

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**¿Que es ser una escuela para una escuela?:
observaciones sobre su comprensión**

Cecilia Pereda
Tutor: Tabaré Fernández

2000

Indice

Introducción	pág. 1
Capítulo I.- ¿Qué es una escuela y cómo puede ser para sí misma?	pág. 2
I.1.- Las escuelas como sistemas sociales complejos	pág. 2
I.2.- El sistema educativo como un sistema funcional	pág. 3
I.3.- Organizaciones escolares	pág. 4
Capítulo II.- ¿Es posible comprender qué es ser una escuela para una escuela?	pág. 6
II.1.- ¿Qué es ser una escuela para una escuela? Estrategia de investigación	pág. 6
II.2.- De los textos a los códigos y las decisiones. Estrategia de análisis	pág.10
II.3.- Observación y comprensión: del QUÉ al CÓMO	pág.11
Capítulo III.- Las oposiciones como ordenadoras de diferencias: De los códigos al esquema de autoobservación	pág.14 pág.15
III.1.- Las "características de los niños" como diferencia directriz	
III.2.- Las diferencias relativas al entorno externo centradas en el funcionamiento: socialización barrial, funciones y metodologías escolares.	pág.17
III.3.- Las diferencias relativas al entorno externo centradas en la evaluación del desempeño de la escuela	pág.20
III.4.- Diferencias relativas al entorno interno: grupos de maestros y turnos	pág.22
III.5.- El esquema de autoobservación de la organización escolar. Síntesis	pág.25
Capítulo IV.- El esquema de autoobservación en las decisiones organizacionales	pág.27
IV.1.- Las decisiones sobre la importancia de la concurrencia a la escuela	pág.28
IV.2.- Las decisiones sobre qué aprender y cómo evaluarlo.	pág.34
IV.3.- Las decisiones acerca del lugar de la escuela en el barrio	pág.38
IV.4.- El esquema de autoobservación en las decisiones organizacionales. Principales hallazgos	pág.43
Capítulo V.- ¿Cómo es ser una escuela para una escuela?	pág.46
Capítulo VI.- Sobre la comprensión de las escuelas como organizaciones del sistema educativo diferenciado	pág.49
VI.1.- La reflexión sobre la relación del sistema educativo consigo mismo en el manejo de la autorreferencia de la escuela	pág.49
VI.2.- La reflexión sobre la prestación del sistema educativo en el manejo de la autorreferencia de la escuela	pág.52
VI.3.- La reflexión sobre la función del sistema educativo en el manejo de la autorreferencia de la escuela	pág.53
Perspectivas para la investigación educativa	pág.55
Bibliografía	pág.58

Introducción

En el marco de la asignatura Taller Central de Investigación en Sociología de la Educación de la Licenciatura en Sociología (DS- FCS- UdelAR) se desarrolló entre marzo de 1997 y marzo de 1999 la investigación titulada "¿Qué es ser una escuela para una escuela?"¹.

Este estudio, orientado inicialmente por preguntas como ¿qué imagen tienen las escuelas de sus contextos locales?, ¿por qué son atribuidos los fracasos escolares a las características del medio?, ¿cómo se posiciona la escuela ante las expectativas de la localidad y las de la administración escolar?, ¿qué expectativas reconoce? y ¿cómo responde a ellas?, pretendía dar cuenta de las definiciones que realiza una organización escolar de sí misma y (con éstas) de su entorno.

La posibilidad que brinda el Departamento de Sociología de realizar la monografía de graduación de la Licenciatura tomando como base el Informe Final de Taller puede considerarse como una oportunidad para continuar trabajando sobre éste (observando su elaboración y sus hallazgos) y por lo tanto como una oportunidad para vivenciar la producción recursiva de la actividad científica.

Tomando esto en cuenta esta monografía se plantea dos objetivos. Por una parte, retomando los aspectos centrales de la investigación "¿Qué es ser una escuela para una escuela?", pretende observar cómo una escuela se define a sí misma, es decir comprender el manejo autorreferencial que realiza una escuela como sistema complejo. Por otra parte, presenta algunas observaciones sobre esta comprensión, es decir sobre sus posibilidades epistemológicas y sobre algunos aspectos de reflexión del sistema educativo que se pueden observar en el manejo autorreferencial de una escuela, en cuanto organización nuclear de este sistema funcional.

Los aspectos fundamentales de la concepción de las escuelas como sistemas sociales complejos son presentados en el capítulo uno. El capítulo dos presenta las principales decisiones metodológicas utilizadas y algunas observaciones realizadas sobre las posibilidades epistemológicas de la comprensión de cómo se define una escuela a sí misma. Los capítulos tres, cuatro y cinco presentan una síntesis del análisis y los principales hallazgos de la investigación "¿Qué es ser una escuela para una escuela?". En el capítulo seis se presentan algunas observaciones sobre la comprensión de las escuelas como organizaciones nucleares del sistema educativo y finalmente en el último capítulo se plantean algunas consideraciones y perspectivas sobre las demandas de la planificación a la investigación educativa, sobre la investigación desde la sociología de la educación y sobre otras actividades de la sociología como actividad científica.

Se considera conveniente aclarar también en esta introducción que la bibliografía consultada en la elaboración de cada capítulo se presenta en notas a pie de página al inicio de cada uno de éstos, como modalidad de referencia bibliográfica que permite cumplir con los requisitos de la comunidad científica sin sobrecargar el texto con citas, paráfrasis u otras anotaciones similares.

¹ v. Pereda, C. ¿Qué es ser una escuela para una escuela? Informe final. Taller Central de Investigación en Sociología de la Educación, DS, FCS, UdelAR, 1999, (mimeo)

Capítulo I.- ¿Qué es una escuela y cómo puede ser para sí misma?

I.1.- Las escuelas como sistemas sociales complejos

Una escuela, según la perspectiva tomada como marco de referencia para este trabajo y que es presentada en sus aspectos fundamentales a continuación,² ante todo "es". Es un sistema social que existe al producir y enlazar operaciones propias con operaciones propias, definiéndose como una unidad que se diferencia de su entorno. Entender a las escuelas de este modo, es entenderlas como *sistemas autopoieticos y autorreferentes*.

Los sistemas sociales son *autopoieticos* en cuanto producen sus propios elementos (comunicaciones), siendo la autopoiesis la producción recursiva de los elementos por los elementos del sistema.

Esta producción de sus propios elementos es realizada por estos sistemas de manera autorreferente, es decir con referencia a sí mismos y no al entorno. En todo caso, estos sistemas al orientarse al entorno, se refieren a sí mismos.

Por tanto, estos sistemas no importan sus elementos del entorno ni se orientan ocasionalmente o por adaptación hacia éste. Lo hacen de manera estructural, ya que se constituyen y se mantienen a través de la *producción y el mantenimiento de una diferencia respecto al entorno*, un límite que es utilizado para regular esta diferencia.

La producción de este tipo de diferencias se realiza en estos sistemas por la *observación*, una operación que en tanto tal es también producida por el sistema y que le permite distinguir lo que funciona como unidad, las operaciones propias, de las del entorno.

La observación consiste en la aplicación de una *distinción*, una diferencia que se traza y, simultáneamente, *la indicación* de uno de los dos lados producidos por la aplicación de esa diferencia. Cada uno de estos lados es una parte de la diferencia en su conjunto y es ésta quien le otorga sentido a ambos lados de la distinción. Atravesar los lados marcados por estas diferencias es posible, pero para cruzar de un lado a otro de la distinción se requiere tiempo.

Siempre que se habla de observación es necesario considerar la utilización de un esquema de diferencias, ya que la observación tiene siempre en la diferencia su punto de partida. Por tanto, los sistemas complejos se observan a través de la aplicación de *esquemas de autoobservación* que estructuran los límites del sistema refiriéndose simultáneamente a observaciones sobre el sistema, que reconoce como propias, y sobre el entorno, que son acarreadas en el vacío.

Estos esquemas de diferencias que permiten ordenar todas las informaciones para que resulten manejables por el sistema, suponen la aplicación de un *código*. Existe entonces una relación directa entre código y observación, ya que el código permite establecer las observaciones.

A su vez, a través de los *programas* se establecen reglas mediante las cuales se determinan qué valores corresponden a cada uno de los dos lados producidos en la observación con la aplicación del código.

² Se hace referencia aquí a la teoría de sistemas sociales complejos, en la versión desarrollada principalmente por Niklas Luhmann. Para la elaboración de esta síntesis se consultó la siguiente bibliografía: Luhmann 1990, 1995, 1997, Luhmann y Eberhard 1993, Rodríguez 1992 e Izuzquiza 1990.

Pero si bien estos sistemas pueden observar, no observan los esquemas de diferencias que utilizan para hacerlo, constituyendo éstos los *puntos ciegos* de toda observación. No obstante la observación de un sistema, siendo una operación de tipo empírica, puede a su vez ser observada (p.ej. por otros sistemas) lo que permite considerar por qué observa lo que observa y por qué no puede observar lo que no observa (es decir sus propios esquemas de observación).

Los sistemas sociales autopoieticos y autorreferentes son también sistemas complejos. La *complejidad* de los sistemas consiste en la imposibilidad (derivada de la sobreabundancia de relaciones y de conexiones posibles entre los elementos del sistema) de relacionar en todo momento cada elemento con cada uno de los demás.

Como ya no es posible mantener una correspondencia biunívoca de elemento con elemento entonces el sistema se ve en la necesidad de establecer una relación selectiva entre éstos, lo que introduce riesgo e incertidumbre a estas conexiones. El sistema se ve entonces en la necesidad de reducir vía selección tanto la complejidad interna como la del entorno externo. Para reducir la complejidad del entorno se hace necesario aumentar la complejidad interna, es decir establecer una selección que permita manipularla.

Debido a que en los sistemas autorreferentes las comunicaciones empiezan a actuar como tales en la medida en que pueden ser tratadas como diferencias, para la teoría de sistemas autorreferentes todos los efectos que se quieran producir desde fuera en el sistema presuponen que éste sea capaz de percibir ese impulso de fuera como información, es decir, como experiencia de diferencia.

Todo lo que ocurre en un sistema se encuentra condicionado estructuralmente por su propia organización y no por las perturbaciones provenientes del ambiente, es decir sus operaciones están caracterizadas por cierta *clausura*. Aunque debido al "*acoplamiento estructural*" los sistemas se desarrollan en una dirección determinada, tolerada por el entorno.

El registro del acoplamiento estructural que es interno al sistema puede indicarse con el concepto de *irritación* (molestia o perturbación), pero ésta siempre se trata de una construcción propia del sistema. Siempre es una autoirritación aunque posterior a influjos provenientes del entorno.

1.2.- El sistema educativo como un sistema funcional

Estas características básicas de los sistemas complejos pueden encontrarse en varios tipos de sistemas. En lo que hace a sistemas sociales pueden encontrarse tanto en el sistema social, la sociedad, como en cada uno de sus sistemas funcionales.

La sociedad como sistema social ha desarrollado en el curso de su evolución un proceso de diferenciación en el que se han producido sistemas o ámbitos privilegiados en la realización de una función determinada (educativa, científica, económica, etc.).

Esta orientación de preferencia, la *función* de cada sistema funcional diferenciado refiere a las relaciones de cada uno de estos ámbitos con el sistema social, con la sociedad como un todo.

Las referencias de los sistemas funcionales entre si son entendidas como relaciones de *prestación*. Pero la función y la prestación no agotan todas las posibilidades de relación de estos sistemas.

La *reflexión* es la actividad de relación de cada uno de estos ámbitos consigo mismo.

La mediación entre la función, la prestación y la reflexión se realiza en los sistemas funcionales mismos, para lo que requieren de *autonomía*, es decir de la posibilidad de autorregulación de sus relaciones de dependencia e independencia.

Como todo sistema funcional el sistema educativo está orientado a la realización de una función diferenciada, el desarrollo de la *capacidad de aprender*.

Para su realización el sistema educativo necesita desarrollar códigos mediante los que reconozca las operaciones propias y las distinga de las operaciones de otros ámbitos sistémicos. La "*intención de educar*" es el código base mediante el cual este sistema se diferencia a sí mismo del entorno y organiza su estructura y su propia forma de operar .

Si bien es en el sistema educativo donde esta función tiene primacía, existen otros ámbitos (*ámbitos traslapantes*) en los que, aunque vinculados al cumplimiento preferencial de otra función, se desarrollan procesos educativos que influyen en el proceso escolar y lo continúan.

Las condiciones estructurales y evolutivas del sistema educativo, así como las particularidades que asumen su reflexión, prestación y función en una sociedad diferenciada, son retomadas a lo largo del trabajo por lo que se optó solamente por realizar aquí una breve presentación de sus características generales como sistema funcional.

Además del sistema social y cada uno de los sistemas funcionales existen otros sistemas sociales complejos: los sistemas organizacionales y los sistemas de interacción.

De los sistemas organizacionales se realiza a continuación un apartado específico. En lo que hace a los sistemas de interacción, si bien son fundamentales para la comprensión del funcionamiento del sistema educativo (en cuanto caracterizan por ejemplo la situación de aula), se decidió en esta oportunidad prescindir de su análisis, por lo que no se presenta aquí sus características específicas como sistemas sociales.

I.3.- Organizaciones escolares

Según esta perspectiva las organizaciones se imponen a los sistemas funcionales como forma que les permite cumplir con sus funciones y aportar rendimientos. No se constituyen por la mera interacción entre los participantes, sino que suponen un alto nivel de evolución social.

Las organizaciones, constituyen un tipo especial de sistemas sociales, aquellos que pueden entenderse como *sistemas autopoieticos de decisiones*. Es decir que los elementos que forman este sistema y a su vez lo reproducen, son un tipo especial de comunicación social, las decisiones.

Una organización es una red de decisiones que producen las comunicaciones que la constituyen. Este proceso consiste en la realización de *cadena de decisiones*, en la que cada elemento se basa en definiciones anteriores (premisas) y constituye a su vez cada una de ellas una premisa para ulteriores decisiones. Por tanto, a pesar de ser pasajeras, son utilizadas como elementos de una cadena decisional.

Las decisiones, desde esta perspectiva, adquieren su identidad en la selección entre alternativas, reduciendo así la complejidad y multiplicidad de relaciones. Cada alternativa elegida como decisión se sustenta en un horizonte de alternativas no elegidas, pero que pueden resurgir, cambiando la decisión.

De ahí la inestabilidad de toda decisión, en tanto nunca agota la totalidad de relaciones posibles. Esta inestabilidad se sustenta también en su *sensibilidad al entorno*.

Las organizaciones definen las relaciones con su entorno en términos comprensibles para ellas, es decir en términos de decisiones, y suponen entonces un entorno organizado y capaz de decisión.

Las organizaciones son sistemas determinados estructuralmente. La determinación estructural apunta a la condición de los sistemas que hace que todo lo que les ocurra se encuentre definido como posibilidad en la propia estructura del sistema. Las decisiones son producidas dentro de la organización, pero el que las organizaciones sean cerradas en la producción de sus elementos no niega apertura respecto a la incorporación de información por parte del entorno.

Para decidir las organizaciones deben observarse, observando también al entorno al que suponen organizado y capaz de decisión. En base a estas observaciones las organizaciones se definen como la unidad de las diferencias que las separan de su entorno.

Las escuelas son entonces organizaciones. Como tales pueden ser para si mismas, en cuanto todo sistema social complejo es un sistema para si mismo que se autoproduce y autoobserva como tal.

Pero las organizaciones escolares son también, ante todo, ámbitos nucleares del sistema educativo. Por tanto las escuelas como organizaciones especiales de este sistema funcional, se estructuran y están orientadas a la realización de la capacidad de aprender.

Hasta aquí se ha presentado de forma muy breve una conceptualización de las escuelas como sistemas complejos, que permite considerarlas no como entidades analíticas sino como ámbitos que existen para sí mismos. Entender a las escuelas desde esta aproximación conceptual permite examinar las relaciones entre un centro educativo y su entorno desde su misma definición en la escuela. Supone por tanto ampliar el horizonte de referencia y entender las organizaciones educativas no sólo como sistemas abiertos que reciben insumos, los procesan y realizan productos hacia un entorno, sino como sistemas complejos que observan el entorno y a si mismos, produciéndose mediante la aplicación de esta diferencia. Las condiciones estructurales específicas de una organización escolar en cuanto organización nuclear del sistema educativo diferenciado y de éste con relación a si mismo, los otros sistemas y el sistema social, así como las posibilidades de su comprensión son presentadas en los siguientes capítulos.

Capítulo II.- ¿Es posible comprender qué es ser una escuela para una escuela?

¿Qué es ser una escuela para una escuela?, ¿cómo se define a sí misma?, ¿cómo entiende a su entorno? Estas preguntas en las que se basó el estudio suponen otras de carácter epistemológico: ¿es posible observar qué es ser una escuela para una escuela? y, si esto es posible, ¿cómo y de qué manera lo es?

Se presentan en este capítulo las principales decisiones metodológicas tomadas en la investigación “¿Qué es ser una escuela para una escuela?”, así como algunas observaciones sobre las posibilidades epistemológicas de su comprensión.

II. 1. - ¿Qué es ser una escuela para una escuela? Estrategia de investigación ³

Estudiar qué es ser una escuela para una escuela es comprender la forma en que una escuela se observa a sí misma y a su entorno, es analizar los esquemas de autoobservación a partir de los que se diferencia de éste.

La observación de cómo una escuela se define a sí misma diferenciándose de su entorno fue realizada utilizando la estrategia conocida como **estudio de caso**. La elección de realizar un estudio de caso obedeció a que permite apreciar la complejidad de los fenómenos organizacionales en su contexto real y que posibilita aproximarse a preguntas de investigación como las planteadas en este estudio.

Se decidió, además, limitar el estudio a la observación de una sola organización del sistema educativo. La opción de realizar un *estudio de caso único* frente a la posibilidad de realizar uno múltiple se basó en que si bien un estudio de caso múltiple podría haber aportado interesantes perspectivas en forma comparada esto hubiera requerido de mayores recursos y tiempos, no accesibles en esta oportunidad.

Si bien estudiar los esquemas de autoobservación de las escuelas entendidas como organizaciones complejas es, por definición, realizable en cualquier centro educativo, se construyó un esquema de indicadores en los que sustentan la selección del caso, realizándose posteriormente entrevistas a informantes claves y exploratorias a las escuelas seleccionadas en primera instancia. Para una descripción básica de las características de la escuela observada véase Cuadro II.1.- Presentación del caso.

Como **unidades de información** se consideraron fundamentalmente las comunicaciones canalizadas en los discursos de los maestros encargados de la dirección y maestros de aula.

Se consideraron también unidades de información aquellas comunicaciones desarrolladas por posibles unidades del entorno de la escuela (como la inspección zonal y las familias), a fin de mantener una referencia sobre las observaciones que de éstas realiza la organización. Durante el trabajo de campo se decidió, además, considerar los discursos de aquellos integrantes de la organización que trabajan como auxiliares de servicio y que son vecinos de la escuela, por considerar pueden suponer una doble membresía, a la organización y a unidades del entorno.

En todos estos casos se entendieron los discursos producidos como unidades que proveen pistas para la observación de las comunicaciones de los sistemas que conforman y no

³ Se consultó para la elaboración de los aspectos metodológicos: Yin 1989, Valles 1997, Briones 1991 y 1995, Giroud y Paner 1988, Bruyn, 1972 y Campbell y Stanley 1978.

como indicadores de las opiniones de personas particulares como si se hubiese centrado la observación en su individualidad.

En el caso de las unidades del entono se asume que las observaciones realizadas desde la investigación se consideran como tales y no como las que la organización produce, aunque se supone que puedan proveer de cierta referencia para observar a éstas últimas.

Cuadro II.1.- Presentación del caso

La escuela seleccionada está ubicada en la zona oeste de la ciudad de Montevideo, en el centro de una de las unidades conformadas por complejos habitacionales de emergencia ocupadas en su mayoría por personas expulsadas de otras zonas de la ciudad, a las que se fueron agregando viviendas precarias construidas con material de desecho. La escuela atiende cerca de cuatrocientos niños de este contexto, pero muy raramente a niños de otros contextos socioculturales, lo que permite observar las diferencias escuela/barrio controlando las cercanías y distancias entre posibles diferencias observadas en el entorno local. Es definida (a nivel de la administración educativa) como escuela de contexto sociocultural crítico. Funciona en dos turnos (matutino y vespertino) y contaba, al momento de realizarse el estudio, con un total de quince maestros de aula, tres integrantes del equipo de dirección (director, subdirector y secretario), tres maestros de plástica, tres auxiliares de comedor, un auxiliar de vigilancia y un auxiliar de servicio. El promedio de años en la escuela de los maestros era de 3 años de antigüedad, siendo el doble (6 años) en la mañana y 1 año el promedio de años en la escuela de los maestros de la tarde. En la mañana los años de antigüedad de los maestros oscilaban entre 1 y 12 y en el caso de los maestros de la tarde, el rango comprendía de 0 a 6 años. Un 60% de los maestros de la escuela tenía tres años o más de antigüedad en la escuela. Eran dos los maestros que trabajaban doble turno en la escuela, aunque solo uno de ellos lo hacía como maestro de aula en ambos turnos (el restante combinaba su tarea docente con tareas de secretaría). El promedio de años en la escuela de estos maestros era de 8 años. El edificio de la escuela, con menos de veinte años de construido, está constituido en su mayor parte por paredes de ladrillos siendo las puertas de los salones de metal. Se accede a la escuela entrando por un portón de reja, que se cerraba con candado y cadena. A la izquierda de la reja se encuentran salones, ubicados haciendo ángulo con el local del comedor y cocina. Frente a estos salones se encuentran los de educación inicial y frente al comedor y cocina, la segunda serie de salones y la dirección. El espacio de la escuela se encuentra delimitado, por la reja de la entrada o bien por las paredes de los salones o por muros de ladrillo. Al centro se observa el patio, bastante amplio, al aire libre y con piso de balastro. Cada salón contiene ventanas amplias hacia el patio y pequeñas banderolas hacia "afuera". Se observa una especie de enrejado en las ventanas que está algo forzado y algunos vidrios rotos o quebrados en el salón comedor. Las puertas de los salones se cierran con candado pero durante la duración del turno escolar se lo hace con piedras grandes. El mobiliario de los salones es variado, formado tanto por bancos tipo "varelianos" como por otros pupitres o mesas y sillas, pero se mantiene cierta homogeneidad en cada salón. El salón de dirección cuenta con dos salas, siendo la del frente utilizada como salón multiuso. La dirección está equipada con computadora e impresora, teléfono y materiales didácticos. No se observaron en el edificio de la escuela símbolos identificatorios de ésta como espacio institucional del tipo bandera o escudo, aunque se diferencia del resto de las viviendas del barrio por su construcción (tipo de techo a dos aguas, recubierta de ladrillo rojo, etc.). No se observó la presencia de otras organizaciones (institucionales o de base barrial) geográficamente cercanas.

Se utilizaron tanto **fuentes de información primarias** (o producidas en el marco de la investigación: registros de observaciones y textos escritos y orales) como fuentes **secundarias** (o datos preexistentes). Dentro de éstas últimas, se utilizaron documentos organizacionales como los planes anuales y otros proyectos y registros existentes en el centro educativo.

En lo que hace a las **técnicas** se seleccionaron **entrevistas** de tipo semiestructurado o focalizado (tanto individuales como colectivas) ya que las entrevistas focalizadas permiten seguir con cierta flexibilidad los temas centrales de la investigación, profundizando en cómo los

participantes describen y dan sentido a lo que describen en tanto miembros de la organización escolar.

Aunque inicialmente se propuso realizar entrevistas colectivas con todos los maestros de cada turno y entrevistas individuales a los maestros de grados extremos (1° y 6°), al negociar el proyecto en la organización esta instancia colectiva fue rechazada como posibilidad por la escuela. Por lo tanto se decidió utilizar mecanismos no demasiado irritantes para la organización, es decir contextos aceptados o sugeridos como probables por la misma. Por este motivo se modificó la estrategia, proponiendo realizar entrevistas individuales a los maestros de aula (teniendo en cuenta que si bien se sacrificaban los efectos sinérgicos en ambos tipos de instancias es observable la comunicación organizacional).

Se realizó finalmente una entrevista colectiva a la dirección y quince entrevistas individuales a maestros de aula, así como dos entrevistas colectivas a las familias y una entrevista individual a la inspección y a cada uno de los auxiliares de servicio.

