumnos tienen padres que no terminaron la escuela secundaria, hay un 18,7 % que ninguno de los padres concurre a este nivel. Esto puede convertir a la escuela en un lugar valorado, un lugar no alcanzado por los padres que puede iniciar una historia social diferente a la de éstos. La valoración en comparación con los padres también podría incluirse como contrapunto con la villa de emergencia como lugar social de origen.

También en las notas de campo tomadas mientras esperaba para presentarme a la entonces vicerrectora del turno tarde, quedó registrada la actitud de los alumnos que se mostraban deseosos de entrar a la escuela. Había una larga fila de chicos y chicas conversando animadamente, sentados en el amplio frente de un edificio lindero, esperando entrar. En ese momento nos vinieron a la mente las colas de adolescentes esperando entrar a las discotecas en uno de los barrios populares del Gran Buenos Aires. Esta alegría de los alumnos se convirtió en una pregunta difícil de desentrañar que se planteó en reiteradas ocasiones a nuestros entrevistados ¿Por qué un grupo de trescientos adolescentes llegaban con alegría a un lugar en el que iban a estar 6 horas aburriéndose y fracasando reiteradamente? Se contaba con varios datos para sostener esta extrañeza ante la alegría de los moradores escolares. El primero dato relacionado es el nivel de sobriedad que tienen los alumnos. La escuela tiene en tercero y cuarto año

un 19,6% de alumnos con 15 años, 25,5 % con 16 años y un **54, 9%** con 17 o más años de edad. La sobreedad habla de abandono de la escuela o de repitencia y fracaso. Estas experiencias no ayudan a convertirla en un lugar atractivo. Aunque el proyecto de innovación presenta como un logro esencial la disminución de la repitencia, la población estudiantil consultada en la encuesta tiene en su mayoría trayectorias escolares difíciles. Esto debería provocar más bien un rechazo al estar en la escuela

En las entrevistas los actores escolares recurren mucho a la teoría del desinterés para dar cuenta de este fracaso. Bernardo el alumno del curso integrado que vive en la villa de emergencia cuando le preguntamos si veía esfuerzo en sus compañeros por aprender, nos contestó que sólo lo veía en algunos, otros “no hacen nada y vienen a joder no más [sic]”. Miguel, el alumno que estudia baile profesional, cuando le requerimos una explicación para las dificultades de aprendizaje afirmó: “no les interesa el colegio” y luego recurrió a la teoría de los dones: “también hay un poco que la inteligencia no les da”. A esta teoría del déficit se suma Belén la delegada de curso: “hay chicos que tienen ganas, pero como que no les agarra la idea [sic]”.

Los docentes en cambio se inclinan por la desmotivación. Pedro, el asesor profesional desestima la teoría de los dones nos dice: “poder pueden, la mayoría puede ¿por qué no iban a poder?”. Luego señala la falta total de compromiso autónomo de los alumnos con el estudio “yo en clase tengo autoridad, pero mi autoridad se termina en la clase porque yo les mando que estudien y no estudian, cada clase nueva era repasarlo [sic]” Cuando le preguntamos a la profesora Aquino de ciencias nos dice: “lo de la población, muy, muy complicado sin interés de nada” Marta, la docente de lenguas extranjeras contradice esta versión, ella no ve falta de interés, ve dificultades para sostener la atención, que no es exclusivo de estos sectores sociales. Como siempre las voces no son totalmente concordantes pero hay un fuerte consenso sobre el desinterés en aprender en la valoración que hacen los alumnos y docentes entrevistados.

¿Qué volvía a la escuela Ramírez atractiva para sus alumnos? Algunos de ellos, inclusive, concurrían a la escuela en contra del parecer de sus padres que no valoran la escuela nos decía Marina, la coordinadora de proyectos. Ella señaló que en el momento de la entrevista había unos 20 chicos que estaban en la escuela sin ningún motivo concreto, no cursaban, no venían a clase de apoyo, venían porque querían estar en la escuela.

*El lugar lejano define al lugar cercano*

He mostrado datos sobre la valoración positiva que los alumnos tienen sobre esta escuela. La valoración que los alumnos de las escuelas secundarias argentinas dan a su propia escuela la han constatado estudios más amplios realizados en el país (Dussel, Brito y Nuñez, 2007, 115). Pero en nuestro caso, no se puede comprender esta valoración sin tener en cuenta los proyectos de innovación pedagógica que la escuela ha puesto en marcha. Como nos decía Lucía la docente tutora estos nuevos proyectos son en sí mismo un mensaje de reconocimiento a los alumnos: “ustedes son importantes y nos importan”.

Pero preferí trasladarle la pregunta a mis entrevistados. Miguel, nos decía que en sus casas los chicos tienen muchos problemas y que la escuela se hacía atractiva porque era un lugar para encontrarse con los amigos y “despejarse”. Lucía, tutora, nos dijo: “necesitan desahogarse, contar algunos problemas, una contención emocional”. En palabras de Pedro, el asesor de la dirección, dándole una nueva lectura a la cuasi anomia escolar antes señaladas opinaba que la escuela les ofrecía a los alumnos un lugar con “ciertas regularidades”. En contraste con el territorio no regulado del que provienen. Las propiedades de la escuela Ramírez como lugar para estar se definen por contraste con la villa como lugar. Esta descripción se interna en una propiedad esencial de los climas escolares que es su definición del espacio escolar como un lugar para estar.

*¿Una escuela transparente?*

En nuestra primera versión teórica del clima escolar señalábamos que éste acababa definiendo los modos de estar en la escuela. El contrapunto escuela-villa parece otorgarle a la escuela el carácter de un lugar hospitalario. Nuestras notas de campo mostraban aquel carácter expansivo que los alumnos mostraban en su llegada a la escuela. Los alumnos parecían haberse apropiado de la escuela como lugar que les pertenece. Ellos no lo vivenciaban como ajeno. Así se lo señalamos en nuestra entrevista a Raquel, rectora del establecimiento y ella coincidía con la observación.

Nuestras indagaciones en el campo empírico nos empujaron a ir un poco más allá. La villa no sólo era el lugar que por contraposición definía el estar en la escuela, algo así como la sombra que hace de fondo en un cuadro para resaltar un rostro. Ya se mencionó al hablar de los riesgos. La villa no es sólo un lugar que a la distancia puede definir las

propiedades de la escuela. La convivencia entre los habitantes de la villa y sus conflictos se trasladaba a la convivencia escolar. En este barrio de emergencia se distinguen tres oleadas de ocupación territorial. Raquel nos informó que para los antiguos moradores los nuevos son “los villeros”, “los pibes chorros”. Nos dijo que los conflictos de la villa se introducían en la escuela constantemente “es la guerra de pobres contra pobres”. Es decir, la escuela no tenía una frontera suficientemente consistente como para dejar afuera de su espacio los aspectos nocivos del barrio de origen.

Pero tampoco los alumnos parecían diferenciar su ámbito cotidiano de vida y la escuela. Marta la profesora de lenguas extranjeras nos decía: “Yo no sé si hay un gran contraste. Porque todo lo que hacen allá, lo hacen acá. No hay un filtro en el medio (silencio). El que dice una mala palabra afuera la dice acá. El que contesta afuera, contesta acá. O sea como que no identifican el ámbito”. Aunque también nos aclaró que esto es muy propio de los primeros y segundos años, luego crece la socialización escolar. Los alumnos, cuando en las entrevistas les planteábamos la pregunta sobre si había diferencia entre cómo eran sus compañeros dentro y fuera de la escuela, nos daban respuestas contundentes. Celeste la alumna de quinto año pasante laboral en la escuela nos dice que sus compañeros son “ellos mismos” en la escuela, en el boliche o en la cancha de fútbol. Lo mismo nos decía Luis alumno de clase media, lo que se mostraba en la escuela y lo que se mostraba en la calle era lo mismo. Aunque tampoco aquí faltan las voces discordantes que dejan la cuestión en suspenso. Marina, la coordinadora de proyecto en los primeros años, sostenía que hay un doble estándar, que los alumnos se acomodaban a la expectativa docente como un modo de protegerse. También Ricardo que estaba en el curso integrado sostenía que se esconde en la escuela mucho de lo que sus compañeros hacían en la villa. Tal vez no sean excluyentes las dos versiones. No hay diferencias sustanciales, pero todavía quedan cosas por mostrar.

Sin pretender dirimir estas lecturas divergentes, es bueno relacionar la temática con datos de la encuesta que dan un poco más de respaldo empírico a la idea de que la escuela para hacerse acogedora, ha tenido que hacerse más “transparente”, debilitar sus bordes de identidad. La falta de autoridad de los docentes y la falta de respeto por las normas tal como fue señalada mayoritariamente más arriba por los alumnos en la encuesta son datos concurrentes en este sentido.

Otro dato que a nuestro entender puede ser leído como consistente con la “escuela transparente” es la respuesta al ítem 26 de la encuesta. . La escuela Ramírez no es un lugar que los alumnos califiquen como de abuso de poder por parte de los adultos. Esto

ya fue señalado más arriba al desplegar la conceptualización guía. No perciben riesgo de ser humillados, un 80% de las respuestas tomaban esta opción. Una lectura de esta valoración de los alumnos sería que los docentes de la escuela son muy respetuosos con ellos. Otra lectura no contradictoria con la anterior vería en esta respuesta un efecto positivo del aplanamiento de la asimetría entre docentes y alumnos. No hay abuso de la autoridad entre otras razones porque no hay autoridad. (Dubet, 2006, 428). También cabe pensar que no hay riesgos en el vínculo porque los docentes no se implican profundamente en él. Una ausencia de riesgo por ausencia de interés. Cualquiera de estas lecturas revisa la teoría de la sociología escolar que postulaba la necesidad de un desdoblamiento entre el alumno y el joven para hacer el trabajo escolar (Perrenoud, 1990; Dubet y Martuccelli, 1998). No parecía ajustarse a la realidad de la escuela Ramírez. En la “escuela transparente” este desdoblamiento del alumno sería, al menos, menos intenso.

Zulema la docente en tareas especiales y la profesora de ciencias usaron la misma expresión para hablar de esta transparencia escolar, ambas utilizaron esta expresión “la escuela Ramírez se transformó en un club social”.

No se encontró base en los datos para una expresión tan extrema. Por el contrario, se registró en los promotores de la innovación una seria preocupación pedagógica. Para ilustrar mejor, la posibilidad de que la escuela Ramírez se haya transparentado en exceso me permito transcribir más en extenso la observación de una clase del Curso Integrado:

El profesor se retrasa unos pocos minutos. Vestimenta informal. Llega en bicicleta que la deja en el hall de la escuela.

Un alumno dice: “nosotros no estamos para esperar al profesor”

Una chica llega tarde, muy pintados los ojos y los labios. Otra compañera dice en voz alta: “fuiste a Lengua y de ahí te guardaste”.

