

## LA ESCUELA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO SA.\*

Ministerio de Educación de Chile

### Presentación

En esta exposición pretendo entregar algunos *antecedentes* para situar la importancia de la escuela en relación a la consecución de la calidad de la educación, propósito central de los diversos sistemas educativos en el mundo actual.

Estos antecedentes son los siguientes:

1. La escuela como el lugar de realización de las reformas educativas que se requieren en este fin de siglo.
2. El «efecto establecimiento»: esto es, la forma de ser y de actuar de la institución escolar como un factor central y decisivo en el resultado escolar de los alumnos.
3. Las escuelas como instituciones que aprenden y en las que se constituye el saber pedagógico.

Una segunda parte adelanta algunas *proposiciones para construir escuelas donde todos aprenden*. Ellas giran en torno a una conceptualización de la escuela como la institucionalización de la relación pedagógica, la que es analizada en tres miradas sucesivas como relación interpersonal, de enseñanza-aprendizaje y como relación institucionalizada.

Lo que da lugar a tres partes:

1. La *base* de la relación pedagógica es la emoción.
2. El aprendizaje es la *actualización* y la razón de ser de la relación pedagógica.
3. La gestión escolar define el *enmarcamiento* de la relación pedagógica.

## **Primera parte**

### **Antecedentes**

#### ***La escuela es el lugar de realización de las reformas educativas que se requieren en este fin de siglo***

Dos características centrales de las actuales reformas fundamentan esta afirmación: se trata de *reformas de la calidad de la educación*, por tanto de *reformas pedagógicas*.

Las reformas educativas de esta década son reformas centradas en el tema de la *calidad*; a diferencia de las reformas de los años 60 en las que el corazón de las reformas era la cantidad.

Lo más importante que pasó en la región entre el año 60 y el 90, fue el crecimiento brutal que experimentó el sistema escolar en esas tres décadas: la escolaridad básica pasó de un 57% en 1960 a un 87% en 1990, en media de un 36% a un 66% y en educación superior de un 5.7% a un 27%.

Hoy en día, en la era de las comunicaciones y de la sociedad de la Inteligencia, la explosión que se necesita es una explosión de aprendizajes y de aprendizajes para todos.

Por ser estas reformas de la calidad, el polo activo, creativo y relevante de las reformas, está en la base del sistema en las escuelas y no en la cúspide del sistema. Una reforma de la calidad se hace en cada una de las escuelas, liceos, salas de clase, o no se hace. Por lo tanto, el rol de los Ministerios de Educación cambia, son más parteros que ejecutores, su rol es entregar el marco general de orientaciones, generar las condiciones para el cambio y dar apoyo, principalmente a los más débiles. En otras palabras, el Estado en estas reformas adquiere un nuevo rol, que es un rol de Estado educador, de Estado que tiene su eficacia en persuadir y orientar a los Ministerios de Educación tienen que hacer las reformas educativas educando y no difundiendo prescripciones y normas.

Ahora bien, las reformas, por ser reformas de la calidad son reformas pedagógicas. Si se mira para atrás en la historia de las reformas, se advierte que el concepto de *reforma* ha estado siempre o ligado a cambios estructurales, como fue la prolongación de la educación básica y el aumento de la obligatoriedad escolar o a cambios en los planes y programas de estudio. Hoy el centro es pedagógico, es el cambio en las formas de enseñar y aprender y es éste el cambio más difícil; sin el cual, todo lo demás: el nuevo rol que se le está asignando a la educación, la posibilidad de una educación equitativa que contribuye a expandir la igualdad de oportunidades se cae. Esto es lo fundamental y debe lograrse molecularmente en cada escuela y liceo.

El concepto de *descentralización pedagógica* expresa operativa y estratégicamente estas ideas. La descentralización pedagógica es básicamente esto: la transferencia de crecientes niveles de responsabilidad y autonomía de los docentes y a los establecimientos educacionales para que lo substancial de las reformas se juegue en la relación pedagógica.

***El efecto establecimiento define cómo la forma de ser y de actuar de la institución escolar es un factor central y decisivo en el resultado escolar de los alumnos***

La importancia de la escuela en el rendimiento de los alumnos es un tema reciente en la investigación pedagógica. Todavía en los años 60-70 predominaba una perspectiva según la cual la escuela tenía poca influencia, haciéndose ver más bien el peso de los factores externos. Así, hasta comienzos de 1980 la tendencia es explicar las diferencias de éxito o fracaso escolar sólo por el *origen social*. La diferencia entre los establecimientos no es considerada. En ese momento investigaciones inspiradas ya en la etnometodología, ya en la sociología de las organizaciones empiezan a mirar la productividad de las escuelas a partir de especificaciones locales.