Otra de las técnicas de investigación centrales utilizadas para la producción de la información fue la *observación*, especialmente en la modalidad de observación participante (es decir aquella en que los propósitos no se ocultan pero pasan menor o mayormente desapercibidos en las actividades de participación).

Específicamente se realizaron tres observaciones del edificio escolar, cuatro de las entradas, cuatro del servicio de comedor y copa de leche, una observación del recreo, una de la zona de influencia y observaciones no planificadas de otros episodios relevantes.

Se utilizaron asimismo técnicas de *análisis documental* para la observación de las fuentes secundarias mencionadas, ya que, la memoria escrita supone la acumulación de las experiencias de la organización y la interpretación de las decisiones pasadas. (v. Luhmann, 1997:77)

Una observación de las selecciones y decisiones que realiza la organización escolar, sólo puede realizarse basándose en ciertos ejes o dimensiones que la producen. En el marco de la investigación realizada, se prefirió entender estos ejes no como **variables** sino, siguiendo a Luhmann, como *formas*. Si bien ambas son concebibles empíricamente, las formas acarrear la ventaja frente a las variables de contener otra cara, que con referencia a lo inexplicado, permite reconocer que es lo que excluye y utilizar así de forma más completa los conceptos. (Luhmann, 1998:170)

La observación se focalizó en las decisiones de la escuela acerca de sus orientaciones y la relevancia dada a los aprendizajes escolares, como ejes que posibilitan observar las diferencias que la escuela presenta en relación a su entorno.

Con decisiones sobre orientaciones de la organización escolar se hace referencia a aquellas definiciones de cuál es para la escuela la tarea y la función de sí misma como centro educativo.

La observación de la definición de las orientaciones fue realizada mediante la utilización de las formas: específicamente escolar / no específicamente escolar y pedagógicamente amplia / pedagógicamente restringida.

La primera forma orienta la observación a una definición de orientaciones que diferencie entre aquellas observadas como propias del sistema educativo diferenciado y otras que no se realizan por estos ámbitos, pero que pueden ser desarrolladas de todos modos por esta escuela en particular.

La segunda, focaliza la observación en la definición de orientaciones que si bien son realizadas en los centros educativos (por ejemplo las actividades del servicio de comedor y copa de leche), cumplen o no una función pedagógica según si ésta es definida trascendiendo a lo específico de una educación realizada por el sistema educativo diferenciado (asumiendo por ejemplo funciones propias de ámbitos de socialización) o restringida a esta especificidad.

Por otra parte, las decisiones sobre la relevancia dada a los aprendizajes escolares tienen que ver con decisiones acerca de la importancia de la concurrencia o no concurrencia de los niños a la escuela en relación a poder desarrollar allí determinados aprendizajes.

La primera es observada a través de las decisiones de la escuela sobre la puntualidad y asistencias. El segundo punto, en relación a qué aprendizajes se priorizan y cómo son evaluados.

Ambos tipos de decisiones (sobre orientaciones y sobre la relevancia dada a los aprendizajes escolares) constituyen para las escuelas un aspecto de vital importancia en cuanto les orientan en el cumplimiento de su función diferenciada de aprendizaje del aprendizaje. Se considera que estas decisiones, como elementos producidos por la organización, varían en función de la autoobservación organizacional, ya que en éstas se actualiza la forma como la escuela se observa a si misma y a su entorno.

En cada uno de estos casos, las formas-guías de observación utilizadas fueron:

conceptos		dimensiones	formas	indicadores
decisiones	orientaciones	específicamente escolar / no específicamente escolar	Consideración de la escuela como centro barrial /no consideración de la escuela como centro barrial.	-existencia y tipo de límites físicos respecto al barrio. -utilización del espacio de la escuela fuera del horario escolar.
			Interés sobre trayectorias futuras de los alumnos desde que salen de la escuela/ no interés sobre trayectorias futuras de los alumnos desde que salen de la escuela	-existencia y tipo de vínculo entre la escuela y organizaciones de tipo laboral y/o educativo. -criterios para brindar pases a dichas organizaciones.
		pedagógicamente amplias / pedagógicamente restringidas	Consideración de los servicios asistenciales como actividad pedagógica/ no consideración de los servicios asistenciales como actividad pedagógica	-grado de importancia dada al local destinado al comedor. -criterios para su uso. -tipo de importancia dada al servicio en relación a otras funciones.
	relevancia dada a los aprendizajes escolares	importancia de la concurrencia / no concurrencia	Interés en las inasistencias/ no interés en las inasistencias	-consideración de las inasistencias en relación al fracaso escolar. -existencia de estrategias de retención para evitar deserciones.
			Interés en la puntualidad/ no interés en la puntualidad	-existencia de diferencias entre hora de ingreso oficial y real. -criterios para la determinación de explicaciones legitimadoras de esa diferencia.
		qué aprender / no aprender	Posicionamiento frente a pruebas como actividad válida de evaluación / posicionamiento frente a pruebas como actividad no válida de evaluación	-posicionamientos frente a éxitos y fracasos desde evaluaciones realizadas por otras unidades del entorno. -criterios de atribución de éxito y fracaso.

II.2.- De los textos a los códigos y las decisiones. Estrategia de análisis

El análisis de la información fue realizado en base a nueve entrevistas seleccionadas estructuralmente (entrevista formal a miembros de la dirección, entrevistas a maestros doble turno y entrevistas a los maestros con mayor, menor y cantidad media de años de antigüedad en cada turno). Luego fue controlado con la información planteada por los restantes informantes (siguiendo un criterio de saturación) y con la información obtenida desde otras técnicas de relevamiento de datos (observaciones y análisis documental). Se utilizaron además las entrevistas realizadas a integrantes de las unidades de entorno a modo de referencia.

La estrategia de análisis se organizó en dos vertientes principales. Por una parte, se analizaron los **códigos**, es decir las diferencias básicas mediante las cuales la escuela observa al entorno y a sí misma. Por otra parte, se analizaron las **decisiones** en las que se actualizan las observaciones producidas con la aplicación de estas diferencias.

El análisis de los **códigos** resulta fundamental para comprender el manejo de la autorreferencia de cualquier sistema complejo, en cuanto el procesamiento de la autorreferencia se realiza mediante la codificación binaria. (Luhmann, 1996(a):143)

Por tanto, para la observación de cuáles son las diferencias básicas que conforman el esquema de autoobservación de la escuela, se desarrolló una estrategia de análisis que desde la observación de las oposiciones presentes en los textos de las entrevistas (o de sus párrafos) permitiera observar los principales códigos y diferencias en que la escuela se basa para organizar sus definiciones. Esto supone que los textos no constituyen solo expresiones de discursos sino que en éstos es posible analizar cómo los discursos se estructuran y son producidos por la organización.⁴

Se tomaron los textos de las entrevistas observando la presencia de todos los aspectos que, presentados o no en forma binaria, indican diferencias. Es decir que al plantear un aspecto presentan o suponen otra cara. Se obtuvieron así las principales formas (es decir dos lados y una diferencia que la produce) presentes en cada uno de los textos de las entrevistas. Luego fueron condensadas y se elaboró, al articularlas, un bosquejo de cuáles son las principales diferencias que utiliza la escuela y en las que se basa para organizar su mundo.

De este modo, desde las principales oposiciones presentes en las entrevistas, se obtuvieron los esquemas de diferencias binarias con que la escuela organiza la información (distinción), y los lugares de la distinción que utiliza para la producción de nuevas operaciones (indicación).

Por otra parte, en cuanto el sistema observado es una organización, para comprender su manejo autorreferencial es necesario atender a sus **decisiones** en las que, como elementos del sistema, se actualizan las observaciones producidas con la aplicación de estas diferencias.

Se organizó la información contenida en los textos de las entrevistas y las fuentes secundarias a través de la construcción de una matriz de datos, observando las referencias a los ámbitos de decisión y las formas-guía seleccionadas en el diseño metodológico.

El análisis de las decisiones de la escuela sobre sus orientaciones y la relevancia dada los aprendizajes escolares se realizó utilizando las formas planteadas como ejes-guías de manera flexible, a fin de poder mantener la organización que la propia escuela plantea ante estas diferencias.

⁴ Se considera que el hecho que este tipo de análisis se realizara en textos de entrevistas semiestructuradas introduce una debilidad al análisis ya que pueden haberse producido modificaciones a las orientaciones textuales. Se intentó por tanto cuidar este aspecto, tomando como unidad textual los párrafos de respuesta.

Desde aquí se pudo elaborar una descripción de decisiones para cada ámbito seleccionado, indicando el papel de cada decisión en su cadena decisional y en su sensibilidad a otras decisiones y al entorno (es decir comprendiéndolas como autoirritaciones por observación de decisiones de unidades de entorno, por autoirritación ante el decidir anterior, etc.).

Por tanto, el análisis de las decisiones conlleva la intención expresa de mantener una mirada hacia las comunicaciones de las unidades observadas como del entorno, ya que proveen de ciertos controles a las observaciones que de éstas realiza la organización para producir sus propias decisiones.

El análisis de las decisiones supone haber analizado anteriormente los códigos de la forma señalada, ya que su observación se realizó articulando decisiones y códigos.

Ambas vertientes de análisis fueron luego integradas para elaborar un panorama de los esquemas de autoobservación de la escuela, presentando qué es para una escuela ser una escuela, en qué se basa esta definición y ante qué unidades de entorno se produce, o en otras palabras, cómo es ser una escuela para una escuela.

Finalmente en lo que hace al análisis, se considera conveniente mencionar que el rol de la teoría aparece como fundamental en el tipo de estrategia seleccionada (estudio de caso) en cuanto constituye el nivel ante el que ocurren las generalizaciones, es decir como umbral de referencia en que se basa la comprensión del manejo de la autorreferencia de la organización escolar.

II.3.- Observación y comprensión: del QUÉ al CÓMO ⁵

Luego de presentar las estrategias metodológicas de producción y análisis de la información cabe la pregunta acerca de qué supone desde el punto de vista epistemológico la observación realizada, es decir ¿es posible observar qué es ser una escuela para una escuela?, ¿cómo y de qué manera?

En primer lugar, caben algunas precisiones sobre la posibilidad de observación de las operaciones que producen las escuelas como organizaciones complejas.

Según Luhmann las observaciones de los sistemas son a su vez observables, pero esto no supone que sean observables de forma simultánea por el sistema que las está realizando como operación. Los sistemas sociales complejos (y entre ellos las organizaciones) pueden autoobservarse pero no pueden observar cómo lo hacen. Definen lados e indican uno de los lados pero no pueden definir cómo lo hacen, la forma que establecen al hacerlo. No pueden observar lo que constituye el punto ciego de toda observación.

No obstante, el punto ciego de toda observación puede ser observado por otro sistema. Se realiza así una *observación de segundo orden*. La observación de segundo orden no se refiere a la realización de una observación basada en otra (que es el caso de toda observación ya que se producen en forma encadenada), sino una observación producida por un sistema de la observación realizada por otro.

Que un sistema observe la autoobservación de otro es entonces posible. Al observar las observaciones que realizan otros sistemas, un sistema pueden distinguir e indicar lo que queda latente, sus puntos ciegos, las diferencias en que se basan y producen al observar.

Puede, entonces, observar la autorreferencia del sistema en cuestión, observar cómo

⁵ Para la elaboración de esta síntesis sobre los aspectos epistemológicos de la propuesta luhmanniana se utilizó fundamentalmente: Luhmann y Eberhard 1993, Luhmann 1996 (a), 1997, 1998.

observa autoobservándose, cómo se refiere a su entorno refiriéndose a si mismo. Y esta observación del manejo de la autorreferencia ajena es llamada por Luhmann *comprensión*. (Luhmann, 1996(b):100).

Al comprender, al observar la autorreferencia, al observar los esquemas de diferencias que aplica otro sistema para distinguir e indicar, para definir al entorno definiéndose a si mismo, se puede observar además del QUÉ (es decir lo que observa el sistema al que se está observando) el CÓMO (es decir los esquemas de diferencias con los que produce su observación) o en otras palabras el cómo selecciona, el cómo observa el sistema observado.

Observar el QUÉ es propio de las observaciones de primer orden, el CÓMO de las observaciones de segundo orden y si bien esto no puede realizarse (al menos simultáneamente) por el sistema observante mismo, si por otro sistema que observe al primero.

En términos de una sociedad diferenciada estas observaciones de segundo orden, si producen conocimientos en base al medio de la verdad, están a cargo del sistema científico como sistema funcional diferenciado.

En cuanto operaciones sistémicas, las observaciones científicas no son reproducciones de una realidad externa, ajena a la observación, sino construcciones a partir de las posibilidades estructurales del observador (es decir del sistema de la ciencia y no de los científicos como personas).

En tanto la observación científica puede encargarse de observar la autorreferencia de las escuelas como organizaciones del sistema educativo diferenciado, puede decirse entonces que le es posible comprender qué es ser una escuela para una escuela.

La observación científica como operación del sistema de la ciencia también se produce, como cualquier operación de un sistema social complejo, mediante la aplicación de códigos. En el caso del sistema de la ciencia, el código que permite distinguir las operaciones propias de las ajenas es el código de verdad /no verdad.

Como todo sistema social complejo, el sistema de la ciencia utiliza programas, reglas para la disposición de la información en uno de los dos lados diferenciados por el código del sistema. En el caso del sistema de la ciencia los programas que permiten estas atribuciones son las teorías y los métodos.

Dentro de los programas metodológicos, uno de los criterios para la disposición de la información en uno de estos lados suelen ser los criterios de evaluación de la calidad. Ahora bien, ¿a qué se refieren los criterios de evaluación de calidad?

La posibilidad de que estos criterios (p.ej.confiablez, validez, reproductibilidad, etc.) evalúen la calidad de la información producida no está dada sólo por su aplicación sino por la apelación a la intersubjetividad, al consenso en la convergencia de las observaciones. Pero la intersubjetividad en términos luhmannianos no existe. Porque ni existen sujetos ni la posibilidad de una esfera "inter" en donde las conciencias se prolonguen unas en otras, libres de distorsiones subjetivas.

El problema de la calidad orientado a la búsqueda del consenso, a la convergencia en la observación exterior, posibilitada siguiendo las normas aceptadas por la comunidad científica, apela a una realidad dada, universal y accesible y no producida por la observación como operación del sistema de la ciencia. Tiene la pretensión de un conocimiento objetivamente correcto y capaz de tener consenso, no de un conocimiento como acontecimiento que desaparece en una cadena de acontecimientos del sistema.

Si la convergencia de las observaciones se produce, en definitiva lo que se produce, no es la realidad del objeto ni la calidad del proceso, sino que la comunicación del sistema se ha realizado.

La propuesta de Luhmann en este sentido hace a la observación no ya de las normas de la comunidad científica sino de sus formas, de las condiciones (y no sólo las influencias) sociales que determinan las observaciones y la producción de conocimientos, los puntos ciegos, las diferencias utilizadas para su producción.

Finalmente, la pregunta por la posibilidad de la comprensión de qué es ser una escuela para una escuela, puede ser entendida como una pregunta que hace a la ciencia como una actividad referida a la aplicación.

Por una parte, cabe la aclaración acerca de que si bien la observación en un sistema puede producir irritaciones como cualquier percepción de informaciones o experiencia de diferencia, siempre este acontecimiento es una autoirritación por lo que esta posibilidad no impide la observación de la autorreferencia organizacional.

Por otra parte, la pregunta sobre la posibilidad de esta observación remite a las posibilidades y limitaciones de la ciencia referida a la aplicación en su relación de prestación con otros sistemas y específicamente en este caso a las relaciones entre la investigación científica y la planificación educativa. Estas últimas se presentarán más adelante, luego de plantear el análisis realizado y las observaciones sobre la comprensión de las escuelas como organizaciones nucleares del sistema educativo diferenciado.

Capítulo III.- Las oposiciones como ordenadoras de diferencias: De los códigos al esquema de autoobservación

El análisis de los códigos presentes en las comunicaciones de la organización permite acceder a los esquemas a partir de los que elabora las diferencias con el entorno. Permite, por tanto, acceder a los esquemas de autoobservación organizacional y con esto a los puntos ciegos de sus observaciones.

Pero, ¿cómo acceder a los códigos del esquema de autoobservación de la escuela? Para los fines de este estudio se tomó como supuesto que a través del examen de las oposiciones presentes en los textos de las entrevistas es posible aproximarse al análisis de sus códigos.

Se tomaron los fragmentos textuales de las entrevistas, atendiendo a las referencias que, presentadas o no en forma binaria, indican oposiciones, es decir dos lados y una diferencia que los produce.

Se presenta a continuación, a modo de ejemplo, las oposiciones observadas en una de las entrevistas seleccionadas para el análisis como modo de ilustrar el procedimiento utilizado.

Oposiciones presentes en los textos de las entrevistas seleccionadas para el análisis.

Oposiciones observadas en la Entrevista maestro- vespertino c:

- *este tipo de escuelas, sentirse bien y más cómoda / posibilidad de elegir otras escuelas, no sé si me acostumbraría*
- *niños diferentes a los demás, niños carentes de una cantidad de cosas, de afecto, de ...esas cosas entonces como que te reciben de otra manera también estos niños, acá la asistencia es irregular se tienen que quedar a cuidar a los hermanos / los demás niños*
- *vienen acá por cercanía / (no van a otra escuela por distancia)*
- *nivel de maestros distinto a otras escuelas, compromiso con el barrio, hay una cierta relación / (maestros otras escuelas)*
- *escuela, acá es donde le tenés que dar todo / en la casa no reciben nada, reciben insultos y golpizas*
- *mañana personal estable / tarde personal variable*
- *nos juntamos para criterios de promoción / no tenemos mucho contacto*
- *flexibilidad, se les da más prioridad a las materias de lenguaje y matemáticas y no a culturales / evaluaciones pruebas (Ej. UMRE) nada que ver con el trabajo que uno hace en la clase, desastrosas*

Se elaboró luego, a partir de la condensación de todas las oposiciones observadas, un bosquejo de cuáles son las principales diferencias que observa la escuela, entendiéndolas como aquellas a las que la escuela observa como significativas para la organización de sus distinciones respecto a las unidades de su entorno.

De esta manera se observaron ocho diferencias básicas a través de las que la escuela establece distinciones, indicando como propio uno de los dos lados creados por cada una de éstas.

Las diferencias básicas del esquema de observación de la escuela estudiada son: características de los niños; amplitud de las funciones escolares; relación entre la socialización barrial y la propuesta escolar; prioridad entre tipos de aprendizaje, metodología y evaluación; tipo de contacto entre organizaciones y barrio; criterios de evaluación del desempeño de la escuela; diferencia entre el turno matutino y vespertino y diferencias en el grupo de maestros.

Cada una de estas diferencias establece dos lados en los que es procesada la información, constituyendo ambos lados de cada distinción el código.

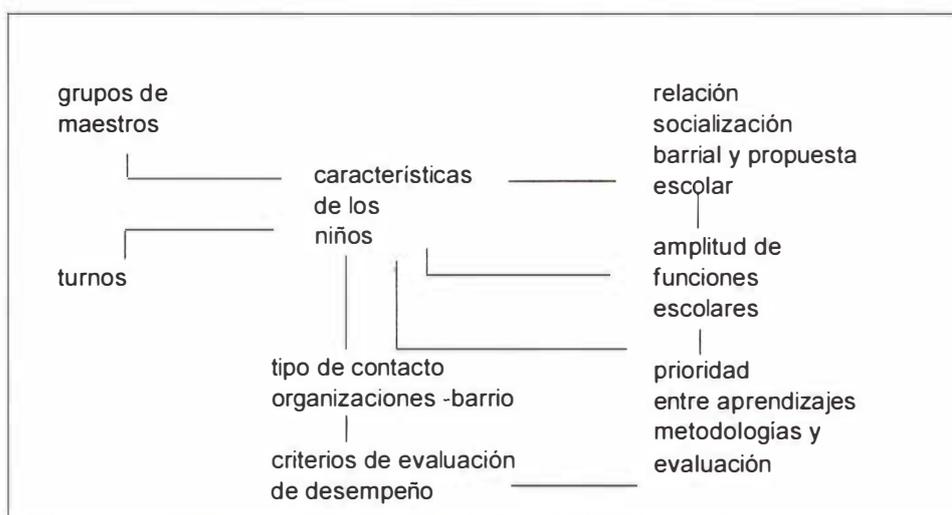
Si bien cada uno de estos códigos puede ser analizado por separado, en cuanto conforman un mismo esquema de autoobservación no aparecen en forma aleatoria sino que están ordenados de modo de permitirle a la organización manipularlos para poder operar adecuadamente.

En primer lugar, se puede observar la organización de los códigos en dos diferencias básicas. Códigos que refieren a la creación de distinciones respecto a unidades del entorno y códigos asociados a organizar la información referida al entorno interno.

En segundo lugar, se pueden observar diferencias directrices es decir diferencias que, a partir de la indicación de uno de sus lados como propio, obligan a la escuela a establecer nuevas diferencias para reducir la complejidad producida por observación.

El siguiente cuadro pretende presentar de manera gráfica aunque simplificada las conexiones entre los códigos observados.

**El esquema de autoobservación de la escuela:
códigos y conexiones observadas**



Se presenta a continuación cada uno de los códigos observados, finalizando el capítulo con algunos comentarios generales sobre el esquema de autoobservación de la organización escolar.

III.1.- Las “características de los niños” como diferencia directriz

La presencia de la diferencia “característica de los niños” refiere a una diferencia fundamental para las escuelas, en la medida en que las escuelas son organizaciones nucleares del sistema educativo. Los niños son, para las escuelas, la condición de su existencia y sobrevivencia como organizaciones dedicadas a desarrollar capacidades de aprender en los niños.

Si bien la presencia de la diferencia “características de los niños” podría estar presente en los esquemas de autoobservación de cualquier escuela, es preciso atender a que esta

diferencia resulta fundamental en esta escuela en cuanto crea un código que distingue a los "los niños nuestros" de los niños "de otros lados". Es decir que mediante la utilización de esta diferencia la escuela produce un código que ordena la información referida a las características de los niños, según las observe como correspondientes a "niños que están pasando por cosas terribles" o a "los niños en condiciones normales".

La diferencia "características de los niños", crea así diferencias entre la escuela y "otros lados" basadas en la distinción entre los niños de esta escuela a quienes se los observa como oponiéndolos a "los niños en condiciones normales" correspondientes a unidades del entorno.

Se puede decir entonces que la escuela se diferencia de su entorno a partir de la observación de las características de los niños, observación que crea distinciones entre "sus" niños y los "de otros lados". La utilización de esta distinción le hace observarse como escuela con niños "diferentes a todos los demás" y a partir de allí como escuela "particular".

A continuación se presenta en el Cuadro III.1. las referencias a este código en los textos de las entrevistas.

Cuadro III.1.- Referencias al código basado en la diferencia "características de los niños" en los textos de entrevista.

Código: "niños nuestros" / características de los niños / "niños en condiciones normales":

"...me cuesta creer que haya niños que estén pasando por cosas tan terribles que a mí no se me ocurriría pensar que existían, y que ellos puedan vivir con todas esas cosas" (...) "porque los niños nuestros no están en condiciones normales, entonces las enfermedades pueden ser más largas que en otros niños, las condiciones de alimento, de calzado, de ropa e incluso las condiciones anímicas..." (Entrevista maestro vespertino -e)

"Bueno yo desde que me recibí siempre trabajé en este tipo de escuelas" (...) "(¿Y como son este tipo de escuelas que vos decís?) Claro son niños diferentes a los demás, niños carentes de una cantidad de cosas, de afecto, de..." (Entrevista maestro vespertino -c)

"Bueno, mirá a mi la escuela en realidad me gusta porque pienso que estoy haciendo algo por lo menos para ayudar, yo cuando suben a los ómnibus y dicen 'ah, para ayudar a los niños carenciados', yo pienso yo estoy ayudando más, no dándoles plata o no dándoles determinadas cosas, pero si tratando de mejorar la vida de ellos, que tu ves que hay mucha carencia acá..." (Entrevista maestro matutino -d)

"Si, mirá siempre trabajé en escuelas de este tipo, de este tipo de contexto. Yo estuve, en la otra escuela que estuve es en la del (nombre de otro barrio), pero que no tiene nada que ver con esta y estuve también en la escuela de la calle (nombre de calle) pero tampoco tiene nada que ver el entorno con ésta. Y esta es particular, porque acá no ves pobreza, ves poca pobreza, no ves la pobreza de carmito, tu nunca vas a ver hurgadores, muy poquito ¿verdad? tu lo has visto, pero hay otro tipo de pobreza de valores, tienen otro tipo de valores que totalmente opuestos a nosotros..." (Entrevista maestro doble turno -a)

Este código binario (y no sólo la diferencia a partir de la cual se elabora), es el que produce una autoobservación que distingue la observación que la organización hace de sí misma y de otras unidades. En otras palabras, a partir de que la escuela encuentra diferencias entre los niños que atiende y los demás niños, encuentra diferencias entre sí misma como escuela frente a otras escuelas.