El profesor le dice a Kati que habla en voz alta interrumpiendo reiteradas veces con temas diversos: “Kati no me interrumpas a cada momento” Luego dice: “Che Ale dejó de hacer ruido hombre”. Lo interrumpen reiteradamente al docente. Kati se sigue riendo en voz alta.

El profesor que camina por la clase se tropieza. Un alumno dice: “que boludo [sic]”. El profesor sigue explicando.

¿Cómo Santi?- dice el profesor.

-Nada, está diciendo boludeces [sic]- aclara otro compañero.

Kati sigue en otro mundo. Hay una chica que participa de la clase. Se habla sobre el hardware de las computadoras.

Un chico prende un encendedor.

“Che, dale” dice el profesor. El chico lo apaga. Sigue la explicación lentamente. Suena un celular. Kati responde correctamente una pregunta y luego sigue en su mundo.

Kati dice: “procesar es llevar de un lugar a otro”.

Mientras el profesor habla otra vez confirmando la respuesta de Kati, un chico prende un encendedor. El profesor no detiene su discurso que es claro y en buen lenguaje técnico. Llama a cada alumno por el nombre de pila. Es constantemente interrumpido, sin embargo, no pierde el buen modo y el buen humor.

Un chico que da una respuesta acertada dice: “pero la puta madre, loco ¡cómo sé! [sic]” (Notas de Observación, Buenos Aires, 26/10/2010)

Llamo la atención sobre cuatro aspectos del relato:

- a) La inversión de roles, los alumnos llaman la atención al profesor por su retraso.
- b) La continuidad del lenguaje cotidiano que los adolescentes usan entre sí y que aplican al profesor sin diferenciar roles, ni contextos de uso del lenguaje.
- c) La admirable paciencia del docente que sin levantar el tono de voz reitera sus llamados al orden siendo constantemente desatendido. Kati es el caso emblemático.
- d) Los actos disruptivos se reiteran como el encendedor que se prende y se apaga, el sonido de la música de cumbia en los celulares, etc. Un juego casi alucinante de tironeo entre continuidad e interrupción de la clase.

Este párrafo nos parece una expresión ilustrativa de la tensión entre opacidad y transparencia. Llamamos opacidad a la posibilidad de refractar de algún modo el mundo externo para poder delimitar los bordes institucionales de la escuela y sostener su cometido particular de enseñar. La escuela Ramírez no se mostraba ni totalmente transparente, ni suficientemente opaca. Lo dicho sobre la moratoria legal más arriba sería consistente con esta teoría de deslocalización de la escuela por su transparencia.

No hay un “locus” institucional definido por la debilidad de los contornos normativos.

#### V.5 Una expectativa indeterminada

El apartado anterior nos llevó a conceptualizar los climas escolares como algo que en la versión más verosímil en nuestros días, no debería pensarse como la cualidad de un lugar espacial cerrado. En este apartado propondré una reconceptualización de la noción de expectativa cuando hablamos de expectativas académicas o laborales de los alumnos que acuden a la escuela secundaria. La expectativa académica se sitúa en el corazón del cometido específico de la escuela que es enseñar. El análisis de los datos dio a luz un

nuevo indicador de las expectativas académicas que no había sido anticipado, la llamaré *expectativa indeterminada* e integra la “conceptualización fundamentada”.

#### V.5.1 El argumento de la conceptualización fundamentada

Las escuelas que asumen un sistema de valores que prioriza la inclusión educativa incluyen numerosas estrategias de “segunda oportunidad”. Las alumnas/os que tienen dificultades encuentran en la escuela diversas estrategias para superar sus dificultades de aprendizaje.

Estas estrategias son una afirmación indirecta de la educabilidad de estas alumnas y alumnos, una manera de sostener una expectativa positiva sobre sus aprendizajes a pesar de errores, fracasos y dificultades.

Con estos soportes institucionales de acompañamiento los alumnos consiguen ir promocionando, van logrando objetivos, van teniendo experiencia de que pueden con la exigencia de la escuela secundaria, aunque veremos luego que una laxitud en el curriculum prescrito parece algo muy difícil de evitar en estas experiencias.

Esta experiencia de educabilidad indudablemente positiva que viven los alumnos puede producir en ellos un efecto no intencional de sobreestimación de sus posibilidades reales. Como lo señalamos en nuestra “conceptualización guía” existen investigaciones que hablan de un traspaso de las expectativas que el profesor tiene sobre sus alumnos a las expectativas que el propio alumno tiene sobre su propio rendimiento (Navas, Sampascual y Castellon, 1991). Las personas internalizamos los pronósticos de nuestros maestros y adultos referentes de nuestra infancia.

La cultura institucional de la educabilidad puede producir un efecto sobreestimación de las propias capacidades. Esta sobreestimación se manifiesta luego en lo que yo llamaría una disociación entre medios y objetivos. Se afirma la posibilidad de alcanzar objetivos sin contar con los medios. Así los alumnos que participan de estas experiencias pedagógicas inclusivas pueden mostrar optimismo en cuanto a la posibilidad de seguir estudios superiores aunque todas las evidencias señalan que no cuentan con los saberes mínimos para hacerlo. Llamamos a este fenómeno el poseer una expectativa indeterminada. Los alumnos son sinceros cuando expresan esta expectativa pero tienen una voluntad general indeterminada de realizarla. Algo semejante a cuando expresamos expectativas generales sobre alcanzar objetivos sin detenernos a analizar sin contamos con los recursos para lograrlos. Puedo ser sincero al decir que mi mayor deseo en la

vida sería subir a la cumbre del Himalaya, pero mi decisión de hacerlo queda indeterminada porque no he dado hasta hoy los pasos necesarios para que este deseo se haga realidad. La voluntad indeterminada es tan sincera que puede llevar a no pocos de estos alumnos a intentar, por ejemplo, entrar en la universidad. Allí aparece el aspecto problemático de las expectativas indeterminadas y es que éstas revelan su contradicción interna de manera tardía. Si las expectativas indeterminadas se movilizan para hacerse realidad la frustración será proporcional a la sinceridad de la voluntad indeterminada.

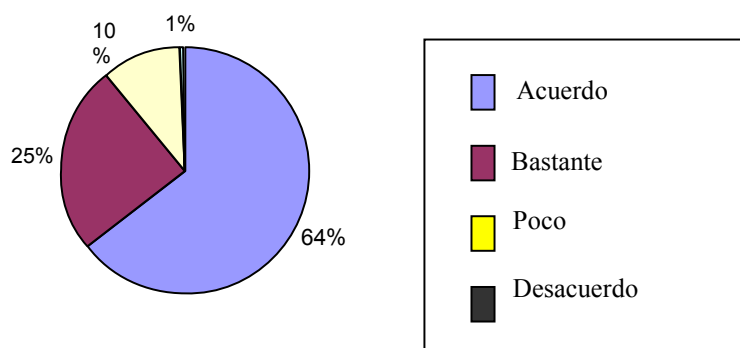
### V.5.2 La validación de la conceptualización fundamentada

#### *La expectativa optimista*

Los datos de la encuesta nos ofrecieron resultados sorprendentes y sospechosamente optimistas sobre las expectativas académicas de los alumnos. Los reservamos por su carácter desconcertante para analizarlos aquí en la conceptualización fundamentada. Estos datos entraban en contradicción con otros datos que nos ofrecieron las palabras de los actores, a través de los diferentes instrumentos de recolección utilizados. Para darle algún sentido a esta contradicción tuvimos que revisar y matizar nuestro primer concepto de expectativa académica.

#### **Ítem 4** ¿Creés que vas a seguir estudiando después de la escuela secundaria?

Figura V.5 Grados de acuerdo con la frase del ítem 4 de la encuesta en porcentajes.



Es notable la altísima expectativa que tienen los alumnos de seguir estudios superiores. El 64% hace suya la frase, si sumamos a los que están bastante de acuerdo, nos da una



mayoría de 89% de alumnos que esperan seguir estudiando. Este dato podría dejar muy satisfechos a los promotores de la innovación pedagógica. Ellos no sólo han logrado un alto nivel de retención y han bajado la repitencia sino que también sus alumnos se sienten con recursos para seguir estudios terciarios y/o universitarios. Inmediatamente este último dato hizo ruido, pareció poco creíble.

Los índices de sobreedad, por ejemplo, indicaban las dificultades personales y/o del entorno de los alumnos para resolver los desafíos del nivel secundario ¿podrían resolver los del nivel terciario? ¿Por qué no vinculaban las dificultades ya vividas con las expectativas de futuro?

Ya señalé también numerosos testimonios de alumnos y docentes sobre el poco interés reinante en la escuela por el estudio. Los alumnos querían venir a la escuela, pero no parecían querer venir a estudiar. Entrevistando a Raquel, me decía que habían hecho la experiencia de llevar a los chicos a la universidad y de traer a gente de la UBA a hablarles de las distintas facultades. La expresión que ella utilizó fue: “no se ven ahí ni dibujados” Le pregunté a Pedro, el asesor de la escuela, sobre cómo los veía a los alumnos para los estudios superiores su contestación fue: “mal, horrible”. Los datos que pudimos registrar es que es una minoría de alumnos es la que intenta seguir estudiando y las experiencias no han sido buena. Pedro, el asesor pedagógico nos dijo que logra ingresar a la universidad “uno de cada 50 alumnos”.

Cuando le pregunté al alumno de baile profesional cómo veía a sus compañeros para seguir estudiando en la universidad contestó: “la verdad es que no los veo para que vayan a la facultad” Al preguntarle a Belén, la delegada de curso, sobre cómo se veía ella para cursar el CBC contesta: “tengo miedo del CBC porque como que acá no [sic]. Te tendrían que preparar un poco mejor”. En esta frase aparece un matiz nuevo que no hace referencia al aprendizaje sino al nivel de la enseñanza. Ella siente que no la preparan bien. Aquí aparece un tema que nos ocupará en el próximo apartado, la relación de los climas escolares con el curriculum de enseñanza. Pero, en conclusión, los hechos y las palabras parecían contradecir las respuestas de la encuesta. ¿Por qué respondieron así?

Una interpretación rápida nos podría remitir al “efecto encuesta”: el alumno responde lo que se supone que se espera que responda, lo que queda bien. Pero, no me conformaba esta explicación porque la encuesta mostraba respuestas muy sinceras de los alumnos en temas delicados como el respeto por las normas, la autoridad de los profesores o el

compromiso de los docentes con su tarea. En la escuela transparente no se contesta para quedar bien ¿Cuál era la explicación?