Cousin<sup>1</sup> en un artículo reciente tipifica el «efecto del establecimiento», estableciendo que no en todos los establecimientos escolares similares desde el punto de vista de la composición social de su alumnado se obtienen los mismos resultados; lo que muestra que éstos se deben no sólo al capital cultural de origen de los alumnos sino también a la organización interna de los establecimientos. El tema es el de la capacidad que tienen los establecimientos escolares para construirse y desarrollarse como unidades pedagógicas y educativas.

Este análisis no pone en cuestión la orientación central de la sociología de la educación: la desigualdad de oportunidades frente a la enseñanza; lo que hace es afinar la relación global observada entre origen social y éxito escolar señalando que frente a alumnos semejantes la escuela no aporta una respuesta homogénea sino que puede hacer diferencia («efecto establecimiento»).

Así, diversos autores distinguen tipos de establecimientos, por ejemplo Grisay (1989)<sup>2</sup> formula cuatro categorías:

Favorecido/eficaz	No favorecido/eficaz
Favorecido/ineficaz	No favorecido/ineficaz

Al momento de explicar la diversidad de desempeños se empieza a recurrir a características internas de los establecimientos: surgen nociones como *clima* de la escuela, identidad de la escuela. Se llega también a mostrar cómo la voluntad de movilización de los docentes y de los directivos para generar una *norma* (patrón, modelo, canon) del establecimiento influye (efecto establecimiento) en términos (le intervenir, atenuar o reforzar los *determinismos* socioculturales).

<sup>1</sup> Cousin, Olivier (1993), «L'effet établissement.. Construction d'une problématique», en *Reveu Française de Sociologie*, Juillet-Septembre 1993, pp. 395-419.

<sup>2</sup> Citado por Cousin, *op. Tic.*

En conclusión: (i) Es necesario concebir a los establecimientos escolares como organizaciones complejas, productoras de bienes sociales, culturales y pedagógicos; y (ii) hablando con exactitud, el establecimiento no existe sino cuando los actores (docentes, directivos...) tienen la capacidad de pasar de una organización fragmentada a una organización de conjunto.

Esta eficacia de las escuelas está asociada a diversas características que les permiten ser eficaces. Entre ellas, un relativo nivel de autonomía es una condición necesaria para que la escuela pueda ser eficaz.

Sin mayor análisis presentaré tres listados de estas condiciones.

a) Listado extractado de un artículo reciente de Guy Pelletier (1996)<sup>3</sup>

1. Visión compartida sobre sus fines y su enfoque educativo.
2. Forma de funcionamiento acorde con visión.
3. Expectativas claras, elevadas y realistas respecto a alumnos.
4. Evaluación continua.
5. Posibilidad de participar y ser escuchado.
6. Equipo docente cohesionado: práctica reflexiva.
7. Rol clave del director: creíble, apreciado, movilizador; capaz de trabajar en equipo; de orientar y evaluar

b) Listado de la Oede<sup>4</sup>

La necesidad de mejorar la calidad de la educación escolar básica fue una de las principales materias de discusión de la reunión de ministros de Educación de la Oede que se celebró en París a fin de 1984. El tema es trabajado los años siguientes por diversos grupos de investigadores y a través de encuentros en varios países. Se llega a dos importantes descubrimientos anejos: a) que la motivación del estudiante y el logro se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela; b) que las escuelas en las que los alumnos presentan un elevado rendimiento poseen esencialmente las mismas diez características. A saber:

---

<sup>3</sup> Pelletier Guv (1996): «Chefs d'établissement, innovation et formation: de la complexité aux savoirs d'action», en: Bonami. Michel y Michèle Garant (Eds.) (1996): *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles. pp. 87-114. El listado ha sido reconstruido por nosotros en base a este artículo.

<sup>4</sup> OCDE (1991). *Escuelas calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Paidós—Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

1. Un compromiso con normas metas claras y comúnmente definidas.
2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación.
3. Dirección positiva en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento.
4. Estabilidad del personal.
- o. Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.
6. Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado que asigne un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.
7. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
8. La búsqueda el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales.
9. Máximo empleo del tiempo de aprendizaje.
10. Apoyo activo y substancial de la autoridad educativa responsable.

c) Listado del Ministerio de Educación de la Comunidad Francesa de Bélgica<sup>5</sup>

1. Da sentido al trabajo escolar logrando aprendizajes significativos.
2. Considera y acoge las diferencias individuales de los alumnos asegurando una base cultural común para todos.
3. Los profesores están interesados en el éxito de todos sus alumnos.

