

La educación como discurso y la escuela como práctica: encuentros y desencuentros.

Mg. Mario Fabregat Peredo

Resumen

En el caso de Chile y América Latina los Estados han señalado que la educación es fundamental para el futuro de la sociedad. Sin embargo, en muchas ocasiones este discurso no se corresponde con la realidad, debido a que ésta, como verdadero activo, ha quedado restringida a una parte de la población, discriminando y segregado al resto, lo que ha motivado que la sociedad demande mejor educación, mayor equidad y mayor intervención del Estado. Esto significa que la escuela vuelve a tener un rol preponderante en cuanto a lo que se espera de ella. Por eso es que nos detenemos a revisar algunas de estas variables que influyen directamente en la calidad de los aprendizajes.

Palabras clave: calidad escolar, política educacional, variables de aprendizajes.

Abstract

For Chile and Latin America, the States have indicated that education is fundamental to the future of society. However, this discourse often does not correspond with reality, because education, as a real asset, has been restricted to a portion of the population, discriminated and segregated from the rest, which has led society to demand better education, greater equity and greater state intervention. This means that the school once again has a major role in what is expected of her. That's why we pause to review some of these variables that directly influence the quality of learning.

Keywords: school quality, educational policy, learning variables.

1. Educación, sociedad y mercado.

La preocupación que se ha desatado por la educación en nuestro país responde a distintos factores, muchos de los cuales tienen que ver con el sentimiento de hastío con un sistema de organización social injusto y estructurado para discriminar y mantener la discriminación a lo largo del tiempo. En el contexto histórico de América Latina y Chile (fines de la década del 80 y principios de los 90) en que retorna la democracia consensuada con los sectores que sostuvieron las dictaduras militares, se puso de manifiesto la importancia de la educación para el crecimiento económico y la estabilidad política. Expresión de aquello fue, por ejemplo, la Conferencias de Ministros de Educación (1989-1991), o la publicación hecha por UNESCO/CEPAL en 1992 llamada "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". Ambas instancias daban cuenta de un nuevo escenario que emergía en el contexto de un mundo cada vez más integrado y globalizado. Pero, además, esta situación evidenciaba el quiebre con la década del 80 en la que "La educación entra en un período de crisis expresada en carencia financiera, irrelevancia económica, desprestigio social y desmoralización de su personal" (Casassus, 2003: 46). Esta nueva etapa apuntaba a propiciar el desarrollo

de implementación de nuevas estrategias que reivindicaran la importancia de la escuela como vehículo de progreso, recuperando el estatus perdido.¹ Lo que se quería (si partimos del supuesto de la "buena intención" institucional) era lograr un objetivo, que tenía que ver esencialmente con el mejoramiento de la calidad de la educación, que, en términos concretos, significaba que los niños y jóvenes mejoraran sus aprendizajes, desarrollaran distintas habilidades para, finalmente, obtener las competencias que les permitieran desenvolverse de la mejor manera posible en un mundo en constante cambio. En parte, se declara querer mejorar la capacidad de adaptación de las personas a un mundo cada vez más complejo, incierto, diverso y profundamente inestable².

Tomando en cuenta lo anteriormente señalado, es absolutamente pertinente y necesario adentrarse en la discusión política cuando nos referimos a la educación, puesto que es en ese territorio donde se define qué tipo de sociedad queremos construir y a partir de qué paradigma

1 Desde los años 60 ya se señalaba (Coleman, Bourdieu, etc.) que la educación era una faceta de reproducción social, por tanto, implícitamente se decía que la escuela era poco lo que podía hacer.

2 Paradójicamente, la estabilidad recae precisamente en la regularidad de la incertidumbre y la caducidad de ciertos saberes. Ya se ha definido a nuestro tiempo como una era de conocimientos desechables, eminentemente prácticos y sujetos absolutamente a la variabilidad de la realidad en que vivimos.

ideológico³.

Es por eso que cuando en Chile se declara desde el actual gobierno (también desde los de la Concertación) que se quiere mejorar la educación en calidad y equidad, es necesario entender qué calidad y qué equidad. Y ya se ha dicho hasta el cansancio que el modelo neoliberal, como discurso, entiende la calidad desde el principio de la competencia entre instituciones educativas, que otorguen un servicio con insumos materiales e inmateriales aceptables, pero que desarrollen un currículum basado en la división del trabajo actual, por lo tanto, altamente discriminador y donde se converge conceptualmente al principio de la equidad, explicada desde la lógica de trabajo y mercado, altamente calificado, medianamente calificado y de calificación básica o baja. Es decir, equidad en educación es que cada grupo social segmentado socioeconómicamente reciba la educación que se merece por su condición de origen. "..., se recibe lo que se paga", de manera que el que paga más recibe más..., (Casassus, 2003: 69). De allí entonces que comiencen a generarse una serie de incentivos mercantiles que llevados a la escuela se transforman en prácticas

3 En el caso de Chile, la década de 1980 se introdujo la lógica del mercado, la cual imperó también en América Latina desde la década de 1990. La aplicación de categorías y conceptos del mercado (estructura gerencial) a la educación fueron parte de una estrategia de "modernización". O sea, modernización fue sinónimo de mercantilización.