Se produce por tanto un juego de diferencias en que se conjugan las características de los niños con las características de las escuelas ya que según sean observadas las características de los primeros, lo son las de las últimas.

Esto se debe en parte a que, como ya anotamos, los niños son la condición de existencia de toda escuela pero también porque si observa diferencias entre las condiciones de posibilidad de sí misma y las de otras escuelas, estará en juego no solo su posibilidad de existencia como escuela sino también como escuela autoobservada como diferente y por tanto como unidad organizativa que se distingue de su entorno.

Su sobrevivencia en tanto escuela "diferente" dependerá de que pueda manejar adecuadamente la diferencia observada en los niños. De ahí la identificación de las

características de los niños y de la escuela, ya que al observar las características de los niños como una diferencia frente a otras escuelas, distingue también su función como escuela, condicionando por tanto la forma en que la escuela se estructura para el cumplimiento de su función.

Por consiguiente, el código basado en la diferencia “características de los niños” se constituye como una diferencia fundamental o directriz, ya que a partir de la observación de sus niños como diferentes a los niños de otras escuelas se hace necesario establecer otras diferencias que permitan manipularla, reducir la complejidad que provoca esta observación.

III.2.- Las diferencias relativas al entorno externo centradas en el funcionamiento: socialización barrial, funciones y metodologías escolares.

A partir de la diferencia “características de los niños” se producen otras que distinguen la escuela tanto de otras escuelas como de otros ámbitos de educación presentes en el entorno.

El código: “**relación entre la socialización barrial y la propuesta escolar**” está fundado en la diferencia directriz “características de los niños”.

Esta diferencia establece un código que opone una distancia entre la socialización barrial y la propuesta escolar para esta organización, a partir de la que se observa a sí misma como “*es mostrar lo distinto*” a la socialización barrial.

A su vez, a partir de esta diferencia distingue sus condiciones de socialización barrial de las que observa para otras escuelas “*en que el padre te hace el 50% del trabajo*”.

Para una observación de las referencias a este código presentes en los textos de las entrevistas, véase Cuadro III.2.1.

Cuadro III.2.1.- Referencias al código basado en la diferencia “relación entre la socialización barrial y la propuesta escolar” en los textos de entrevista.

Código: “*la escuela acá es mostrar lo que hay de distinto a ellos*” /**relación propuesta escolar y socialización barrial** / “*el trabajo en el colegio privado, por ejemplo el padre te hace el 50% del trabajo*”

“*me parece que acá es mostrar un poquito lo que hay distinto de ellos y que ellos por lo menos que algo les vaya quedando que sea otro tipo de valores, otro tipo de cultura porque esta es una subcultura ...*” (Entrevista maestros doble turno -a)

“*...el trabajo en el colegio privado, por ejemplo el padre te hace el 50% yo que sé del trabajo (...) Eso acá no lo tenés, tenés que hacer todo vos, bueno de padre, de madre, de abuelo, de abuela, como que acá das cosas y que tu trabajo como maestro sirve realmente*” (Entrevista dirección)

“*A mi me parece importante que exista una escuela dentro de este barrio como una zona no distinta, porque no creo que tampoco en las islas, pero si como un lugar donde los chiquilines puedan venir y verse y estar todos juntos. Nosotros sabemos que en esta zona hay una división, que una calle divide para un lado y para el otro el barrio y acá se encuentran de los dos lados y comparten salones, comparten actividades (...) Ellos tienen un esquema y una sociabilización del barrio, ellos tienen que ser y actuar de determinada manera para sobrevivir en el barrio pero lo que es la educación formal y lo que es la preparación social a un medio social distinto al que están viviendo, creo que en el único lugar que lo reciben es en la escuela*” (Entrevista maestro vespertino -e)

“*...me parece que la escuela no tendría que estar en el barrio sin embargo el comedor si dentro de la escuela (...) Y creo que no tendría que estar dentro del barrio porque se va ghettizando todo cada vez más ¿no? (...) lo ves clarito cuando salís de paseo o vas a algún lado ah, hay gurises que tiene un comportamiento completamente distinto en todo, en todo (...) y eso un poco es porque la escuela como que está en el fondo ¿no? la escuela está en chanquetas, vamos a decir, 'estoy en casa, no pasa nada y me muestro como soy viste y si no les gusta bien' entonces, sin embargo el caminar unas cuadras y cruzar (calle principal del barrio) y no estar solamente con los que veo todo el día, con mi vecino de todos los días, el estar con otros hace que uno... este... cambie un poco, digo por supuesto que nosotros tratamos que no sea así que aunque estemos de entrecasa las cosas tienen que ser como la gente claro ¿no?...” (Entrevista maestro matutino -e)*

La diferencia entre la socialización barrial y la propuesta escolar refiere a diferencias entre la función de educación de la escuela como institución especial del sistema educativo y a otros ámbitos de educación de estos mismos niños.

Estos ámbitos, llamados *ámbitos traslapantes* están vinculados al cumplimiento de otras funciones (y no en forma preferencial a la educativa) Por ejemplo, y retomando la expresión de la escuela, la educación que reciben de sus familias o el barrio es una educación *“para sobrevivir”*.

La escuela observa un desequilibrio socializador respecto a estos ámbitos, desequilibrio que intenta compensar ampliando sus funciones específicamente educativas y asumiendo también tareas de socialización.

A partir de esta diferencia (basada en la producida en torno a las características de los niños), se crean entonces nuevas diferencias. La distinción **“amplitud de las funciones escolares”** refiere a un código que conjuga observaciones de las funciones de educación de las familias, el barrio y otras escuelas por un lado y las de esta escuela por otro.

En este caso, a través de la aplicación de este código la escuela se autoobserva como escuela que cumple *“una función educativa en el más amplio sentido”*, por oposición a las funciones de *“educación formal”* que realizan otras organizaciones escolares.

El Cuadro III.2.2. presenta una ilustración de las referencias a este código en los textos de las entrevistas.

Cuadro III.2.2.- Referencias al código basado en la diferencia “amplitud de funciones escolares” en los textos de entrevista:

Código: *educación total: “esta escuela cumple todo”/ amplitud de las funciones escolares / educación formal: “función de escuela”*:

“Esta escuela cumple todo, porque acá se les brinda primero el servicio de comedor (...) después el tema de la ropa hay una cantidad que vienen sin medias con championes mojados, todos rotos, la escuela también les da eso, el apoyo que se les da a los padres (...) se les da apoyo de varias maneras (...) aparentemente tiene una función mayor, tiene un espectro más grande que se cumple acá, la de las visitas todo hace la parte de dirección, secretaria, que van a los hogares a conversar con los padres por qué no los mandan, cuáles son las necesidades” (Entrevista maestro matutino -b)

“Hay una función educativa en el más amplio sentido (...) de pronto al tener que atender otros aspectos que otras escuelas no, o de repente pasan desapercibidos o no necesitan atenderlos, digo te convertís en la maestra en el más amplio sentido (...) te convertís en la maestra pero también en la maestra que les enseña a comer, que les enseña lo curricular, que les enseña a convivir de otra manera...” (Entrevista maestro matutino -e)

“Yo creo que la función que cumple la escuela acá mismo en el barrio es mucho más importante que en otras escuelas, yo creo que las escuelas de otros barrios lo que hacen es la educación formal y que luego en la casa se continúa ¿no? mientras que acá yo creo que la educación de la escuela es (...) la única socialización que están recibiendo...” (Entrevista maestro vespertino -e)

“Ah no para mí la función primordial tiene que ser la de cualquier escuela (...) Si, educar... ta la de la educación, la que se lleven las herramientas mínimas del aprendizaje (...) y los aprendizajes básicos que tienen que llevarse de cualquier escuela, acá también... lo que pasa es que a veces, este, bifurcamos nuestro trabajo en un montón de otras cosas porque la necesidad inmediata te lo requiere. De repente yo estoy haciendo algo importante para la escuela y se cayó un niño y salgo con él para la asistencia, o que se yo un problema de conducta... o vienen vecinos a hablar... (...) creo que se dan situaciones extra de la educación que no se dan en otras escuelas (...) para mí la escuela tiene que cumplir con la función de escuela, eso es lo esencial de la escuela, lo que pasa es que si vos no hacés esas otras cosas no te permiten funcionar (...) si estos niños que concurren acá no pudieran comer la función de educar no se cumplirla”. (Entrevista dirección)

La diferencia de amplitud en las funciones entre las escuelas se basa en la diferencia observada en las características de los niños, ya que es a partir de observaciones de los niños de “acá” como niños que necesitan “*apoyo de varias maneras*” que la escuela se plantea un “*espectro más grande*” frente a escuelas donde la “*función de escuela*” se “*continúa en la casa*”.

Se definen entonces (desde la función básica de desarrollar capacidades de aprender del sistema educativo en todas las escuelas) funciones correspondientes a una organización escolar que se observa como particular a partir de la diferencia que observa entre sus niños y los que concurren a otras escuelas.

Esta observación de las funciones de las escuelas se deriva entonces de la diferencia “relación entre la socialización barrial y la propuesta escolar” y de la diferencia directriz del esquema de observación: “características de los niños” y por tanto puede decirse que éstas fundan la referida a la “amplitud de las funciones escolares”.

La diferencia creada por la aplicación de los códigos referidos al desequilibrio socializador y a las funciones diferenciadas de esta organización escolar (ambos basados en la observación producida por la diferencia “características de los niños”) demandan la producción de la diferencia “**prioridad entre los tipos de aprendizaje, metodología y evaluación**”.

Esta orienta la forma de realización de la función educativa de manera tal que la escuela pueda manejar el desequilibrio socializador y la diferencia observada en las características de los niños.

La diferencia “prioridad entre los tipos de aprendizaje, metodología y evaluación”, hace a la realización de la función educativa. Establece un código que opone la realización de esta función a través de la referencia a “*las situaciones de vida*” y el “*trabajo típico de escuela o curricular*”.

Esta diferencia intenta compensar el desequilibrio socializador, que se acaba de apuntar, reintroduciendo en la escuela una forma de educación en términos sociales y no solo escolares, es decir asumiendo funciones correspondientes a ámbitos traslapantes (tales como la familia o el barrio) mediante la prioridad dada a los aprendizajes de los “*valores de convivencia*” que son desarrollados a través de una metodología “*menos de escuela*”.

La distinción entre las prioridades de los tipos de aprendizajes, metodología y evaluación le permite a la organización reducir la complejidad creada por las diferencias anteriores. Esto se realiza a través de la producción de otra diferencia, que en este caso distingue no ya las características de los niños de las diferentes escuelas sino las tecnologías que desarrollan para reducir la complejidad provocada ante la observación de diferencias en las características de los niños.

A partir de la aplicación de estas tecnologías se producen oposiciones entre el niño “*de la vida*” y el “*del cuaderno*”. De esta manera, a partir de la producción de esta diferencia se redefine en el esquema de autoobservación la diferencia observada en las características de los niños. Ya no solo se distinguen los “*niños nuestros*” y los “*de otros lados*” según las características de sus condiciones de ingreso a la escuela (socialización familiar, por ejemplo), sino también como alumnos de las escuelas. Los “*niños nuestros*” serían alumnos “*de la vida*”, mientras que los de “*otros lados*”, “*del cuaderno*”.

En el Cuadro III.2.3. se presentan las referencias que aparecen a este código en los textos de las entrevistas.

Cuadro III.2.3.- Referencias al código basado en la diferencia “prioridad entre los tipos de aprendizaje, metodología y evaluación” en los textos de entrevista.

Código: “un exitoso es quien sabe resolver situaciones de vida” (o que podrá desempeñarse adecuadamente en la sociedad y no solo en el barrio), “se fue dando un trabajo menos de escuela”, “los progresos son muchos” /**prioridad entre los tipos de aprendizaje, metodología y evaluación respectiva/** “situación curricular”, “trabajo típico de escuela”, “progresos que se esperan para la salida de la escuela”

“...y entonces como que se fue permitiendo y se fue dando un tipo de trabajo bastante atípico para otras escuelas ¿no? (...) y la necesidad misma de lograr que los gurises aprendieran en este medio digo, con las situaciones que se daban dentro de las clases, etc., etc. nos llevó a un poco a pensar cosas... este... menos de escuela vamos a decir, y justamente a mi me gusta ser maestra así y no maestra de una escuela común y corriente ¿no? (...) el trabajo típico de escuela yo lo veo en mis hijas ¿no? es aquel del cuaderno, todo se registra en el cuaderno, que la fecha y que la no sé qué, que el chiquilín vive sentado y dale al lápiz ¿no?” (...) “además de la formación que uno pueda tener, vos tenés que agudizar tu ingenio para motivar a un chiquilín o para llevarlo a la lectura, para llevarlo a cosas que necesariamente tienen que aprender (...) para mi un alumno exitoso es alguien que vos lo ves que puede resolver situaciones de vida en definitiva (...) el niño ‘escolarizado’, el niño curricular a mi no me sirve, a mi lo que me sirve, ya te digo es aquel que sabe resolver situaciones de vida y para eso yo tengo que traer situaciones de vida a la escuela y de la escuela te salen millones (...) que no es de pronto la situación problemática del cuaderno.” (Entrevista maestro matutino -e)

“No es lo mismo un tercer año en, en esta zona que un tercer año, que capaz que tiene otro tipo de complicaciones y otro tipo de problemática en otra zona, eh... entonces como que si bien el maestro viene y tu tratás de, tratás no, enseñás lo mismo, quizás de cómo lo enseñás ellos no lo van a entender jamás y si tu bajás un poquito el léxico que ellos manejan, a lo que manejan, a lo diario, ahí si te lo entienden, entonces como que hay que... en ese sentido o sea, no se evalúa diferente, ya partís de que el niño no te trae un libro, de que ellos vienen sin cuaderno o sea si no se les da cuadernos en la escuela no tienen...” (Entrevista maestro doble turno -b)

“Acá se destina mucho tiempo a eso, los resultados a lo mejor no son lo que se esperaban, de todas maneras yo pienso que si alguien se fijara como entran y como salen verían que los progresos son muchos, lo que pasa es que no son quizá los progresos que se esperan para la salida de la escuela, entendés, pero de como entró el niño ¿no? a como salió (...) Y nosotros, digo, con que se lleve el 50%... de lo programático... de lo que se tiene que llevar... o sea con que sea.. convivencia, que tenga valores de convivencia... que logre una adaptación social mínima, ¿no? o sea que logre respetar algunos límites, algunos, unos cuantos, porque para poder tener una convivencia social, hay unas cuantas cosas que se tienen que entender y bueno, más o menos con eso creo que estamos conformes, sí.” (Entrevista dirección)

“Si sigo estando porque me parece una de las formas, digo una de las maneras, más, mejores de hacer docencia, realmente ves que servís para algo, ayudás, no sé si de repente no se ven los frutos en cuanto a lo educativo porque se vio en los estudios que se hicieron que los gurises de acá no aprenden como deberían aprender, pero sabemos y somos conscientes que no es falla de los maestros sino la falla es del mismo sistema, del medio en que viven, de la violencia que están recibiendo continuamente de todos lados, de la familia, de la sociedad, de la policía este... bueno digo y me siento realmente útil” (Entrevista maestro vespertino -a)

III.3.- Las diferencias relativas al entorno externo centradas en la evaluación del desempeño de la escuela

La diferencia observada en las características de los niños fundamentan también la producción de otros dos códigos referidos a la forma como la escuela observa su desempeño como organización, tanto en lo que hace a su condición como organización de base institucional en el barrio, como a los criterios que toma para evaluar su propio éxito o fracaso.

En primer lugar, a partir de la producción del código basado en la diferencia “**tipo de contacto entre organizaciones y barrio**”, la escuela se opone a otras organizaciones, ya que se observa en base a esta diferencia como organización “*que entra*” al barrio y que es respetada frente al robo y atentados potenciales, que es el tipo de contacto que observa entre el barrio y otras organizaciones.

Esta diferencia aparece como importante en el esquema de autoobservación de la escuela ya que así como la diferencia “características de los niños” y sobre todo el código que

se genera a partir de su utilización refiere a las condiciones de posibilidad como escuela, la presencia de esta diferencia remite a las condiciones de existencia de la escuela como organización o de cualquier organización en el barrio.

La escuela se sitúa en el lado de esta diferencia que distingue organizaciones que “sobreviven” frente a las organizaciones que “no entran” y por tanto no pueden existir en ese lugar. Para una lectura de los fragmentos de las entrevistas en que este código puede ser observado, véase Cuadro III.3.1.

Cuadro III.3.1.- Referencias al código tipo de contacto entre organizaciones y barrio en los textos de entrevista.

Código: *“la escuela sobrevive porque tiene una muy buena relación con el barrio”, “no nos roban o nos roban una vez”, “no es que nos ataquen a cada momento no, eso quieras que no es un termómetro”/ tipo de contacto entre organizaciones y barrio / “Acá no entra nadie”, “porque si te llevás mal con la gente del barrio te apedrean ahí”*

“No el vínculo de la escuela con el barrio es bien si no, no estaríamos, es más...” (...) “La escuela como institución. Acá no entra nadie, estos obreros que están trabajando están porque hay tres del barrio que están trabajando sino no están, no yo veo que la escuela sobrevive porque tiene una muy buena relación con el barrio” (...) “Tu te das cuenta que acá no entra ninguna institución religiosa que en el (nombre de otro barrio) si y en (nombre de otro barrio) si.” (Entrevista maestro doble turno -a)

“...trato por supuesto de mantener una buena relación con los padres de los grupos donde yo trabajo, hago mucha reunión de padres, conversando y pero yo se que hay de todo, el otro día nos quisieron robar o sea que ya ves que hay de todo, ahora dentro de todo nos han robado tan poco para lo que se roba que yo digo cada vez que pasan los años y no nos roban o nos roban una vez, bueno yo digo ‘cómo nos quieren ¿no?’; porque en definitiva nos podrían tener alquiladas totalmente y que esté la guardia policial no quiere decir nada, el otro día hicieron el salvataje viste y este no robaron porque ellos estaban y actuaron, pero muchos años no hubo guardia policial y no robaron, o sea son contados los robos, no es que nos ataquen a cada momento no, eso quieras que no es un termómetro, pero digo no nos quieren todos, tampoco todos nos odian.” (Entrevista maestro matutino -e)

“Mirá el barrio nos respeta como maestros, ellos te saludan, ‘adiós maestro’, ‘¿cómo le va maestro?’, ‘¿qué tal maestro?’, ‘que lucha la de ustedes maestro’, eso se entiende, que venís a trabajar y que sos responsable por los hijos de ellos y ta digo no hay una integración muy, muy como te puedo explicar, digo el barrio como que mucho no se acerca...” (Entrevista maestro vespertino -a)

“...porque si te llevás mal con la gente del barrio te apedrean ahí, el chiquilín viene acá y no te respeta, digo vos tenes que tener una buena relación con el barrio, para poder a su vez realizar la función docente” (...) “y acá la respetan a la escuela, por ejemplo no la roban, que es una que se prestaría para que la robasen fácil, está la computadora, yo que se, están las cosas del comedor... si hemos sufrido alguna pequeña rapiña de algún niño, porque ni siquiera fue de gente grande, que se llevó pequeñas cosas pero fijate que tenemos la televisión, el video, todo eso” (...) “Si, pero ta esos pequeños robos que no son como un atentado, que no es que vos digas ‘la comunidad no respeta la escuela’, o ‘tratan que no funcione’. Inclusive a los maestros los respetan, por solo venir a trabajar acá te respetan en la calle, no te agreden, no te piden, yo que se para el vino, no te roban, no te, no te lastiman” (...) “pero la gente que trae la túnica, no la han robado” (Entrevista dirección)

Al articular este código referido a las condiciones de existencia de la escuela como organización con el código “prioridad entre los tipos de aprendizaje, metodología y evaluación”, la escuela elabora otro basado en la diferencia “**criterios de evaluación del desempeño de la escuela**”.

Este opone los criterios que observa que las unidades del entorno utilizan para evaluar su funcionamiento y los que la propia organización establece al respecto.

Según la observación de la escuela, las unidades del entorno la evalúan como exitosa por el mero hecho de estar localizada en este contexto barrial. La escuela sin embargo, se autoevalúa en función de procesos internos como el trabajo en equipo o según el éxito de los alumnos en los aprendizajes que son priorizados.

Se remite al Cuadro III.3.2. para una observación de las referencias a este código.

Cuadro III.3.2.- Referencias al código basado en al diferencia criterios de evaluación del desempeño de la escuela en los textos de entrevista.

Código: *trabajo en equipo/ evaluación del desempeño de la escuela/ fama, aislamiento*

"...en primaria... este.. la escuela tiene mucha fama" (...) "De buena, y ... y ta" (...) "no es del todo cierta la fama de tan buena. Ta porque no es una escuela que tenga una política de escuela para trabajar, lo que pasa que de los trabajos más creativos de la escuela o este... o mejores digo ¿no? se le ha hecho un bombo, no por las propias actoras ¿no? sino por los directores de pronto de otros años ¿no?" (...) "se le ha dado un poco de bombo que a mi un poco me molesta que esa fama esté hecha y que no, no es así y dos, tres, cuatro personas no pueden dar fama a un lugar que tiene que funcionar como un equipo y no funciona en definitiva, entonces viste nadie se puede atribuir los logros de ciertas clases a su nombre o a nombre de un grupo porque no es cierto ¿no? este..." (...) "entonces en Primaria goza de buena salud la escuela, a pesar de que no quieren venir porque nadie baja, bajamos nosotros, bajás vos y baja (risas) no se quien más, no baja ni el correo mirá, pero si y no funciona mal, ta no funciona mal porque digo las cosas están controladas, pasas una mirada así y..." (Entrevista maestros matutino -e)

"Mirá nosotros nos sentimos como una isla, hay pila de veces. por ejemplo estuvimos un año sin teléfono, después bueno logramos allá a las mil y quinientas que nos consiguieran un celular, porque nos pasaba de haber balacera afuera de la escuela y no poder salir, sin tener comunicación con nadie y ta estamos aislados completamente, el material nos llega una vez por año o sea, porque como que estamos medio divorciados" (Entrevista maestros vespertino a)

"Claro, eh, eh, los criterios que te da Primaria son muy escasos, ellos piensan que si saben leer y escribir ya pueden pasar, no, no es solo saber leer y escribir, entonces nosotros tenemos que tomar en cuenta muchas cosas, porque hay un entorno completamente diferente" (...) "y como que Primaria si se pusiera aun poco más a pensar otorgaría ómnibus para que nosotros los saquemos, que conozcan otra parte, y eso Primaria no lo ve, no, nosotros tenemos que aplicar los mismos métodos que la escuela de Pocitos, no, no es lo mismo, este... y yo me siento muy orgullosa cuando 'ah y es en (nombre del barrio)', 'si de (nombre del barrio)', 'si pero ¿en el medio de la balacera?', 'no, en el medio de la balacera no', en la gente mismo vos la ves como que es una zona tabú algo como que '¿te animás a bajar ahí?'" (Entrevista maestro matutino d)

Este código si bien refiere a distinciones de la escuela respecto a su entorno externo (en base a la diferencia de los criterios para la evaluación de su desempeño organizacional) supone también referencias al entorno interno de la organización, por ejemplo, al evaluar las relaciones de cooperación entre el grupo de maestros. A los códigos que centran la observación en el entorno interno de la escuela se hace referencia a continuación.

III.4.- Diferencias relativas al entorno interno: grupos de maestros y turnos

Los restantes dos códigos observados ordenan las relaciones de este entorno interno. La "diferencia entre el turno matutino y el vespertino" crea distinciones que ubican determinadas características de los niños y grupos de maestros a un lado de esta diferencia y una política común de escuela del otro. La organización ordena por lo tanto sus observaciones sobre la diferencia entre el turno matutino y el vespertino en estos dos lados.

Según esta diferencia y el código correspondiente, no se puede decir que la escuela se define como una sola escuela (con dos turnos) o como dos escuelas según el turno, sino que ambas observaciones se sustentan en el mismo código y la observación variará según el lado de la diferencia desde el que la escuela se observe.