---

<sup>5</sup> Commision de rénovation de l'enseignement fondamental (Cref) : *Une école de la réussite est una école qui...Bruxelles*, 1994. Ver traducción y adaptación en : Ministerio de Educación-Chile (1998) : *Diez recomendaciones para una escuela donde todos aprenden*, Santiago, Chile.

4. Favorece las relaciones con las familias y con el entorno.
5. Garantiza y optimiza los tiempos de aprendizaje.
6. Desarrolla un modelo de interacción democrática.
7. Crea un clima relacional cálido.
8. Utiliza la evaluación formativa para guiar su propio funcionamiento y los aprendizajes de los alumnos.
9. La dirección se compromete en su función pedagógica y relacional.
10. El conjunto del cuerpo de profesores se interroga regularmente sobre sus prácticas.

Creo no caer en el simplismo si resumo este vasto conjunto de características señalando que hay dos fundamentales, que de alguna manera despliegan a las restantes:

a) *Una escuela eficaz es aquella que tiene un proyecto educativo.* Vale decir; la escuela es eficaz si el conjunto de sus actores (profesores, alumnos, padres) posee metas claras y valor es compartidos, definidos en común y continuamente revisadas y evaluadas en forma colectiva. Esto es muy importante. Cualquier cosa que se haga en la escuela, debe ser para esa escuela la ocasión de generar o dinamizar su propio proyecto educativo.

b) *Una escuela eficaz es aquella que posee un cuerpo docente que trabaja en equipo.* Trabajar en equipo supone planificar, tomar decisiones, reflexionar, buscar y experimentar en colaboración y coparticipativamente. Un buen equipo de trabajo es capaz de concitar un apoyo activo de los padres y de otros agentes de la comunidad. El trabajo en equipo no se opone a la existencia de una dirección clara, por el contrario, un equipo que no logra darse una dirección es inoperante.

### ***Las escuelas son instituciones que aprenden y en las que se constituye el saber pedagógico***

Buena parte de lo dicho hasta acá tiene que ver con la capacidad que queremos tengan las escuelas para aprender. En efecto esta intencionalidad subyace a las dos características recién nombradas.

Así, referirse al proyecto educativo institucional de las escuelas es referirse a la necesidad de incorporar mayor racionalidad a nuestra acción. Necesidad de decidir qué se quiere hacer, por que se quiere hacer aquello y no otra cosa, cómo se quiere hacer y; por último, necesidad de evaluar lo realizado. En resumen: el proyecto educativo incorpora a las instituciones educativas una «racionalidad» en su actuar que les permite tener éxito y equivocarse, vale decir «aprender».

Lo anterior sólo es posible de hacerse en equipo. El aprendizaje pedagógico es un aprendizaje

colectivo. La profesionalización de los docentes es una profesionalización colectiva<sup>6</sup>. La profesión docente es una profesión colectiva y la profesionalización es interactiva. El trabajo en equipo pedagógico es la forma privilegiada, intensiva de cooperación profesional y de profesionalización interactiva.

A diferencia de lo que sucede con otros profesionales, la realidad que enfrentan los profesores llama a la cooperación, al trabajo en equipo. Esto se debe, por una parte, a la complejidad de la tarea; se trabaja con personas y paradójicamente «lo humano» es lo más cercano y lo más desconocido. Además, en educación la tarea es de responsabilidad compartida. Si se quiere enfrentar los verdaderos problemas se requiere de cooperación; la acción propia depende de la de los otros: todos los docentes de una escuela están embarcados en el mismo bote.

Pero, ¿de qué aprendizaje se trata?, ¿en qué consiste el saber pedagógico acumulado por las escuelas?

Siguiendo a Tardif y a Gauthier (1996)<sup>7</sup> es posible distinguir en la cultura de la modernidad tres definiciones de saber que se relacionan a tres «lugares» en los que el saber se encontraría: la subjetividad, el juicio y la argumentación.

Un modelo funcional de la modernidad es el cartesiano. Saber es el tipo particular de *certeza subjetiva* producida por el pensamiento racional (Descartes). Esta certeza subjetiva puede tomar dos formas: a) la de «intuición intelectual», a través de la cual la verdad se capta inmediatamente. b) La forma de una representación intelectual, que resulta de o (se infiere) de un razonamiento (inducción o deducción); es mediata y relacional a otra cosa que ella misma = «lo representado». En esta concepción del saber, el ideal de racionalidad es el pensamiento lógico-matemático y el saber ideal es la matemática.