En la encuesta abordé el tema desde el ángulo de la enseñanza que reciben los alumnos les puse esta frase para que mostraran su grado de adhesión:

**Ítem 23** “Si estudio y apruebo las materias en esta escuela voy a estar bien preparado para seguir estudiando en la universidad”

Cuadro V.5 Grados de acuerdo con la frase del ítem 23 de la encuesta en porcentajes

Respuesta	%
1.Acuerdo	<b>42,2 %</b>
2.Bastante Acuerdo	<b>38,2%</b>
3.Poco de Acuerdo	8,9 %
4.Desacuerdo	10,7%
	100%

n=102

Como vemos los alumnos y alumnas hacen una valoración positiva de ambas dimensiones del problema. Valoran positivamente lo que les enseñan en la escuela como propedéutica para la universidad y también valoran positivamente sus propias posibilidades de continuar con estudios superiores.

No terminó aquí mi desconcierto. Siempre mirando los datos que arrojaba el indicador de la veracidad ubicado dentro de la subcategoría de la confianza se incluyó una frase referida al trabajo. La otra promesa esencial de la escuela secundaria además de ser propedéutica para la universidad es la de facilitar el ingreso al trabajo. También aquí las expectativas de los alumnos fueron positivas. La frase era:

**Ítem 22** “Si consigo terminar la escuela me va a resultar más fácil conseguir trabajo”

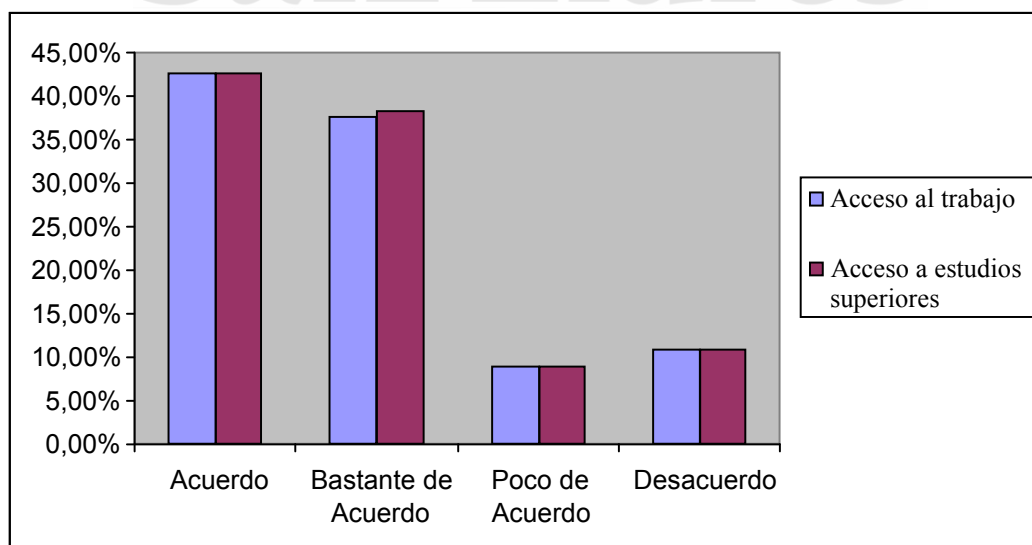
Cuadro V.6 Grados de acuerdo con la frase del ítem 22 de la encuesta en porcentajes

Respuestas	Porcentaje
Estoy de acuerdo	<b>42, 7%</b>
Estoy bastante de acuerdo	<b>37, 6 %</b>
Estoy poco de acuerdo	9 %
Desacuerdo	10, 7%
	100%

n=102

Con la propiedad de la veracidad se quería averiguar qué confianza despertaba la escuela en los alumnos en lo referido a su relación con la realidad externa. Un modo de testear esa veracidad era preguntarles por la utilidad que tenían sus estudios para afrontar los desafíos presentes y futuros afuera del ámbito escolar. El acceso al trabajo era uno de ellos. Se buscaba saber si los alumnos confiaban en la veracidad de esas promesas que hacía la escuela Ramírez sólo por el hecho de ser una escuela. Los alumnos juzgaron que las promesas de la escuela eran veraces. Respecto del trabajo el índice de acuerdo con la frase, por ejemplo, superó el 80%.

Figura V.5 Grados de acuerdo comparados con las frases de los ítems 22 y 23 en porcentajes



Las dos promesas de la escuela secundaria despiertan un alto grado de confianza con muy poca diferencia entre ellas. Si miramos las columnas alcanzan prácticamente la misma altura de porcentaje en los dos temas: estudio y trabajo.

Ya hemos visto que las entrevistas mostraron numerosas opiniones totalmente opuestas en cuanto a la posibilidad de que los alumnos de esta escuela accedan a estudios superiores. También hubo muchos “ruidos” con el tema del trabajo.

### *Las expectativas desencantadas*

La opinión de los alumnos entrevistados es aquí muy importante porque ellos fueron también los encuestados. Belén, la delegada de curso, cuando le preguntamos si la escuela le va a facilitar el acceso al trabajo, nos dice que sólo un poco. Ella tiene una gran lucidez sobre la situación del mercado laboral. “Te piden más cosas (pausa) tener más estudio también (pausa) y no hay muchas posibilidades laborales”. Nos pareció muy relevante la opinión de Ricardo. Es un chico de 18 años como ya dijimos proviene de un barrio de emergencia. Sus respuestas son breves, contundentes, pero de una lucidez sorprendente. Le preguntamos si lo que aprende en la escuela le sirve para conseguir trabajo. Duda en la respuesta y nos dice que depende del tipo de trabajo. Nosotros le preguntamos si aprendía cosas prácticas o teóricas en la escuela. No duda en decirnos que son cosas teóricas y añade “porque si trabajás en limpieza no te sirve para nada”. Un contraste parecido pero referido a los estudios nos planteaba Luis el alumno de sectores medios. A él le preguntamos sobre la utilidad de los estudios para seguir en niveles superiores. Su respuesta: “yo quiero seguir ingeniería informática lo que aprendo acá no me sirve”.

### *El perfil del egresado*

Raquel decía en la entrevista: el diploma no es el objetivo, “les devuelve más de lo mismo”. Ella mencionó el caso de un alumno (Juan) con fuertes dificultades pero que siempre había soñado con tener el diploma. Faltando un mes para finalizar abandona la escuela, cuando le preguntaron por qué respondía: “el título ¿para qué?”. Para reintegrarlo a la escuela Raquel con la madre del alumno se pusieron a buscar y le encontraron un trabajo en tribunales. Finalmente Juan recibió el diploma de la escuela secundaria. Allí apareció esa idea importante de la rectora de que el trabajo articula y da sentido a la experiencia en general y a la experiencia escolar en particular.

Las entrevistas a los docentes dieron también datos disonantes con la encuesta respecto a que la escuela facilite el acceso al trabajo. Curiosamente, vamos a encontrar una coincidencia de opiniones en personas que están en posiciones encontradas respecto del proyecto de innovación. Aquino, la profesora de ciencias, dictaba clases también en otras escuelas de zonas urbanas empobrecidas del Gran Buenos Aires. Pero, esas escuelas son escuelas técnicas. La población era muy semejante a la que concurría a la escuela Ramírez, pero una diferencia importante, según su opinión, era que la escuela técnica tiene un perfil de egresado definido. Ella nos dijo que cuando preguntó cuál era el perfil del egresado de la Ramírez nadie le daba respuesta. Si recordamos los datos generales de la escuela expuestos más arriba veremos que la modalidad más general era el bachillerato había otra oferta que era la modalidad “comercial” en una división y la modalidad informática parece haber sido absorbida por el Curso Integrado. Si observamos la matrícula del 4º Año 2ª que es el año donde se inaugura la orientación comercial veremos que es el que tiene mayor matrícula. Aquí el perfil del egresado es mucho más nítido.

Raquel tenía una clara conciencia de esta dificultad. Ella quería vincular mucho más la escuela con el trabajo. Sabía que la imagen de la escuela de oficios no era muy bien vista por los sectores “progresistas” en educación. Sin embargo, Raquel valoraba mucho la aptitud articuladora que la experiencia del trabajo podía ofrecerle a sus alumnos y alumnas. La inquietud llegó a tal punto que ha introducido un nuevo rumbo al proyecto de innovación. Mostrando otra vez la fortaleza de su red de vinculaciones externas Raquel ha conseguido contactarse con especialistas y cuenta con el respaldo de recursos internacionales para relanzar en 2011 la orientación informática que ya poseía la escuela Ramírez pero, ahora, con salida laboral. Esto implicará que el curso integrado no retornará al curso ordinario del bachillerato sino que se extenderá hasta 5º Año.

A medida que recolectaba datos me fue sorprendiendo que este problema de las orientaciones del secundario no se hubiera planteado antes. Visto desde afuera parece bastante claro que el bachillerato no es la modalidad más apta para la nueva población de la escuela. Creo que aquí apareció la tensión con el pasado de la escuela Ramírez. Como toda escuela secundaria centenaria tenía la marca enciclopédica, de saberes generales en su curriculum (Dussel, 1997, 20) Por otra parte, una reorientación de la escuela introduciría tensiones en los docentes ante la posible creación y supresión de cargos. Los problemas laborales estaban al acecho. Estas explicaciones parecían

plausibles para que después de casi cuatro años de experimentación recién en la actualidad se haya planteado la cuestión curricular del ciclo orientado de la escuela.

*La expectativa indeterminada de los alumnos y el acento en el valor de la inclusión*

El recorrido que realizamos nos dejó una cuestión pendiente. Ella nos condujo a ampliar nuestra conceptualización del concepto de expectativa tal como lo anticipamos al comienzo de este apartado. Los resultados de la encuesta sobre la expectativa que tienen los alumnos en cuanto a su posibilidad de acceder a estudios superiores y al trabajo por el aporte de los aprendizajes escolares fueron muy contundentes, consistentes entre sí y con una tendencia nítida. Pero los datos gruesos de eficiencia de la escuela y las opiniones concurrentes de los actores de todos los segmentos de la escuela sobre el poco interés por el estudio no eran consistentes. También supimos lo excepcional que resultaba que los egresados de la escuela Ramírez ingresaran a la universidad. La orientación al Bachillerato, con los bajos niveles de aprendizaje, no parecía tampoco consistente con la buena expectativa de acceder a un trabajo. ¿Cómo explicar esta “expectativa equivocada” de los alumnos?