Así, si se observa la escuela desde el lado "política común de escuela" se considerará una sola escuela, pero si se sitúa en el lado "características de los niños" o "maestros de cada turno", se desdoblará en dos escuelas diferenciadas según el turno.

En el cuadro III.4.1. se presentan las referencias que a este código se realizan en las entrevistas analizadas.

Cuadro III.4.1.- Referencias al código basado en la diferencia entre el turno matutino y vespertino en los textos de entrevista

Código: *“los gurises que vienen de mañana tienen realidades distintas a los de la tarde”, “los maestros realmente sienten que la escuela de ellos es la de la tarde y de la mañana se enteran de poca cosa”/ diferencias entre el turno matutino y el vespertino/ “una política común”*

“...nosotros nos repetimos en la mañana y en la tarde pero los maestros son otros. Salvo una maestra que trabaja en doble turno, el tercero, el tercero de la mañana y la tarde y (nombre) que tiene una clase de mañana y la secretaria de tarde.” (...) “Los maestros no la deben sentir como” (...) “Claro, los maestros realmente sienten que la escuela de ellos es la de la tarde y de la mañana se enteran de poca cosa, a veces se puede hacer algo coordinado pero es difícil porque la gente no dispone de tiempo, todos trabajan en doble turno, entonces este establecer coordinaciones... a veces se hace, ya este año hicimos alguna reunión en común... pero es como, es como esporádico, lo habitual es que la tarde funciona por un lado y la mañana por otro. ... Y con el cuaderno de comunicados... claro, comunes y supuestamente una política común, también... Si, si y nosotros como nexo.” (Entrevista dirección)

“No en realidad es complicado, viste para una escuela que tiene dos turnos verse como una escuela, yo que sé es difícil, yo personalmente que nunca, ni conozco a algunas personas de la tarde no hay instancias no existen instancias para vernos, reunimos, planificar, etc., etc. yo se que se intenta hacerla escuela pero digo es difícil de funcionar como una escuela porque digo lógicamente porque un turno va a hacer ciertas cosas y el otro va a hacer otras y... por más que tengamos de repente objetivos generales de la escuela en común... este la idea de hacer, que anda por ahí la idea de hacer un proyecto que lo propusimos gente de la mañana y gente de la tarde, también es común pero todavía...” (Entrevista maestro matutino -e)

“Si yo los conozco porque hace años que estamos, pero a veces estamos también medio divorciados el turno de la mañana con el turno de la tarde, digo los gurises que vienen de mañana tiene realidades distintas a los de la tarde, porque ya desde el momento que tienen que levantarse temprano hay otra responsabilidad del padre, de levantarlo, de mandarlo, digo, ... el que viene de tarde es porque le gusta dormir a la madre y al padre y al gurí y ya hay más, digo hay diferencia.” (...) “tratamos de mantener una línea común que eso es muy difícil, buscar todos una misma cosa, elaboramos un proyecto el año pasado entre toda la escuela, entre todos los maestros nos anotamos en un curso que hicimos y tratamos de elaborar un proyecto común, de toda la escuela la mañana y la tarde.” (Entrevista maestro vespertino -a)

En el caso del código relacionado a **“diferencias en el grupo de maestros”** la escuela distingue entre un grupo de maestros “nuevos” al que se recibe y apoya por parte de un grupo de maestros “viejos” que se fue *“haciendo en la escuela”* y que acompañan en la inserción a los primeros.

Esta diferencia aparece como importante para la escuela ya que los maestros “viejos” sintetizan operaciones de la organización enfocadas a reducir la complejidad del entorno, manipulando las diferencias observadas en las características de los niños. Las condiciones de pertenencia que impone la organización a los maestros nuevos refieren, por tanto, a poder manipular esta diferencia, es decir a especializarse en este sentido.

Las referencias a este código en las comunicaciones de la organización son presentadas en el Cuadro III.4.2.

Al articular los dos códigos que refieren al entorno interno de la escuela, que se basan en las diferencias entre los turnos y en el grupo de maestros, resulta interesante como no aparecen de forma relacionada en los textos de las entrevistas. Es decir la diferencia entre maestros viejos y nuevos no produce diferencias relevantes entre los turnos.

Si bien desde el punto de vista cuantitativo, se puede observar que hay un peso significativo de los maestros “viejos” en el turno matutino y de maestros nuevos en el vespertino (véase Cap. II, Cuadro I: “Presentación del caso”), esto no es observado por la escuela como punto de partida de sus observaciones sobre los turnos.

El mayor peso de los maestros especializados en la manipulación de diferencias en las características de los niños en el turno matutino frente al vespertino, no produce diferencias entre los turnos en la autoobservación de la organización escolar. Por ejemplo, al diferenciar los maestros de la mañana y los de la tarde, no aparecen referencias a la antigüedad en la escuela.

Sin embargo, la diferencia “características de los niños” sí genera diferencias entre los turnos (“*los gurises que vienen de mañana tienen realidades distintas a los de la tarde*”), ya que se observa al turno matutino en un lado de esta diferencia y al vespertino en el lado opuesto (“*el que viene de tarde es porque le gusta dormir a la madre y al padre y al gurí y ya hay más, digo hay diferencia*”).

En otras palabras, esto sucede así porque la diferencia “características de los niños” se reintroduce a la interna de la organización, produciendo la diferencia entre los turnos. La escuela observa diferencias entre los niños del turno matutino y los del vespertino, utilizando la misma diferencia que aplica para distinguir a sus alumnos de “*los demás niños*”. Se podría decir que observa a los de la mañana como en “*condiciones más normales*” que los de la tarde.

Así, la diferencia entre los turnos se elabora basada en la observación de las características de los niños y no en la diferencia de respuestas de la organización ante esta observación (por ejemplo la diferencia entre turnos no es adjudicada a una menor capacidad de reducción de complejidad, por tener menos maestros especializadas en la manipulación de la diferencia en las características de los niños en el turno de la tarde, que a su vez es observado como más problemático).

La diferencia de respuestas en los turnos no produce diferencias entre los turnos como si lo hace la observación de las características de los niños, tal vez porque esta última supone reintroducir dentro del sistema una de las diferencias observadas entre la organización y su entorno. Una vez que esta diferencia es reintroducida en el sistema, crea tal grado de complejidad que aunque la organización llega a producir operaciones para reducirla, no alcanza a observarlas como productoras de diferencias en el entorno interno.

Cuadro III.4.2: Referencias al código basado en la diferencias en el grupo de maestros en los textos de entrevistas

Código: “una maestra nueva la valoramos mucho”, “tu tenés que apoyarla”/ **diferencias en el grupo de maestros**/ “los maestros viejos”

“El problema nuestro es la escuela y después ¿qué?, esa es la pregunta que nos hacemos los maestros viejos acá” (...) “el grupo de maestros con las diferencias lógicas del caso que somos muy unidos que trabajamos, porque ta como nos falta todo trabajamos todos juntos, acá no hay mi planificación y la tuya me la guardé ta y siempre tratamos de ir mejorando las estrategias para ver por ejemplo un grupo, una maestra se cae, acá cuando viene una maestra nueva la valoramos mucho, primero porque nadie quiere venir, que elige una maestra, tu tenés que apoyarla, primero porque es maestra como yo, tenés que ir a hablar con los gurises porque ellos te rechazan a lo primero.” (...) “y el grupo viejo de maestros que tenemos y con la directora que también tiene muchos años acá no nos vamos, mira sabes que nos pusimos a pensar, porque el año pasado hicimos un curso juntas, ¿por qué no nos íbamos? Yo creo que no nos vamos porque acá tenemos un margen, porque acá podemos trabajar y hablar bien acá no hay una chacrita de una o de otra, yo que se si necesitas entrar a mi salón acá a nadie le da vergüenza porque ya todos lo sabemos yo creo que por eso nos llevamos bien y ta y tenemos criterios comunes y con la dirección también.” (Entrevista maestros doble turno -a)

“Bueno vos sabes que yo todavía no se por que la elegí, no se si es un desafío para mi... este... digo como que siempre (Nombre del barrio) ha sido un tabú para toda la gente, creo que todos lo pensamos así, yo incluida” (...) “(¿cómo te sentís tu que sos nueva en esta escuela?, ¿como es ser nueva en esta escuela?) En la parte de mis compañeros maestros espectacular, un apoyo impresionante desde todo punto de vista, no solo desde el punto de vista pedagógico sino humano ¿no? pero fundamentalmente digo, yo sentí un cambio muy grande con lo que yo creía de cómo iba a ser (nombre del barrio), yo sabía que la gente acá es muy, como te voy a decir, muy localista ¿no? y que una vez que conocen a una persona como que se aferran a esa persona y no entra más nadie, y me costo muchísimo entrar, el director dice que no, que fue una cosa rápida...” (Entrevista maestros vespertino -e)

“Mira al principio fue, fue difícil, fue muy difícil no por el hecho de la escuela, sino por el hecho del acceso acá, yo venía con miedo, no, no conocía el lugar, todo el mundo decía cosas terribles, era espantoso, que acá pasaba... decían no vayas, bueno y fue una desensibilización sistemática del lugar porque fue realmente todos los días un poquito, un poquito y el hecho de estar con una compañera en la clase fue fundamental, porque al no conocer a los niños el trato que se les puede dar (...) y me fui formando con ella y después, bueno al haberme acostumbrado más al barrio, las compañeras que hay acá fue lo que me ayudo más a seguir acá, porque yo decía el año que viene no vengo no, no vengo, pido el traslado aunque soy efectiva acá tengo que cumplir dos años, dije no bueno agarro el interinato no me interesa, pero con las compañeras, todo el otro ambiente fue lo que hizo posible que volviera.” (Entrevista maestro matutino -b)

III.5.- El esquema de autoobservación de la organización escolar. Síntesis

Retomando lo observado hasta el momento, se puede decir que las diferencias a partir de las que la escuela produce códigos que le permiten diferenciarse de su entorno no se presentan en forma aleatoria, sino que conforman un mismo esquema de distinción.

Conforman un mismo esquema no solo porque es a partir de determinadas diferencias (diferencias directrices) que se elaboran otras, sino porque toda la información es procesada por la organización utilizando este esquema y por tanto mediante la aplicación de este esquema, la escuela se produce a si misma.

Pero ¿por qué una diferencia puede considerarse directriz y por qué decimos que el sistema se produce a si mismo a partir de las distinciones que crea con el entorno?

La diferencia "características de los niños" puede considerarse una diferencia directriz ya que al diferenciar la escuela de otras según la distinción entre sus alumnos y los de otras escuelas, condiciona el establecimiento de otras diferencias como las prioridades en los tipos de aprendizaje, metodología y evaluación.

La diferencia "características de los niños" se constituye en una diferencia fundamental en la medida que refiere a las condiciones de realización de la función que debe cumplir la escuela como organización nuclear del sistema educativo. Como la escuela observa una diferencia entre las características de sus niños y las de los niños de las demás escuelas, entonces las posibilidades de realizar su función y por tanto de realizarse como organización educativa se ven cuestionadas.

A su vez, las posibilidades de realizar su función educativa como función diferenciada de otros ámbitos de educación no escolares se ve cuestionada ya que, en la medida en que se sitúa en el lado "los niños nuestros no están en condiciones normales", se ubica en el lado escuela que "cumple una función educativa en sentido amplio" y que debe "mostrar lo distinto" a la socialización barrial. Por este motivo produce otra diferencia que le permite situarse en el lado prioridad al aprendizaje de las "situaciones de vida", por oposición al "trabajo típico de escuela".

Este código se articula también con el que ordena las evaluaciones de los contactos entre las organizaciones y el barrio. En esta articulación se produce la diferencia "evaluación del desempeño" que le permite a la organización situarse en el lado evaluación por procesos internos y no por la mera sobrevivencia en el barrio.

En las articulaciones entre los códigos mencionadas puede observarse que las diferencias que refieren a las posibilidades de realización de la función de la organización van condicionando la estructura del esquema de distinciones frente al entorno, es decir van condicionando las diferencias que le permiten a la escuela observarse como algo distinto a otras organizaciones.

La escuela produce así un esquema que le permite, al observar el entorno y observarse a si misma, definirse como una organización distinta, partiendo de una diferencia directriz referida al tener que realizar su función educativa con niños que son observados como no "en condiciones normales".

La función de escuela (derivada de su condición de organización nuclear del sistema educativo) se ve entonces ampliada frente a las que observa en otras escuelas, por tener que compensar un desequilibrio socializador respecto de otros ámbitos (por ejemplo familias y barrio), priorizando para poder operar con estas diferencias un tipo de aprendizaje orientado a las situaciones de vida por oposición al aprendizaje escolarizado.

La observación de sus contactos con el barrio como escuela respetada y los tipos de aprendizajes priorizados, le permiten mantener criterios de autoevaluación relacionados con los procesos internos (trabajo en equipo) más que por la mera sobrevivencia (que es como se ve observada por otras organizaciones en el entorno).

Finalmente, este esquema le permite a sí misma reducir la complejidad interna tal como la diferencia entre turnos, pudiendo oscilar entre puntos de observación que los distinguen y los que los integran y la heterogeneidad en el grupo de maestros.

Si bien distingue en el grupo de maestros aquellos con experiencia en reducir la complejidad que le significa el tratar con niños definidos como no en condiciones normales (maestros viejos) y maestros en proceso de obtención de esta experiencia o que carecen de ésta (maestros nuevos), esto no introduce diferencias entre los turnos.

La prioridad dada a las diferencias observadas en las características de los niños según el turno para la definición de las diferencias entre los turnos, se debe a que reintroduce en el sistema la distinción observada entre el sistema y el entorno referida a las características de los niños de la escuela y los de otros lados.

El esquema de autoobservación comprende todas las diferencias básicas que ordenan las operaciones del sistema, entre las que se encuentra, la producción de elementos (operación de autopoiesis). En la medida en que los elementos de las organizaciones son decisiones y que éstos son producidos a partir del esquema de autoobservación, la estructura de decisiones de la organización se encuentra condicionada por estos códigos básicos.

Si bien se cuenta hasta aquí con una comprensión de las diferencias básicas que hacen a la escuela observada producirse como una organización diferente, aun resta examinar de qué manera el esquema de autoobservación es utilizado en la producción de decisiones, así como frente a qué tipo de unidades del entorno la escuela se distingue en cada una de éstas.

La forma en que opera el esquema de autoobservación en la producción de decisiones, que como elementos de la organización la conforman como unidad frente a otras observadas en el entorno, es de lo que nos ocuparemos a continuación.

Capítulo IV.- El esquema de autoobservación en las decisiones organizacionales

Los esquemas de autoobservación le permiten a la escuela definirse como una organización diferenciada. Estos esquemas condicionan todo el funcionamiento organizacional, pero ¿qué consecuencias tienen para las operaciones de la escuela en el día a día?

La aplicación de los esquemas de autoobservación puede examinarse en forma privilegiada en las decisiones de la escuela. Esta precisa para poder operar de *programas* o decisiones de funcionamiento que le permitan reducir la complejidad de las observaciones producidas. A su vez, como las decisiones son los elementos de la organización, son definidas a partir de éstas. Por tanto, es a través de las decisiones que la escuela presenta sus diferencias con las unidades del entorno.

Si las decisiones son elementos inestables y pasajeros ¿es posible observarlas o simplemente se observan fragmentos de decisiones?, ¿es posible observar las relaciones entre los elementos de las cadenas de decisión o solo captar instantes de sus conexiones?

Para los fines de este estudio se consideró conveniente tomar como supuesto que es posible observar decisiones a partir de las referencias a éstas que están presentes en los textos de las entrevistas.

Se tomaron estas referencias como fragmentos y no como decisiones acabadas, lo que permite captar en su inestabilidad elementos de selección de alternativas, supuestos de decisiones de unidades del entorno y relaciones con decisiones anteriores y posteriores. Se atribuyen por tanto la observación de pequeñas diferencias entre los textos de las entrevistas a la captación de las decisiones solo en forma de fragmentos, en un instante de su proceso de conexión.

En cuanto decidir supone observar, se realizó un análisis de algunas decisiones organizacionales a fin de acceder a las formas en que los esquemas de autoobservación, mediante los que la escuela se define a si misma en relación al entorno, se actualizan en las decisiones cotidianas de la escuela.

Para el estudio de cada ámbito de decisión se buscaron las referencias a éstos presentes en cada fragmento textual. Se elaboró luego una matriz de textos como herramienta en la que apoyar el análisis. Luego se categorizaron estas referencias según el papel que presentan en la cadena decisional, esto es según correspondieran a premisas, decisiones actuales o decisiones ulteriores. Basados en el supuesto que se observaban fragmentos de decisiones inestables estas categorizaciones fueron realizadas a fin de facilitar el análisis, por tanto constituyen sólo una forma posible de considerarlas.

Se describió luego a partir de las decisiones actuales observadas cada cadena de decisión. Junto a ésta se presenta un análisis de la producción de estas decisiones en relación al esquema de autoobservación ya analizado.

Cabe aclarar que si bien cada decisión supone una historia de alternativas no elegidas, no se realiza un ejercicio de inferirlas por considerar que excedería la información obtenida durante el trabajo de campo.

La producción de estas decisiones como autoirritación ante observaciones de decisiones de unidades del entorno se plantea al final del análisis de cada uno de estos ámbitos de decisiones.

A partir de las formas guías seleccionadas para la observación (v. Cap. II) se observaron cinco ámbitos de decisión de la escuela referidos a: la importancia dada a la

conurrencia a la escuela, el lugar de la escuela en el barrio, qué considera la escuela que es importante que los niños aprendan y cómo evaluar estos aprendizajes, la trayectoria futura de estos niños y los servicios asistenciales que brinda, como por ejemplo el servicio de comedor.

Para su presentación se decidió prescindir, en esta oportunidad, de las consideraciones realizadas sobre las decisiones acerca de los servicios asistenciales y de las decisiones relacionadas con la trayectoria futura de estos niños, centrando la exposición en el análisis de los tres ámbitos de decisión restantes. Debido a que se realiza una presentación en detalle de éstos, se consideró que la lectura del análisis de los cinco ámbitos observados podría resultar algo tediosa.⁶

Se presenta a continuación el análisis de las decisiones de la escuela en torno a aquellos tres ámbitos de decisión considerados como especialmente significativos para examinar las observaciones que en estas definiciones la escuela presenta en relación a sí misma y por tanto al entorno.

Finalmente, se completa el capítulo con una síntesis de los principales hallazgos producidos desde esta vertiente del análisis, tanto en relación a las decisiones organizacionales como a la autoobservación escolar que éstas suponen.

IV.1.- Las decisiones sobre la importancia de la concurrencia a la escuela

La definición de decisiones respecto a la concurrencia de los niños resulta fundamental para las escuelas, ya que éstas son organizaciones nucleares del sistema educativo. No da igual concurrir o no a la escuela en la medida que la educación escolar diferenciada de la educación social está presente solo allí.

Las decisiones sobre la concurrencia de los niños a la escuela comprenden dos áreas que pueden ser analizadas conjuntamente. Estas áreas refieren a: definiciones frente a las faltas y a frente a la puntualidad.

Respecto a la importancia de la concurrencia de los alumnos, la escuela estudiada define, según se desprende del análisis realizado, dos grandes tipos de decisiones.

Por una parte plantea como importante evitar las inasistencias e impuntualidad de los niños. Por otra, aparecen decisiones que hacen a la posición de la escuela ante el cumplimiento de las normas que toma para evitar la inasistencia e impuntualidad.

Ambos tipos de decisiones se basan en una observación de las características de impuntualidad e inasistencia de los alumnos. Se los observa como en condiciones “no normales” para el cumplimiento de la puntualidad y se define su asistencia como “flotante”. Las características observadas en los niños, que se anotaba como una diferencia fundamental del esquema de autoobservación aparece así de manera central en la toma de decisiones respecto a la concurrencia al centro escolar.

Se presenta a continuación a modo de ilustración el Cuadro IV.1.1. Referencias a las decisiones sobre la concurrencia a la escuela que aparecen en los textos de las entrevistas a maestros

⁶ Para una consulta de los hallazgos relacionados con estos ámbitos de decisión v. Pereda, C., “¿Qué es ser una escuela para una escuela?”, Informe final...

Cuadro IV.1.1.- Referencias a las decisiones sobre la concurrencia a la escuela en los textos de las entrevistas realizadas a maestros

- “Y mirá como en cualquier otra escuela, llegan tarde y uno les dice no vengas tan tarde pero también se les dice, antes de faltar... porque acá no hay despertador, no hay de repente un adulto que despierte al chiquilín y es él el que tiene que decir ‘ah la escuela’ (...)” es mostrar la norma y dar la rigidez de la norma para tener un marco de seguridad, un marco institucional” (...) “pero con aquella flexibilidad que está dentro de cada uno y que siempre está, que comprendés cuales son las cosas que de pronto hacen llegar a un chiquilín tarde ¿no? (...)” y lo mismo con las faltas ¿no?, si, lo encaramos al padre, le decimos ‘no faltes, no puede faltar’ todo la mursimonia pero lo que existe es la comprensión porque si no ‘ah no pasa nada, voy tarde entonces da lo mismo, todo da lo mismo, da lo mismo ir a las ocho, y da lo mismo ir ocho y media’ y eso sería una comprensión pero no sería considerarlos y no sería quererlos en definitiva ¿no? porque si un día van a un trabajo o si un día van a la UTU, el patrón no va a estar ay pobrecito...” (...) “creo que los criterios que se quieren manejar en cuanto a eso son comunes y tienen que ser comunes ¿no? de ciertos horarios y ciertas cosas que hay que hacer y ciertas cosas que no hay que hacer...” (Entrevista maestro matutino-e)
- “... Bueno yo en otro lado no conozco pero acá lo que se trata de hacer es que no falten, estimularlos para que vengan con lo que sea, porque sabemos que si no vienen no almuerzan, sabemos una cantidad de cosas...” (Entrevista maestro matutino -b)
- “(...) Llegar por lo menos en hora y he mandado niños para la casa que llegan una y cuarto, una y veinte, por lo menos saben que tiene que respetar ciertas reglas, tienen los límites marcados, a la escuela se entra a la una, al recreo se sale a las tres y se entra a las tres y media y a las cinco en punto nos vamos.(...) Mirá, sabés que pasa, es una asistencia flotante, hay niños que te vienen una semana si una semana no, los vas a buscar a la casa, los padres te dicen que estaban enfermos, te los mandan, vuelven a faltar, volvé a ir a la casa de repente hay nenes chiquitos como los míos que tengo casos que se quedan cuidando la casa, porque el padre sale a hacer un mandado y para que no le roben se tiene que quedar cuidando la casa o cuidar un hermano más chico o así, cumplen tareas, desempeñan roles muy diferentes a los niños de otros lados”. (...) “y eso también, la asistencia a la escuela es obligatorio para que puedan entrar al comedor, una cosa compensa la otra, si venís al comedor, tenés que venir a la escuela”. (Entrevista maestro vespertino -a)
- “...creo que hay cierta flexibilidad, digo como en todos lados, cuando hay un niño que tiene un exceso grande de faltas, bueno no, obviamente que no podés pasar sin nada de conocimiento, pasar por pasar así creo que no, pero supongo que tiene que ser contemplativa justamente porque los niños nuestros no están en condiciones normales, (...) “Si los niños en mi clase son muy puntuales, ellos ya una menos cinco ellos ya están exigiéndole al maestro, “dale maestra que son una menos cinco y tenés que abrir el salón” o sea, quieren estar en la escuela...” (Entrevista maestro vespertino -e)
- “...mirá yo creo que la mejor manera de respetarlos como persona es hacer lo mismo que hacemos en otra escuela. Porque tu vas a una escuela acá en (...)” y los niños no pueden faltar, no pueden llegar tarde...” (...) “como a cualquier otro niño de la escuela, yo a sexto año les exijo que vengan, les exijo la túnica, porque yo vengo y vengo todos los días, solo un día falté, todos los días. Primero que no me gusta faltar y después que tienen tan poco buen ejemplo de afuera que por lo menos yo no llego tarde, ustedes no tienen por que llegar tarde...” (...) “La escuela acá es un centro social y como el club del barrio, es la escuela (¿Por qué como club del barrio?) Porque acá no faltan, porque no tienen otro lugar donde ir.” (...) “Los vamos a buscar, cuantas veces sea. Desertores, desertores tenemos muy poquitos.” (...) “...o los cambiamos de turno cuando vemos que no se levantan...” (Entrevista maestro doble turno -a)
- “No, no, si vienen acompañados de la madre y dicen por esto, por esto y por esto, bueno tá, pero somos flexibles, digamos como hasta las ocho y media... pero después a cierta hora, por ejemplo a las nueve, a las nueve y pico. Yo por ejemplo, el otro día llevé a (nombre) a la casa, llegó a las nueve y veinticinco... son muy particulares, de la mañana, de la tarde no es tanto... no en la tarde vienen más en hora, digo, les cuesta levantarse... se acuestan tarde. es todo como un proceso... y aparte como no trabajan no se levantan” (...) “pero no le podemos permitir aunque nos de lástima el niño, porque sino hoy nueve y media, mañana a las diez y el niño se pierde la clase también...” (Entrevista dirección)

Cada una de las decisiones respecto a la concurrencia de los niños al centro escolar documenta una cadena decisional.