También se ha dado en llamar «saber» al juicio verdadero, esto es, al discurso que afirma con razón algo de algo. Acá también el saber resulta de un acto subjetivo: el acto de juzgar, el que refiere a la dimensión asertórica o proporcional del saber. En esta concepción el saber se restringe a juicios sobre hechos (orden positivista del saber), excluyéndose del saber a los juicios de valor, vivencias, etc.

Por último está la perspectiva argumental, comunicacional o discursiva del saber, según la cual se puede llamar saber a la actividad discursiva que consiste en ensayar de validar con la ayuda de argumentos, de operaciones lingüísticas discursivas (lógicas, retóricas, dialécticas, empíricas, etc.) una proposición o una acción. Saber, acá, no es sólo emitir un juicio verdadero, sino también poder establecer las razones por las cuales él es verdadero. Esta capacidad de «dar las razones», de argumentar, remite a la dimensión intersubjetiva del saber. El saber no se reduce a una representación subjetiva, ni a afirmaciones teóricas con base empírica, él implica siempre

---

<sup>6</sup> Ver: Gather Thurler Moniea (1996): «Innovation et Coopération entre enseignants liens et limites». En: Bonami, Michel y Michèle Garant (E.ds.) (1996): *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles.

<sup>7</sup> Tardif, Maurice y Clermont Gauthier (1996): «L'enseignant comme 'acteur rationnel': quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? » En Paquay, Léopold y otros, *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles.

otro; es una construcción colectiva de naturaleza lingüística proveniente de una discusión, de intercambios discursivos entre seres sociales.

Muchos tipos de juicios hacen intervenir exigencias de racionalidad y de verdad, sin pertenecer por ello a la clase de juicios sobre hechos (Habermas, 1987). El saber, por tanto, no se restringe al conocimiento empírico y engloba potencialmente otros tipos de discursos: normativos, valores, prescripciones..., en los que el locutor se esfuerza por fundar su validez, proveyendo de razones discutibles y criticables. Los criterios de validez no se limitan a la adecuación de afirmaciones y hechos; se refieren más bien a la idea de acuerdos comunicacionales en el seno de una comunidad de discusión, los que pueden referirse a valores, que refieren a una norma compartida por una comunidad.

En la argumentación los interlocutores se esfuerzan por superar los puntos de vista iniciales de su subjetividad, con pretensiones de acceder a una validación intersubjetiva para sus planteamientos o sus acciones.

Tardif distingue un elemento común a las tres concepciones, las que pese a sus diferencias tienen una cosa en común: ellas relacionan siempre la naturaleza del «saber» a exigencias de racionalidad. Lo que entrega una primera pista interesante para hablar de «saber pedagógico», ya que lo restringe a los casos en los que los actores son capaces de presentar un orden de razones para justificarlo. Son capaces de responder a la pregunta: ¿por qué dice Ud. eso?, ¿por qué hace Ud. eso?

Esta búsqueda de los por qué lleva a un saber de base, que sirve de apoyo a los argumentos; se trata de presupuestos que normalmente no se discuten y sirven, más bien, de marco a la discusión, ya que son compartidos por todos (saberes comunes e implícitos)<sup>8</sup>.

Este *saber profesional de los docentes*, corresponde a la competencia de algunos actores sociales, que si bien buscan actuar regidos por exigencias de racionalidad, dan lugar a una racionalidad fluida, dinámica, que no corresponde totalmente a los cánones del pensamiento lógico y científico. Los profesores no son «sabios», aunque para actuar se apoyen en motivos que responden a exigencias de racionalidad. Son saberes con fundamentos racionales y abiertos a la reflexión, que pueden ser influidos por la ciencia, la investigación, que ganan en fuerza, claridad y exactitud con la crítica.

El profesor sabe en la mayoría de los casos por qué dice o hace algo. El toma decisiones, juzga (tomar decisiones es juzgar); este juicio se basa sobre el saber pedagógico. (Importa prestar atención a estos juicios, que no es lo mismo que las representaciones mentales del profesor).

Los juicios del profesor están orientados a la acción, la que se desarrolla en un contexto determinado y en relación a otros. El no busca conocer sino actuar y si se ocupa de conocer es para actuar mejor.

