

COMPRENDIENDO LA ESCUELA DESDE SU REALIDAD COTIDIANA. ESTUDIO CUALITATIVO EN CINCO ESCUELAS ESTATALES DE LIMA, PERÚ

*Gisele Cuglievan, Ursula Asmad, Karim Boccio, Gustavo Cruz,
Rosario Gildemeister, Giovanna Moreano, Vanessa Rojas,
Yolanda Rojo, Nérida Urcia*

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio buscó comprender los procesos que se dan en las escuelas que se asocian a un mejor rendimiento de sus estudiantes tomando en cuenta la perspectiva de los diferentes actores educativos (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia). Lejos de buscar confirmar una lista de factores asociados a la eficacia escolar, se propuso estudiar la escuela pública peruana desde su realidad cotidiana, procurando comprender los diferentes procesos institucionales y pedagógicos que se dan para descifrar las interrelaciones que constituyen el mundo complejo de la escuela.

Esta investigación, se realizó a partir de un estudio de casos en cinco instituciones educativas de contextos desfavorecidos de Lima Metropolitana, algunas de las cuales se caracterizaban por propiciar resultados sobresalientes para el contexto en el que se ubican. La pregunta de investigación central del estudio es: ¿Qué procesos específicos ocurren en estas instituciones educativas a nivel de escuela y del aula que puedan ayudar a entender los resultados en las pruebas de rendimiento en matemática y comunicación? Para lo cual se buscó responder también a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo funcionan las escuelas estudiadas?
- ¿Cómo se configuran los procesos de enseñanza – aprendizaje?

La descripción y análisis de las escuelas ha tomado en cuenta el contexto sociopolítico en el que se enmarcan, la normatividad que las regula, y las reformas educativas en proceso. Es así como se ha previsto mirar la escuela desde un proceso en el tiempo de intervenciones del sector a partir de una corriente pedagógica nueva, tomando en cuenta los procesos de descentralización educativa y creciente autonomía de las escuelas, el cambio curricular y de enfoques de las áreas, la mayor participación de los padres de familia (vigilancia) y la apropiación de un cierto discurso pedagógico de los docentes (nuevo enfoque pedagógico).

2. MUESTRA Y METODOLOGÍA EMPLEADA

La muestra de escuelas fue intencional y se basó en los siguientes criterios: rendimiento estudiantil en base a los resultados de la Evaluación Nacional 2004 realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, características socio-económicas de los estudiantes y de sus familias, poca intervención de instituciones externas (buscábamos analizar a escuelas públicas comunes), tamaño de la escuela en términos de número de estudiantes, infraestructura de la escuela. La participación de las escuelas fue de forma voluntaria.

No se trabajó bajo una definición absoluta de lo que significa “buen rendimiento”, sino más bien relativa, establecida a partir de la comparación entre las distintas escuelas de la muestra de la EN 2004. Así, las llamadas “escuelas con buen rendimiento” lo son porque muestran mejores resultados en relación al contexto socio-económico en el que se encuentran. Establecimos el nivel de rendimiento previsto únicamente en relación a los resultados que obtuvieron los estudiantes de las escuelas en la EN 2004, es decir sólo en base al rendimiento académico. Sin embargo al momento del análisis se tomaron otros elementos en cuenta.

El estudio se realizó en 5 instituciones educativas públicas primarias polidocentes completas de Lima Metropolitana que se ubican en contextos desfavorecidos. Dos escuelas de la muestra fueron seleccionadas por mostrar un rendimiento alto, dos por mostrar un rendimiento bajo y una por mostrar un rendimiento medio en la EN 2004 (ver cuadro 1).

Comprender el funcionamiento de las escuelas requiere de enfoques metodológicos que permitan acercarnos a los procesos institucionales y de enseñanza aprendizaje que se dan al interior del espacio escolar y de las aulas estudiadas. Por ello decidimos aproximarnos al tema desde un enfoque cualitativo de carácter etnográfico que pudiera recoger la perspectiva de los múltiples actores educativos involucrados: docentes, directivos, estudiantes y padres y madres de familia y que nos acercara a comprender la realidad escolar cotidiana más que a evaluarla a partir de criterios predeterminados. Se establecieron así “campos de observación” (ver cuadro 2) que orientaron inicialmente nuestra mirada pero que permitieron también incorporar aspectos que fueron apareciendo como significativos durante el proceso de recojo de información.