En primer lugar, se presenta la cadena de decisiones en la que se inscribe el planteo de la escuela de evitar las inasistencias e impuntualidad de los alumnos.

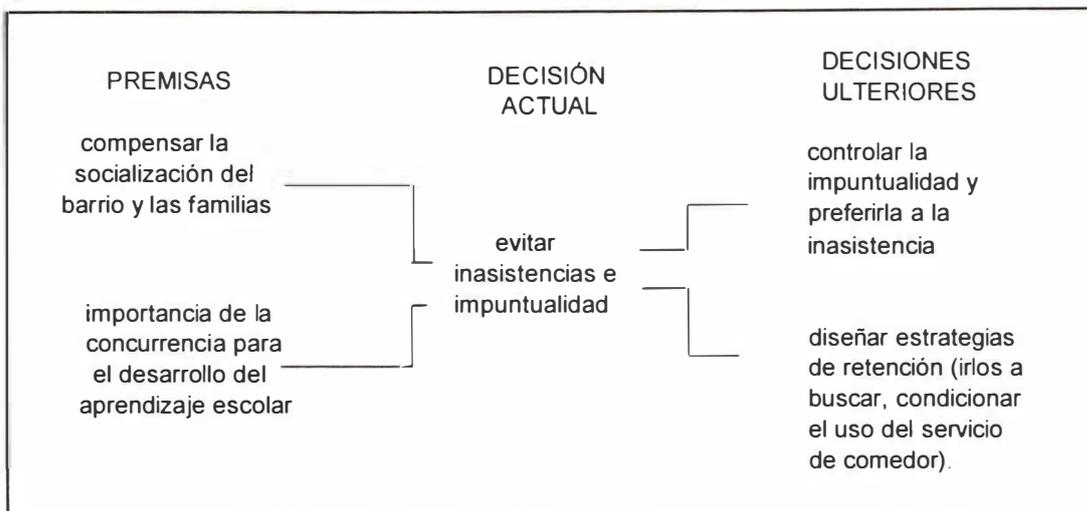
Esta decisión se basa en premisas, en decisiones anteriores de la escuela, que hacen a la definición de si misma como compensadora de un desequilibrio observado en relación con otros ámbitos de socialización de los niños, como la familia y el barrio. Por ejemplo, a la hora de fundamentar por qué se insiste en la asistencia, aparecen en las entrevistas argumentos relacionadas con una no satisfacción por parte de las familias de las necesidades de alimentación de los niños o de la inexistencia en el barrio de otros lugares, de “centros sociales” donde puedan concurrir.

Junto a estas premisas aparecen otras de tipo pedagógico relacionadas a evitar las inasistencias porque van en desmedro de la realización de la función de desarrollo de los aprendizajes, a la que la escuela se orienta como organización del sistema educativo.

A partir de decidir evitar las inasistencias y la impuntualidad, se toman dos tipos de definiciones. Por una parte se decide controlar la impuntualidad y preferirla a la inasistencia.. Por otra, se diseñan estrategias de retención de los niños. Dentro de éstas se toman decisiones relativas a la “recuperación” de niños, estimulando su regreso a la escuela. A su vez, se decide como estrategia de retención condicionar el uso de los servicios asistenciales, como el uso del servicio de comedor, a la concurrencia a la clase.

Se presenta a continuación en el Cuadro IV.1.2 un esquema de esta cadena de decisiones, reconstruida a partir de los fragmentos de las entrevistas analizados. Cabe aclarar que si bien esta presentación se realiza en forma muy simplificada, se considero una forma ilustrativa para facilitar su comprensión.

Cuadro IV.1.2.- Las definiciones sobre la concurrencia a la escuela como elementos de una cadena de decisiones.



Como ya fue mencionado en relación a la concurrencia de los niños la escuela toma también decisiones respecto a su posición ante el cumplimiento de las normas que define para evitar las inasistencias e impuntualidad. La escuela plantea ante éstas que si bien es flexible, exige rigidez.

Se presenta en el Cuadro IV.1.3. una ilustración básica de la reconstrucción de esta cadena decisional a partir de las referencias que al respecto aparecen en los fragmentos de las entrevistas.

La posición de la escuela ante la observación de las características de asistencia e impuntualidad de sus alumnos, apoyada en un código de flexibilidad y rigidez, se basa en premisas relativas a la importancia dada a que los niños deslinden diferencias entre la escuela y otros ámbitos de socialización.

A su vez, la decisión de ser flexible exigiendo rigidez, se basa en la decisión anterior de considerar los criterios que al respecto toman otras organizaciones de posible trayectoria futura de estos niños, que son observadas por la escuela como rígidas ante estos aspectos. ⁷

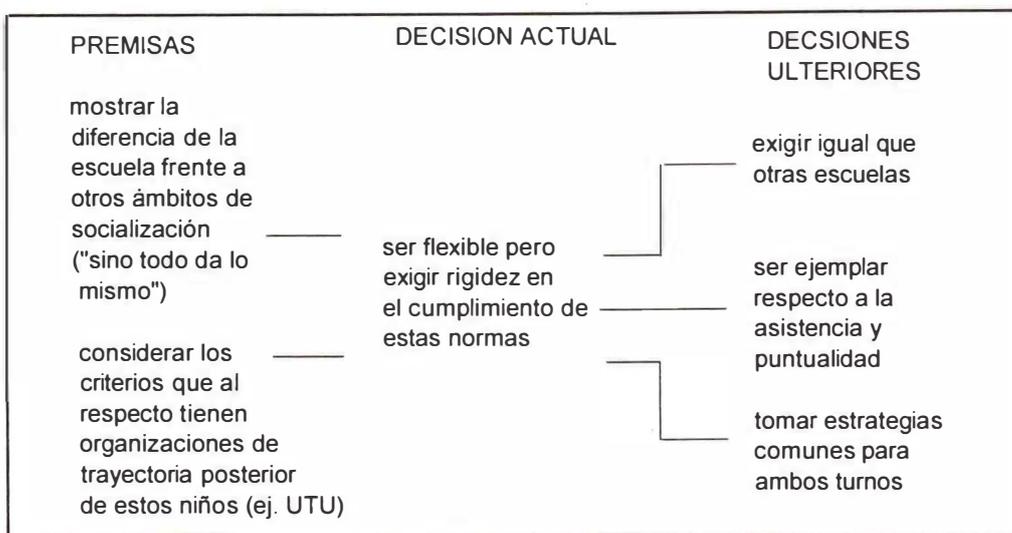
⁷ La observación de la escuela de la inserción al mercado laboral o a la educación tecnológica como trayectoria inmediata a la salida de la escuela para sus exalumnos es significativa. Un análisis de las premisas en que se basa

Ambas premisas parecen fundamentarse en una observación de las características de los niños en relación a los de otras escuelas.

A partir de estas decisiones se define, por una parte, que la escuela debe exigir al igual que cualquier otra escuela. Por otra, la escuela se plantea que debe ser ejemplar respecto a los hábitos de asistencia y puntualidad.

Finalmente la escuela se plantea establecer estrategias comunes para ambos turnos, coordinando criterios y cierta flexibilidad en la matrícula entre los turnos para evitar impuntualidades o inasistencias.

Cuadro IV.1.3: Las definiciones sobre las normas relativas a concurrencia a la escuela como elementos de una cadena de decisiones.



Luego de presentar los dos tipos de decisiones observadas en relación a la concurrencia de los niños a la escuela (evitar las inasistencias y la impuntualidad y ser flexible pero exigir rigidez frente a éstas) y las cadenas de decisiones correspondientes, se plantea a continuación algunos comentarios acerca de cómo se plasman en éstas las diferencias observadas en el esquema de autoobservación analizado en el capítulo anterior.

Ambos tipos de decisiones sobre la concurrencia de los niños al centro escolar están enmarcadas en las diferencias fundamentales del esquema de autoobservación de la escuela en la medida en que se apoyan en una observación de las características de los niños.

Como ya fue mencionado estas decisiones se basan en una observación de las características de la puntualidad y asistencia de estos niños, definida como una asistencia "flotante" y a cargo de los propios niños. Esta observación toma como referencia la observación de las características de los alumnos de otras escuela que no aparecen como similares en cuanto a puntualidad y asistencia.

A su vez, las decisiones observadas se producen a partir de la diferencia "amplitud de las funciones de esta escuela" y "distancia entre la socialización barrial y escolar" del esquema de observación. Así, por ejemplo, que la escuela prefiera la impuntualidad (controlada) a la inasistencia solo puede entenderse en función de una definición de la escuela como

y la autorritación de la escuela ante las decisiones que al respecto toma del entorno puede observarse en Pereda, C. "¿Qué es ser una escuela para una escuela?" Informe final...

compensadora del desequilibrio socializador respecto de los ámbitos barriales y familiares (y de ahí la importancia de *“estimularlos para que vengan con lo que sea”*).

Por otra parte, el hecho que aparezcan también premisas de tipo pedagógico ilustra como estas medidas compensatorias forman parte de un espectro mayor de funciones pero que las funciones específicas de la escuela como organización nuclear del sistema educativo no se abandonan.

En este sentido, las estrategias de retención que aparecen como decisiones ulteriores están orientadas a la articulación de estrategias de compensación y de educación diferenciada.

Esto le posibilita, por una parte, no renunciar a las estrategias compensatorias (que supondría despedirse de la posibilidad de manejar las diferencias observadas en las características de sus niños). Por otra, le permite no olvidar el desarrollo de los aprendizajes, ya que si no considera la inasistencia y decide *“pasa por pasar”* la escuela deberá olvidarse de las funciones a las que está orientada como organización nuclear del sistema educativo diferenciado.

A su vez aparecen aquí diferencias referidas al entorno interno, como las que remiten a la diferencia entre el turno matutino y el vespertino. Esta diferencia opera en estas decisiones desde el lado integrador de los turnos, es decir aquel que refiere a una política común. Si bien observa diferencias en las características de los niños según el turno, esto no introduce diferencias significativas entre los turnos en las decisiones referidas a la estimulación a la concurrencia al centro.

Al respecto se remite a las observaciones de las entradas según turno, en que no se encontraron grandes diferencias en extensión del horario o permisividad para llegadas tarde entre los turnos.

Los niños de la tarde ingresan media hora antes del horario de inicio de las clases, porque utilizan casi en forma universal el servicio de comedor. Sus familiares concurren también al centro escolar a acompañarlos y algunos de éstos se quedan conversando en el patio. El servicio de copa de leche que se ofrece unos minutos antes de la entrada del turno matutino es utilizado por pocos alumnos y los niños del turno matutino ingresan *“más solos”* en relación a los de la tarde. En ambos casos se observa que tanto el personal docente como auxiliar de la escuela se ubican en la entrada a dar la bienvenida a los niños.

Si bien en ambos casos la entrada está precedida por una medida compensatoria (copa de leche en el caso del turno matutino y almuerzo en el vespertino), las condiciones en que se ofrecen ambos servicios no son similares. La puntualidad en el caso de la tarde (cuyos niños son observados según el esquema de autoobservación como menos responsables o más problemáticos) está reforzada por la modalidad en que el servicio de comedor es ofrecido y el uso de este tiempo y espacio escolar por los familiares.

Estas diferencias en las condiciones de entrada tal vez producen una imagen borrosa en la observación de las características de los niños por turno. Si bien los niños del turno de la tarde son observados como menos responsables, las medidas compensatorias pueden influir para que sean observados como más puntuales y es por esto que no se producen diferencias entre los turnos en las medidas que toma la escuela ante la impuntualidad.

Las decisiones tomadas por la organización respecto a la concurrencia de los niños a la escuela presentan, como toda decisión, sensibilidad al contexto. Por lo tanto al tomarlas se tiene en cuenta la irritación que producen en la escuela la observación de las decisiones de las unidades del entorno frente al tema.

A partir de la observación de las decisiones de las unidades del entorno, la escuela reacciona tomando las propias. Por ejemplo, la escuela decide mantener cierta rigidez en las

normas de asistencia o puntualidad basada en una observación de las decisiones de unidades de posible trayectoria futura de los niños tanto laborales como educativas.

En el mismo sentido si se examinan los textos de las entrevistas a familias e inspección zonal como representantes de unidades del entorno, se puede observar que pueden haber producido irritaciones en la escuela a la hora de definir qué hacer frente a la impuntualidad o las inasistencias.

La posibilidad de esta irritación se plantea aquí en términos relativos, ya que como fue mencionado, la observación que de éstas se realiza en la investigación difiere de la que pueda haber realizado la escuela. De todos modos se la considera una referencia válida para su comprensión. Para una ilustración de las referencias a este tipo de decisiones observadas en las entrevistas a unidades del entorno, véase Cuadro IV.1.4.

Cuadro IV.1.4.- Referencias a las decisiones sobre la concurrencia al centro escolar en los textos de las entrevistas realizadas a unidades del entorno

- *"Es decir, el horario que tienen es el mismo que todas, pero de repente uno permite... ciertos... es flexible también creo, ahora eso más bien lo maneja el director, yo que sé... (Claro pero digamos su visión, ¿es flexible también o le pediría al director que sea riguroso?) No, si yo estoy en una clase haciendo una visita y entra un niño, el horario es a las 8 y entra 8 y 20, le hago ver lo importante, lo que se perdió todo eso porque creo que le sirve a él, es decir hacérselo ver, pero no porque entre 8 y 20 le voy a decir ahora andate para tu casa." (Entrevista inspección zonal)*
- *"Y no sé a veces algún niño se puede dormir también... Antes si a las ocho, pero ahora como viene el invierno tendría que ser hasta ocho y media entran y..." (Entrevista familias -matutino)*
- *"No está bien. ... Porque así le enseñan a manejar el horario.... Está bien. ... Mirá que yo te quiero decir que el horario se cumple porque si vos vas a trabajar, tenés un horario, y así los vas enseñando que el día de mañana, responsabilidad ¿entendés?, mi hijo se despierta ponele a las ocho y se durmieron, no porque... y otra cosa mandar los chicos sin túnica... no por más que fuera túnica sucia o estuviera mojada viste con este tiempo feo, yo cuando iba a la escuela yo siempre con la túnica y la moña y ahora no se usa la moña, mis hijos grandes tenían moña ¿no?, yo tengo hijos grandes, más grandes que vos y tienen vergüenza de andar con la moña, bueno ta no la lleves la moña, mismo le dije a (nombre de la secretaria) no me quiere traer la moña, déjelo, porque se siente incómodo..." (Entrevista familias -vespertino)*

Finalmente se considera importante plantear las unidades del entorno ante las que la escuela se define y que aparecen mencionadas en los fragmentos de las entrevistas a maestros.

La escuela desde las decisiones sobre la concurrencia de los niños produce definiciones diferenciándose de tres tipos de unidades del entorno: Primaria y otras escuelas, unidades de posible trayectoria posterior de los niños (UTU, trabajo) y barrio y familias de los niños.

En relación a Primaria y a otras escuelas por un lado se realizan referencias a *"hacer lo mismo que otras escuelas"*. A su vez se muestran diferencias respecto de éstas al insistir en que se debe tener cierta flexibilidad por las características particulares que observa en la asistencia y puntualidad de estos alumnos.

Además de las anteriores se realizan referencias respecto a otras unidades de posible trayectoria posterior de los alumnos, tanto educativas como laborales. La escuela se presenta como diferente a otras unidades de posible trayectoria posterior de los niños, observándolas como rígidas ante la puntualidad o la asistencia, basando en esta observación su decisión de exigir en este sentido.

Frente a unidades barriales y familiares, la escuela se presenta como diferente, decidiendo mostrar a los niños que *"no todo da lo mismo"* y siendo ejemplar en relación a la asistencia y puntualidad.

La escuela basa sus diferencias respecto al barrio, definiéndose simultáneamente como el lugar del aprendizaje, del comedor y *"lugar donde ir"*. Si bien la escuela se observa diferente al barrio al definirse como lugar del aprendizaje, las distinciones respecto a éste en cuanto

lugar del comedor y “lugar donde ir” constituyen distinciones que eventualmente si el barrio corrigiera sus condiciones socializadoras podría realizar.

Esto sucede por ejemplo con la observación de si misma como comedor o club social, ya que solo “de repente” es la única comida que tienen en el día o no faltan porque no tienen “otro” lugar donde ir, que no tendría por qué ser la escuela.

No ocurre lo mismo con la observación de si misma como lugar del aprendizaje, lo que ilustra que más allá de asumir funciones compensadoras su definición como organización nuclear de un sistema educativo diferenciado está también presente.

A modo de síntesis, se puede decir que la escuela define como importante que los niños no falten, ya que se presenta como oportunidad de alimentación, de un lugar donde ir y de aprendizaje de conocimientos ante niños que son observados como con asistencia irregular. Desde esta definición de la importancia que no falten se decide priorizar la asistencia a la puntualidad, utilizar el servicio de comedor como estimulador de la asistencia y elaborar estrategias de fortalecimiento de la retención como insistir en la asistencia e irlos a buscar. A su vez, la escuela decide presentarse como rígida a fin de mantener un marco que la defina como institucional pero manteniendo cierta flexibilidad, ya que observa a sus niños como con características diferentes a los de otras escuelas. Se decide entonces ser ejemplar respecto a hábitos de asistencia y puntualidad y mantener coordinaciones internas que faciliten el cumplimiento de las normas, tratando de mantener una homologación institucional tanto con otras escuelas como con otras organizaciones de posible trayectoria futura de los niños. Estas decisiones están condicionadas por el esquema de autoobservación y la escuela selecciona estas decisiones y no otras entre sus alternativas siguiendo las definiciones que de si misma y el entorno realiza con la producción y aplicación de este esquema.

IV.2.- Las decisiones sobre qué aprender y cómo evaluarlo.

En las decisiones de evaluación de los aprendizajes lo importante no es simplemente el tener que diferenciar entre el entender y no entender sino entre qué es lo que se ha de entender o no entender. (v.Luhmann,1993(a):LX)

Teniendo esto en cuenta se consideraron las decisiones de escuela sobre la evaluación de los aprendizajes como indicadores de las preferencias de la escuela acerca de qué es lo que se ha de aprender, qué evalúa y cómo lo hace.

Las decisiones de la organización respecto a los aprendizajes que prioriza y cómo los evalúa se presentan en dos tipos de decisiones relacionadas entre sí.

Por una parte, aparecen decisiones acerca de la importancia de los aprendizajes entendidos como productos esperables para cualquier escuela, es decir de los contenidos del programa común que son evaluables mediante pruebas objetivas.⁸

Por otra, presenta definiciones en torno a aprendizajes definidos como importantes para esta escuela en particular, aquellos referidos a las situaciones de vida, en oposición a los aprendizajes “escolares”.

⁸ En 1996 se realizó a nivel de la enseñanza primaria la primera Evaluación Nacional de Aprendizajes a cargo de la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) del Proyecto MECAEP - ANEP/BIRF. Estuvo centrada en la producción de información acerca del grado en que los escolares de sexto año han logrado desarrollar las capacidades y conocimientos fundamentales en Lengua materna y Matemática, como áreas instrumentales básicas sobre los cuales se construyen el resto de los aprendizajes. (v. ANEP/UMRE, 1996,1997 (a), 1997 (b), 1999).

El Cuadro IV.2.1 presenta una ilustración de las referencias a estas decisiones en los textos de las entrevistas realizadas a maestros.

Se plantea a continuación una descripción de la cadena de decisiones en que se inscriben las definiciones que priorizan aprendizajes evaluables como productos esperados para cualquier escuela, reconstruida a partir de las referencias en los textos de las entrevistas

Estas decisiones, definen la escuela como una escuela que no es especial y en la que se sigue el programa común de Primaria.

Se sustentan en premisas producidas por irritaciones ante la observación de cómo la escuela es definida por unidades del entorno, tanto a nivel de Primaria como de unidades barriales.

Estas premisas se basan, a su vez, en observaciones de las condiciones de aprendizaje de estos niños. Se producen en función de estas definiciones decisiones posteriores orientadas a fortalecer este tipo de aprendizaje, común para todas las escuelas.

Cuadro IV.2.1.- Referencias a las decisiones sobre qué aprender y cómo evaluarlo. en los textos de las entrevistas realizadas a maestros.

- "... para mi un alumno exitoso es alguien que vos lo ves que puede resolver situaciones de vida en definitiva" (...) "el niño "escolarizado", el niño curricular a mi no me sirve. A mi lo que me sirve, ya te digo es aquel que sabe resolver situaciones de vida y para eso yo tengo que traer situaciones de vida a la escuela y de la escuela te salen millones. Ahora justo estamos planificando un cumpleaños y bueno ahí hay situaciones para resolver para ese cumpleaños hay un montón, que no es de pronto la situación problemática del cuaderno. De pronto hay algo que es en el cuaderno si, porque yo obviamente que tengo que cumplir con cierto curriculum ¿no? de programa escolar que yo veo y priorizo entonces digo tengo que llevar cosas al papel obviamente ¿no? y las llevo pero hay otras tantas que hacen al razonamiento y hacen al aprendizaje y etc., etc. del chiquilín que no se dan con un cuaderno, se dan en la vida concreta que estamos teniendo nosotros como grupo de niños de segundo año..." (Entrevista maestro matutino -e)
- "... no sé si de repente no se ven los frutos en cuanto a lo educativo porque se vio en los estudios que se hicieron que los gurises de acá no aprenden como deberían aprender, pero sabemos y somos concientes que no es falla de los maestros sino la falla es del mismo sistema, del medio en que viven, de la violencia que están recibiendo continuamente de todos lados, de la familia, de la sociedad, de la policía este..." (...) "Mirá nos planteamos siempre metas mínimas de llegada..." (Entrevista maestros vespertino -a)
- " Si, el trabajo con los contenidos del programa se dan igual, no es una escuelas especial, y acá se exige y se aúnan criterios de promoción no pasamos porque tengan quince años, no." (...) "Criterios de promoción, lo básico del programa, por ejemplo, de sexto año no puede salir un niño que no sepa leer ni en voz baja ni en voz alta, por más que vivan, que sean pobres, sumar, restar, multiplicar, leer y interpretar un aviso publicitario, yo trabajo con el diario y no porque a mi se me cante trabajar, trabajo porque si ellos van a conseguir trabajo y ellos tienen que saber por lo menos si ese aviso de trabajo primero les sirve." (...) "(Porque para ustedes por ejemplo al decir estoy contenta este chiquilín es exitoso en la escuela o este chiquilín fracasó en la escuela, ¿en qué se fijan?, ¿se fijan de repente en las cosas que se fija la UMRE, en las cosas que se fija Primaria, en qué se fijan ustedes?) No, nosotros tenemos nuestros propios objetivos y yo por ejemplo yo en los nenes míos, me fijo por ejemplo que sepa compartir el material, que sepa indagar en fuentes que los tiene acá, que van a la biblioteca, este texto, como está presentado el texto que sepa buscar elementos que no están a la vista pero que están..." (...) "el año pasado se tomo un criterio común que era no pasar por extraedad porque dejaban de venir y bueno no, ¿sabés por qué? porque nos dimos cuenta también que la escuela estaba mal mirada en el barrio, ustedes pasan porque tienen extraedad como que estaba como resbaladito o no sabe leer y lo pasaron al liceo aunque no van al liceo... y es justo porque si está con catorce años y no sabe leer..." (Entrevista maestros doble turno -a)
- "...acá se destina mucho tiempo a eso, los resultados a lo mejor no son lo que se esperaban, de todas maneras yo pienso que si alguien se fijara como entran y como salen verían que los progresos son muchos, lo que pasa es que no son quizá los progresos que se esperan para la salida de la escuela, entendés, pero de como entró el niño, no? a como salió... (¿Y qué es para ustedes un alumno exitoso?) (...) Y nosotros, digo, con que se lleve el 50% ... de lo programático... de lo que se tiene que llevar... o sea con que sea ... convivencia, que tenga valores de convivencia... que logre una adaptación social mínima, ¿no? o sea que logre respetar algunos límites, algunos, unos cuantos, porque para poder tener una convivencia social, hay unas cuantas cosas que se tienen que entender y bueno, más o menos con eso creo que estamos conformes, si. (¿Y en relación a cómo los evalúan de afuera, cómo se sienten con eso, de repente, no se, las evaluaciones de la UMRE...?) Si... los resultados del año pasado no los tuvimos todavía, ¿no?... No, tenemos del otro... que fuimos la peor escuela" (...) "si, la peor escuela de todo Montevideo, en el 96. (¿Cómo se sienten ante eso?) No, nosotros ante las pruebas de la UMRE no sentimos nada, porque, este lo que pasa que tenés que ver como vinieron las pruebas... muy elevadas... no, pero no sólo elevadas" (...) "la presentación mismo fue una traba" (...) "y aparte les sirve a ellos... yo creo que igual algo en cuenta la tomamos, si, porque todos hemos tratado de hacer más cosas o inclusive que se yo, trabajar más ofreciéndoles ese tipo de material y algunos temas... pero no es que se sienta que nos sirve a nosotros para medir... no podemos decir se trabajó mal porque los resultados de esas pruebas fueron malos (...) Es solo de matemáticas, lenguaje... hay un montón de competencias que estos niños aprenden acá que no están dentro de las pruebas de UMRE..." (Entrevista dirección)

En relación a las decisiones de qué aprender y cómo evaluarlo, la escuela presenta también definiciones en torno a fortalecer aprendizajes que aparecen como importante en esta escuela en particular, más allá de los requeridos como producto para cualquier escuela.

