

LOS PROCESOS ESCOLARES EN ESCUELAS SECUNDARIAS MEXICANAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EFICACIA ESCOLAR: EL CLIMA Y LA CULTURA ESCOLAR

*Antonieta Aguilera García, Adán Moisés García, Edna Huerta Velásquez,
Gustavo Muñoz Abundez y Adriana Orozco Martínez*

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta hallazgos preliminares de un estudio realizado en escuelas secundarias de México. Estos se centran exclusivamente en la dimensión denominada “clima y cultura escolar” y que dan muestra, por un lado, de la calidad de las interacciones humanas entre los distintos miembros de la organización escolar y, por otro, de los valores, creencias y asunciones que tales miembros construyen en el espacio escolar fruto de la interacción y negociación cotidiana.

El trabajo de campo se realizó entre marzo y abril de 2006; la metodología utilizada fue la de estudio de caso y las estrategias de recuperación de información fueron, fundamentalmente la entrevista y la observación, aunque también se aplicaron instrumentos estructurados como cuestionarios; los informantes fueron los distintos actores escolares: personal directivo, docentes, alumnos y padres de familia.

Como el título de la ponencia lo indica, este documento da cuenta de hallazgos relacionados con el clima y la cultura escolar en casos contrastantes de escuelas secundarias generales, cuatro eficaces y dos ineficaces.

2. BREVE MARCO DE REFERENCIA

El “clima institucional” ha sido identificado como un factor clave en la eficacia escolar en desde los primeros trabajos de esta línea. Se le ha definido de muchas maneras, una de ellas, relativamente aceptada en los años setenta, establece que el clima escolar “es el conjunto de atributos que pueden ser percibidos sobre una organización particular o sobre sus subsistemas y que pueden ser inducidos por la forma en que la organización y/o sus subsistemas tratan a sus miembros” (Tiaguri, 1968; Littwin y Stringer, 1968, y Littwin 1982, en Fernández, 2004). Por otro lado, desde el movimiento de la Mejora de la Escuela se habla de la “cultura escolar” con elementos que aluden al clima. La cultura escolar es el sistema de valores y normas que dan identidad al colectivo escolar y determinan el modo en que se hacen las cosas en una organización; de acuerdo con Schein (1985, en Aristimuño, 1999), se origina en la medida en que los miembros resuelven problemas. La cultura funciona como un *sistema estructurador de la práctica* que da lugar a que los agentes actúen de cierta forma, perciban, aprecien y evalúen las acciones de los demás miembros; cumple dos funciones: i) integración interna, y ii) coordinación de actividades y creación de un sentimiento común y compartido; cuando estas dos funciones se dan poco, se reduce fuertemente la efectividad de la organización. Una figura clave en la “creación” de la cultura en la escuela es el director. En el caso concreto de esta figura, la motivación hacia el liderazgo, cuyos componentes son la satisfacción con el

trabajo, el estado de ánimo y el nivel de compromiso y responsabilidad con la institución, afectan de manera determinante el clima y la cultura institucional, y en consecuencia, la eficacia de la organización (Gimberg, 1986 en Murillo et al, 1999).

3. Resultados

Los resultados muestran que el nivel de integración en los equipos docentes de las escuelas es variable. No se puede afirmar que estos dos grupos de escuelas (eficaces e ineficaces) estén ubicados en extremos opuestos. Se identifican matices, en ocasiones sutiles, con relación a la cohesión de los equipos y a los valores y creencias sobre el trabajo pedagógico; sin embargo, sí es notable que las escuelas ineficaces presentan una problemática acentuada en el terreno de las relaciones interpersonales, lo que afecta fuertemente el trabajo, en especial el de colaboración.

Entre los factores que contribuyen a esta existencia/ausencia de cohesión en las escuelas, es decir, de una cultura que propicie el logro de los objetivos escolares, trátense estos de aspectos relacionados con lo académico o con cuestiones de mejoramiento del equipamiento y la infraestructura —dimensión de gran importancia en las escuelas estudiadas— se identifican: i) la calidad de la motivación y satisfacción del director con su función de líder de la institución; ii) El nivel de integración del personal escolar y la forma de resolver los problemas y, iii) La calidad de las interacciones entre los docentes y su efecto en el trabajo de colaboración.

Estos elementos interactúan entre ellos, dando como resultado un clima y una cultura particular en cada organización, más fortalecidas en *algunos* casos de escuelas eficaces, y más debilitadas en las escuelas ineficaces. Un primer hallazgo en este sentido es el siguiente: al interior del grupo de escuelas eficaces es más “difícil” la identificación del o los elementos claves que explican su buen desempeño; por el contrario, en las escuelas ineficaces se observan una gran variedad de elementos que son compartidos entre ellas.