"perversas": a) se seleccionan alumnos en pos de cumplir metas y mostrar resultados (estandarizados) para resguardar una cantidad de alumnos matriculados que representan el dinero aportado por la subvención ministerial, b) expulsión de alumnos, que luego serán absorbidos por las escuelas municipales que se llenan de los desechados, lo que genera segmentación del sistema, y, finalmente, ghettos educativos que consolidan los ghettos sociales. Esta situación de desigualdad queda evidenciada cuando se estudia el nivel de distribución de los ingresos en América Latina a través del Índice de Gini⁴. Europa presenta un índice que varía entre 0,25 y 0,3, pero América Latina tiene un promedio de 0,6, el más alto del mundo, es decir, la peor distribución de los ingresos en todo el planeta. (Casassus, 2003: 60). En el caso particular de Chile, en el informe "Panorama de la Sociedad", el índice es de 0,5 (OCDE, 2011).

Sin lugar a dudas, la educación como instrumento de equidad no ha cumplido con dicho propósito y su esquema de modernización se ha osificado en la plataforma neoliberal (Austin, 2004: xii), consolidado una estructura de injusticia social.

4 El coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, en donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno).

Los proyectos de mejoras en educación, donde se incorpora fuertemente el concepto de innovación, deben preguntarse sobre qué principios y estructuras ideológicas deberán moverse. La actual concepción de innovación, válidamente aceptada como tal, es aquella que responde al paradigma de la lógica gerencial que vive la educación actual. Esto no es dicho con sentido negativo ni peyorativo, sino en el sentido de la “determinación” o constatación de una realidad. Es así como la innovación apunta a mejorar los resultados, medidos de manera estandarizada, que los estudiantes obtienen, por ejemplo, en la prueba SIMCE y la PSU. Con esto no afirmamos que la innovación, en algunos casos, no esté dirigida a satisfacer necesidades educativas de otro tipo, como por ejemplo la integración, la convivencia u otros. Sin embargo, las mejoras en estos ámbitos no están simbólicamente separadas de los resultados SIMCE o PSU. En el imaginario pedagógico actual, lo que predomina es la expectativa del resultado, frente a la cual no podemos restarnos, siempre y cuando no nos olvidemos que el fin último de la educación es propender al desarrollo integral de la persona, por tanto, todos los objetivos dispuestos a conseguir deben tener como eje central al ser humano. Eso significa respetar sensibilidades culturales, diferencias sociales e intereses diversos. “Lo que me enseña la educación en las

virtudes es que mi bien como hombre es el mismo que el bien de aquellos otros que constituyen conmigo la comunidad humana..., porque el bien no es ni peculiarmente mío ni tuyo, ni lo bueno es propiedad privada” (Macintyre, 1987).

En suma, podríamos afirmar que los instrumentos de medición estandarizados, son útiles como fuente de información para observar si los estudiantes aprenden y cómo aprenden. Distinto es asumir la estandarización como una práctica social que discrimina. Estándares, sí, estandarización, no. Tal vez, curricularmente, la apuesta sea integrar los principios siempre necesarios del “utilitarismo” con los principios siempre vigentes del “humanismo”. “..., es un tanto reduccionista ubicarse estrictamente en una de las ideologías sin ser capaz de abrirse a comprender la racionalidad que cada una sustenta y por sobre todo buscar puntos de convergencia” (Magendzo, 2008: 247).

En un rápido recorrido histórico-ideológico de los proyectos educativos implementados en América Latina y Chile, podemos destacar, desde el siglo XIX y hasta la actualidad los siguientes: Desarrollista, Estructuralista, Mecanicista Gerencial. Cada uno pretendía responder a las demandas políticas y sociales de

su respectivo tiempo. Las cuatro etapas identificadas aquí tienen en común, al menos en lo declarativo, buscar la estabilidad del orden institucional, responder a las emergentes demandas sociales y económicas, y sólo a partir de la década de 1960 se comenzaron a plantear, de manera tímida, nuevos conceptos como el de equidad y/o calidad. Pero no olvidemos la lógica fundacional incorporada a la educación durante el siglo XIX y la primera parte del siglo XX, y que fue la que despertó el mayor consenso en el sistema educativo, ya que fue implementada desde las élites gobernantes sin participación alguna del pueblo (en casi toda América Latina y por supuesto que en Chile) y donde la escuela era el instrumento articulador de la nación y del Estado. La escuela y la enseñanza en general tenían un objetivo político de orden nacional. Por eso es que en el caso de Chile, a principios del siglo XX, el servicio militar, aparte de preparar a los hombres para un posible conflicto armado, les debía enseñar a leer y escribir (Aylwin et al, 1990).