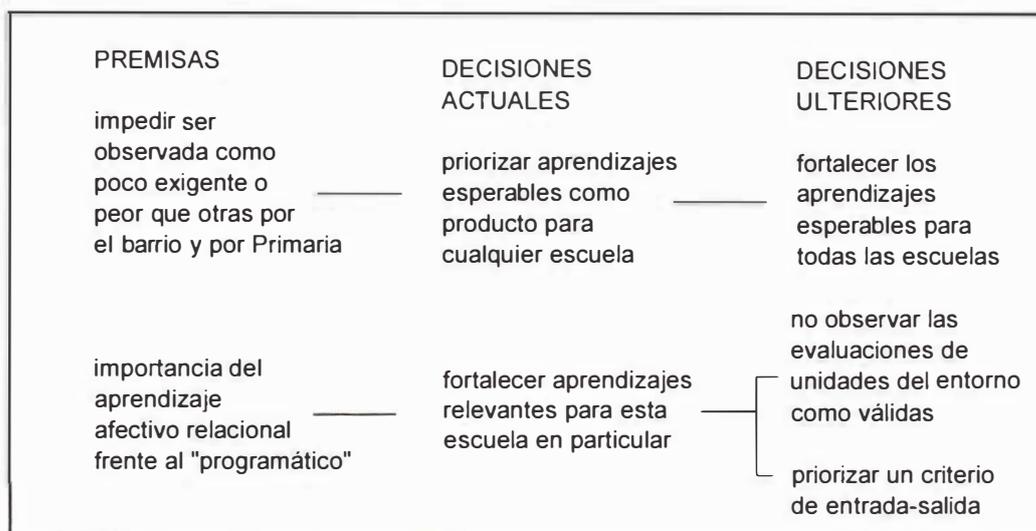
Estos refieren a los aprendizajes de "situaciones de vida", que se presentan en oposición a los aprendizajes "escolares". Estas decisiones se sustentan en decisiones anteriores de priorizar la evaluación de los aprendizajes afectivo-relacionales al de los contenidos programáticos a la hora de su evaluación.

Como decisiones ulteriores aparecen aquí, observar las evaluaciones de éxitos y fracasos que utilizan las unidades del entorno como no válida en cuanto priorizan otros contenidos y por lo tanto le son indiferentes, no crean diferencias relevantes a la hora de evaluar los aprendizajes preferidos por esta escuela.

En consecuencia, se define preferir como criterio de éxito en el aprendizaje para esta escuela un criterio de entrada - salida frente a criterios esperables para todas las escuelas.

Para facilitar la comprensión de las cadenas de decisiones descritas se presenta un esquema simplificado de éstas en el siguiente cuadro.

Cuadro IV.1.3: Las definiciones sobre qué aprender y cómo evaluarlo como elementos de una cadena de decisiones.



A través de las decisiones referidas a qué aprender y cómo evaluarlo la escuela maneja las diferencias con las que se define respecto al entorno. Así, se plantea decisiones enfocadas a evaluar lo programático, a cumplir con las funciones comunes para todas las escuelas. Simultáneamente en la medida en que observa en sus alumnos condiciones para el aprendizaje diferentes a las de otros niños, se plantea la decisión de priorizar otros tipos de aprendizaje que no son preferidos por otras escuelas.

Estas decisiones, que combinan definiciones de aprendizajes esperables para todas las escuelas con aquellos a fortalecer en ésta, puede entenderse reconociendo que son producidas por el mismo esquema de autoobservación.

Los aprendizajes preferidos que hacen a los de tipo afectivo-relacional, se basan en una autoobservación como escuela con niños "que no están en condiciones normales" y están dirigidos a compensar el desequilibrio que observa respecto a otros ámbitos de socialización de estos niños.

Del mismo modo los criterios de evaluación de éxitos y fracasos están orientados a evaluar estos aprendizajes definidos como prioritarios desde la observación de si misma como compensadora del déficit socializador del medio familiar (por ejemplo, el aprendizaje de cómo resolver “*situaciones de vida*”).

Así, como los aprendizajes priorizados por la escuela siguiendo su esquema de autoobservación se orientan a tipos no medibles por pruebas, observa las aplicadas por Primaria como instrumentos ajenos a sus criterios. No es entonces que la escuela rechace este tipo de operaciones sino que, retomando la expresión de la escuela “*no les sirve para medir*”. Esto sucede así porque estos instrumentos no se adecuan a lo que la escuela quiere medir, es decir los aprendizajes afectivo-relacionales.

Sin embargo, como por otra parte la compensación socializadora es entendida por la escuela como parte de sus funciones ampliadas pero no únicas, se toman decisiones orientadas a obtener mayores logros en las pruebas que evalúan lo programático, los aprendizajes que se esperan “*para la salida de la escuela*”.

La búsqueda de aprendizajes afectivo-relacionales, recoge las observaciones y demandas que realizan las unidades del entorno, especialmente aquellas unidades de tipo familiar.

En las entrevistas a las familias de los niños resulta clara la demanda que realizan a la escuela de una educación compensadora, definiendo como lo más importante que aprenden en la escuela el aprendizaje de los valores y diferenciando a su vez esta escuela de las restantes por este tipo de educación.

Además como ya fue observado, la escuela adopta decisiones enfocadas a no abandonar la búsqueda del éxito en base a criterios comunes con otras escuelas, tomando decisiones provocadas a partir de la autoirritación producida por la observación que de los éxitos y fracasos realiza el entorno, por ejemplo reaccionando a “*ser la peor escuela de todo Montevideo en el 96*” (según los resultados de las pruebas de UMRE) y a ser observada por el barrio como “*resbaladita*” por pasar por extraedad a niños que no han aprendido a leer.

Para una lectura de las referencias a los aprendizajes relevantes para las familias y la inspección zonal se remite al Cuadro IV.2.4.

Cuadro IV.1.4.- Referencias a las decisiones sobre los aprendizajes relevantes y las formas de evaluación en los textos de las entrevistas realizadas a unidades del entorno

- “ En cuanto a las exigencias, el programa es el mismo y nosotros lo que tenemos que tratar es que el niño salga con herramientas como para desenvolverse en la sociedad, obviamente que es muy distinto como la maestra puede llevar el programa o un trabajo en una escuela que en la otra hasta por los materiales, por las vivencias que traen los niños (...) (Claro y... bueno el programa es el mismo en todos lados pero de repente...) Es más flexible, el tratamiento es flexible en todos lados en todas las escuelas de Montevideo.” (Entrevista inspección zonal)
- “(¿Y qué es para ustedes lo más importante que los chiquilines aprenden en la escuela?) A mi lo más importante son los buenos modales porque les enseñan como se tienen que dirigir a la maestra, como le tienen que hablar, como se tienen que expresar y todo(...) Si mucha cosa, muchos temas, que tengan educación también porque a mi no me gusta que mis nietos contesten mal, mis hijos también vinieron acá, nunca tuve problemas con ellos, nunca tuve problemas con ninguna maestra. (...) Y pienso que, digo el niño en general están bien, digo aprenden lo que corresponde al año digo con deberes, con estudio, yo estoy conforme con la labor que ella tiene que asimilar para el grado en que está, yo en eso estoy conforme. (...) Y yo me parece que la disciplina, o sea dentro de todo las maestras tratan de hacerlos entrar dentro de la disciplina, porque en las escuelas generalmente, o sea no hay diferencia, no hay diferencia con otros grados de otras escuelas, o sea sí, se enseña lo mismo pero pienso que para mi lo mejor que tiene esta escuela es tratar de integrar a los niños...” (Entrevista familias - matutino)
- “(Y un poco, de repente a lo mejor con relación a eso, ¿qué es lo más importante que los niños aprenden en esta escuela?) Valores.... Primero que dan buenos ejemplos” (...) “Y ellos mismos les enseñan a que eso no lo tienen que hacer, porque de ahí también salen lastimados, le enseñan a no tener, a no sacar, a no robarle a los compañeros muchas cosas que le enseñan que...” (Entrevista familias -vespertina)

Las unidades del entorno frente a las que la escuela se presenta en estas decisiones refieren a Primaria y otras escuelas y el barrio y las familias.

Respecto a Primaria y otras escuelas, se presenta como no diferente a éstas en las decisiones de exigir productos esperados para cualquier escuela.

Sin embargo se diferencia de estas unidades, tanto en relación a tomar en cuenta otros resultados esperables como a los procesos educativos desarrollados. En relación a los resultados esperados, presenta diferencias en la valoración que realiza de los productos esperados frente a los logrados efectivamente, observándose en comparación con otras escuela como *“la peor”* en este sentido.

Respecto a los procesos, la escuela se distingue de otras escuelas por sus procesos de trabajo, es decir por la generación de una metodología orientada al logro de aprendizajes dirigidos a compensar las condiciones de socialización diferenciales de sus alumnos, prefiriendo por tanto criterios de evaluación de entrada-salida a los criterios basados solo en resultados o productos esperados.

La escuela se presenta también a través de estas decisiones tomando como referencia unidades del barrio y familiares observándose como el lugar del conocimiento, producida también al observar que las unidades del barrio le demandan, por ejemplo, que no pase de año si no saben leer y escribir.

IV.3.- Las decisiones acerca del lugar de la escuela en el barrio

Si bien las escuelas son organizaciones nucleares del sistema educativo, no es posible obviar que son también organizaciones locales en la medida que están ubicadas en contextos geográficos determinados, con características particulares.

Por este motivo, se considera interesante examinar las decisiones de la organización respecto a su lugar y su papel en el barrio, ya que sintetizan la autoobservación de la organización escolar respecto a las unidades del entorno local.

Se pueden observar decisiones de la escuela referidas a la consideración de su lugar en el barrio en dos direcciones principales. En primer lugar, se observan decisiones que definen a la escuela como centro social del barrio, como un lugar de encuentro o como *“el club del barrio”*.

En segundo lugar, aparecen decisiones relativas a realizar funciones de centro social pero como forma de poder cumplir con las *“funciones de escuela”*, es decir manteniendo diferencias entre ser un club del barrio y ser una escuela en el barrio.

Para una ilustración de las referencias encontradas en las entrevistas a maestros sobre estas decisiones se presenta el Cuadro IV.3.1.- Referencias a las decisiones sobre el lugar de la escuela en el barrio en los textos de las entrevistas realizadas a maestros.

Cuadro IV.3.1: Referencias a las decisiones sobre el lugar de la escuela en el barrio en los textos de las entrevistas realizadas a maestros.

- "Y creo que no tendría que estar dentro del barrio porque se va ghetizando todo cada vez más ¿no? los chiquilines cuando, lo ves clarito cuando salís de paseo o vas a algún lado eh... hay gurises que tienen un comportamiento completamente distinto en todo, en todo" (...) "y eso un poco es porque la escuela como que está en el fondo ¿no? la escuela está en chancletas vamos a decir, 'estoy en casa, no pasa nada y me muestro como soy viste y si no les gusta bien' ¿no? entonces, sin embargo el caminar unas cuadras y cruzar (calle principal del barrio) y no estar solamente con los que veo todo el día con mi vecino de todos los días, el estar con otros hace que uno... este... cambie un poco, digo por supuesto que nosotros tratamos que no sea así que aunque estemos de entrecasa las cosas tienen que ser como la gente claro ¿no?" (...) "Acá todo, (risas) acá es parejo, somos muy democráticos, es carenciado los niños, carenciada la escuela..." (Entrevista maestro matutino -e)
- "... "Si, mirá siempre trabajé en escuelas de este tipo, de este tipo de contexto." (...) "Y esta es particular, porque acá no ves pobreza, ves poca pobreza, no ves la pobreza de carrito, tu nunca vas a ver hurgadores, muy poquito, ¿verdad? tu lo has visto, pero hay otro tipo de pobreza de valores, tienen otro tipo de valores que totalmente puestos a nosotros, que bueno lo que tratamos es, como te puedo explicar, no... este... atacar los valores de ellos pero sí solapadamente ir inculcando los nuestros, lo logramos dentro de la escuela. Ahora, la acción de la escuela, siempre nos cuestionamos todos los maestros, hasta cuando la escuela influye en el medio" (...) "No el vínculo de la escuela con el barrio es bien si no, no estaríamos..." (...) "La escuela como institución. Acá no entra nadie, estos obreros que están trabajando están porque hay tres del barrio que están trabajando sino no están. No yo veo que la escuela sobrevive porque tiene una muy buen relación con el barrio, lejos de que algún padre se moleste, porque eso acá y en todos lados pero no tu vas a ver nunca vas a ver un padre gritando no." (...) "La escuela acá es un centro social y como el club del barrio, es la escuela. (¿Por qué como club del barrio?) Porque acá no faltan, porque no tienen otro lugar donde ir. (...) (Así que dentro del horario de la escuela vienen como de club del barrio... ¿y fuera del horario de la escuela también?) Si, como si fuera de tiempo completo, porque acá vienen se dan una vuelta, se van. (Y la escuela de repente, ¿el espacio físico lo han usado así como centro barrial yo que sé de repente, cuando el barrio no sé, necesita hacer una asamblea, les han pedido?) No, no porque ellos dentro de todo lo consideran escuela. (...) La escuela acá es querida, la respetan" (...) "(¿Cuál era la idea del proyecto?) Una radio para transmitir al barrio, dentro de la escuela y fuera del barrio, dentro de la escuela y para el barrio, un chisme también para tratar el tema de... o la salud que la escuela deje algo para afuera queríamos nosotros pero no, es difícil conseguir, pero de todos modos vamos a hacer acá adentro vamos a hacer reuniones de padres que vean, que escuchen, que ellos escuchen también la radio. (...) Si mirá, que el barrio está tan estructurado de una manera tan encerrado y la escuela en el medio que este barrio (...) (¿Y ayuda en la relación con el barrio el tener gente del barrio que trabaja en la escuela?) Si te respetan porque como es del barrio, de repente si hubiera otro, por ejemplo al 222 no lo respetan y a (nombre del auxiliar de vigilancia) viene sin arma y sin nada y lo respetan." (Entrevista maestros doble turno -a)
- "...o viene esta gente .. o vienen vecinos a hablar y tenés que recibirlos porque ellos se lo toman a mal (...) creo que se dan situaciones extra de la educación que no se dan en otras escuelas... acá los padres es un entrar y salir (...) porque necesitan que vos los oigas, que lo escuches. (Claro, y a ustedes les parece importante eso, que la escuela les de ese espacio?) Si, nosotros se lo damos siempre... se lo damos más por una necesidad que porque, te digo lo que yo pienso, para mí la escuela tiene que cumplir con la función de escuela, eso es lo esencial de la escuela, lo que pasa es que si vos no hacés esas otras cosas no te permiten funcionar, porque si te llevás mal con la gente del barrio te apedrean ahí, el chiquillín viene acá y no te respeta. digo vos tenés que tener una buena relación con el barrio, para poder a su vez realizar la función docente. para mí yo tengo claro que la función es técnico pedagógica (...) (¿Cómo es la relación que tiene la escuela con el barrio?) Y acá la respetan a la escuela, por ejemplo no la roban, que es una que se prestaría para que la robasen fácil, está la computadora, yo que sé, están las cosas del comedor... si hemos sufrido alguna pequeña rapiña de algún niño, porque ni siquiera fue de gente grande, que se llevó pequeñas cosas pero fijate que tenemos la televisión, el video, todo eso... (...) Si pero ta esos pequeños robos que no son como un atentado, que no es que vos digas 'la comunidad no respeta la escuela', o 'tratan que no funcione', inclusive a los maestros los respetan, por solo venir a trabajar acá te respetan en la calle, no te agreden, no te piden, yo que sé para el vino, no te roban, no te, no te lastiman..." (...) "(¿el edificio o el espacio físico, se utiliza para algún otro tipo de actividad que no sea la escolar, yo que sé digamos para alguna reunión barrial o para... les han pedido para algo?) No, no nunca se dio." (...) No, no ... ni siquiera sé si se puede permitir..." (Entrevista dirección)

Las decisiones relativas a considerar la escuela como el centro social por excelencia del barrio, se apoyan en premisas que definen la escuela como la única organización en el contexto local cercano.

A partir de aquí se definen decisiones de tipo ulterior relacionadas a realizar funciones que si bien se observan como "funciones extra de la educación" se las redefine como necesarias para la escuela.

Estas funciones "extra" remiten a actividades relacionadas con asumir funciones asociadas a esta idea de la escuela como club o al menos referencia social para el barrio.

Se presenta una ilustración simplificada de esta cadena decisional en el Cuadro IV.3.2.

Cuadro IV.3.2.- La definición de la escuela como un centro social del barrio como elementos de una cadena de decisiones.

PREMISAS	DECISIÓN ACTUAL	DECISIONES ULTERIORES
No se reconocen otras organizaciones en el barrio	La escuela es un centro social importante en el barrio	Realizar funciones "extra" de la educación

En segundo lugar, aparecen decisiones relativas a realizar las funciones de centro social, pero como forma de poder cumplir con las "funciones de escuela", manteniendo diferencias por tanto entre ser un club del barrio y ser una escuela en el barrio.

Estas decisiones se basan, por una parte, en premisas producidas por irritaciones ante observaciones de unidades del entorno, que le exigen cumplir con las funciones específicas de la educación.

Por otra, recogen decisiones basadas en la observaciones sobre la necesidad de diferenciarse del barrio ante una ubicación geográfica que es observada como no favorable para el desarrollo de las funciones de la escuela.

A partir de la decisión de asumir algunas funciones como centro del barrio para facilitar el cumplimiento de las funciones escolares, se decide ulteriormente considerar la presencia de miembros observados como pertenecientes al barrio en roles de auxiliares como forma de asegurar la sobrevivencia de la escuela en el ámbito local. Junto a esto se decide mantener un tipo de contacto fluido con las familia.

En el Cuadro IV.3.3. se presenta en forma gráfica los elementos de la cadena de decisiones anteriormente descrita.

Cuadro IV.1.3.- La decisión de la escuela de cumplir con funciones de centro social del barrio a fin de poder realizar la función educativa, como elementos de una cadena de decisiones.

PREMISAS	DECISIÓN ACTUAL	DECISIONES ULTERIORES
Reconocer que las unidades del entorno realizan demandas a la escuela orientadas al cumplimiento de las funciones educativas	Asumir funciones de centro social como forma de cumplir con las funciones "de escuela"	Contar con miembros del barrio en roles auxiliares
Necesidad de mostrar la diferencia con el barrio al ubicarse en el centro de éste		Mantener contacto fluido con las familias

Ambos tipos de decisiones, que se pueden resumir en el asumir ser el centro social de barrio como importante para la escuela o como estrategia para poder cumplir con funciones propias de cualquier escuela, se basan en las diferencias producidas por el esquema de autoobservación de la organización escolar.

La decisión de considerarse como un club social del barrio se ubica dentro de la observación producida desde el esquema de autoobservación que presenta a la escuela como escuela con funciones ampliadas en cuanto compensadora del déficit socializador de otras organizaciones del barrio o las familias. De esta manera se introducen como funciones específicamente escolares funciones propias de organizaciones barriales tales como clubes sociales o incluso las familias, ya que éstas, según la observación de la escuela, no las cumplen.

Esta introducción en la escuela de las funciones de los centros sociales del barrio como funciones escolares, aparece también documentada en el proyecto de centro.

El proyecto se orienta a brindar un servicio desde la escuela hacia el barrio a través de la instalación de "Una radio en la escuela". Si bien los objetivos del proyecto remiten a objetivos dedicados a desarrollar aprendizajes y capacidades en los alumnos, a través de las entrevistas aparece claramente que existía también la finalidad de brindar un servicio local.

Por otra parte, en las observaciones del espacio escolar realizadas, se tuvo acceso a otras referencias de las decisiones de la escuela respecto a asumir funciones de centro social, como por ejemplo el uso del espacio escolar por los alumnos en horarios no escolares y la utilización de los momentos de entrada y recreo por parte de las familias como momentos de encuentro (por ejemplo durante el recreo se acercan e interactúan a través de la reja con los niños).

La decisión de la escuela de ser centro social del barrio se produce por autoirritación ante observaciones de las unidades del entorno, por ejemplo, la decisión de permisividad ante la concurrencia de niños en horario no escolar es observada también en la entrevista con la inspección zonal.

A su vez en las entrevistas a las familias resulta claro cómo observan a la escuela como la escuela del barrio por su cercanía geográfica, manifestando además que esto les reporta beneficios secundarios como el permitirles vigilar a los niños y estar al tanto de lo que sucede dentro de la escuela. Por otra parte las familias afirman también que la escuela debe ser utilizada para fines escolares, no barriales.

Para una ilustración de las referencias a estas decisiones en las entrevistas realizadas a las familias y al inspección zonal, véase Cuadro IV.3.4.

Si bien la decisión de considerar a la escuela como un centro barrial no establece diferencias entre las funciones de la escuela y otras unidades barriales como clubes sociales (si estos existieran), la decisión de asumirlas solo como estrategia para cumplir con las funciones de escuela establece diferencias entre la escuela y el barrio.

La decisión de utilizar las funciones de centro social como estrategia para cumplir con funciones diferentes a las del barrio se expresa también en la observación acerca de que la escuela debería integrar niños de contextos sociales diferentes.

Esta observación recoge las producidas por unidades del entorno como Primaria. Por ejemplo desde la inspección zonal se manifiesta que la escuela tiene una población casi exclusiva del barrio y que esto, según su observación, no la favorece.

A su vez, la opción de algunas familias de mandar a sus hijos a escuelas situadas fuera del contexto barrial fue observada en las entradas. Se prestó atención a que niños de la zona de influencia de la escuela se dirigían a otras. Además, teniendo en cuenta que la escuela cuenta con solo 400 alumnos surge la duda de si todos los niños del barrio concurren a esta escuela, ya que se puede suponer que por las características socioculturales del barrio la cifra de niños en edad escolar es superior a la matrícula de la escuela.

Dentro de estas decisiones se ubicaron también las estrategias de sostener la presencia de miembros del barrio en funciones no docentes de la escuela, como estrategia de

sobrevivencia en el contexto local. La escuela cuenta con tres auxiliares de comedor, un auxiliar de servicio y un auxiliar de vigilancia que son además vecinos de la escuela. Estas personas se encuentran en la escuela desde el inicio y en las entrevistas mantenidas con ellos manifiestan que, como vecinos, han trabajado para la escuela desde antes de su construcción.

Junto a las funciones propias de sus cargos, en las observaciones de las entradas se pudo observar cómo son claves en la creación de un clima familiar propio de un centro social. Por ejemplo el auxiliar de vigilancia se mantiene durante todo el período de entrada del turno matutino dando una bienvenida personalizada a niños y familias.