Partiendo entonces de esa lógica se procuró evitar identificar un ideal de gestión o prácticas pedagógicas desde el cual se observarían las escuelas y las aulas. Sin embargo al momento de analizar la información sí se buscó mirar la distancia entre la normatividad y las prácticas.

La metodología de recojo de información del estudio incluyó entrevistas individuales en profundidad y grupos focales a docentes, directivos, padres y madres de familia, dirigentes de APAFA y estudiantes de las 5 escuelas, así como también observaciones de aula y escuela. En cada escuela se observaron las aulas de sexto grado por el periodo de una semana, es decir cinco jornadas educativas completas. Además se observaron jornadas completas en secciones de 2do y 4to grado de primaria, y espacios comunes de interacción tales como los recreos, formaciones, ingresos y salidas de la escuela, reuniones de docentes, etc. Se observó un total de 45 aulas, profundizando sin embargo en las 15 secciones de 6to grado. También se revisaron y analizaron los cuadernos de matemática y comunicación de una muestra de estudiantes de 6to grado, así como los documentos de programación de los docentes. Todo ello nos permitió reconstruir las estrategias y metodología de los docentes pudiendo contar con informes detallados que daban cuenta de sus prácticas.

De manera complementaria también se emplearon algunos instrumentos cuantitativos para recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes de sexto grado (pruebas de entrada y de salida en matemática y comunicación), características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, características generales de la infraestructura escolar y características demográficas de los docentes.

Se realizaron también talleres con docentes y directivos en los cuales se analizó, de manera conjunta, los hallazgos del equipo de investigación, poniendo énfasis especial en el análisis de los resultados de los estudiantes en las pruebas de rendimiento. Además, se hizo una revisión documentaria de la normatividad vigente, roles y funciones de los distintos actores escolares, y documentos de gestión internos de las escuelas (Proyecto Educativo Institucional PEI, Proyecto

Curricular de Centro PCC). Las etapas de recojo de información se realizaron entre marzo de 2005 y marzo de 2006.

Se optó por organizar el análisis de la información en dos etapas: una primera etapa que consistió en armar casos (a nivel de aula y a nivel de escuela) que tuvieran una coherencia interna y que fueran contruidos a partir de un ejercicio de triangulación de diversas fuentes, y luego un análisis transversal por temas eje. Se cuenta así con estudios de caso de cinco escuelas y estudios de caso de 15 aulas de 6to grado de primaria. Para la segunda etapa de análisis, se constituyeron temas eje que sirvieron para organizar la información desde distintos enfoques. Para los aspectos institucionales se generó un esquema de análisis que partiera de un enfoque de la escuela como organización escolar e integrara las perspectivas de gestión escolar y mecanismos de participación. Para analizar los aspectos pedagógicos se centró el análisis en tres grandes temas: Concepciones Pedagógicas, Oportunidades de Aprendizaje y Clima de Aula que a su vez incorporaron temas más específicos.

Para efectos de la presente ponencia nos limitaremos a presentar de manera sintética las características que distinguen a las escuelas y a los docentes de la muestra cuyos estudiantes lograron un mejor resultado en las pruebas de rendimiento. Sin embargo la riqueza del estudio consiste ante todo en el detalle de la información presentada sobre cada caso que se encuentra en el Informe Final de Investigación.

3. RESULTADOS

Los hallazgos muestran que las cinco escuelas estudiadas comparten diversas características propias de una cultura escolar muy arraigada y del contexto socio económico y cultural en el que están inmersas. Las siguientes características, compartidas por todas las escuelas, estarían limitando el logro de aprendizaje de sus estudiantes: objetivos planteados en la visión y misión que no necesariamente se logran traducir en prácticas institucionales y pedagógicas concretas y realistas ni en una priorización de los objetivos en términos pedagógicos, falta de espacios y tiempos para reflexionar sobre los fines y el sentido de la escuela, extremada burocratización de las funciones directivas que termina por priorizar inevitablemente las tareas administrativas desvirtuando el rol de liderazgo y conducción estratégica de la institución. Así mismo, la escisión entre la gestión institucional y pedagógica no permite integrar los distintos espacios de la escuela bajo los objetivos que se plantea con lo cual no se percibe con claridad quién se responsabiliza en las escuelas de asegurar aprendizajes.