Hoy en día, cumplido en parte ese objetivo diseñado desde las élites y avanzada la historia, la educación se asocia a progreso, promoción, desarrollo, democracia; es el ideal ilustrado optimista de que el futuro se construye para lograr la plenitud material y espiritual. Por tanto, eso quiere decir que la sociedad al exigir

educación también exige distribución del poder, lo que implica que ésta no debe estar al servicio de una clase, ni ser su instrumento de poder.

Podríamos desprender de lo anterior que la innovación verdadera es aquella que permite a las personas, mediante sus aprendizajes, ser más libres, disponer de sus vidas privadas con la comunidad y la sociedad, y participar de la construcción de su presente y su futuro. Porque la educación como discurso de la modernidad se basa en ese ideal que es casi un compromiso, una promesa secular de liberación humana, basada en el principio optimista de que todo tiempo futuro será mejor. A eso adhiere el discurso educacional, no se puede separar de él, está imbricado racional y afectivamente a ese paradigma. Educación como acto de liberación, de compromiso social, de respeto al prójimo, de tolerancia y de búsqueda de los equilibrios dentro de una sociedad diversa que permita a todas las personas contar con las garantías de que sus derechos serán siempre respetados.⁵

Los proyectos de mejoras en educación siempre deben tener un apoyo en reformas que apunten a democratizar

5 Si bien es cierto es un ideal y el conflicto es parte de la dinámica social, según Arendt (1967) tenemos que acostumbrarnos a vivir en conflicto como una parte expresiva de la modernidad y que por naturaleza el conflicto es positivo porque abre espacios, plantea posibilidades y nos obliga a pensar permanentemente en la convivencia.

la sociedad, lo que implica apostar por grados de convivencia estructurados en plataformas de legitimación colectiva. Por lo tanto, no cabe duda que la convivencia social repercute en las posibilidades de convergencia de los distintos actores –con intereses diversos- de un país. Por eso que cuando hablamos de convivencia escolar es necesario hablar de la convivencia social. No están separadas. Y uno de los temas pendientes en Chile y América Latina tiene que ver con la educación como símbolo del desarrollo democrático de la sociedad. Democracia entendida esencialmente como distribución de oportunidades y los méritos, que en la práctica significa, distribución del poder, y la desigualdad en la calidad de la educación que Chile entrega a sus estudiantes es leída como expresión de la concentración del poder, que no es solo económico. Desde la cotidianidad las personas observan la desigualdad como algo que va más allá de lo meramente material. Se vivencia como una desigualdad en el trato, lo que hace experimentar fuertemente el sentimiento de discriminación. Entonces, no es difícil entender por qué desde los estudiantes es desde donde surgen y puján las intenciones de cambio. La educación es la falange de las protestas porque el discurso político tradicional instala y refuerza la idea de que la educación es el vehículo y el camino para restar las desigualdades existentes

y homogeneizar las oportunidades. Se nos ha dicho también hasta el cansancio, que el futuro de Chile está en sus niños y jóvenes. Sin ir más lejos, luego de las demandas instauradas por lo que se denominó el “movimiento pingüino”, este discurso se volvió a repetir el año 2007 con ocasión del cambio de la LOCE por la LGE, en el acuerdo alcanzado entre el gobierno de la presidenta Bachelet, la Alianza y la Concertación. Ahí se señalaba: “Proponemos colocar en primer lugar a los niños y jóvenes de Chile. El futuro del país está en la educación, por ello hemos aceptado dejar atrás algunas de nuestras posturas en pos de alcanzar un acuerdo” (Acuerdo por la calidad de la Educación, 2007).

Nuevamente la promesa del futuro esplendor se reafirmaba con fuerza y se incorporaba al repertorio de conceptos bien intencionados, pero que no se correspondían necesariamente con la realidad. Otro de estos conceptos es el de la meritocracia, que desarrollaba el discurso al modo de “hay mucha gente valiosa y capaz que no tiene las oportunidades que se merece”. La misma cantinela de siempre. Pero los padres en sus casas y los estudiantes en las escuelas sospechaban que quienes suscribían esas declaraciones eran aquellos que estaban en el poder y no estaban dispuestos a

entregarlo. El mismo rostro de siempre, el que tienen la legitimidad para plantear el problema que a su vez le genera más poder para él y los suyos (los mismos de siempre) y menos para los que tienen poco o nada (los mismos de siempre). Es decir, sigue todo igual: desigualdad de oportunidades en nombre de la igualdad. Fin del cuento de hadas, la historia sigue igual y el sistema que consagra la desigualdad se consolida en nombre de la lucha y la reivindicación de aquellos que no han tenido lo justo ni las oportunidades mínimas merecidas, reproduciéndose las desigualdades históricas hasta el día de hoy, donde la mentada meritocracia es privilegio de unos pocos, la movilidad social es un engranaje que no se mueve o que no existe y, finalmente, los que tienen méritos son siempre los mismos. Así se iba construyendo comprensivamente, por parte de los distintos sectores que representan a la sociedad, una realidad que distaba del discurso.