3.1. La calidad de la motivación y satisfacción del director

Todos los directores de las escuelas estudiadas afirman que están satisfechos con su trabajo; sin embargo, en los directores de escuelas eficaces, se identifica además el compromiso y la responsabilidad que tienen para sacar adelante la escuela a su cargo. Esto lo demuestran con acciones concretas como destinar tiempo extra a la jornada de trabajo para atender las actividades escolares. También expresan gusto por ser maestros y algunos manifiestan un estado de ánimo positivo ante lo que realizan; hablan de las “ganas de hacer las cosas y de querer a la escuela”, se sienten orgullosos de sus logros y del reconocimiento que tienen de la comunidad. Todos estos aspectos aluden a que en los directores de estas escuelas eficaces está presente una motivación hacia el liderazgo.

Por otra parte, al analizar las fuentes de satisfacción de todos ellos, se identifica que entre los directores eficaces e ineficaces hay diferencias; mientras que para los primeros la satisfacción está originada en el reconocimiento que hacen padres, alumnos, maestros y autoridades educativas a su trabajo porque son consultados por miembros de la comunidad escolar para pedirles consejo y opinión en la resolución en determinadas problemáticas, así como por el explícito reconocimiento de su autoridad, en el caso de las escuelas ineficaces, los argumentos son ambiguos y hacen una mayor referencia a logros personales, se afirman cuestiones como “me siento realizado”, “siento que hemos cumplido”, sin brindar una referencia a hechos concretos que les hayan generado tal sensación de realización

3.2. El nivel de integración del personal escolar y la forma de resolver los problemas

En este aspecto lo que destaca es que en algunas escuelas eficaces el equipo directivo (director, subdirector y coordinadores) junto con al menos una pequeña parte de los docentes, comparten sus opiniones y creencias sobre la forma de organizar el trabajo y de atender las problemáticas. Es importante señalar que en ninguna de las escuelas se identifica una visión compartida por todo el personal escolar.

De este modo, en algunos casos de escuelas eficaces, los directivos señalan que son los maestros jóvenes los más comprometidos e involucrados, mientras que en otros se habla de los maestros con más años de servicio en la escuela. En estas escuelas se han generado distintas dinámicas para atender las problemáticas enfrentadas; hay casos que destacan el papel de la formación y actualización docente; los maestros son concebidos como “profesionales” y se les califica como responsables. En otra escuela se apuesta al trabajo en aula, se reconoce que la mayoría de los docentes están comprometidos con el trabajo, aunque algunos “no entienden muy bien el trabajo en equipo”, asimismo, se acepta que el cambio —se habla de cambio y de una transformación en las prácticas de los profesores— implica tiempo y que es necesario plantear metas modestas que sean alcanzables a pesar de las condiciones difíciles que se enfrentan.

Tomando como ejemplo el problema de la reprobación, los directores y docentes de las organizaciones eficaces refieren una mayor variedad de acciones para atenderla, algunas de ellas interconectadas. No se trata de acciones aisladas o que responsabilicen a agentes externos (como los padres) de la atención a esta situación. Así por ejemplo, en una de las escuelas se trabaja de manera coordinada con el asesor de grupo y el apoyo o tutorío entre estudiantes; además, algunos de los maestros de asignatura dedican tiempo adicional al de las clases a los estudiantes reprobados. Otra estrategia es el diálogo y acompañamiento cercano y con los padres de familia de los alumnos que presentan esta problemática.

Un aspecto a subrayar es que los directores de estas escuelas no tienen un discurso en el se sobreestimen las cosas positivas; lo que se observa, es conciencia de los problemas que enfrenta la escuela señalando entre otros las dificultades para la integración de todo el personal y para el trabajo en equipo.

Por otra parte, con relación a las escuelas ineficaces se identifican problemas de integración importantes entre el personal directivo y docente, así como inconsistencia en la atención de los problemas relacionados con los estudiantes. Los objetivos y las metas son ambiguos y no están centrados en los logros educativos. En general hay una incapacidad para identificar las dificultades relacionadas con la enseñanza; la capacitación y actualización no son consideradas necesarias; hay un discurso determinista para explicar los bajos resultados académicos.