Cuadro IV.3.4.- Referencias a las decisiones sobre el lugar de la escuela en el barrio en los textos de las entrevistas realizadas a unidades del entorno

- *"La escuela ... a la que tu visitaste tiene una población muy cerrada de ese barrio y es rechazada por el barrio. (...) Si, por el barrio, por donde está no, por las calles cercanas, es decir tu viste que hay una calle que marca bien un límite hasta en las construcciones (...) hay unas tres cuadras son todos chalecitos, son casa preciosas, cruzás la calle y completamente diferente, bueno no hay nadie de esta calle hacia la principal que vaya a la escuela, si, está dentro del barrio, nadie, nadie y es más muchos de los que están dentro del barrio, en cuanto pueden, si pueden, mintiendo direcciones o como sea, salen para las escuelas cercanas, porque yo tengo niños que viven en ese barrio en los otros dos locales. Yo personalmente no creo que sea conveniente una escuela tan encerrada. (¿Cómo sería conveniente?) Que la escuela ésta estuviera fuera de esta comunidad entonces ya los niños estarían más mezclados con otros niños, hay muchos problemas de conducta allí y mucho problema familiar, es decir, todos los días surge un caso.(...) Y que yo creo que eso no la favorece" (...) "Es una escuela además no sé si tu lo habrás visto que el niño va de mañana y hay cuatro o cinco que van de tarde lo mismo como quien fuese doble horario, no están en una clase pero están en el recreo, ayudan a la secretaria, están en la vuelta diremos o sea que son niños que es evidente que en la casa no tienen a nadie que los atraiga, que les diga quedate en la casa. (...) (¿Y eso está bien o la escuela tendría que decir bueno no, poner límites?) Yo creo que la escuela, eso les parece bien, les parece mal?) A mi me parece bien, si porque están bien atendidos.... Si pasa algo o si se portan mal o algo como que ellos mismos te avisan ¿no? ... Si además con los chiquilines... Los tratan bien.... Y como que ya les tienen otro respeto los chiquilines porque como que ya conocen, si viene otra persona como que no la conocen y no tienen problemas portate bien, no hagas esto, entonces ellos lo hacen" (...) "(Las demás que opinan en cuanto al edificio, si se pudiera usar para otras cosas del barrio, que necesite el barrio...) No es para la escuela, los niños..." (Entrevista inspección zonal)*
- *"(Y hablando un poco de eso de que esté cerca ¿es importante tener la escuela en el barrio?) (...) Si porque los podés vichar, controlar" (...) "¿Y para el barrio, esta escuela es la escuela del barrio?) Si, pienso que si, para el barrio en general es importante que haya una escuela, porque aparte acá hay muchos niños, muchísimos niños, hay familias acá que tienen..." (...) "(¿Les gusta que la gente que trabaja en la escuela, yo qué sé en la puerta, en el comedor, sea del barrio, eso les parece bien, les parece mal?) A mi me parece bien, si porque están bien atendidos.... Si pasa algo o si se portan mal o algo como que ellos mismos te avisan ¿no? ... Si además con los chiquilines... Los tratan bien.... Y como que ya les tienen otro respeto los chiquilines porque como que ya conocen, si viene otra persona como que no la conocen y no tienen problemas portate bien, no hagas esto, entonces ellos lo hacen" (...) "(Las demás que opinan en cuanto al edificio, si se pudiera usar para otras cosas del barrio, que necesite el barrio...) No es para la escuela, los niños..." (Entrevista familias -matutino)*
- *"...si yo soy de esta escuela, que voy a andar, si salí de mi casa y tengo una a dos cuadras, yo no soy de esas, de mandar a mis hijos muy lejos, porque acá estoy cerquita, cualquier cosa, me lo llevan, o me llaman y uno viene corriendo... (...) "Y cualquier cosita que les pase, se lastiman o algo ya... Yo veo que, yo veo una cosa porque yo salgo a tender ropa afuera, veo que (nombre de la secretaria) siempre anda por los pasajes de las viviendas, siendo con un niño o con el director, ¿cómo es?... " (...) "ella llevando un niño a la casa, viste cualquier cosa que vos te marees o te sientas mal del estómago, directamente te lo llevan o como el caso de ella que fue una convulsión que hizo acá y ya directamente, digo yo, que lo llevaron a la asistencia" (...) "(¿y les parece importante tener una escuela dentro del barrio, así cerca?) Si, a mi sí (¿Esta es la escuela del barrio, digamos?) Es, es la escuela del barrio... (...) (¿Y es querida por el barrio?) Y yo pienso que si... (...) (¿Y este... les gusta que gente que trabaje acá sea del barrio, como en la puerta, o el comedor, eso les gusta o no les gusta?) Si... Si... Si, como que están más en casa.... Como es del barrio no tienen miedo. (...) "(¿Les gustaría que el edificio de la escuela o las sillas o algo así de la escuela se pudiera usar para otra cosa del barrio, yo que sé si tuvieran que hacer una reunión del barrio en la escuela?) No, no, lo de la escuela es de la escuela, ¿sabés que pasa? capaz que lo prestas, capaz que te lo devuelven, capaz que te lo rompen o capaz que... entonces... Ta bien lo que ella dice, lo de la escuela es lo de la escuela porque si le rompen las cosas a los chiquilines y después no tienen..." (Entrevista familias -vespertino)*

Respecto a los tipos de unidades ante las que la escuela se presenta en estas decisiones se reconocen diferencias respecto a unidades de tipo barrial y familiar y pertenecientes a Primaria y otras escuelas.

En la medida en que la escuela pretende asumir las funciones de club del barrio se presenta como diferente de otras escuelas, basándose en una diferencia observada entre las

características de estos niños y los de otras escuelas. Sin embargo, al asumir estas funciones solo como estrategia para un mejor funcionamiento como escuela, se presenta como no diferente a este tipo de unidades de su entorno.

Respecto a las familias y el barrio, la escuela se presenta como diferente al intentar desde las funciones de centro social cumplir con las funciones “de escuela”.

A modo de síntesis, las decisiones de la escuela respecto a su papel en el barrio remiten a la observación de si misma como escuela compensadora del desequilibrio socializador de los niños, ya que los observa como no en condiciones normales. Simultáneamente al autoobservarse como escuela con funciones ampliadas pero no únicamente orientadas a compensar este desequilibrio socializador, define que estas funciones de club social constituyen una estrategia para cumplir con las funciones de toda escuela. Ambas decisiones llevan a decisiones ulteriores en términos de la diferencia de metodología y aprendizaje del esquema de autoobservación, tales como la documentada en el proyecto de centro que apunta a una innovación metodológica del trabajo escolar combinada con estrategias referidas a brindar servicios sociales al barrio. Ambas decisiones recogen además las autoirritaciones provocada ante la observación de unidades del entorno que le demandan que asuma este tipo de funciones. Resulta interesante aquí cómo por una parte la inspección defiende la decisión de la escuela de dejar que los niños concurren fuera de horario a la escuela frente a unas familias que reaccionan ante la presentación de forma explícita de las funciones del club social del barrio manifestando que “*lo de la escuela es de la escuela*”. Se considera por tanto que las decisiones tomadas por la organización escolar en cuanto al papel de la escuela en el barrio se orientan a reducir la complejidad que encuentra no solo en las características de los niños sino también en las producidas por la irritación que le provocan las demandas que recibe tanto por parte de Primaria como del barrio.

IV.4- El esquema de autoobservación en las decisiones organizacionales. Principales hallazgos

A partir del análisis que se acaba de presentar se puede elaborar una descripción de la organización escolar en términos de sus elementos componentes, es decir en términos de sus decisiones. Estas decisiones están condicionadas por el esquema de autoobservación y la escuela selecciona estas decisiones y no otras entre sus alternativas siguiendo las definiciones que de si misma y el entorno realiza desde la producción y aplicación de este esquema.

Las decisiones observadas en estos ámbitos se orientan, en conjunto, hacia dos direcciones principales.

Por un lado se observan decisiones que se ubican en torno a la autoobservación de la escuela como “compensadora” de los otros ámbitos de socialización de sus alumnos. Esta autoobservación se produce en base a la diferencia directriz que observa a sus niños como “*no en condiciones normales*” y genera diferencias orientadas a las preferencias de la organización por algunos tipos de aprendizaje y evaluación.

De esa manera se producen decisiones relativas a evaluar aprendizajes afectivo-relacionales priorizando criterios de entrada - salida como criterios de éxito y fracaso y dar importancia a la asistencia a la escuela tanto por las funciones de comedor y lugar donde estar como por la asistencia a clase.

Por otro lado se observan decisiones orientadas a realizar funciones que si bien son entendidas desde el esquema de autoobservación como ampliadas, intentan mantener estas

funciones en tanto tales, es decir en forma accesoria a las funciones básicas de toda escuela en tanto organización nuclear del sistema educativo.

En este sentido, se elaboran decisiones referidas a condicionar el uso de las estrategias asistenciales por la concurrencia a la clase, asumir funciones de club social del barrio solo en la medida en que permite funcionar como "escuela", sostener orientaciones de evaluación de aprendizajes enfocadas a los resultados esperados para cualquier escuela y mantener un marco institucional en las decisiones de asistencia y puntualidad.

Estas dos orientaciones pueden ser entendidas en el marco de su producción desde un mismo esquema de autoobservación. Ambos tipos de decisiones se sustentan en la autoobservación fundamental para la escuela como con niños en condiciones "no normales".

Esta diferencia directriz hace plantear a la escuela observaciones que la sitúan como escuela con funciones ampliadas, por compensación del desequilibrio de socialización que observa respecto a las familias y el barrio. Estas diferencias generan decisiones que si bien intentan compensar este déficit, presentan estas funciones de compensación como funciones de ampliación de las funciones básicas que como organización nuclear del sistema educativo, está orientada a cumplir.

La definición de estas funciones de compensación como funciones ampliadoras de las funciones específicas que no son abandonadas, le hacen producir decisiones en dos direcciones, que lejos de oponerse, se combinan para reducir la complejidad que le produce a la escuela el definirse como una escuela común y al mismo tiempo "atípica".

La producción de decisiones en estas dos direcciones se orienta a manipular las diferencias que encuentra en su entorno, diferencias referidas a las características de los niños, al tipo de contacto de las organizaciones y el barrio, a la distancia entre la socialización barrial y escolar y a los grados de amplitud que observa en las funciones escolares. El uso de determinada metodología combinada con una evaluación de aprendizajes tanto por resultados esperados como según un criterio de entrada salida sintetizan operaciones de la organización especializadas en la reducción de estas diferencias.

Las decisiones organizacionales se producen, ya que están basadas en el esquema de autoobservación, a partir de referencias de la escuela a unidades de su entorno. Estas unidades refieren fundamentalmente en las decisiones analizadas a: Primaria, otras escuelas, otras organizaciones de trayectoria escolar o laboral de los niños, familias y barrio como conjunto.

Se puede por tanto nuclearlas en dos grandes grupos, aquellas pertenecientes a unidades de tipo barrial y aquellas fundamentalmente de tipo institucional (principalmente, aunque no exclusivamente del sistema educativo).

Las observaciones que realiza la escuela de éstas y de si misma en el decidir, se ubican en su mayoría en relación con ambos tipos de unidades. Son escasas las decisiones que toman en cuenta solo uno de estos dos tipos de unidades.

De esta manera, se puede decir que se plantean juegos de observaciones en relación a los dos grupos básicos de unidades de entorno ante las que se define la escuela en forma de tríadas, en decir no es una relación biunívoca de la escuela y una unidad del entorno, sino que ésta se define diferenciándose de dos tipos de unidades de entorno simultáneamente, distinguiéndolas a su vez entre si.

Por otra parte, debido a que las escuelas son organizaciones del sistema educativo y a que esta escuela articula en la diferencia fundamental "características de los niños" rasgos de sus niños con los suyos propias, se puede decir que la escuela no se diferencia de igual manera de las diversas unidades que observa en su entorno.

La escuela parte para todas sus observaciones de una articulación de sus diferencias con las de los niños, presentándose a sí misma en relación a otras escuelas como “no en condiciones normales” a partir de su referencia a niños pertenecientes al contexto local en que funciona. Por tanto, se puede decir que la referencia al barrio constituye una diferencia directriz que condiciona las referencias de la escuela a otras unidades del entorno.

La diferencia respecto a unidades del entorno institucional aparece como secundaria, ya que la escuela funda sus diferencias frente a otras escuelas en la observación de atención a usuarios diferentes (y no, por ejemplo, desde diferencias observadas en el plano académico o específicamente pedagógico, que solo aparecen como consecuencia de las anteriores).

Por otra parte, los juegos de diferencias respecto a las diversas unidades de entorno observadas por la escuela como relevantes, muestran distintos tipos de diferencias en relación a si constituyen diferencias de tipo de oposición o de distinción. Por ejemplo, la escuela se presenta en oposición a otras escuelas al definir como propias las funciones de compensación del barrio, que a su vez la distinguen pero no la oponen de éste. Se puede decir entonces que la escuela se organiza y se presenta a partir de juegos que la diferencian con y contra estas unidades de forma simultánea.

Capítulo V.- ¿Cómo es ser una escuela para una escuela?

¿Qué es ser una escuela para una escuela?, ¿cómo se definen a sí mismas?, ¿cómo entienden las escuelas a sus entornos?, o en otras palabras ¿cuáles y cómo son los esquemas de autoobservación a partir de los que la escuela se diferencia como organización del entorno y a través de los que produce sus elementos, es decir sus decisiones?

A partir del análisis realizado se pudo observar el esquema de autoobservación de la escuela estudiada. Este está conformado por ocho diferencias a partir de las que se producen códigos que le permite distinguirse del entorno, al indicar uno de los lados de cada distinción como propio.

La escuela parte para todas sus observaciones de una diferencia en la que se fundamenta la producción de otras. Ésta refiere a las características de los niños y a partir de ésta se reconoce a sí misma como escuela con niños en "condiciones no normales".

Esto supone no solo que sus observaciones dependen de cómo considere a sus niños sino que, al mostrar una diferencia entre sus niños y los de otras escuelas, articula los rasgos observados en estos niños con los de sí misma, presentándose a partir de aquí como escuela en "condiciones no normales" por atención a niños con estas características.

A partir de aquí, se define como escuela que se diferencia de otras y distingue en sus funciones aquellas que amplían las que observa en éstas. Estas funciones ampliadas refieren a una definición de sí misma como compensadora de un desequilibrio respecto a otros ámbitos de socialización de los niños.

El calificativo de "ampliadas" expresa cómo estas funciones son consideradas por la escuela en forma complementaria a las orientaciones básicas observadas para todas las organizaciones educativas como núcleos de éste sistema funcional, pero que éstas no se abandonan.

Si la escuela renunciara a estas funciones específicas, debería olvidarse de su autoobservación como organización nuclear del sistema educativo, es decir como organización escolar.

Por otra parte, si no desarrollara definiciones que la sitúan como escuela con funciones ampliadas no podría manipular las diferencias observadas en las características de los niños adecuadamente y por tanto no podría existir como sistema social.

A través del desarrollo de metodologías que se consideran formas de trabajo "atípico" y priorizando aprendizajes "de situaciones de vida", la escuela logra reducir la complejidad que encuentra al observar su entorno.

Esta diferencia se articula con la referida a los "tipos de contacto entre organizaciones y barrio", ya que al autoobservarse como la única organización de tipo institucional que sobrevive en el barrio esto le permite "autoevaluar su desempeño" por criterios orientados a procesos de trabajo antes que a esta mera sobrevivencia.

Además de las mencionadas la escuela presenta diferencias que le permiten reducir su propia complejidad interna, como las que plantea "entre los turnos" y las observadas en el "grupo de maestros".

La diferencia entre los turnos aparece como importante ya que según el lado de ésta desde el que se posicione (en base a una "política común" o a características de los niños diferenciadas por turno), la escuela se presentará como una con dos turnos o se desdoblará en dos.

La separación de los turnos según las características de los niños resulta interesante porque reintroduce en el entorno interno las diferencias observadas respecto al entorno

externo, distinguiendo a los niños de la escuela según la misma diferencia observada entre éstos y los niños de “otros lados”.

A partir de la producción y aplicación del esquema de autoobservación se presenta la estructura de decisiones de la organización. Estas son elaboradas en forma encadenada, relacionando las decisiones entre sí y suponen por esto y por su alta sensibilidad al entorno una gran inestabilidad. A través de las decisiones los esquemas de autoobservación que las producen se actualizan en las operaciones cotidianas de la escuela.

En las áreas de decisión que se seleccionaron para el análisis, se pudo observar que se orientan en dos direcciones principales. Por un lado están orientadas a la realización de la “función de escuela”, de las funciones básicas que se derivan por ser organizaciones nucleares del sistema educativo. Por otro lado se dirigen a realizar funciones derivadas de su autoobservación como escuela con funciones ampliadas de compensación del desequilibrio de socialización que encuentra respecto al barrio o las familias de estos niños.

Dentro de las primeras se observaron definiciones relacionadas a condicionar el uso de las estrategias asistenciales por la concurrencia a la clase, asumir funciones de club social de barrio solo en la medida en que permite funcionar como “escuela”, sostener orientaciones de evaluación de aprendizajes enfocadas a los resultados esperados para cualquier escuela y mantener un marco institucional en las decisiones de asistencia y puntualidad.

Como forma de realizar las funciones consideradas ampliadas o de compensación, se elaboran decisiones relativas a considerarse a sí misma como un centro social del barrio, evaluar aprendizajes afectivo-relacionales priorizando criterios de entrada-salida y dar importancia a la asistencia a la escuela tanto por el servicio de comedor y lugar donde estar como por la asistencia a clase.

Las decisiones de la escuela se presentan en estos dos lados, generados a partir de una autoobservación que la distingue así como Escuela compensadora.

Decir que esta organización es para sí misma una Escuela compensadora resulta suficiente e insuficiente a la vez. Suficiente en cuanto sintetiza las operaciones de observación y producción de elementos de la organización. Insuficiente porque significa perder la riqueza de la autoproducción organizacional, cómo las diferencias se producen a sí mismas desde diferencias directrices, produciendo decisiones en forma encadenada entre sí. Perder de vista las operaciones a través de las que la escuela se define como Escuela compensadora es perder de vista la selección de unas y no otras alternativas en la producción de los elementos que le permiten realizarse como tal.

El examen de las decisiones organizacionales guió también el análisis de las referencias a las unidades del entorno que la escuela encuentra relevantes para definirse a sí misma.

Estas unidades pueden ser consideradas como unidades de dos tipos principales: institucionales (principalmente pero no solo educativas) y de tipo barrial y familiar. La referencia a ambos tipos de unidades se produce en forma simultánea, ya que si bien la escuela se reconoce como organización nuclear del sistema educativo también se basa para su definición en la observación de su localización en un contexto barrial determinado.

Define así sus funciones como derivadas de las funciones de toda escuela y funciones de compensación correspondientes a ámbitos barriales y familiares que observa como deficitarios, articulándolas en una autoobservación como escuela orientada a ambos aspectos a la vez

Las decisiones desarrolladas por la escuela constituyen estrategias que le han permitido sobrevivir manipulando las complejidades que observa tanto en su entorno externo

como interno. Sin embargo, si bien el esquema de autoobservación ordena las diferencias y a partir de éste se producen las decisiones como elementos de la organización, estas diferencias no son algo establecido sino que fundan distinciones. Por lo tanto en la medida en que al indicar uno de los dos lados producen nuevas diferencias están en constante cambio evolutivo, agregando mayor inestabilidad a las ya pasajeras decisiones organizacionales.

Por consiguiente, si bien se ha aportado elementos para la comprensión de la forma como esta escuela se define a si misma, estos elementos, como toda diferencia, constituyen acontecimientos que desaparecen, por lo que no puede trazarse sobre ellos una conclusión final.

Capítulo VI.- Sobre la comprensión de las escuelas como organizaciones del sistema educativo diferenciado ⁹

¿Por qué la escuela estudiada se basa en las “características de los niños” para definirse a si misma?, ¿La forma en que esta escuela se observa está presente únicamente en este centro educativo?, ¿Es común a cierto tipo de escuelas, por ejemplo a las escuelas situadas en contextos de pobreza?, y entonces ¿por qué hay debates, como el del aprendizaje de “valores” versus el aprendizaje académico que se plantean en términos similares para escuelas situadas en contextos de pobreza y para escuelas situadas en contextos medios o medios altos? ¹⁰

Comprender cómo una escuela se observa a si misma y analizar cómo esto se plasma en sus decisiones responde a una mirada de la escuela como sistema social autorreferente.

Pero las escuelas son también organizaciones nucleares del sistema educativo. Las observaciones que realizan de si mismas pueden, por consiguiente, recoger aspectos que hacen a la reflexión de ese sistema sobre su función y sobre cómo se relaciona consigo mismo y con otros sistemas funcionales.

Por lo tanto en este capítulo se pretende analizar el esquema de observación de la escuela estudiada, ya no solo como elemento producido por una organización sino, en un segundo nivel de análisis, como comunicaciones del sistema educativo funcional que se actualizan en la forma cómo esta escuela se observa y en las decisiones que toma.

Este examen se presenta en tres partes. En primer lugar, se plantean algunos temas de reflexión del sistema educativo sobre si mismo que son observados en el manejo de la autorreferencia de la escuela, como el problema de la homogeneización de comienzo, la selección pedagógica y el déficit tecnológico. En segundo lugar, se presenta el problema de compensación del desequilibrio socializador de los ámbitos traslapantes, como uno de los temas de reflexión sobre la prestación del sistema educativo que puede ser observado en la forma como la escuela se observa a si misma. Finalmente, en cuanto a temas de reflexión del sistema educativo sobre su función, se presenta el problema de la inclusión y exclusión en una sociedad diferenciada.

VI.1- La reflexión sobre la relación del sistema educativo consigo mismo en el manejo de la autorreferencia de la escuela

El problema de la homogeneización de comienzo

¿Por qué la diferencia “características de los niños” puede ser considerada una diferencia directriz, en la que se basa todo el esquema de observación de la escuela estudiada?

⁹ Se consultó sobre estos aspectos principalmente la siguiente bibliografía: Luhmann y Eberhard 1993, Luhmann 1996 (b), 1998 (esp. Parte II, cap.8)

¹⁰ Se hace referencia aquí al debate entre evangelización y educación (entre formación humana y excelencia académica) en la misión de los centros de educación católica, planteado por algunos participantes como elemento para la reflexión colectiva en las III Jornadas de Formación organizadas por la Asociación Uruguaya de Educación Católica de la Conferencia Episcopal Uruguaya, realizadas en octubre de 1999.

En el análisis realizado se planteaba que esta diferencia es importante porque hace a las posibilidades de existencia de las escuelas, es decir los niños.

Ahora bien, la escuela define a sus alumnos con características que aparecen como constantes y generales para todos los niños que concurren a ésta. Se indica que “los niños nuestros no están en condiciones normales”, produciendo una observación homogénea de las características de los alumnos.

Esta manera de observar en forma homogénea es producida por el sistema educativo, en cada comienzo. Esto quiere decir que cada comienzo (el inicio de las clases, de una lección, las condiciones de socialización de los niños desde donde se parte) son determinados según criterios internos al sistema. (Luhmann, 1996(b):39)

La *homogeneización de comienzo* se refiere a una observación producida como homogénea y no (demás está decir) a características de las condiciones de comienzo en sí. Constituye una forma que el sistema toma para controlar la complejidad del entorno, una forma de reducir su heterogeneidad para poder manejarla.

Si bien por una parte la escuela presenta una observación homogénea de las características de sus alumnos, por otra distingue los que concurren en la mañana de los que lo hacen en la tarde. Los observa como diferentes entre sí (a los de la mañana como en condiciones “más normales” que los de la tarde) pero, nuevamente, como homogéneos dentro de cada uno de estos turnos.

Como las condiciones de comienzo son heterogéneas pero son tratadas por el sistema como si fueran homogéneas, retornan al sistema de diversas maneras, perturbándolo y obligándolo a nuevas reducciones. (v. Luhmann, 1996(b):51)

Se puede decir entonces que la homogeneización realizada de las características de los alumnos (“los niños nuestros no están en condiciones normales”), retorna a nivel del esquema de autoobservación en la diferencia “entre los turnos”. Todos los alumnos son definidos de forma homogénea. Luego, los de la mañana se observan en forma diferente a los de la tarde, pero nuevamente todos los alumnos del turno matutino son definidos en forma homogénea entre sí, al igual que lo son los del turno vespertino. La escuela produce así, un juego de cercanías y distancias en las características de los niños que se retroalimenta.

La diferencia “características de los niños” puede considerarse entonces como fundamental para definir el esquema con el que la escuela se observa porque retoma aspectos de reflexión del sistema educativo sobre sí mismo que hacen a la forma homogénea con que observa sus condiciones de comienzo. En otras palabras reespecifica la igualdad de partida que supone el sistema educativo.