Nuevamente la educación puesta en entredicho y tensión. Tal vez esta contradicción se explicaba y explica por la superposición de dos discursos, por un lado el neoliberal, y por otro, el de la recuperación al estilo socialdemócrata de los derechos ciudadanos y la justicia social. Indiscutiblemente que sobrevivía la lógica neoliberal que bañaba todas las

esferas de la vida y donde la educación no podía ser la excepción. “La década de 1980 vio el desquite de la práctica sobre la teoría, de los tecnicoeconómicos sobre los socioculturales, del éxito sobre la crítica, cediendo este pensamiento crítico heredero del progresismo moderno al pensamiento neoliberal y posmodernista que terminaron destruyendo la idea clásica de modernidad” (Habermas, 1989: 174).

La escuela aparecía como mediando entre el neoliberalismo y la consagración de derechos básicos como el de la educación, pero ahora con la complejidad de las exigencias de calidad y equidad. Frente a ello explotó el sentimiento de rebeldía que aflora en contra de una organización que subordina a las personas a la producción y la ganancia, pero que a la vez las dejaba sin relato, sumidas como espectadoras de un orden que se les ha dado, pero del cual no participan. Por eso es que levantan un discurso que, al mismo tiempo, reivindica a la educación y a la escuela. Para decirlo en un lenguaje pedagógico, lo que se quería (y quiere) decir era (es) que no solo se deben repetir historias, también hay que construirlas. “Prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos angustiados en sus acciones y en sus palabras” (Macintyre, 1987: 267). Y cuando además las claves de la educación incluyen

conceptos como el de los estándares de calidad o estándares de desempeño, los propios estudiantes agregan que no solo es necesario estandarizar los instrumentos que miden los aprendizajes, también hay que estandarizar las oportunidades.

2.- Microcosmos escolar.

Desde que el niño ingresa a la escuela y luego al aula –lo mismo el profesor o profesora- se encienden y activan emociones, intenciones, estados de ánimo y expectativas que se vinculan también con el aparato administrativo, donde interviene el propio profesor, inspectores y paradocentes. Luego los profesores dan cuenta de manera técnico-pedagógica de lo hecho en el aula, lo que suma otro escenario más. Pues bien, son múltiples escenarios que funcionan de manera separada (reunión del equipo directivo, consejo de profesores, reuniones de apoderados, etc.) pero que se juntan en un todo, a manera de síntesis, dentro de la sala de clases. Un aspecto central es observar y monitorear cómo se van gestando y desarrollando en el aula las interacciones entre los agentes educativos y los estudiantes, con el fin de lograr los aprendizajes esperados. En este territorio que es la educación escolar, los actores son múltiples, por tanto entre ellos y sus respectivas interacciones radican las explicaciones que permiten

sostener los buenos o los malos resultados. Si analizamos la escuela –sin todas las conexiones derivadas del mundo externo- ella representa por sí sola un gran sistema, un microcosmos, extremadamente complejo, variado, donde actúan diversos intereses, distintas generaciones, distintos lenguajes; donde emergen cotidianamente situaciones nuevas de las que hay que hacerse cargo. Si nos situamos dentro de este microcosmos que es la escuela y comenzamos a desagregar los elementos que lo constituyen, fácilmente identificamos al estamento profesional (agentes educativos directos, como lo son el equipo directivo y el cuerpo de profesores), a los estudiantes y por último –aunque no se encuentren dentro de la escuela cohabitando diariamente con los otros dos estamentos- a los apoderados. Los dos primeros estamentos interactúan con la “infraestructura” (directamente dentro de la escuela) que va desde la edificación-escuela, sus salas, biblioteca, libros, material didáctico, lo cual ya es un hecho complejo *per se*. Pero por otro lado, la escuela presenta una superestructura de funcionamiento que tiene que ver con la interrelación entre las partes mediada por distintos aspectos, a saber, las características socio-culturales de las personas, la idea de escuela que se genera desde dentro de ella, la forma de hacer circular las relaciones de poder –tanto desde los profesores hacia