Con respecto a la gestión pedagógica, hemos encontrado un débil manejo de la propuesta curricular oficial, además de una falta de espacios de intercambio pedagógico y reflexión sobre el ejercicio de la docencia, lo cual dificulta que exista claridad con respecto a objetivos pedagógicos que se quieren lograr y estrategias para alcanzarlos. El acompañamiento en aula se queda en la revisión del cumplimiento formal de documentos. En ninguna de las escuelas se cuenta con un verdadero “líder pedagógico” que acompañe a los docentes en todos los complejos procesos y que tenga claridad sobre las estrategias pedagógicas que deben seguirse para lograr los objetivos, y se observa más bien una fuerte fragmentación entre espacios de la escuela y del aula. El concebir a la escuela como un conjunto de espacios desconectados dificulta promover la formación integral de los estudiantes que por definición no puede reducirse al ámbito del aula (y dentro de éste espacio a los aspectos cognitivos), negando la interdependencia entre el aprendizaje y la convivencia.

La participación de los padres es percibida por docentes y directivos de manera más utilitaria y accesoria (se entiende como acceso a recursos de diverso tipo) y, a pesar de que la normatividad

confiere una mayor participación con respecto a la vigilancia de la calidad educativa a padres y madres de familia, ésta es percibida por los docentes como “fiscalización” generando conflictos al interior de la escuela. Así mismo se observó una gran debilidad institucional a nivel de la APAFA debido, en gran medida, a conflictos generados por malos manejos de fondos, y una pérdida de credibilidad en los representantes de dichas instancias. El Consejo Educativo Institucional (CONEI) no funciona aún en estas escuelas como instancia central de participación y de toma de decisiones y el Municipio Escolar por el momento, es todavía un cumplimiento formal a un requisito normativo por parte del Ministerio por cuanto los niños aún no son percibidos como actores dentro del espacio de la escuela cuya voz deba ser escuchada y respetada.

A pesar de este contexto común para todas las escuelas, las escuelas 1 y 3, cuyos estudiantes lograron mejores resultados, se distinguen por mostrar discursos y prácticas emergentes: visión compartida, apropiación de normas de convivencia mínimas por todos los actores, promoción del trabajo en equipo. En la escuela 3, encontramos que para la mayoría de miembros de la comunidad educativa el objetivo principal de la institución es: “convertirse en el mejor colegio de la zona”, lo cual resulta ser parte importante de la identidad de la escuela. En este caso, la visión compartida funciona como una meta clara y tangible a la cual toda la comunidad educativa puede aspirar.

Las escuelas 1 y 3 son las que muestran mejores resultados en las pruebas de entrada y de salida. Los resultados de estas escuelas (cuyo rendimiento previsto era “bueno”) son muy superiores a los de las escuelas estatales y comparables a los de escuelas privadas de contextos socioeconómicos similares. En ese sentido podemos afirmar que son escuelas que muestran resultados sobresalientes en relación al contexto.

Sin embargo, se ha encontrado una gran heterogeneidad al interior de las escuelas, entre las diferentes secciones, con respecto a logros de aprendizaje de sus estudiantes. Si bien la Escuela 3 cuenta con las aulas con mejores resultados encontramos una gran diferencia entre los resultados de los estudiantes del turno mañana y de la tarde. Podría afirmarse que es una escuela reproductora de inequidad por cuanto los estudiantes con extra edad y mayores dificultades de aprendizaje se encuentran concentrados en un mismo salón de clases, siendo éste el que obtiene resultados más bajos (comparables a los resultados de las escuelas con rendimiento bajo).

Ello permite concluir que el marco institucional no necesariamente garantiza que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas exitosas, por ello se tendría que actuar tanto a nivel de aula como de escuela para poder asegurar la calidad de los aprendizajes. Ello nos lleva también a preguntarnos sobre si se puede considerar “exitosa” una escuela que no garantiza ni ofrece oportunidades de aprendizaje similares a sus estudiantes y que por el contrario es generadora de inequidad.

Por otro lado, en todas las escuelas que forman parte de este estudio se pudo identificar la práctica del castigo en una u otra magnitud. En las escuelas 3, 4 y 5, el uso del castigo físico y verbal era recurrente y casi “institucionalizado” detectándose en aulas de diversos grados. Aquí cabe resaltar que en la Escuela 3 (que presenta los mejores resultados) se observó un uso institucionalizado del castigo físico y una negación de los docentes sobre las prácticas maltratantes y verticales. Al invisibilizarse el maltrato, al formar parte del currículo oculto, se instala fuertemente en la convivencia cotidiana y se hace resistente al cambio.