La igualdad de oportunidades como problema de selección pedagógica.

La escuela estudiada basa sus operaciones en la observación de una homogénea “desigualdad de oportunidades” de sus alumnos respecto de otros al inicio de la escuela.

A compensar esta desigualdad apuntan, por ejemplo, las decisiones observadas en la escuela que hacen a la priorización de determinados tipos de aprendizaje, así como las decisiones que hacen a la importancia de la asistencia a la escuela.

El problema de la “igualdad de oportunidades” es un problema central de la *selección pedagógica* que se plantea para todo el sistema educativo porque, a menudo, los pronósticos realizados sobre el input son buenos predictores del output.

Cuando la selección pedagógica pretende actuar sobre la selección social, la igualdad de oportunidades se convierte, según Luhmann, de una premisa en una demanda para la realización, de un valor de entrada (input) a un valor de salida (output).

Por esto, como sucede en la escuela estudiada, se intenta compensar esta desigualdad mediante el desarrollo de estrategias orientadas al fomento de la igualdad de oportunidades como resultado de la educación escolar.

En estos casos, la selección pedagógica puede considerarse como un esfuerzo, al menos en el ámbito interno del sistema educativo, de deformar la selección societal, aunque, siguiendo a Luhmann, éste es solo parcialmente exitoso. (v.Luhmann,1993:282)

El problema del déficit tecnológico

Otra de las diferencias claves del esquema de observación de la escuela es la que le permite distinguir entre tipos de aprendizaje, metodologías y formas de evaluación.

Esta diferencia hace fundamentalmente a cuestiones de *tecnología*, entendiendo la tecnología de un sistema, como la totalidad de reglas según las cuales se lleva a cabo el proceso de modificación del objeto de su actividad para un fin determinado, mediante procesos de trabajo ordenados, con efectos previsibles y fuentes de error reconocibles.

(Luhmann,1996(b):63,68)

Pero el sistema educativo como sistema funcional diferenciado adolece en forma estructural de un déficit tecnológico.

Esto refiere no a una tecnología equivocada, sino a que el sistema educativo por condiciones estructurales que hacen a su evolución (y que tienen que ver por ejemplo con la complejidad de la situación de aula), se enfrenta a la imposibilidad de no poder determinar en cada situación particular qué es lo que determina el éxito o el fracaso educativo. (v. Luhmann,1996(b) 68-69)

Los procesos y metodologías que se actualizan en las mentes y conductas de profesores y alumnos (en forma colectiva e individual) en el desarrollo del proceso educativo no son descomponibles racionalmente en partes o pasos parciales que no sean interdependientes, de modo de poder indicar las que tendrán éxito o fracaso.

Para poder reducir la complejidad que acarrea su propio déficit tecnológico, el sistema educativo se plantea formas de sustituir este déficit ya sea por metodologías o decisiones especiales, como por ejemplo clases específicas para determinados tipos de alumnos.

Realizando un corte transversal en las decisiones de la escuela estudiada, todas éstas se podían ordenar en decisiones que combinaban una definición de la escuela como Escuela y como organización compensadora de condiciones de socialización insuficientes observadas en los alumnos.

Las decisiones producidas en ambos sentidos le permiten a la escuela mantener una gama de combinación de tecnologías que le posibilitan reducir este déficit, pudiendo probar diferentes estrategias que la orienten al éxito educativo.

Hasta aquí se presentó un breve análisis de algunos de los temas de reflexión del sistema educativo sobre sí mismo que se presentan en el esquema de autoobservación de la escuela y que por tanto se actualizan en sus decisiones.

Se considera interesante plantear ahora algunas observaciones en cuanto a la atribución que realiza la escuela sobre la capacidad de aprender de sus alumnos.

Comprender si los alumnos de escuelas como la estudiada que observan su comienzo o las características de sus alumnos como "no normales" en cuanto a sus condiciones previas de socialización, supone trascender la atribución que "no aprenden porque son pobres" o en

otras palabras porque llegan o se mantienen en la escuela con un determinado déficit de socialización.

Una escuela como la observada no puede considerar que estos niños “no pueden aprender” porque sean pobres, porque estaría rechazando la fórmula de contingencia, el código base del sistema educativo (la capacidad de aprender) del cual es una organización nuclear.

La escuela estudiada produce una definición homogeneizante de los alumnos (como pobres) que se toma como un comienzo sobre el que se adoptan decisiones acerca qué tipos de aprendizaje son priorizados (qué se considera importante que aprendan y qué no) y cómo se considera apropiado enseñarlos y evaluarlos.

Se producen entonces decisiones de selección pedagógica y de tecnología que intentan compensar estas condiciones de socialización (aunque como toda tecnología del sistema educativo ésta es también estructuralmente deficitaria y por lo tanto no permite atribuir racionalmente factores de éxito y fracaso).

Por lo tanto, la pregunta del sistema educativo de por qué los niños aprenden o no puede ser sustituida por ¿qué es lo que aprenden?, ya que esto se encuentra condicionado no por su nivel cultural o socio económico sino por las decisiones que las escuelas toman teniendo en cuenta cómo definen las características de comienzo de sus alumnos.

VI.2- La reflexión sobre la prestación del sistema educativo en el manejo de la autorreferencia de la escuela: Los problemas de compensación del desequilibrio socializador de los ámbitos traslapantes.

La escuela observada produce, como ya fue mencionado, decisiones referidas a compensar el desequilibrio socializador que observa respecto a las unidades de su entorno, junto a decisiones orientadas al cumplimiento de sus funciones específicas como ámbito del sistema educativo diferenciado.

Estos problemas de compensación del desequilibrio socializador respecto a otros ámbitos de socialización de los niños, son problemas generales del sistema educativo en cuanto hacen a reflexiones sobre la prestación de este sistema a otros sistemas funcionales y fundamentalmente a las relaciones entre las funciones de educación que priman en el sistema educativo y las de socialización que priman en otros sistemas.

La educación, según Luhmann, es solo una actividad ocasional en un proceso de socialización siempre en marcha. La educación está a cargo de un sistema funcional diferenciado y es por tanto una realidad comunicativa específica, producida por este sistema, que está orientada al desarrollo de la capacidad de aprender de las personas. El sistema educativo diferenciado proporciona una enseñanza que educa, relegando a la familia a una función preparatoria, acompañante y de apoyo.

Sin embargo, si bien esta función educativa es específica de este sistema funcional, no se lleva a cabo solo en éste. Existen otros ámbitos en que si bien otras funciones tienen primacía, la educación aparece como un efecto secundario. La familia, la empresa, la universidad son para Luhmann importantes ámbitos en los que desarrollan procesos de socialización que influyen en el proceso escolar y lo continúan.

Estos ámbitos traslapantes son observados por el sistema educativo como cuestionables en sus resultados. Pero como éstos no se pueden abandonar, la escuela y particularmente a la pedagogía de orientación escolar se ve obligada a tomar medidas de compensación y mediación. (Luhmann,1993:72)

En la escuela observada esto aparece, por ejemplo, a nivel del esquema de autoobservación. A partir de la observación de las características de los niños como “no normales” se producen diferencias como la que distingue entre la “amplitud de las funciones escolares”.

La educación compensatoria que se plantea como demanda el sistema educativo supone una reflexión sobre la prestación, sobre su relación con otros sistemas, ya que en una sociedad diferenciada se educa dentro de un sistema funcional para otros sistemas.

Pero, el sistema educativo no puede por si solo asumir la tarea de la socialización y es por esto que la compensación de la socialización de los ámbitos traslapantes se convierte en un problema.

La escuela estudiada, al definirse como Escuela compensadora, basa sus operaciones en la observación de condiciones de socialización en sus niños que define como “no normales”. Intenta superarlas, orientando sus operaciones a compensar el desequilibrio socializador que observa respecto de estos otros ámbitos de socialización de los niños.

De las posibilidades que encuentre la escuela para manipular estos desequilibrios dependerá que pueda mantener también un equilibrio interno, de forma de poder cumplir a la vez con su verdadera *orientación de preferencia*, es decir que no olvide la educación “escolar” ante la urgencia de tener que compensar el déficit en la educación “social”.

VI.3.- La reflexión sobre la función del sistema educativo en el manejo de la autorreferencia de la escuela: El problema de la inclusión y la exclusión en una sociedad diferenciada.

Las decisiones observadas en la escuela tendientes a la compensación del déficit de socialización hacen también a cuestiones de reflexión del sistema educativo sobre su función, es decir sobre sus relaciones con el sistema social como un todo.

La definición que a través del proceso escolar los alumnos logren una integración, una inclusión en la sociedad, parece ser una orientación preferencial en las decisiones de la escuela.

Pero, desde una teoría de sistemas complejos, cabe preguntarse por la posibilidad de la inclusión de las personas en los contextos comunicativos de los sistemas funcionales¹¹ y si ésta es posible, ¿dentro de qué límites y posibilidades ocurre como parte de las funciones del sistema educativo?

El problema de la inclusión y la exclusión en una sociedad diferenciada refiere a la evolución en las condiciones de integración determinadas estructuralmente en el curso de la diferenciación.

La integración en una sociedad diferenciada tiene que ver con la limitación de los grados de libertad que se proporcionan de forma recíproca los sistemas estructuralmente acoplados. Integración no se entiende entonces como garantía de unidad, como supervalor o solidaridad.

La inclusión es la cara interna de una forma cuya cara externa es la exclusión y se refiere al modo y manera en que los seres humanos son tomados como relevantes en las comunicaciones de cada sistema. (Luhmann, 1998:171-172)

¹¹ La definición de inclusión y exclusión planteada en este apartado se basa fundamentalmente en: Luhmann, 1998, Parte II, cap.8:167-195.

La sociedad funcionalmente diferenciada confía la inclusión social a la regulación autónoma de cada uno de los sistemas funcionales y por lo tanto renuncia a una regulación uniforme de la inclusión.

En una sociedad no totalmente diferenciada, la exclusión de un sistema es amortiguada porque ésta no acarrea la exclusión en otro. En una sociedad funcionalmente diferenciada esto no ocurre. La sociedad diferenciada si bien está laxamente integrada en cuanto a inclusión (la inclusión en un sistema ya no determina la de otros), lo está consistentemente integrada en cuanto a la exclusión, la exclusión de un sistema define el quedar por fuera de otros ¹².

El ejemplo que brinda Luhmann en este sentido es significativo para la reflexión del sistema educativo: las familias que viven en la calle y no tienen una dirección fija o la documentación personal legalmente exigida no pueden matricular a sus hijos en la escuela. (Luhmann,1998)

Ahora bien, la educación tiene la importante ventaja de buscar y también poder alcanzar resultados que se pueden necesitar en otros sistemas y la fórmula de contingencia "capacidad de aprender" del sistema educativo diferenciado tiene mucho que ver en esto.

Siguiendo a Luhmann, cuanto más compleja se haga la sociedad y más móvil la participación de los individuos en una pluralidad de sistemas sociales, tanto más inevitable es también la diferenciación de un sistema educativo que prepare a los individuos para vivir fuera del mismo. (Luhman,1998:251)

Por lo tanto, el problema de inclusión y exclusión para la escuela observada y para el sistema educativo como un todo refiere a una encrucijada entre la posibilidad vía la inclusión en las comunicaciones de su sistema de preparar a las personas para ser tomadas como relevantes por otros sistemas y la exclusión consistentemente integrada, en que la exclusión de otros sistemas definen la del sistema educativo o al no ser tomado en cuenta por éste, la imposibilidad de incluirse en los contextos comunicativos de otros.

¹²Segun Luhmann, la excepción a esta exclusión consistentemente integrada es el sistema de la religión, lo que brinda elementos interesantes para la observación de sociedades como las latinoamericanas actuales.

Perspectivas para la investigación educativa

En el marco de una teoría del conocimiento que lo entiende como cadena de acontecimientos que aparecen y desaparecen continuamente, más que conclusiones finales corresponde plantear, en este último capítulo, algunas consideraciones y perspectivas que puedan provocar irritaciones y con esto inciten a buscar nuevas informaciones.

Estas consideraciones refieren tanto a la sociología de la educación (planteando perspectivas en cuanto a futuras investigaciones) como también, desde la sociología como una actividad científica referida a la aplicación, al sistema educativo.

Según Luhmann la investigación científica referida a la aplicación no trata de la aplicación de resultados fuera de los límites del sistema de la ciencia, sino de una simulación de su aplicación, de las irritaciones que puedan gatillar en otros sistemas. (Luhmann, 1996(a):451)

Estas irritaciones corresponden a actividades de prestación del sistema de la ciencia a otros sistemas. En cuanto la ciencia no es una actividad externa a la sociedad sino un subsistema funcional de ésta, es la sociedad en cuanto sistema social complejo la que a través de estas actividades se conoce y se cambia si misma.

Por lo tanto se plantean en este capítulo algunas consideraciones y perspectivas en cuanto a la relación entre la investigación y la planificación educativa. No se presentan aquí lineamientos o propuestas de planificación a partir del estudio realizado, sino algunas consideraciones sobre las condiciones estructurales presentes, tanto a nivel del sistema educativo (que deben tenerse en cuenta a la hora de su investigación) como a nivel de las demandas que la planificación realiza a la investigación educativa.

Para finalizar se plantean algunas consideraciones sobre las actividades de la sociología referida a la aplicación como actividades del sistema de la ciencia y del educativo.

Algunas consideraciones sobre el sistema educativo a tener en cuenta a la hora de su investigación

En primer lugar, se considera importante retomar algunos de los aspectos planteados como elementos de reflexión del sistema educativo que se pueden observar en la forma como la escuela estudiada se observa a si misma.

Algunas de las diferencias presentes en el esquema de autoobservación de la escuela aparecen como temas claves no solo a nivel organizacional sino también a nivel del todo el sistema educativo (y de ahí que sean observables en la primera).

Por lo tanto, se considera importante plantear que **ciertas orientaciones de las organizaciones escolares no son exclusivas de cada escuela en particular**, ni de conjuntos específicos de escuelas (p. ej. escuelas en contexto de pobreza) sino que hablan de condiciones estructurales del sistema educativo. Son condiciones generales que se reespecifican en los distintos ámbitos. Como tales deben ser tenidas en cuenta a nivel de la investigación educativa, junto a la observación de la especificidad que puedan asumir en cada centro educativo.

La compensación del déficit de socialización de ámbitos traslapantes puede considerarse un ejemplo interesante en este sentido, que es retomando a nivel de escuelas como la estudiada y resulta un aspecto clave para entender su autoobservación.

Pero la búsqueda de compensación de la socialización de otros ámbitos, en cuanto tema de reflexión de todo el sistema educativo, también puede estar presente en otros tipos de organizaciones educativas (como escuelas situadas en contextos no pobres) como

veredicto contra la “crisis de valores” con que es observado el contexto de fin de siglo o como consecuencia, por ejemplo, de una “desintegración” observada en las familias.

En segundo lugar, se considera importante mencionar la **diferencia entre Escuela y entorno como límite o diferencia autoproducida** por las escuelas en tanto sistemas organizacionales complejos, como una diferencia clave para entender la relación entre las escuelas y las comunidades en que se sitúan o entre las escuelas y las familias de sus alumnos.

A nivel de las relaciones entre las escuelas y las comunidades y específicamente a nivel de comunidades observadas como “pobres”, como en el caso de la escuela estudiada, se plantea como importante retomar la pregunta por la atribución del éxito o fracaso educativo a las “características del entorno” como uno de los ejes claves en la observación de esta relación.

Como ya fue mencionado, no puede considerarse que los niños de la escuela estudiada no aprenden porque “sean” pobres y ni siquiera que la escuela atribuya esto al entorno. Como son observados como pobres por la escuela, ésta toma decisiones acerca de **qué y cómo considera importante que aprendan** y por tanto las formas como mide su éxito o fracaso están estrechamente relacionadas con estas definiciones.

Un segundo aspecto que puede encontrar una clave para su observación si se entiende a las escuelas como organizaciones complejas que se diferencian de su entorno, es el de las relaciones con las familias.

Las escuelas parecen encontrarse ante una encrucijada: ¿cómo pueden las escuelas crear un orden “diferente” que se ha observado fundamental para el desarrollo de los aprendizajes¹³ y, a la vez, lograr una relación con las familias que les permita contar con los apoyos y los intercambios también básicos para lograr en los niños el desarrollo de su capacidad para aprender?

Quizás una clave para futuras investigaciones en la materia se encuentre en la **variable tiempo**, como dimensión que permite atravesar el límite trazado por el sistema, observando la evolución en las definiciones que la escuela va realizando de sí misma en relación a las familias como unidades de su entorno.

Finalmente un tercer eje a tomar en cuenta desde una observación de la diferencia entre escuela y entorno es el de la relación de las escuelas como organizaciones y la administración escolar.

La externalización de las decisiones, los éxitos y fracasos con referencia a una institución o “al sistema”, puede entenderse como **exteriorización de la autorreferencia** a la heterorreferencia. En términos luhmannianos la heterorreferencia no es tal sino autorreferencia exteriorizada.

Las investigaciones que observen el manejo de la autorreferencia de las escuelas como organizaciones que se diferencian de su entorno, no pueden obviar esta exteriorización de la autorreferencia en términos de reflexión de las escuelas sobre la producción que realizan en forma autónoma de sus observaciones y decisiones.

Sobre las demandas de la planificación a la investigación educativa

En relación a las condiciones estructurales que condicionan no ya la investigación de la enseñanza sino las relaciones de prestación entre la investigación y la planificación educativa, resulta importante **considerar el déficit tecnológico del sistema educativo en las**

¹³ v. p.ej. ANEP/UMRE 1999.

demandas de la planificación a la sociología de la educación como actividad científica referida a la aplicación.

El déficit tecnológico en el sistema educativo se convierte en punto de partida para una inflación de las expectativas respecto a la investigación de la enseñanza. Se la considera como un "cheque en blanco" con la esperanza de poder utilizar sus resultados para superar el déficit tecnológico. (Luhmann, 1996(b):66)

Se espera de ella que indique recetas o al menos que defina cómo desarrollar las prácticas educativas para orientarse al éxito, es decir cómo lograr que los alumnos desarrollen su capacidad de aprender.

Pero la investigación de la enseñanza en cuanto ciencia no aplicada sino referida a la aplicación (que solo puede simular la irritación que puede introducir en otros sistemas) carece de resultados prácticos.

La investigación de la educación no pierde por esto su valor, pero es conveniente tener en cuenta que su aplicación a una tecnología del sistema educativo (es decir la posibilidad de lograr gatillar irritaciones en el sistema educativo tendientes al éxito en el logro de los aprendizajes) se ha revelado mucho más difícil de lo pensado. (v.Luhmann,1996(b):67 y 1993:239yss)

Las tareas de asesoría de la sociología: ¿actividades científicas y educativas?

La sociología no solo se orienta a actividades de investigación básica o referida a la aplicación, sino también (dentro de estas últimas) a actividades de asesoría. Dentro de estas tareas de asesoría pueden considerarse diversas actividades que van desde actividades de "educación de adultos" hasta actividades de "evaluación de impactos".

Estas actividades, en cuanto están orientadas a desarrollar la "capacidad de aprender" pueden considerarse como actividades educativas (aunque no sean actividades escolarmente organizadas).

Se encuentran, por tanto, también condicionadas estructuralmente por tecnologías deficientes y otros temas de reflexión del sistema educativo como la homogeneización de comienzo y la selección pedagógica (ni que hablar de la inflación de demandas a la investigación - por tecnologías deficitarias - en el caso de las tareas de evaluación de impactos).

Así como para la terapia Luhmann plantea que hay que tener en cuenta las dimensiones estructurales, no solo del sistema al que se la aplica (la familia por ejemplo) sino también del sistema que la aplica (ciencia), la observación en las tareas de asesoría debe orientarse no solo al sistema que se asesora, sino a una observación de segundo orden de la actividad de asesoría misma.

La investigación de la sociología sobre estas actividades y la observación de los temas de reflexión tanto del sistema educativo como del científico que se encuentran en ellas, no es solo una tarea pendiente, sino quizás un punto clave en la reflexión de la sociología sobre si misma, en la reducción de su propia complejidad autogenerada.

Bibliografía

- Arnorld-Cathalifaud, M., 1997, "Temas metodológicos en la investigación de segundo orden." en: Niklas Luhmann; *Hacia una teoría científica de la sociedad*. Revista Anthropos 173/174, julio- octubre, 1997, Barcelona.
- ANEP/UMRE, 1996, *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua materna y Matemática. 6to. año de enseñanza primaria -1996. Primer Informe de Difusión Pública de Resultados*. Montevideo
- ANEP/UMRE, 1997 (a), *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua materna y Matemática. 6to. año de enseñanza primaria -1996. Segundo Informe de Difusión Pública de Resultados*. Montevideo
- ANEP/UMRE, 1997(b), *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua materna y Matemática. 6to. año de enseñanza primaria -1996. Tercer Informe de Difusión Pública de Resultados*. Montevideo
- ANEP/UMRE, 1999, *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en el Uruguay.*, Montevideo.
- Briones,G., 1991, *Evaluación de programas sociales*. Trillas, México.
- Briones,G., 1995, *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales.*, Trillas, México.
- Bruyn,S., 1972, *La perspectiva humana en sociología.*, Amorrortu, Bs.As.
- Campbell,D. y Stanley,J.,1978, *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social.*, Amorrortu, Bs.As.
- CEPAL, 1991, *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay?*., Montevideo.
- CEPAL, 1993, *Escuelas productoras de conocimientos en contextos socioculturales más desfavorables.*, Mdeo.
- CEPAL, 1994, *Los bachilleres uruguayos: ¿quiénes son, qué aprendieron y qué opinan?*, Montevideo.
- Fernández,T. et al, 1996, *¿Cómo son los liceos y colegios que imparten ciclo básico en el área metropolitana de Montevideo?*, Facultad de Ciencias Sociales- Departamento de Sociología, Montevideo.
- Galtung,J., 1995, *Investigaciones teóricas; sociedad y cultura contemporánea.*, TECNOS, Madrid.
- García Ferrando,M., Ibañez,J. y Alvira,F. (comps.),1986, *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación social*, Alianza editorial, Madrid.
- Giroud,J.C. y Paner,L.,1988, *Semiótica. Una práctica de lectura y análisis de textos bíblicos*. Editorial Verbo Divino, Navarra,.
- Izuzquiza,I., 1990, *La sociedad sin hombres; Niklas Luhmann o la teoría como escándalo.*, Anthropos, Barcelona.
- King,N.,1994, "The Qualitative Research Interview" en: Casell, C. y Symon, G., *Qualitative Methods in Organizational Research.*, Sage Publications, s/l.
- Kraatz,M.y Zajac, E.,1996. "Exploring the Limits of the New Institutionalism: The Causes and Consequences of Illegitimate Organizational Change." en: American Sociological Review, 61:812-836, oct..
- Luhmann,N., 1990, *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría.*, Paidós, Barcelona.
- Luhmann,N.y Eberhard,K., 1993, *El sistema educativo (problemas de reflexión).*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Luhmann,N.,1995, "La autopoiesis de los sistemas sociales" en: ZONA ABIERTA 70/71, Madrid.
- Luhmann, N.,1996 (a), *La ciencia de la sociedad*. Anthropos- Universidad Iberoamericana- Iteso, México.
- Luhmann, N., 1996(b), *Teoría de la sociedad y pedagogía.*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Luhmann,N., 1997, *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo.*, Universidad Iberoamericana - Anthropos, Barcelona.
- Luhmann, N., 1998, *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia.*, E. Trotta, Madrid.
- Pereda, C. *¿Qué es ser una escuela para una escuela? Informe final.*, Taller Central de Investigación en Sociología de la Educación, DS, FCS, UdelaR, 1999, (mimeo)
- PRIS/OPP, 1994, *Diagnóstico sectorial de educación. Tomo II*, Montevideo.
- Ravela,P.,1989, *El liceo como organización: estudio de la gestión educativa en la enseñanza media.*, FLACSO/CIEP, Montevideo, mimeo.
- Ravela,P. y Fernández,T., 1997, *Metodología de investigación social para educadores.*, ANEP/CODICEN, Mdeo.
- Rodríguez,D., 1992, *Diagnóstico organizacional.*, Eds. Universidad Católica de Chile.
- Valles,M.,1997, *Técnicas cualitativas de investigación social; reflexión metodológica y práctica profesional*, Ed. Síntesis, Madrid.
- Yin,R., 1989, *Case Study Research; Design and Methods.*, Sage Publications, California.