los alumnos y viceversa- , las relaciones de enseñanza-aprendizaje, las relaciones interpersonales, etc. “Estas interacciones fluyen mediadas por la intención de producir aprendizajes” (Casassus, 2003:84). Para identificar las variables que inciden en los aprendizajes de los estudiantes, hay que hacerse cargo de cómo se articulan estas relaciones dentro de la escuela con el objetivo de mejorar las relaciones, primero, interpersonales, para luego abocarse a cumplir objetivos de aprendizaje. Muchas veces, los énfasis se colocan en una posición invertida en su jerarquía de importancia y se parte directamente por enfocarse en los aprendizajes sin detenerse antes en las relaciones interpersonales, que son las que ayudan a construir los climas emocionales favorables para el desarrollo de cualquier tipo de proyecto humano. Y si la escuela es esencialmente el espacio de socialización temprana, convivencia y conocimiento mutuo, ese debiera ser un aspecto relevante y el primer paso dentro de un orden lógico de prioridades. La metáfora del galpón que usaba Lewkowicz (2004) para designar a la escuela desprovista de sentido, la debemos tener muy presente para no olvidar que ella se construye, no es un “algo” dado. En esta realidad de creación de la escuela “Los docentes en sus interacciones con sus alumnos literalmente crean el aula, en la medida que su interacción está regida por el patrón que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Casassus,

2003: 85). De lo anterior se desprende que cuando hablamos de innovar para obtener mejores resultados, quedamos cortos si pretendemos lograrlo solo con un cambio curricular, con la incorporación de nuevo material didáctico o con una nueva forma de evaluar. Los contextos frente a los cuales se trabaja son esenciales para saber introducir las mejoras dentro de la escuela. A la capacidad de los profesores, los tipos de méritos de los equipos directivos, el tipo de estudiante y otros, que desde ya son altamente determinantes en su funcionamiento, hay que agregar la variable perceptual y actitudinal de los diferentes actores. Las disposiciones y predisposiciones que se van generando al interior de un establecimiento y en particular dentro de un aula son sustantivas a la hora de explicar éxitos y fracasos en proyectos emprendidos. “..., si hay diferentes actores en una realidad –como lo es una escuela-, una misma realidad es al mismo tiempo muchas situaciones,... Por ejemplo, si examinamos el tema del clima en un aula, la percepción es diferente cuando el informante es el docente, que cuando el informante es un alumno o un directivo. Esta percepción no solo es una diferencia de apreciación entre los distintos actores que persiguen intereses diversos, sino que hay que admitir que la realidad es diferente para cada uno de los distintos actores” (Casassus, 2003: 85-86).

Por otro lado, si queremos innovar, estamos obligados a reflexionar y pensar la escuela de manera integral. La innovación no se puede reducir a introducir una nueva técnica pedagógica descontextualizada de sus bases, de las orientaciones que le dan sustento, o de los contextos en que surgió. Innovar es siempre poner en tensión un modelo, por tanto estamos obligados a pensar, detenernos y comprender a cabalidad lo que buscamos.

Otro aspecto importante a considerar es el que se refiere a la relación que se establece entre el currículum y la evaluación. Porque si convenimos que, en parte, el currículum corresponde a un determinado “plan de estudio” diseñado en función de lo que se quiere que “aprendan” los estudiantes (conocimientos, habilidades, etc.) y responde a un determinado “deber ser” en lo relativo a la persona y la sociedad, al menos debe existir una correspondencia entre éste y lo que se evalúa. Sin duda, ahí existe un foco de tensión constante, pues muchas veces el currículum termina siendo torcido o desviado por lo evaluado. Se suma además que la evaluación no actúa solo dentro de la escuela, sino que sale a la esfera pública y se establece como un mecanismo de control y regulación de lo que el Estado hace en educación, por lo tanto, se le somete a prueba. “Un concepto que es vinculado estrechamente

con la evaluación es el de rendición de cuentas (*accountability*), que está altamente expandido, en especial en las empresas y en las políticas públicas” (Magendzo, 2008: 239).

3.- Variables que inciden en los aprendizajes.

A continuación, analizaremos algunas variables que inciden directamente en los aprendizajes de los estudiantes, para lo cual nos basaremos en el libro de Juan Casassus, *La Escuela y la (des) igualdad*, entre otras cosas porque su análisis es fruto de un trabajo empírico, sustentado en datos duros. Fue realizado con el patrocinio de la UNESCO en América Latina, entre los años 1995 y 2000, denominado PEIC (Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la Educación Básica) el cual abarcó catorce países, dentro de los que se encuentra Chile. Las pruebas se aplicaron aproximadamente a 54.500 niños y se encuestó aproximadamente a 55.000 profesores.