La encuesta hacía una pregunta directa respecto a las expectativas académicas de los docentes que ya recibió un primer análisis en la conceptualización guía. “La mayoría de los profesores piensan que no tenemos capacidad para aprobar sus materias” (ítem.28) Vimos que el 78% de los alumnos expresó estar bastante o totalmente en desacuerdo con esta frase. Según los alumnos sus profesores creen que tienen la capacidad para aprobar sus materias. En la conceptualización guía se nos abrió la pregunta sobre cuanto representaba esa “mayoría”. Pero los docentes que adherían al proyecto de innovación partían indudablemente de una afirmación de educabilidad (Baquero, 2000, 37). Ahora se nos presenta la posibilidad de que la actitud de este grupo de docentes pudo producir un error no deseado en la evaluación de sus capacidades por parte de los alumnos. Este error se asienta en el hecho de que el menor fracaso en la escuela Ramírez se explica en buena parte por una negociación del curriculum de enseñanza, tal como lo veremos en el apartado siguiente. En resumen, el proyecto de innovación como efecto no deseado puede haber conducido a los alumnos a una sobreestimación de sus propias posibilidades. ¿La presencia de expectativas indeterminadas afectaba negativamente a los alumnos? Ya hemos ofrecido datos sobre la frustración enorme que sentían los pocos alumnos que intentaron seguir estudios superiores. Sin embargo, la dura biografía

de la mayoría de los alumnos que los hacía precozmente “realistas” ayudaba mucho para limitar el efecto de las “expectativas indeterminadas”.

*Una voz discordante, la profecía autocumplida*

Raquel tenía un juicio de valor totalmente opuesto al de los alumnos en cuanto a sus expectativas sobre los alumnos. Ella no tiene duda de que los docentes de su escuela en su mayoría no esperan que sus alumnos puedan aprender.

Raquel hace una relación muy significativa entre esta expectativa negativa de los docentes y el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos. Las familias de sectores sociales medios cuando sus hijos tienen problemas de aprendizaje le reclaman al docente, presentan quejas sobre su trabajo. Las familias de los sectores populares, en cambio, se alinean con los docentes. Ella nos dijo: “son sumisos no se quejan, si hay algún problema dicen: a mi hijo no le da la cabeza o es un vago”. Luego, continuó: “la pelota nunca la ponen del lado del educador” Los alumnos no pueden estudiar en sus casas no tienen las condiciones, la escuela pasa a ser el lugar de estudio pero necesitan el acompañamiento del docente. Los docentes de su escuela, según su valoración, no le daban ese apoyo. Ella afirmaba que los docentes no los percibían siquiera como seres humanos, “se sienten en medio de un zoológico”. Reproduzco un fragmento de nuestro diálogo que merecerá un análisis más detallado de nuestra parte.

E: ¡Qué parámetro fuerte que es esto del pasado y el futuro, acá en esto! ¿no?

R: ¡Es tremendo!, ¡es tremendo!

E: El futuro que sea continuidad o que sea ruptura, profecía autocumplida.

R: Profecía autocumplida de las cosas más perversas porque acá no hay un solo chico que te diga que es por culpa del docente que a él le vaya mal, o del sistema, siempre la culpa es de él, no le da la cabeza, (pausa) está convencido de eso (Raquel, Buenos Aires, 30/11/10 )

Raquel introdujo en las teorías sobre la educabilidad el factor social. Provenir de sectores sociales desfavorecidos llevaba a pensar que se posee una incapacidad. El discurso de los padres de estos alumnos, como nos lo dijo Raquel más arriba, reforzaba esto. La escuela conserva para estos sectores algo del carácter sacralizado (Dubet, 2006, 36). El juicio de la escuela es incuestionable. Todo el peso de la responsabilidad recae sobre el alumno. Esto será siempre una injusticia. La descripción de Raquel era en este punto incuestionable, porque la educación es una interacción. El resultado no se puede atribuir sólo a un polo de la relación como sería el aprendizaje. El alumno cumple la

profecía de fracaso que percibió en sus docentes. Pero niega ese origen y no solo la cumple sino que se la atribuye. El docente se autoexonera así de toda responsabilidad. Desde la mirada de Raquel, habían desertado hasta límites insospechados de su compromiso profesional. Pero se aprovechaban de la desigualdad social que jugaba su favor desculpabilizándolos. Su lugar jerárquico los preservaba. Y esto no hacía más que realimentar su falta de compromiso con la educación de estas poblaciones vulnerables ¿Cuál de las dos visiones era más válida? Es una pregunta a la que no pude dar respuesta con los datos de que disponía. Pero me permitiré, revisar la perspectiva de Raquel cuando se plantee el indicador “regulación del currículum prescripto dentro de la subcategoría de las expectativas académicas”.

#### V.6. La regulación curricular oficial

En la construcción de un nuevo indicador de las expectativas académicas que llamamos *expectativas indeterminadas*, se señaló que aparece una relación estrecha entre esas expectativas y la cuestión curricular. Las escuelas que acentúan los valores democráticos de la inclusión y el derecho a la educación tropiezan con el currículum prescripto. Éste les plantea situaciones dilemáticas. En este apartado incluiremos otro indicador de las expectativas académicas no previsto en la *conceptualización guía* que es la “regulación curricular oficial”. Esta regulación es denominada académicamente como “currículum prescripto”. Este tipo de currículum es también un pronóstico de aprendizaje, un pronóstico oficial sobre lo que se debe y se puede aprender en la escuela secundaria. Un indicador que se integra al entramado de pronósticos socialmente representados que son los climas escolares.

##### V.6.1 El argumento de la conceptualización fundamentada

En nuestra primera conceptualización de los climas escolares incluimos la subcategoría de las expectativas académicas. La subcategoría bajo la influencia de la obra de Baquero se describió con más precisión en términos de educabilidad. El concepto de educabilidad tomaba al currículum prescripto oficialmente por el Estado como un marco intocable. La educabilidad es pensada como una cualidad de las culturas escolares. Las escuelas que poseen una cultura impregnada por la propiedad de la educabilidad sostienen que sus alumnos pueden aprender el currículum oficial. Todo se circunscribe a las creencias que van construyendo los educadores como cuerpo profesional en cada



escuela. Estas creencias marcan las expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos. Si las expectativas son de educabilidad, los docentes se ponen en una actitud proactiva para cerrar la brecha entre los saberes previos y el *curriculum prescripto*. Las experiencias pedagógicas sostenidas institucionalmente que ensayan alternativas al formato escolar tradicional son el recurso compensatorio, igualador de oportunidades pero no eluden la regulación curricular.

Surgen dos actitudes frente a la brecha entre saberes reales y prescriptos. Una de ellas consistiría en darla por imposible de resolver. Esta actitud, a su vez, se puede subdividir en dos modos diferentes de establecer la no educabilidad de los alumnos. Una vez determinado este pronóstico de no educabilidad se puede hacer una simulación de aprendizajes, relajando la evaluación de los saberes tanto como sea necesario. La relajación de la exigencia del *curriculum prescripto* tener distintos alcances, desde la reducción del programa en diferentes proporciones hasta el extremo de la “promoción automática”. La otra versión de la no educabilidad es reafirmarse en el *curriculum prescripto* y establecer el fracaso escolar como destino. Sospecho que esta última posición no es fácil de sostener, al menos en los sectores en que las familias son capaces de demandar a los docentes. Aquí el sector social puede jugar como factor explicativo. En los sectores populares, como nos decía Raquel, hay más tendencia a atribuir a los alumnos la incapacidad, el docente conserva todavía su “aura” incuestionable. Por lo tanto, se produce la dolorosa paradoja de que la falta de compromiso de los docentes es vivida por las familias como una falta de aptitudes de sus hijos.

¿Pero puede la pedagogía saldar ilimitadamente las distancias? A medida que avanzamos en los años de escolaridad esta pregunta se hace más intensa ¿Qué sucede si un joven de 15 años que cursa segundo año y tiene que aprender a resolver algunas ecuaciones aún no aprendió las cuatro operaciones matemáticas? ¿Qué sucede con ese joven cuando en los últimos años intenta resolver las fórmulas químicas utilizando la tabla periódica de elementos? ¿Se puede enseñar la superficie de un poliedro si los alumnos no saben que es un cuadrado? Diciéndolo de un modo más abstracto si no hay saberes escolares mínimos la pedagogía ¿puede dar el salto a saberes escolares complejos?

Cuando la distancia entre el *curriculum prescripto* y los saberes de los alumnos es excesiva porque le faltan los conocimientos básicos, la solución sensata pareciera empezar por enseñar estos conocimientos básicos. Pero ¿se puede hacer esta enseñanza

de lo básico sin sacrificar una parte importante del curriculum prescripto? A primera vista pareciera difícil.

Darí la impresión que esta brecha educativa saberes-curriculum prescripto se salda con una primarización de la escuela secundaria, se enseñarían en el nivel secundario contenidos que son propios del primario, tal vez un poco más. Esta solución luce curricularmente coherente. Pero ¿qué consecuencias trae en la identidad del profesor secundario? Parece probable que resulte frustrante para los profesores no poder enseñar la mayor parte de los conocimientos que poseen y que están en sus planificaciones. Algo así como un médico que pasa todos sus días sólo poniendo inyecciones en una enfermería y tomando la fiebre a sus pacientes.

Finalmente reencontramos aquí una relación entre el sistema de valores y las normas. El curriculum escolar es una expectativa académica normada. Son los saberes que el Estado prescribe que deben ser alcanzados por todos los alumnos. El sistema de valores que prioriza la inclusión educativa transgrede esa prescripción recortando esos programas para que no sean herramientas de exclusión y fracaso escolar. Pero, el problema de esta negociación entre las expectativas reales y las expectativas prescriptas no es oficial ni institucional. Cada docente lo hace según su criterio, tal vez de modo diferente con cada alumna/o. ¿Se atreverían las instituciones educativas a posicionarse explícitamente frente al curriculum prescripto para plantear alternativas drásticas? No parece probable. Desaparecen la institución y el Estado responsable de la educación y son sustituidos por el “docente regulador del curriculum”. No sería algo asimilable al desarrollo curricular. Sería dejar de lado el curriculum oficial y establecer un curriculum por cada docente individual. El docente siente como excesiva esta carga de tener que decidir cuál es el curriculum de enseñanza por su cuenta y riesgo y su sentimiento parece razonable.

#### V.6.2 La validación de la conceptualización fundamentada

##### *Desconocer el curriculum prescripto*

Las expresiones de los docentes de la escuela Ramírez son muy fuertes en cuanto los términos en que termina la negociación curricular. A la profesora Aquino de ciencias, le pregunté si creía que los chicos podían aprender los difíciles contenidos de sus materias. Contestó diciendo que no estaba dando ni lo mínimo, “no estoy dando nada [sic]” y añadió que de matemática no sabían las operaciones básicas. Retomé el tema con la

profesora de Lengua Extranjera y ella decía que había tenido que recortar contenidos y se contentaba con enseñar poco pero que quede bien aprendido. Pedro, el asesor y profesor de matemática, me mostró durante la entrevista un libro de texto de matemática y dijo que de ese libro él llegaba dar sólo la cuarta parte. Me resultó especialmente impresionante el testimonio de Zulema, la docente en tareas especiales. Una historia un poco larga de reproducir por lo que me permito relatar una síntesis. Ella posee título universitario en ciencias exactas. Estaba un día explicando cómo calcular el volumen de un cuerpo que tenía como base un cuadrado a alumnos de los últimos cursos. Al término de la explicación los alumnos le dicen que no entendieron, que comience a explicar desde el principio nuevamente. Lo hace. Pregunta si entendieron. Un alumno le dice que era ella la que no había entendido que le habían pedido que explicara “desde el principio”. Ella pregunta entonces cuál es el principio. El alumno responde: “¿qué es un cuadrado?”. Fue su última experiencia al frente de un curso. Luego fue pasada a tareas especiales.