Ello nos lleva necesariamente a preguntarnos si es posible hablar de escuelas exitosas o generadoras de aprendizajes que al mismo tiempo maltratan a sus estudiantes. A nivel metodológico, nos confronta ante la necesidad de levantar en los estudios de eficacia escolar información sobre clima de aula y clima de escuela a través de instrumentos cualitativos.

Se ha constatado a través de diversos estudios que las diferencias principales en los aprendizajes son producidas no sólo por las características de la escuela sino fundamentalmente por lo que ocurre al interior de cada aula y grupo de clase. Los hallazgos del estudio muestran que el rendimiento de los estudiantes no depende necesariamente de estrategias institucionales sino más bien de los recursos y actitudes individuales y particulares de los docentes (aunque no negamos que ciertos elementos a nivel institucional puedan potenciar prácticas exitosas). Lejos de poder afirmar que los docentes cuyos estudiantes logran mejores resultados se constituyen en modelos, es importante insistir en que comparten una serie de características con los demás docentes de la muestra y que, en muchos casos, estas características estarían limitando los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

En primer lugar, el nivel de apropiación y comprensión del nuevo enfoque pedagógico y del nuevo modelo curricular planteados en la reforma pedagógica de los noventa, es aun incipiente en todos los docentes y se da sólo y de manera limitada a nivel de discurso (débil manejo de los enfoques comunicativo y de resolución de problemas, preponderancia de tareas de baja demanda cognitiva, programación pedagógica por contenidos y no por capacidades). A ello se une una falta de repertorio metodológico así como de manejo disciplinar, además de serias limitaciones para identificar con claridad sus fortalezas y debilidades a nivel técnico pedagógico.

Sin embargo, la adhesión a uno u otro tipo de enfoque no ha sido determinante para la obtención de buenos resultados en términos de rendimiento académico ni para generar un clima de aula adecuado. Como se pudo observar, los docentes no manejan ningún modelo pedagógico de manera exclusiva ya que se encontró la presencia de ambos enfoques (constructivista y tradicional), aunque el peso de la enseñanza tradicional (centrada en la transmisión de conocimientos) es evidentemente mayor. Se pudo observar que los docentes que tenían una clase más estructurada y ordenada, así como claridad en los objetivos que debían lograr, tenían mayor éxito al momento de conducir sus clases independientemente de si trataban de conducirse con un enfoque más cercano al tradicional o al constructivista. Así mismo, estos docentes desarrollan en mayor medida tareas de mediana demanda cognitiva.

Uno de los aspectos que distingue con mayor claridad a los docentes que generan mejores logros en sus estudiantes es la capacidad (aunque todavía incipiente) de reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas, cuestionándose a sí mismos sobre qué estrategias les funcionaron y por qué, qué dificultades tuvieron al implementarlas y cómo mejorarlas, en lugar de reproducir constantemente lo que están acostumbrados a hacer por más que ello no les esté dando resultados, como es el caso de los demás docentes.

Contrariamente a la tendencia de los profesores a atribuir a factores externos a ellos los resultados negativos referidos al aprendizaje de sus alumnos, los docentes exitosos, toman la situación como un desafío, desplegando ante ella una serie de estrategias con el fin de obtener logros. En lugar de una mirada desvalorizadora y centrada en las carencias, tienden más bien a verlos como niños hábiles e inteligentes a los que hay que exigirles porque pueden aprender, enfocándose en el potencial que todos y cada uno de ellos posee. Muestran así altas expectativas sobre sus estudiantes. Valoran y motivan el esfuerzo de sus estudiantes como un recurso para que logren sus metas académicas. Sus estrategias están orientadas a apoyar a todos, priorizando, sin embargo, a los de menor habilidad.

Al respecto, los hallazgos muestran que desarrollar estrategias que permiten mantener la atención y la motivación de logro, propiciar la participación de los estudiantes —aunque aún muy “controlada” por el docente—, manifestar altas expectativas —aunque las tareas sean básicamente de baja y solo a veces de mediana demanda cognitiva—, así como atender de alguna manera la diversidad

de los estudiantes, todo ello desde actividades de aprendizaje ordenadas y estructuradas —aunque no sean constructivistas— se constituyen en oportunidades favorables al desarrollo de capacidades.