Entrando en materia, si nos concentramos en el quehacer docente, surgen varias aristas y variables que nos permiten explicar algunos resultados en los aprendizajes. Por ejemplo, y en relación

a los resultados obtenidos en el presente estudio se señala que “Cuando los docentes están satisfechos con la remuneración que reciben por su trabajo, el impacto se traduce en un aumento de alrededor de 8 a 10 puntos en el rendimiento de los alumnos” (Casassus, 2003: 131). Es decir, el docente como trabajador que desarrolla su labor profesional en condiciones de retribución material adecuada, tiende a desempeñarse mejor, entre otros aspectos a considerar, porque tiende a concentrarse en un solo establecimiento educacional. Los docentes que trabajan en más de un establecimiento o que se desempeñan en otras actividades además de la docencia, también ven afectados los rendimientos y aprendizajes de sus alumnos. “En promedio, a través de la Región, los estudiantes que pertenecían a cursos en que los maestros trabajaban además en otras labores obtuvieron 10 puntos menos que aquellos enseñados por maestros para quienes la actividad docente constituía su única dedicación laboral” (Casassus, 2003: 131). Y cuando los profesores no tienen autonomía en su labor docente, no están satisfechos con sus remuneraciones y necesitan de otro trabajo, se espera que los alumnos disminuyan 27 puntos en las pruebas (Casassus, 2003: 134). Es decir, si combinamos estas dos variables (autonomía y remuneración) los resultados disminuyen más que si los sumamos por separado.

En cuanto a las estrategias implementadas por los docentes dentro del aula se demostró, tanto en la prueba de Matemática como en la de Lenguaje, que los estudiantes que eran evaluados de manera sistemática obtuvieron entre 4,5 a 5,5 puntos más que los evaluados de manera esporádica (Casassus, 2003: 134). Seguramente aquí se observa que la evaluación aparte de monitorear los aprendizajes, forma parte integral de ellos, suscribiéndose a la fórmula de que la evaluación no es “de” los aprendizajes sino “para” los aprendizajes.

En cuanto a la incidencia del clima de aula en los resultados, se observa una relación que hace variar los resultados de manera espectacular, pues aquellos establecimientos donde profesores y estudiantes conviven de manera armónica, existe poca bulla en la escuela y dentro de las salas y las expresiones de violencia son mínimas, los estudiantes obtienen entre 92 y 115 puntos más que aquellos que asisten a escuelas donde la convivencia es desarmónica (Casassus, 2003: 134). Al poder reconocer que esta variable es fundamental en los aprendizajes, también es fundamental poner todas las energías e innovaciones posibles para lograr ambientes de convivencia satisfactorios. Para ello es crucial desarrollar todo tipo de proyectos de aula encaminados en esta

dirección. También es importante recordar que en la Región y en nuestro país, el sistema escolar está altamente segmentado socialmente, por lo que, en muchos casos, las escuelas reproducen conductas asociadas a los grados de discriminación positiva o negativa de estos grupos. Sin embargo, es importante destacar que este estudio arrojó resultados interesantes, pues aquellas escuelas que permiten la convivencia de estudiantes de diversos estratos socioculturales y capital cultural obtienen 11 puntos más que aquellas que segregan (Casassus, 2003: 133), lo que nos lleva a pensar que el capital social que un país obtiene al no discriminar es altamente beneficioso y profundiza la democracia. Porque no olvidemos que lo que la escuela intenta realizar por medio de la educación es disminuir las diferencias entre los estudiantes que vienen estructuradas desde su entorno social. A modo de ejemplo, si se toma el estatus sociocultural de los padres en la Región, "... este índice por sí solo explica hasta en un 18% las diferencias de resultados entre las escuelas" (Casassus, 2003: 142).

Existe una correlación entre condición económica y expectativa educacional. Los sectores más deprivados de la sociedad comprenden que la educación que reciben es de baja calidad, muchas veces ni siquiera pueden terminar los años mínimos de