Un efecto de la negociación curricular es la negociación evaluativa. Lucía, la tutora que también es profesora de idioma, me decía que ella decidía los temas de evaluación de manera que la mayoría de los alumnos pudieran aprobarlos, para ella no tenía sentido que sólo cuatro aprobaran su materia.

Encontré también voces disonantes con esta opción por el recorte de contenidos. Por ejemplo, Marina la coordinadora de proyecto me decía que se apuntaba a que los alumnos aprendieran los mismos contenidos que una escuela privada, de lo contrario se estaba reproduciendo la desigualdad. Pero, las otras voces abrumadoramente mayoritarias permitían pensar que la escuela Ramírez no enseñaba la mayor parte del curriculum prescripto. Algunos actores escolares iban un paso más allá y, como veremos en el apartado siguiente, abordaban la tensión entre curriculum real y prescripto discutiendo la validez de este último.

### *¿Es válida la idea del curriculum prescripto?*

Dos de nuestros entrevistados se explayaron sobre la posición de la escuela frente al curriculum prescripto poniendo en discusión que éste fuera una referencia válida. Uno de ellos fue Pedro el asesor pedagógico. Pedro dijo en la entrevista que no era un “fanático” del curriculum prescripto. Él diferenciaba los propósitos y objetivos a lograr en cada disciplina que expresa ese curriculum del listado de contenidos o los programas en que los concreta. Pedro pensaba que la prescripción importante es la de los

propósitos y objetivos, no el listado de contenidos. Él subordinaba la cantidad de contenidos a dictar al logro de los objetivos curriculares. “Lo importante es que ellos entiendan que pueden aprender matemática, que están a tiempo, que no está todo terminado”. A su entender esto compensa el recorte de contenidos aunque este llegue al “una cuarta parte del programa” [sic].

Le pregunté también a Raquel cómo solucionaban la tensión entre el nivel de escolarización previa que traían los chicos y el curriculum prescripto. Ella no dudó en la respuesta, era necesario recortar contenidos. Ella sabía que era acusada de bajar el nivel de la escuela. Ponía en cuestión a qué se llamaba “buen nivel”. Raquel aplicó el planteo a todos los alumnos sin hacer diferencias del lugar social del que provienen. Un programa enciclopédico que no tenía significado por su divorcio con la realidad de los chicos no servía para articular su experiencia de vida. A esta memorización sin sentido Raquel no la llamaba un buen nivel educativo. El buen nivel no lo indicaba la cantidad de contenidos abordados, sino cómo son abordados.

#### *El dilema docente*

Se mostró más arriba lo que dicen los alumnos sobre las expectativas positivas que los docentes tienen sobre sus posibilidades de aprender. También se señaló que Raquel tenía una valoración totalmente opuesta y alumbró la idea de la profecía autocumplida del fracaso que generan los docentes. Me pareció que Raquel no comprendía acabadamente la tensión con el curriculum prescripto en la que estaban encerrados sus docentes. Ellos no habían escrito el diseño curricular. Su misión era cumplir con esa prescripción. El acudir a mejores herramientas pedagógica no parecía ser aquí una vía de salida suficiente. Seguramente, como señaló Raquel, podrían haber hecho más por mejorar su enseñanza, pero si no se lograron los aprendizajes básicos del nivel primario ¿cómo hacer para no “primarizar” la secundaria? Las entrevistas mostraron algunas señales de desaliento en los docentes y también de lo frustrante que resultaba no poder realizar la propia profesión. Resuenan las palabras de Pedro: “algún día me gustaría estar en una escuela en la que pueda enseñar”.

## CONCLUSIONES GENERALES

### 1. El paso de la conceptualización guía a la conceptualización fundamentada

Como primera conclusión general presentaré las modificaciones que recibió la conceptualización guía luego de arraigarse en el campo empírico a través de la recolección de datos. Si no se abandona el término conceptualización para utilizar el de *teoría* fundamentada es porque el marco de una tesis de maestría y los objetivos de esta investigación no alcanzan a desplegar completamente una teoría fundamentada sobre los climas escolares. Sí podemos dar cuenta de uno de los logros que éstas pretenden producir: la generación de nuevos conceptos teóricos más articulados entre sí aunque sea de modo limitado.

La conceptualización guía siguió ocupando el espacio principal de la teoría sobre climas escolares al final del trabajo pero se le incorporaron nuevos elementos y relaciones internas que la hicieron más compleja y densa. .

#### *La conceptualización guía*

La conceptualización guía concluye manteniendo su vigencia utilizando como organizadores las *subcategorías* que son los ejes conceptuales del clima escolar con un nivel de especialización que los aproxima al campo empírico. A ellos se sumaron los indicadores los *indicadores* que son conceptos con mayor especificidad aún que les permite recolectar los datos y sus variaciones. En este sentido la conceptualización guía con sus ejes: la confianza, la anticipación de riesgos y las expectativas académicas siguen mostrándose como la estructura básica para desarrollar una teoría sobre los climas escolares. Pero el paso de esta conceptualización guía por el campo empírico y el análisis detallado de los datos que allí emergieron mostraron la necesidad de ampliar conceptualmente esta teoría con nuevas categorías, indicadores y dimensiones. También surgieron relaciones y conexiones de sentido que enlazaban y estos diferentes niveles teóricos.

#### *La conceptualización fundamentada*

La conceptualización guía comienza por introducir una nueva subcategoría, nuevos indicadores al interior de las subcategorías previas y la incorporación de la dimensión llamada *moratoria legal* dentro del indicador de la regulación normativa en la

subcategoría anticipación de riesgos. Una dimensión, como ya fue definido más arriba, señala el rango de frecuencia e intensidad con que se encuentra un indicador.

Desarrollos posteriores de la teoría de los climas escolares podrían encontrar que otros indicadores poseen la aptitud de ser dimensionados según su grado o intensidad. La regulación curricular puede ser un ejemplo de ellos pero no el único. Cuando un indicador es dimensionable el tipo de evidencias empíricas a buscar puede ampliarse. Así por ejemplo la moratoria legal puede mostrar datos documentados que alcance a una parte menor de las normas, a la mayoría o a todas. Esto permitiría no contar sólo con los juicios de valor de los actores como evidencias empíricas.

### 1.1 La nueva subcategoría de la estabilidad de los climas escolares

La primera incorporación que encontramos en la *conceptualización fundamentada* es la aparición de una cuarta subcategoría del clima escolar a la que se denomina la “estabilidad de los climas escolares”.

Las representaciones sociales se movilizan frente a la aparición de fenómenos nuevos. En nuestro caso lo nuevo viene de una situación general del sistema. Pero la entrada de actores, hechos, situaciones no anticipables en una escuela ponen también a prueba la estabilidad de sus climas. Ya he señalado más arriba que el dato general más importante que nos entregó el campo empírico fue la presencia de un proyecto de innovación en la escuela Ramírez. El contexto histórico de las escuelas secundarias argentinas en general, como ya mencioné, las embarca en un desafío de innovación ya sea por el cambio de población estudiantil como por el nuevo encuadre legal que las regula y las hace formar parte de la educación básica y obligatoria. La estabilidad de los climas escolares sale a la luz como subcategoría relevante desde esta situación general para todas ellas.

Los climas escolares absolutamente estables no existen. La situación problemática se constituye cuando la inestabilidad es la propiedad principal, más destacada del clima de una escuela. La inestabilidad del clima escolar una vez instalada lleva a una mayor conflictividad interna y el clima escolar se hace atemorizante. Esta relación entre innovación y estabilidad se retomará más abajo.

### 1.2 La subcategoría de la confianza y sus rasgos propios

La subcategoría de la confianza permaneció sin cambios desde la conceptualización guía a la conceptualización fundamentada. Su valor heurístico pareció confirmado por

los datos que ofrecieron alumnos y docentes. La relevancia de sus datos empíricos deriva del lugar central que tiene la comunicación como fuente originaria de las representaciones sociales.

Los indicadores de la sinceridad, la veracidad y la probidad tienen un carácter que no permite expresarlos en dimensiones con rangos de intensidad. Las evidencias son los juicios de valor de los actores escolares. No hay evidencias directas sobre la sinceridad del interlocutor, ni sobre sus intenciones de cumplir con la palabra prometida.

La confianza también mostró su potencial como señal temprana y como predictor de la estabilidad de los climas escolares, como veremos más abajo. Los climas desestabilizados intensifican los niveles de conflictividad interna y la confianza comunicacional es deteriorada en primer lugar. La aparición de estos problemas comunicacionales pueden estar más en la superficie del campo empírico que la lucha por el poder interno en las escuelas. Esta lucha suele transcurrir sordamente por canales informales y ocultos. La sola presencia de un doble estándar acentuado de comunicación y la dificultad para una comunicación sincera, veraz y con caracteres de probidad probablemente indiquen la presencia de conflictos intensos en las escuelas que experimenta la presencia de lo “nuevo”, lo no anticipable. Cuando hablamos de personas y poblaciones podemos hablar de la irrupción de lo foráneo, lo diverso.

### 1.3 Las interrelaciones al interior de la conceptualización fundamentada

La conceptualización fundamentada mostró que las subcategorías del clima escolar no caminan por senderos paralelos sino que se interrelacionan estrechamente. Estas relaciones son las que otorgan una articulación teórica a los conceptos. Del estudio de caso asomaron relaciones entre los conceptos que van preparando el camino para un desarrollo completo de la teoría fundamentada de los climas escolares. Los hemos intentado mostrar en el Grafico 3. Las mencionaremos en forma sintética y secuenciada:

- a) La relación teórica más relevante es la establecida por la subcategoría de la estabilidad de los climas escolares con la subcategoría de la confianza comunicacional. Ya se señaló que el acento en los posicionamientos instrumentaliza la comunicación y pone la sinceridad en función de objetivos estratégicos en la lucha micropolítica interna de la escuela. Esto debilita afecta la base de los climas escolares porque al deteriorar la comunicación le quita el sustento social desde el cual se construye esta metáfora del pensamiento cotidiano escolar.

b) La desestabilización de los climas escolares viene producida por la ruptura de la continuidad de la experiencia institucional. Esto derrumba el estatus micropolítico aceptado hasta el momento y que le permitió de algún modo a la escuela seguir en funcionamiento. El derrumbe del estatus micropolítico de manera abrupta y profunda realinea las posiciones en una verdadera fractura entre los actores educativos. Entre éstos incluimos docentes, directivos, alumnas/os y familias, aunque estas últimas no fueron incluidas y deberían serlo en un trabajo futuro. También es clara la relación entre este aumento de conflictividad con la anticipación de riesgos. Un conflicto interno abierto, sin dilucidar aumenta el margen de incertidumbre y también la probabilidad de sufrir algún daño al menos en las formas de trato, el aislamiento y la ausencia del reconocimiento esperado por parte del otro.

c) También resulta relevante la relación que se establece entre una disolución de las normas y una pérdida de la autoridad docente con el indicador que se denominó “desanclaje” porque por éstas y otras razones la escuela pierde sus contornos de identidad institucional. El desanclaje se puede considerar un nuevo indicador de la subcategoría de riesgo porque se pueden buscar evidencias y variaciones en las evidencias sobre la aptitud de la escuela de establecer un contorno de diferenciación con su entorno sociocultural.