Pese a que a que los docentes señalan que el fin fundamental de la educación es el desarrollo integral de los estudiantes, se percibe en sus prácticas y concepciones más bien una suerte de escisión entre la atención hacia la dimensión afectiva del estudiante y la atención a la dimensión cognitiva. Esto se ve reforzado por el hecho de que en ninguna de las cinco escuelas existen estrategias pedagógicas asumidas institucionalmente para lograr estos objetivos. En su mayoría, las estrategias para manejar una convivencia adecuada, responden a una lógica de control del orden y no al desarrollo de la autonomía y la autorregulación coherentes con una visión de convivencia democrática. Sin embargo en los docentes exitosos podemos identificar un estilo de relación que busca ser horizontal desde un reconocimiento positivo de los estudiantes a pesar de las condiciones sociales desfavorables en las que viven. Este estilo logra que interacciones basadas en el respeto, la confianza y las altas expectativas creen un clima sereno en el que se percibe integración entre los estudiantes, donde se suele practicar en el aula, gracias a la mediación del docente, el diálogo como medio para la resolución de los conflictos. Ello permite establecer rutinas para ordenar y estructurar un clima orientado al aprendizaje, en el que se logran interiorizar las normas y que integran tanto la dimensión afectiva como la cognitiva. Cabe señalar que en estos docentes no se evidenció el uso del castigo físico.

Los estudiantes de estos docentes manifiestan que les gusta asistir a la escuela porque les gusta aprender lo que les enseñan en las diferentes clases, se divierten jugando con sus compañeros y compañeras, y valoran mucho a su profesor porque les tiene paciencia, les vuelve a enseñar cuando no comprenden algo, no les pega y se interesa por ellos. Los estudiantes han demostrado que aprenden en estas situaciones a pesar de la pobreza y las situaciones de inequidad de su vida cotidiana.

En síntesis, los docentes que logran mejores aprendizajes en sus estudiantes no muestran características personales y de formación muy distintas a los demás, no tienen más años de experiencia o mayores niveles de formación profesional. Sin embargo tienen mayor claridad con respecto a su rol como docentes, están más comprometidos con el fin último que es el logro de aprendizajes en sus estudiantes, promueven relaciones positivas y un clima de aula orientado al aprendizaje y sobre todo se responsabilizan por los logros de sus estudiantes.

CUADRO 1 MUESTRA DE LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO

ESCUELA	DISTRITO	NIVELES QUE SE IMPARTEN EN LA ESCUELA	TURNOS QUE ATIENDE EN PRIMARIA	NÚMERO DE ESTUDIANTES EN EL AÑO 2005	NÚMERO TOTAL DE SECCIONES EN PRIMARIA	NÚMERO DE SECCIONES POR GRADO	NÚMERO DE DOCENTES DE PRIMARIA EN EL AÑO 2005	RENDIMIENTO PREVISTO
1	San Martín de Porres	Primaria	Mañana	250	10	2	10	Alto
2	San Juan de Miraflores	Inicial y Primaria	Mañana y Tarde	607	22	4	22	Bajo
3	San Juan de Miraflores	Primaria y Secundaria	Mañana y Tarde	1,044	34	5	34	Alto
4	San Juan de Lurigancho	Primaria	Mañana y Tarde	931	26	4	32	Medio
5	San Juan de Miraflores	Primaria y Secundaria	Mañana	327	11	2	11	Bajo

CUADRO 2. CAMPOS DE OBSERVACIÓN POR UNIDAD DE ANÁLISIS

CAMPOS DE OBSERVACIÓN POR UNIDAD DE ANÁLISIS		
<p>A nivel de Escuela</p> <p>Gestión Escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de Participación • Relaciones con actores internos y externos a la escuela • Deber Ser Institucional • Gestión Pedagógica y Curricular <p>Clima Institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones Interpersonales • Sentido de Pertenencia • Normas de Convivencia (Orden y Disciplina) <p>Historia Institucional</p>	<p>A nivel de Aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión del aula • Prácticas Pedagógicas • Programación Curricular • Creencias Pedagógicas • Autoeficacia del docente • Satisfacción Laboral • Expectativas del docente sobre sus alumnos <p>• Clima de aula</p>	<p>A nivel de Alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto • Sentido de Pertenencia • Motivación e interés • Opinión y percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje • Rendimiento Académico • Capital social y cultural
<p>Ejes transversales</p> <p>Objetivos de la educación</p> <p>Concepción del alumno, del aprendizaje y de los fines de la escuela</p> <p>Clima Institucional</p>		