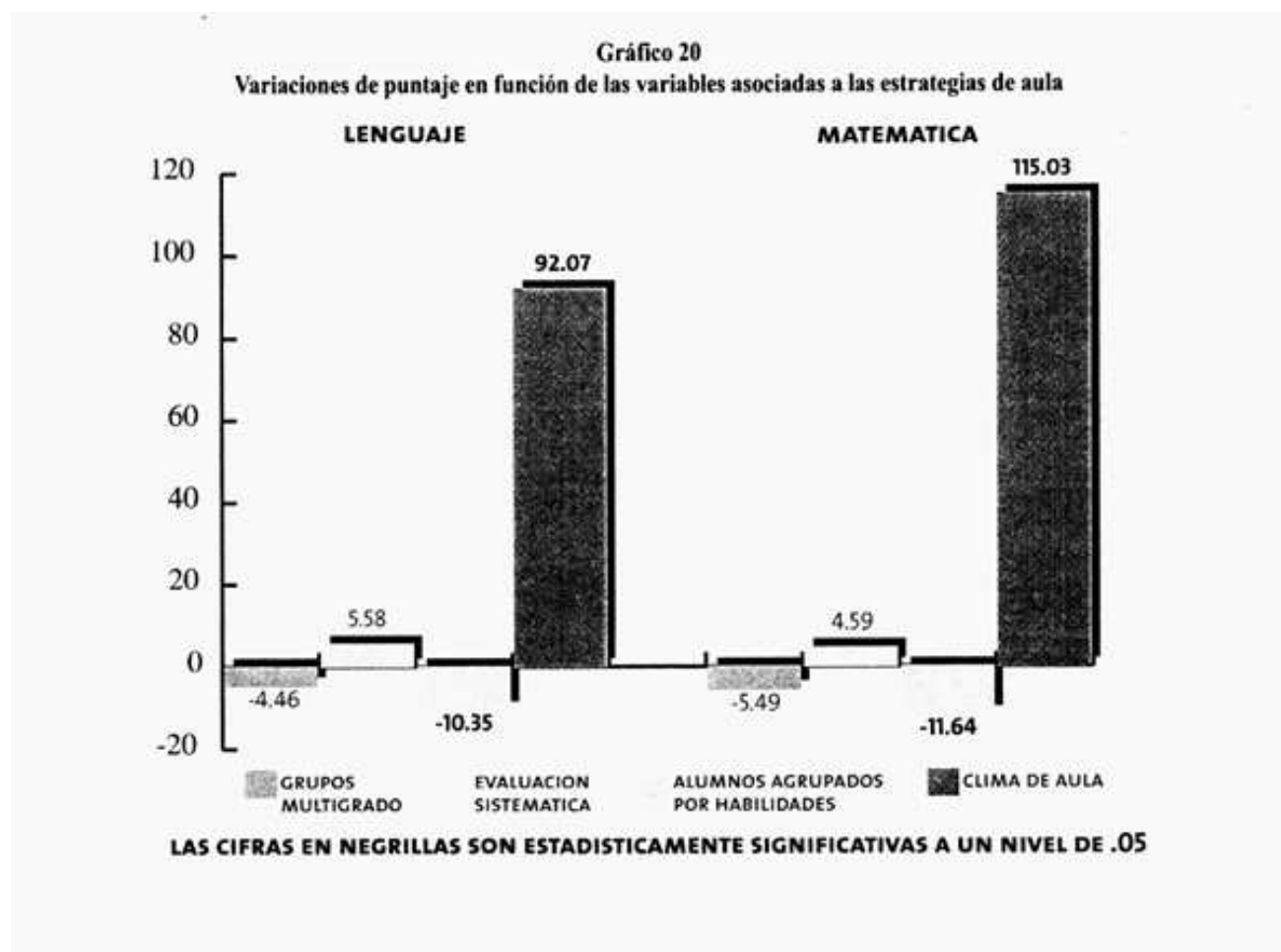
escolaridad porque deben trabajar o no confían en lo que la escuela les pueda dar, por tanto se va generando una situación desmedrada en lo cultural-formal, alejándose de los circuitos del conocimiento y el saber, disminuyendo cada vez más su capital cultural y finalmente, ocupando un lugar relegado de la sociedad en la que viven, obteniendo las remuneraciones más bajas, los trabajos más precarios y todo un deterioro material que se expresa también en las condiciones de vida en general.

En lo específico, el acceso a ciertos bienes culturales y sus determinadas prácticas, también afecta los aprendizajes de los estudiantes. "Así, el efecto combinado de tener libros en los hogares y leerles frecuentemente a los niños, se muestra como una poderosa manera de mejorar su rendimiento en la escuela. Tal efecto combinado permite un aumento entre 9 y 10 puntos" (Casassus, 2003: 137). Y estos efectos combinados, como muchos otros, son los que van tejiendo los cambios que poco a poco se van constituyendo en regularidades, que, a la larga, marcan la diferencia que opera en el espacio que existe entre aprender y no aprender.

De lo expuesto anteriormente, a continuación podemos observar por medio de un gráfico, cómo operan las variables asociadas a las estrategias de aula en los

resultados de las pruebas de Lenguaje y Matemática.

(Casassus, 2003: 210)



4.- A modo de síntesis.

Desde la perspectiva del siglo XIX y principios del XX la educación respondió a una lógica fundacional que tenía que ver con la constitución del Estado-nación. En el caso de Chile, la demanda actual implica que el sistema educacional sea capaz de proveer a todas las personas, los mismos

estándares de calidad en su formación. No es el tema del acceso, sino de las condiciones en que ese acceso se desarrolla. El concepto de “buena calidad” se ha ampliado a lo que efectivamente reciban los estudiantes dentro de sus escuelas, por lo que ya no basta asociar calidad con mostrar altas tasas de matrícula, retención y graduación.