También se llamó la atención sobre la relación que ese “transparentarse” de la escuela por su desanclaje como lugar social tiene con la misma validez de la categoría general de clima escolar. La metáfora del clima supone siempre la presencia de un lugar material y/o social delimitado.

d) Finalmente queda por mencionar la relación entre la falta de vigencia de una regulación curricular oficial con el rol de autoridad del docente. En un sentido paradójico y contraproducente la autoridad del docente individual llegaría a expandirse en sus competencias hasta ser el docente quien define el currículum prescripto. Lejos de ser éste un refuerzo de autoridad, esta relación muestra un declive institucional que deja su lugar de referencia fundante de la actividad escolar a la fragilidad y la soledad de los individuos que no pueden reemplazar a las instituciones.



#### 1.4 Percepción o representación una discusión abierta.

Queda sin zanjarse una discusión teórica que ha planteado el trabajo al separarse de la tradición de unir los climas escolares a las percepciones sociales sobre un determinado contexto de interacción (Kornblit, 2008, 23). La diferencia con esa tradición me hizo tomar distancia con mi propio trabajo sobre el tema citado en la obra de Kornblit (Kornblit, op.cit, idem).

Creo que los climas sociales no son sólo descriptivos como las percepciones sociales sino que son verdaderas organizaciones simbólicas, suponen una producción del pensamiento social que va más allá de la percepción, valora e interpreta la experiencia cotidiana (Moscovici, 2003, 119) A través de la metáfora del clima una escuela está resumiendo y expresando su valoración sobre la calidad del estar habitando en ella. El mismo Moscovici afirma que la percepción social pertenece al ámbito de la “cognición social”, y las representaciones al “conocimiento social” (Moscovici, op.cit, 122). La percepción social expresa el registro de realidad que construye un grupo social. La representación social interpreta, valora y hace predicciones sobre eso que se ha registrado. Se ha visto en el trabajo empírico como la categoría de percepción muestra sus limitaciones por ejemplo al remitirse al registro de los riesgos que pueden amenazar a los actores escolares durante su permanencia en la escuela. El sistema de valores invisibiliza esos riesgos. La moratoria legal o negociación de la norma para evitar la sanción de las conductas antisociales genera una fraternidad ante la ley que invisibiliza las transgresiones. Esta percepción de riesgo no fue consistente con lo que señalaban los actores en las entrevistas y con las concurrentes señales de tensión interna permanente. Queda así abierta la pregunta: ¿la percepción social es la categoría que se ajusta mejor al concepto de climas escolares?

#### 2. Ideas para la discusión sobre políticas educativas de transformación

Luego de señalar los aprendizajes teóricos que el estudio de los datos empíricos de la escuela Ramírez fundamentó e inspiró, quisiera hacer algunas consideraciones sobre las políticas públicas para la educación secundaria en Argentina. Las consideraciones fueron inspiradas por el caso de la escuela Ramírez pero les daré una versión general como reflexiones que ofrezco para la discusión. Tengo como interlocutores imaginarios a los hacedores de políticas públicas para la escuela media.

## 2.1 La innovación y el riesgo del deterioro de los climas escolares

Al comienzo del trabajo se señaló que el problema de nuestra investigación estaba previamente instalado y construido en el sistema educativo, no era sólo un problema académico sino también histórico. Las escuelas secundarias argentinas están en un momento de cambio generalizado tanto por la entrada de una población de jóvenes proveniente de sectores sociales más desfavorecidos como por el nuevo encuadre legal. La nueva ley nacional de educación establece como obligatoria la escuela secundaria. Este solo paso del carácter optativo al obligatorio supone una intensa discontinuidad con la historia previa de estas escuelas y un fuerte impacto en su identidad institucional (Dubet, 2006, 66).

¿Cómo puede afectar al clima escolar de las instituciones de enseñanza media la presencia de estos poderosos cambios? La respuesta sugerida por mi trabajo pasa por la distinción entre discontinuidad y ruptura con el pasado como dos modos de pensar y realizar estos cambios. Esta distinción fue abordada en el apartado anterior. La política educativa para las escuelas secundarias argentinas no podrá evitar elegir entre estos caminos que se bifurcan porque toda innovación transita por alguno de ellos. Si se elige innovar sin romper radicalmente con la tradición institucional aunque las tensiones internas serán inevitables habrá en las escuelas lugar para la memoria y para la esperanza. Si las políticas públicas para “la nueva escuela secundaria” fueran pensadas y gestionadas como irrupción de un futuro que rompe con su pasado y lo descalifica, no habrá *experiencia* de innovación sino acciones políticas de imposición de un modelo abstracto de escuela secundaria hecho a base de olvido del pasado y temor ante el futuro. Esta última concepción de la innovación educativa desestabilizaría intensamente a los climas escolares y provocaría la fractura entre sus actores. A todas luces esto implica una contradicción para una política pública que necesita convocar y crear consenso a favor de la innovación de manera particular en los docentes.

## 2.2 La ausencia del Estado en las disyuntivas prácticas de la innovación

La posición del Estado a nivel nacional y local puede caer en cierta ambigüedad en sus lineamientos políticos. Los documentos producidos por el Consejo Federal de Educación priorizan el valor de la inclusión educativa a través del apoyo a las

trayectorias escolares de los alumnos (CFE, Res.93/09, a.7). Estos textos del gobierno del sistema tienen una valiosa impronta democratizadora y muestran que la interrupción de esas trayectorias deriva en fracaso y abandono de la escuela.

La nueva población que acude al nivel medio posee bajos niveles de escolarización. Muchos de estos jóvenes varones vuelven a la escuela luego de haberla abandonado unos años, además un número importante llega con un nivel de aprendizajes muy bajo de la escuela primaria. Pero los documentos oficiales mantienen la vigencia de un currículum prescripto según las disciplinas tradicionales con su carga horaria intacta (CFE, doc.cit, a.18)

La distancia entre los marcos curriculares y el saber del que parten muchos alumnos es muy grande. El Estado parece apostar todas sus fichas a las estrategias de apoyo y nuevos formatos pedagógicos (CEF, doc.cit, a.52) El Estado no parece asumir que estas estrategias resultan muchas veces insuficientes ante esta ausencia de conocimientos básicos. El currículum real de enseñanza en la escuela secundaria y el currículum prescripto se distancian mucho en numerosas escuelas ¿Cómo se soluciona esta brecha de ausencia de conocimientos? Las respuestas oficiales lucen insuficientes. Creo ver tres caminos a recorrer como soluciones frente a la brecha entre currículum prescripto y bagaje de aprendizaje de partida. El primero intenta que las innovaciones pedagógicas salden la brecha manteniendo los mismos contenidos. Un segundo camino sería un fuerte recorte de contenidos en el currículum prescripto concentrándose en saberes básicos de las disciplinas para cubrir el déficit de conocimientos de una parte importante de la población escolar. El tercer camino es que la distancia entre los aprendizajes prescriptos y los aprendizajes reales se salde con una relajación en la evaluación. La devaluación de los diplomas por los saberes que acreditan sería la solución. Pero esta relajación evaluativa no será nunca un mandato expreso del Estado. Todos los discursos oficiales rechazan el organizar una escuela para pobres, es decir, segmentar el sistema educativo. La ambigüedad política consiste en mantener un currículum exigente derivando la solución a la innovación pedagógica, es decir nuevamente a los docentes. Si esta innovación pedagógica no se realiza o no es exitosa el Estado permanece mudo y el docente arrojado a su soledad individual para reemplazar las decisiones que el Estado no tomó. Faltan respuestas políticas explícitas frente a los déficits de aprendizajes básicos. Nuevamente las instituciones parecen desertar y los individuos se ven forzados a tomar su lugar, algo a todas luces insostenible.

### 2.3 La fortaleza de los innovadores

Un cierto grado de inestabilidad puede percibirse en todas las escuelas secundarias con independencia de la producción de nuevos encuadres legales porque su programa institucional originario ha entrado en declive. Lo que se experimenta en el presente de las escuelas secundarias desafía su experiencia pasada prevaleciendo lo inesperado. Las escuelas que como la escuela Ramírez toman la decisión institucional de emprender una exploración pedagógicamente innovadora parecen estar, sin embargo, en mejor posición que aquellas que se quedan paralizadas en la nostalgia por la secundaria del pasado de la que tienen una memoria idealizada.

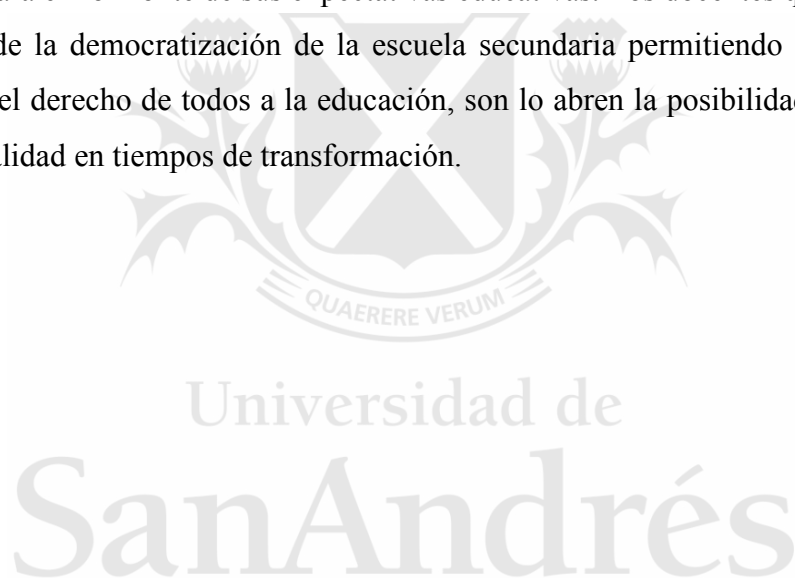
Las escuelas que institucionalmente toman decisiones de innovación para hacerse más democráticas corren los riesgos que hemos señalado a lo largo del trabajo. Pero tienen la enorme virtud de estar articulando una experiencia educativa buscando integrar a sus inesperados jóvenes moradores. Las escuelas que congelan su experiencia queriendo restaurar la antigua escuela secundaria, no pueden evitar que la innovación se introduzca en ellos con la nueva población estudiantil. Ya no pueden mantener las prácticas habituales pero tampoco introducen otras en su lugar. Intentan sostener la continuidad pero finalmente podrían acentuar la discontinuidad más aguda que es caer en el vacío de sentido educativo. Ya no sólo queda en cuestión que puedan volver a ser aquella escuela secundaria del pasado. Además tienen el riesgo de convertirse en un mero simulacro de escuela (Gallart, 2006, 125).