En uno de los casos la directora es consciente de la problemática que priva en su escuela y no comparte la cultura de los profesores, lo que le genera frustración y una sensación de estar vencida ante la dificultad de involucrar al equipo docente en el trabajo. Ella refiere falta de interés y compromiso así como problemas para hacer reuniones en colectivo debido a la excesiva crítica entre los profesores. En otra escuela ineficaz, sucede lo contrario: el director comparte la cultura de los maestros que se caracteriza por poco esfuerzo y compromiso con el trabajo educativo y la justifica argumentando la falta de incentivos económicos. Un indicador claro de la falta de compromiso es el retiro de la escuela del Programa Escuelas de Calidad, el cual tiene como objetivo general brindar apoyo económico y técnico pedagógico a las escuelas con bajos resultados académicos en tres áreas: la gestión escolar, la participación social y práctica docente.

3.3. La calidad de las interacciones entre los docentes y su efecto en el trabajo de colaboración

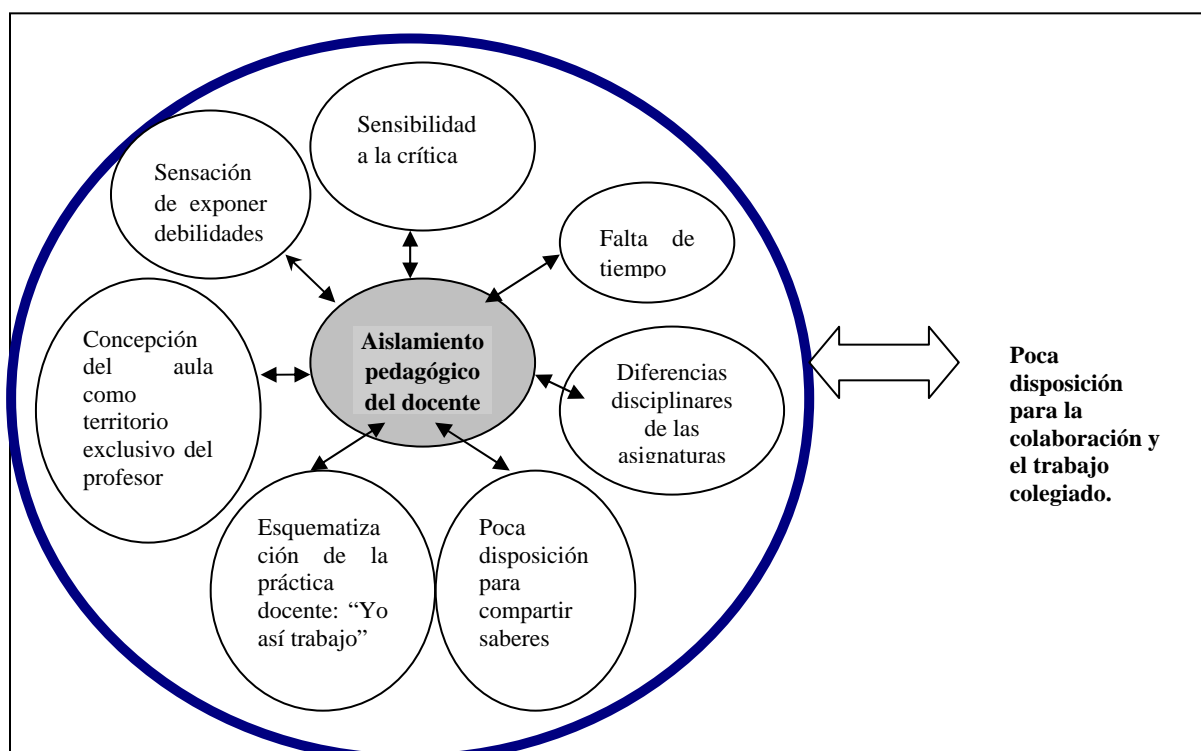
En este último apartado se hace referencia al conjunto de aspectos relacionados con las *formas de hacer* de los profesores en lo relativo al trabajo pedagógico, concretamente en lo que respecta a la interacción para el compartir saberes entre compañeros, ya sea esto a través de las instancias formales que existen en las escuelas—como el Consejo Técnico y las Academias— o bien, de manera “informal”, a través de acciones de colaboración y apoyo.

En esta dimensión se observan situaciones compartidas por ambos tipos de escuelas, eficaces e ineficaces, aunque en estas últimas los problemas son más acentuados. Esto probablemente se deba al tamaño de las escuelas (en promedio tienen setecientos alumnos en el mismo turno) así como a la misma organización del personal en áreas disciplinares, lo que hace que los maestros conformen distintos grupos para planificar y tomar decisiones sobre el trabajo pedagógico.