Si consensuamos que es necesario generar cambios para responder a estas nuevas demandas, también debemos consensuar en que existen diferentes ritmos y velocidades para que operen efectivamente estas transformaciones. Hay temas más bien estructurales –que son los más lentos- como la ideología política sobre la cual se sustenta un Estado y que repercute en la política educacional, o la sustentabilidad económica fiscal para inyectar recursos de manera sostenida en el sistema. Hay otros que tienen que ver con la profesión docente y su estatus social. Pero, si sobre lo que hace la escuela se trata, hay variables que se pueden identificar claramente, y que en el corto y mediano plazo pueden marcar importantes diferencias. Así, la escuela que favorece los aprendizajes es aquella en que:

“1. La escuela cuenta con edificios adecuados

2. La escuela dispone de materiales didácticos y una cantidad suficiente de libros y recursos en la biblioteca.

3. Hay autonomía en la gestión de la escuela.

4. Los docentes tienen una formación inicial post secundaria.

5. Hay pocos alumnos por profesor en el aula.

6. Los docentes tienen autonomía profesional y asumen la responsabilidad por el éxito o el fracaso de sus alumnos.

7. Se practica la evaluación de manera sistemática.

8. No hay segregación de ningún tipo.

9. Los padres se involucran en el quehacer de la comunidad escolar.

10. El ambiente emotivo es favorable al aprendizaje” (Casassus, 2003: 152).

Se entiende que para que muchas de estas prácticas, efectivamente se lleven a cabo, son necesarios cambios que provengan desde la macro política. Pero de vital importancia son los cambios culturales, no solo de la sociedad en general, sino también de los profesores en particular. Para ello es necesario que el profesor vea que su función es respetada y retribuida material y simbólicamente de manera justa. Si eso se logra, tendremos profesores mucho más dispuestos a ser evaluados, con ánimo de capacitarse de manera continua y con un empoderamiento que los legitime desde su ámbito de producción sociocultural. En lo concerniente a la autonomía del profesor ésta “...supone que el docente es visto en un rol profesional y no en un rol técnico de ejecución. En el rol profesional, el docente tiene que reflexionar y encontrar soluciones a los problemas inéditos con los que se encuentra a diario” (Cassasus, 2003: 156).

En cuanto al liderazgo del director y los equipos directivos, ellos deben tener

claridad en los lineamientos pedagógicos, para que esos cargos no se desnaturalicen y sean vistos solo desde la perspectiva de la promoción salarial, que muchas veces termina sacando de las aulas a los mejores profesores, y en otros casos dejando a cargo de las unidades técnicas a aquellos que llevan más años pero no tienen la experticia para desempeñar sus funciones. Por eso es que los insumos materiales y humanos por sí solos no aseguran nada. De allí que la infraestructura, el material didáctico, la biblioteca, los libros, los recursos técnicos, etc., son importantes y efectivos en función de la interacción que se produce entre los directivos, los docentes, los estudiantes y estos materiales. Es por medio de esta interacción y los procesos que se llevan a cabo donde radica lo central a la hora de obtener resultados.

Finalmente, señalar que, sobre la desigualdad en educación es indudable que hay que poner atención en lo que ocurre dentro de la escuela. "Sin embargo, sería un error centrarse únicamente en la escuela o en el aula, pues ellas no operan en un vacío, sino que se encuentran entramadas con lo que ocurre en su contexto socio-económico y en su contexto administrativo" (Casassus, 2003: 119).

Bibliografía

- Acuerdo por la calidad de la Educación. (2007). Documento Oficial.
- Arendt, Hannah. (1967). *Sobre la Revolución*, Ediciones de la Revista de Occidente, España.
- Austin, Robert. (2004). *Intelectuales y Educación Superior en Chile*, Ediciones Chile América- CESOC, Chile.
- Aylwin, Mariana et al. (1990). *Chile en el Siglo XX*, Planeta, Chile.
- Casassus, Juan. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*, LOM, Chile.
- Habermas, Jürgen. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Argentina.
- Lewkowicz, Ignacio. (2004). *Pedagogía del aburrido*, Paidós, Argentina.
- Magendzo, Abraham. (2008). *Dilemas del Currículum y la Pedagogía*, LOM, Chile.
- Macintyre, Alasdair. (1987). *Tras la virtud*, Editorial Crítica, Barcelona.
- OCDE (2011). *Panorama de la Sociedad 2011 - Indicadores Sociales de la OCDE* ([www.oecd.org / els / social / indicadores / SAG](http://www.oecd.org/els/social/indicadores/SAG))