### 3. Los docentes comprometidos con la democratización de la enseñanza

En el apartado anterior se propusieron algunos temas de discusión que tienen como interlocutores imaginarios a los hacedores de las políticas públicas. Quisiera terminar este trabajo tomando posición frente a esta oportunidad histórica de democratizar la escuela secundaria en Argentina.

La escuela Ramírez como toda institución construida por seres humanos nos ha mostrado sus fortalezas y debilidades. Gracias a la apertura de sus docentes, alumnas y alumnos hemos podido asomarnos a sus logros, sus conflictos e incertidumbres. La actitud de los docentes que hacen propio el sufrimiento social temprano e innecesario de las alumnas y a alumnos que han experimentado la exclusión social tiene un valor democrático innegable. Su compromiso cotidiano con estos jóvenes postergados

conmueve. Esta actitud puede estar en docentes que luego se posicionan de modo diferente ante las innovaciones. Pero, la auténtica opción por la democratización de la escuela se traduce en una reflexión pedagógica permanente que lleva a las instituciones a iniciar, reajustar y ampliar experiencias innovadoras para responder a la situación real de sus alumnos. Unas biografías de vida y biografías escolares más articuladas posibilitarían la integración social de estos jóvenes a través de la educación. Construir un consenso entre la mayoría de los docentes secundarios en torno a estos valores democratizadores hará de las escuelas argentinas un lugar que ofrece un clima hospitalario para todos sus moradores cotidianos, porque podría articular un proceso de innovación que sea discontinuidad en la continuidad. Un clima escolar abierto e integrador que recupere lo mejor del pasado de la escuela secundaria como experiencia válida ampliará el horizonte de sus expectativas educativas. Los docentes que encabezan la marcha de la democratización de la escuela secundaria permitiendo la realización progresiva del derecho de todos a la educación, son los que abren la posibilidad de un clima escolar de calidad en tiempos de transformación.



## Referencias bibliográficas

- Aquino Tomás, 1955. *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos
- Alliaud Andrea y Antelo Estanislao 2008. “El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes” en Brailovsky Daniel (coord.) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Anderson Gary, 1970. “Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning”, *American Educational Research Journal*, Vol.7, N°2, pp.135-152 JUSTOR <http://www.jstor.org/stable/116156>
- Aristóteles, 1967. *La Metafísica*. Buenos Aires: Omeba
- Ball Stephen J., 1994. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós
- Baquero Ricardo, 2000. “Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual” en Avendaño y Boggino (comp..) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens
- Baquero Ricardo, Pérez Andrea y Toscano Ana (comps), 2008. *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bauman Zygmunt, 2002. *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck Ulrich, 2006. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós
- Benavot Aaron, 2006 “La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde una perspectiva comparada” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, V.10, 1,1-29 .disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro>
- Böhmer Martín, 2010. “Una Orestíada para la Argentina. Entre la fraternidad y el estado e derecho”. en Böhmer, Moguillansky y Rimoldi (Compiladores). *Por qué el Mal*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Braslavsky Cecilia, 1994. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brailovsky Daniel, 2008. “Objetos que hablan. Revisión de los sentidos de la escuela a partir de su cultura material” en *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Brailovsky D. (coordinador). Buenos Aires: Noveduc.

- Brown Andrew and Dowling Paul, 2001. *Doing Research/ Reading Research: A mode of interrogation for Education*. London: Routledge.
- Brown John, Collins Allan and Duguid Paul 1989. "Situated Cognition and Culture of Learning" in *Educational Researcher*. V 18, 1,32-42
- Castorina José Antonio (comp.)2003 *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Coleman James (1988), "Social capital in the creation of human capital", *The American Journal of Sociology*, , Supplement: Organization an Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, Vol. 94, 95-120 disponible en <http://links.jstor.org/>
- Coll Cesar, 2006. "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo en la educación básica". En *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 8, (1) disponible en: <http://redie.ubac.mx/>
- Cornu Laurence (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Daniel Korinfeld (comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas-Centro de Estudios Interdisciplinarios.
- Dewey John, 1945. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada
- Díaz Aguado María José, 2007. *Convivencia escolar y prevención de la Violencia*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte disponible en: [www.oei.es/oeivirt/convi escolar.htm](http://www.oei.es/oeivirt/convi escolar.htm).
- Deleuze Gilles, 1991. *Posdata sobre las sociedades de control* en Ferrer Christian (Comp.) "El lenguaje literario". T II. Montevideo: Nordan
- Dubet François, Martuccelli Danilo, 1998. *En la escuela sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Dubet François, Martuccelli Danilo, 1998. *En la escuela sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Dubet Francois, 2006. *El declive de la institución. Profesiones, sujetos, e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel Inés, 1997. *Curriculum Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aies: FLACSO

- Dussel Inés, Brito Andrea y Nuñez Pedro, 2007. *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana
- Durkheim Émile, 2002. *La educación moral*. Madrid: Morata
- Durkheim Émile, 2008. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial
- Farr Robert, 2005. “De las representaciones colectivas a las representaciones sociales : ida y vuelta” en Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández Aguerre Tabaré, 2004. “Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay” en REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficiencia y Cambio en Educación*. Vol 2, 2, 43-68 disponible: <http://www.ice.deusto.es>
- Flick Uwe, 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Hargreaves Andy, 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Gadamer Hans-Georg, 2003. *Verdad y Método*. T.1 Salamanca: Sígueme
- Gallart, María Antonia 2008 *La construcción social de la escuela secundaria. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.
- Goffman Erving, 1994. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu
- Giddens Anthony, 1994. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gregorie Michele and Algina James, 2000. *Reconceptualizing the Debate on School Climate an Students Academic Motivation an Achievement: A Multilevel Analysis*. Paper presented at the annual meeting of New Orleans American Educational Research Association. ERIC: ED441805
- Gunbayi Ilhan, 2007. “School climate and teachers’ perceptions on climate factors: research into inine urban high schools”. *TOJET Journal*. Vol. 6, 3, 70-78
- Hargreaves Andy, 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Homana. G, Barber. C, Torney-Purta, 2006. *Citizenship Education Climate Assesment. College Park: Maryland*, disponible: <http://pavo.ecs.org/QNA/docs/pdfh>
- Jackson Philip, 1991. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Kornblit Ana Lia (coordinadora), 2008. *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos



- Koselleck Reinhart 1993. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós
- Levinson Bradley, 2002. *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Santillana
- Lewin, Kurt 1978 *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós
- Maturana Humberto y Paz Dávila Ximena, 2006. “Biología del conocer y biología del amar. Desde la matriz biológica de la existencia humana”. En *Rev. PRELAC. Año 1, 2, 30-39* Santiago de Chile: OREAL/ UNESCO
- Mella Orlando (coordinador), Cusato Sandra y Palafox Juan Carlos, 2002. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. UNESCO: Santiago de Chile.
- Navas Leandro, Sampascual Gonzalo y Castejón Juan Luis 1991 “Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico” en *Revista de Psicología General y Aplicada, 44, 2, 231-239* disponible en [www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo)
- Moscovici Serge, 2003. “La conciencia social y su historia” en Castorina José (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa
- Onetto Fernando, 2004. *Climas escolares y pronósticos de violencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Perrenoud Philippe, 1990. *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de la desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Ponferrada Arteaga Maribel, Carrasco Pons Silvia (2008) “Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en la escuelas catalanas de secundaria”, *Revista de Estudios sobre la Violencia, 4, 1-18* disponible: <http://www.icev.cat/>
- Rawls John, 2004. *La justicia como equidad. Una reformulación*. Buenos Aires: Paidós
- Ricoeur Paul 1996. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI
- Ricoeur Paul 2006. *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rivas Axel, Vera Alejandro y Bezem Pablo, 2010. *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Romero Claudia, 2010. *La escuela secundaria entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Noveduc
- Sautu, Ruth (comp.). 2007. *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schôn Donald, 1998. *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós
- Strauss Anselm y Corbin Juliet, 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquía
- Vattimo, Gianni, 1996. *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós
- Viñao Antonio 2002. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata
- Wagner, Wolfgang y Elejabarrieta, Fran 1997 “Representaciones sociales” en *Psicología Social*. Madrid: Mc Grau Hill.
- Washburn. Sandy, Stowe Kimberlee, Cole Cassandra and Robinson James, 2007. “Education Policy Brief, Improving School Climate and Student Behaviour: a New Paradgm for Indiana Schools”, *Center for Evaluation & and Education Policy*, 5, (9).
- Watzlawick Paul ,1997. *Teoría de la comunicación humana. Interacciones patológicas y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Weber Max, 2003. *El político y el científico*. Buenos Aires: Prometeo
- Winnicott Donald 1991. *Deprivación y Delincuencia*. Buenos Aires: Paidós

## ANEXO I

### ENCUESTA SOBRE CLIMAS ESCOLARES

Te agradecemos que quieras responder estas preguntas. Esta encuesta no lleva tu nombre y nadie sabrá quién la escribió. Hacemos esta encuesta para conocer mejor cómo se sienten ustedes los alumnos cuando están en la escuela. Pensá antes de contestar y no tengas ningún miedo de decir tus opiniones. De nuevo, ¡muchas gracias por tu ayuda!

#### Datos Generales

##### Ítem 1

**Sexo:**

Varón (    )

Mujer (    )

##### Ítem 2

**¿Qué edad tenés?**

16 o menos (    )

16 (    )

17 o más (    )

##### Ítem 3

**¿Cuántos años llevás en esta escuela?**

1 año (    )

2 años (    )

3 o más años (    )



Universidad de  
**San Andrés**

Ítem 4

**¿Creés que vas a seguir estudiando después de la escuela secundaria?**

Sí estoy seguro/a ( )

Estoy casi seguro/a ( )

Lo veo difícil ( )

No ( )

Ítem 5

**¿Cuál es la educación que recibieron tus padres?**

Alguno terminó la secundaria ( )

Alguno llegó a tercer año o más ( )

Alguno hizo primer o segundo año ( )

No fueron a la secundaria ( )

No sé ( )

**Participación en los proyectos de la escuela**

Ítem 6

**¿Participaste del Proyecto “Ayudantes Pedagógicos”?**

Si ( )

No ( )

Ítem 7

**¿Participaste del proyecto “Agenda Cultural”?**

Si ( )

No ( )

## ¿Cómo se hace para contestar las preguntas que vienen abajo?

Usá un lápiz y una goma para contestar y corregir tu respuesta si hiciera falta.