Los elementos que se identifican a la base de las dificultades encontradas relacionadas con la interacción y la colaboración entre docentes son los siguientes: la defensa de la autonomía en el trabajo y la concepción del aula como un territorio exclusivo de cada docente; las diferencias disciplinares de las asignaturas; la falta de tiempo; la falta de disposición para compartir saberes; la sensación de exponer debilidades personales; la sensibilidad a la crítica; y la “esquemmatización” de la práctica docente, lo que también se puede entender como la resistencia al cambio en materia de enseñanza.

Todos estos elementos, generan una condición de aislamiento por parte de los profesores, lo que a su vez hace que haya poca disposición en las escuelas para el trabajo de colaboración o en colegiado.

ESQUEMA 1. FACTORES QUE AFECTAN LA INTERACCIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO



La dificultad para el trabajo de colaboración, tiene múltiples causales como se muestra en el esquema. Condiciones propias de la organización escolar favorecen algunas de ellas, otras están relacionadas propiamente con la forma en que se ha configurado el clima y la cultura en cada institución. Dentro de las primeras se identifican dos condiciones que opuestas entre sí, contribuyen a que en todas las escuelas haya la sensación de que no hay tiempo para el trabajo en equipo: una es que los profesores tengan “tiempo completo”, lo cual supone que prácticamente todas las horas estén destinadas al trabajo frente a grupo; la otra, es que al interior de las mismas instituciones varios docentes tengan pocas horas de contrato, lo que provoca que asistan a la escuela sólo para impartir las clases que les correspondan y, en el mejor de los casos, tomar algunos acuerdos con los miembros de las academias de sus respectivas asignaturas.

Asociados a estos factores que hacen ya de por sí difícil el trabajo de colaboración, se identifican otros. La esquematización de la práctica y el respeto a la autonomía de cada profesor son dos importantes. Es destacable el hecho de que los mismos docentes responsables de la coordinación del trabajo en las academias de las asignaturas señalen que no se acostumbra tomar acuerdos entre los profesores con relación a la forma de enseñar ni para definir las acciones que les permitan atacar problemas de aprendizaje en los estudiantes. Se hacen afirmaciones como “eso cada quién como maestro”, “cada quién anda en su canal”. Esta autonomía en el trabajo docente llega a ser tan acentuada, que incluso el director tiene que respetarla, lo que se observa particularmente en el trabajo en el aula, que en la mayoría de los casos es territorio exclusivo de los profesores que ahí laboran. Los propios directores reconocen y aceptan esta posición de autonomía, parece haber una especie de acuerdo al respecto en el que está a la base el valor del respeto de los espacios y territorios de cada uno.

Otros factores como el egoísmo o la poca disposición para compartir saberes, la sensación de sentirse expuesto y la sensibilidad a la crítica son todavía más determinantes para que el trabajo de colaboración no se de entre profesores. Y por supuesto hablan de lo debilitado de la calidad de las relaciones interpersonales entre los profesores.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los hallazgos muestran pocas diferencias en la forma de proceder de ambos grupos de escuelas, eficaces e ineficaces. Sin embargo, se alcanza a percibir diferencias considerando el grado de “desintegración” en cada una de ellas. En las escuelas eficaces parece estar dominando una cultura de “diferenciación”, caracterizada por la división de los miembros de la escuela en subgrupos, con consenso al interior, el escaso y ocasional intercambio de ideas y experiencias y la lucha de poder entre grupos. En las ineficaces, estas situaciones se acentúan al grado de que el equipo docente se encuentre “fragmentado”: hay múltiples comprensiones y significados que obstaculizan el consenso entre sujetos; predomina el trabajo en células aisladas con un cierto desajuste estructural, los procesos de decisión son ambiguos, lo que provoca a su vez ambigüedad en las metas y objetivos incoherentes (Martin, 1992).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP/UMRE (1999). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: ANEP/UMRE.

- Aristimuño, A (1999). El cambio en la educación. Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público. *Prisma, 11*.
- Fernández, T. (2004) *Fundamentos teóricos propuestos a ser observados en los módulos permanentes del sistema de cuestionarios de contexto para el ciclo de evaluaciones 2005-2008*. México, INEE. Documento mecanografiado.
- Martin, J. (1992). *Perspectivas de la Cultura*, Estados Unidos.
- Murillo, F.J.; Barrio, R. Y Pérez - Albo, M^a J. (1999). *La dirección Escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: UNICEF.