Sólo tenés que poner una cruz por cada tema que toca la encuesta. Nada más que poner la cruz dentro de uno de los paréntesis que aparecen a la derecha. Fijate que tenés siempre varias opciones para elegir tu respuesta.

Primero leé la frase que está arriba con letra más grande. Pensá, por ejemplo, si vos estás: **de acuerdo** o **bastante de acuerdo** o **poco de acuerdo** o **totalmente en desacuerdo** con lo que dice esa frase. Luego, ponés una cruz en la opción que más representa tu opinión dentro de uno de los cuatro paréntesis que aparecen debajo de la frase según tu forma de pensar. Este es otro ejemplo de cuatro opciones que podés encontrar debajo de algunas frases:

Muchas veces ( )  
Alguna vez ( )  
Casi nunca ( )  
Nunca ( )



### Para acordarse

Sólo va una cruz por cada frase que te ofrece la encuesta. Como son 24 los puntos que se someten a tu parecer tendría que haber 24 cruces en total en tu encuesta.

### Una recomendación

No escribas por tu cuenta otras cosas en la encuesta porque eso no ayuda al trabajo que estamos haciendo juntos

## La comunicación con los profesores

Ítem 8

**“Creo que es muy bueno poder hablar a solas con un profesor o profesora sobre cosas que son importantes para mí”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: tiene que quedar una sola cruz por cada tema.

Estoy de acuerdo con esta frase (    )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase (    )

Estoy poco de acuerdo con esa frase (    )

Estoy totalmente en desacuerdo con esa frase (    )

Ítem 9

**¿Cuántas veces hablaste a solas con un profesor o profesora este año?**

Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por pregunta.

Muchas veces (    )

Algunas veces (    )

Pocas veces (    )

Nunca (    )

Ítem 10

**“Los profesores hablan conmigo y me dicen si voy bien o voy mal en su materia”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta

Estoy de acuerdo con esta frase (    )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase (    )

Estoy poco de acuerdo con esta frase (    )

Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase (    )

Ítem 11

**“En las clases los profesores a veces hablan sobre temas de actualidad”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Ocurre muchas veces (     )  
Ocurre algunas veces (     )  
No ocurre casi nunca (     )  
Nunca sucede (     )

Ítem 12

**“Si los temas de las clases están buenos la mayoría de los pibes participan y hablan de esos temas”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- La mayoría participa (     )  
Menos de la mitad de la clase participa (     )  
Unos pocos participan (     )  
Nadie participa (     )

Ítem 13

**“Cuando aparecen temas polémicos los profesores dan su opinión sinceramente sin versearnos”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Estoy de acuerdo con esta frase (     )  
Estoy bastante de acuerdo con esta frase (     )  
Estoy poco de acuerdo con esta frase (     )  
Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase (     )

Ítem 14

**“Cuando hablan en clase, la mayoría de los chicos y las chicas dicen lo que piensan sin caretear”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

Estoy de acuerdo con esta frase ( )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )

Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )

Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase ( )

Ítem 15

**“La mayoría de los profesores nos hablan sinceramente sin verso”.**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

Estoy de acuerdo con esta frase ( )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )

Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )

Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase ( )

Ítem 16

**¿Vos qué harías?**

*Te vamos a presentar una situación imaginaria en tu clase. Lee primero la escena que imaginamos. Tratá de pensar que estás ahí y poné una cruz en alguno de los cinco paréntesis que están abajo*

Estamos en clase de ciencias sociales y sale el tema de los pibes chorros. Hay una compañera que dice que los pibes roban porque viven situaciones de mucha pobreza. Otro compañero dice que aunque los pibes sean pobres está mal robar y deberían ir presos los pibes que roban. ¿Vos que harías en esa situación?



*Tratá de imaginar que estás participando de la situación y poné una cruz en alguno de los cinco paréntesis que están abajo.*

- Pediría la palabra y daría mi opinión sin miedo ( )  
Le diría lo que pienso sólo a los que tengo cerca ( )  
Haría un comentario por lo bajo para armar bardo ( )  
Me quedaría callado sin decir nada ( )  
No se qué haría ( )

### **Decir y hacer**

#### Ítem 17

**“La mayoría de los profesores dice una cosa y hace la contraria”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Estoy de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase ( )

#### Ítem 18

**“La mayoría de mis compañeros cuando te dicen que van a hacer algo por vos después lo cumplen”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Estoy de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase ( )

Ítem 19

**“La mayoría de los consejos que nos dan los profesores y profesoras se parecen mucho a los que me dan en mi casa”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Estoy de acuerdo con esta frase (    )  
Estoy bastante de acuerdo con esta frase (    )  
Estoy poco de acuerdo con esta frase (    )  
Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase (    )

Ítem 20

**“Las cosas que los pibes y las chicas dicen en la escuela son las mismas que dicen cuando estamos afuera de la escuela”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Estoy de acuerdo con esta frase (    )  
Estoy bastante de acuerdo con esta frase (    )  
Estoy poco de acuerdo con esta frase (    )  
Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase (    )

Ítem 21

**“Las cosas que me enseñan en la mayoría de las materias de la escuela no tienen nada que ver con la realidad de lo que pasa afuera de la escuela en la sociedad”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Estoy de acuerdo con esta frase (    )  
Estoy bastante de acuerdo con esta frase (    )  
Estoy poco de acuerdo con esta frase (    )  
Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase (    )

Ítem 22

**“Si consigo terminar la secundaria me va a resultar más fácil conseguir trabajo”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Estoy de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase ( )

Ítem 23

**“Si estudio y apruebo las materias en la escuela voy a estar bien preparado para seguir estudiando en la universidad”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Estoy de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy totalmente en desacuerdo con esta frase ( )

Ítem 24

**“La escuela es un lugar más seguro que la calle”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

- Estoy de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )  
Estoy totalmente en desacuerdo con esta ( )  
Me siento seguro

Ítem 25

**“En esta escuela la mayoría de los pibes y las chicas cumplen con las normas de convivencia”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

Estoy de acuerdo con esta frase ( )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )

Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )

Estoy totalmente en desacuerdo con esta ( )

Ítem 26

**“En esta escuela los profesores se burlan de los alumnos humillándolos ante los demás compañeros”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

Estoy de acuerdo con esta frase ( )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )

Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )

Estoy totalmente en desacuerdo con esta ( )

Ítem 27

**“En esta escuela la mayoría de los alumnos y las alumnas no respetan la autoridad de los profesores”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

Estoy de acuerdo con esta frase ( )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase ( )

Estoy poco de acuerdo con esta frase ( )

Estoy totalmente en desacuerdo con esta ( )

Ítem 28

**“La mayoría de los profesores piensan que no tenemos capacidad para aprobar sus materias”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

Estoy de acuerdo con esta frase (    )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase (    )

Estoy poco de acuerdo con esta frase (    )

Estoy totalmente en desacuerdo con esta (    )

**Cómo nos ven los profesores y las profesoras como alumnos y alumnas**

Ítem 29

**“La mayoría de los profesores se hacen una imagen de uno como alumno/a a principio de año y después no la cambian más”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

Estoy de acuerdo con esta frase (    )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase (    )

Estoy poco de acuerdo con esta frase (    )

Estoy totalmente en desacuerdo con esta (    )

Ítem 30

**“En esta escuela la mayoría de los profesores le ponen mucha pila a su trabajo para que todos aprobemos las materias”**

¿Estás de acuerdo con esta frase? Elegí una de las opciones que aparecen debajo de cada frase. Acordate: una sola cruz por cada pregunta.

Estoy de acuerdo con esta frase (    )

Estoy bastante de acuerdo con esta frase (    )

Estoy poco de acuerdo con esta frase (    )

Estoy totalmente en desacuerdo con esta (    )

¡Muchas gracias por haber colaborado!



Universidad de

**ANEXO II**

### **ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS**

Lugar	Nombre	Fecha	Duración
Buenos Aires	Raquel	30/11/10	79m,8s
Buenos Aires	Pedro	12/11/10	36m,48s
Buenos Aires	Ezequiel	02/11/10	48m,46s
Buenos Aires	Marina	30/11/10	44m,6s
Buenos Aires	Zulema	09/11/10	95m, 28s
Buenos Aires	Marta	09/11/10	66m, 14s
Buenos Aires	Aquino	09/11/10	64m,38s
Buenos Aires	Lucía	12/11/10	41m,49s
Buenos Aires	Miguel	12/11/10	24m,29s
Buenos Aires	Celeste	11/11/10	44m,5s
Buenos Aires	Belén	10/11/10	23m,10s
Buenos Aires	Luis	11/11/10	25m,56s
Buenos Aires	Ricardo	11/11/10	27m,42s

**Total de horas de grabación; 10h, 31m, 3s**

### ANEXO III

#### NOTAS DE CAMPO

Identificación	Lugar	Fecha	Duración
Notas de Campo I “La entrada”	Buenos Aires	14/9/2010	1h, 55m
Notas de Campo II “El bar”	Buenos Aires	14/9/2010	15 minutos
Notas de Campo III “El recreo”	Buenos Aires	14/9/2010	20 minutos
Notas de Campo IV “La aplicación de la encuesta piloto”	Buenos Aires	14/9/2010	Registro mnémico reconstruido
Notas de Campo V “La Kermesse”	Buenos Aires	16/9/2010	Registro mnémico reconstruido
Notas de campo VI “La salida”	Buenos Aires	22/9/2010	20 minutos
Notas de campo VII “Las plaquetas”	Buenos Aires	22/9/2010	15 minutos
Notas de campo VIII, IX, X, XI, XII, XIII	Buenos Aires	s/fecha	Registro anémico reconstruido <sup>9</sup>

### ANEXO IV

#### OBSERVACIONES DE CLASES

Identificación	Lugar	Fecha	Duración	Registro
Observación Clase de Lengua Profesor y Profesor ayudante.	Buenos Aires	4/8/2010	50 minutos	Notas del observador
Observación de clase Curso Integrado Lengua	Buenos Aires	26/10/2010	35 minutos	Notas del observador
Observación Curso Integrado Tecnología	Buenos Aires	26/10/2010	50 minutos	Notas del observador

**Total de minutos de observación de clases: 135m**

<sup>9</sup> En estas notas VIII a XIII, se contabilizan aquellas que fueron tomadas al paso luego de presenciar hechos, escuchar frases, observar pequeños acontecimientos, que no quedaron registrados con fecha y hora.