---

<sup>8</sup> Estos saberes son sociales, compartidos por una comunidad de actores. Equivalen al concepto de *paradigma* que Kuhn acuñó para la ciencia: hay cambio de paradigma cuando la discusión se refiere a los saberes compartidos que hasta ese momento servía de marco de referencia para decidir las discusiones. Es imposible dudar de todo; ej. Descartes; o no saber nada; ej. Sócrates.



Basado en lo anterior Tardif postula que la enseñanza, la pedagogía no es una ciencia, ni una técnica; pero tampoco es un desorden o la expresión de intuiciones arbitrarias. Fundado en esta característica propone la idea de *jurisprudencia* como una pista prometedora para la pedagogía. Más que pretender establecer una ciencia pedagógica, orientada a establecer un conjunto de proposiciones verificables empíricamente, se debería establecer una jurisprudencia de la pedagogía; esto es, un *corpus* de reglas de revisable, discutible, esto es, materia de “proceso deliberación, discusión, argumentación y reflexión”.

¿A qué realidad se refieren los juicios de los docentes?

La acción profesional de los docentes está estructurada por dos series de obligaciones: aquellas ligadas a *la comunicación de la materia*. (Constricciones ligadas al tiempo, a la organización secuencial (de los contenidos, al logro del aprendizaje por los alumnos, a la evaluación) y aquellas ligadas a *la gestión de las interacciones con los alumnos* (organización del trabajo de los alumnos, mantención de la disciplina, motivación de los alumnos, etc.).

La relación pedagógica es un orden construido por el docente, para lo cual toma decisiones, juzga, piensa y actúa en función de ciertas exigencias de racionalidad. La razón pedagógica es una razón práctica que se establece siempre en relación a otro, en interacción con los alumnos; transformar a los alumnos en actores, en partícipes de la relación pedagógica es la tarea en torno a la que se articula el actuar y el saber de los docentes. Es una relación lingüística, que se constituye y actúa en el lenguaje.

## **Segunda parte**

### **Algunas *proposiciones* para construir escuelas donde todos aprenden**

#### ***La escuela puede describirse como la institucionalización de la relación pedagógica***

La relación pedagógica es una relación humana fundamental a través de la cual las generaciones mayores ayudan a las nuevas a conocer lo necesario para ingresar a la sociedad y manejarse en ella. Es una expresión básica de nuestro ser social. En un momento del avance de la organización social esta relación se institucionaliza, hasta llegar en los dos últimos siglos a la fase actual de institucionalización: los sistemas escolares universales y obligatorios.

Las reformas actuales son expresión de una puesta al día muy profunda de este sistema. Las escuelas que han sido tradicionalmente instituciones de enseñanza, deben pasar a instituciones de aprendizaje; hasta hoy su función central ha sido proveer de información y les toca ahora entregar más instrumentos para acceder en forma autónoma a la información y claves para interpretarla. Desde el punto de vista moral, las escuelas han inculcado un conjunto de valores homogéneos y definidos socialmente y tienen hoy el desafío de educar moralmente a seres que deben optar éticamente y discernir entre ofertas valóricas plurales. Hasta hoy las escuelas han tenido el rol de seleccionar a las élites, hacia el futuro se espera que entreguen una educación de calidad a todos.

Esa es la meta, pero está lejos. Nos debatimos todavía con una educación con pesadas tradiciones magisteriales y memorísticas, Somos reproductores de prejuicios de selectividad, segmentación y discriminación.

Algunos ejemplos:

- ***La cultura del «niño problema»***

Esta cultura tiene diversos orígenes. Uno más sociocultural, reside fundamentalmente en un trasfondo clasista, y por qué no, racista de nuestra cultura que transforma al niño pobre en problema. Otro más medical etiqueta la diferencia como enfermedad: desde la hiperkinesia a la fobia escolar, pasando por toda una gama de niños problema.

El ver a los alumnos como problemas es muy inhibitorio de la acción pedagógica. Hay que salir al paso de esta «cultura» con una distinción clara y fuerte: los niños y niñas tienen problemas que no son problemas. Mientras veamos a los alumnos como problemas, no podemos ayudarlos ni pueden ayudarse; si vemos a los alumnos con problemas surgen de inmediato caminos para ayudarlos a superarlos.

- ***La segmentación: se busca la distinción***

Tenemos una sociedad socialmente segmentada, en la que los grupos sociales con distintos niveles socioeconómicos no conviven ni se relacionan entre sí, sino que constituyen compartimentos estancos; más aún, los distintos grupos y de modo especial los grupos dominantes poseen subculturas que muchas veces contienen representaciones descalificadoras de los otros grupos. La escuela está llamada a cooperar en la superación de la segmentación social y a proveer las bases culturales de sociedades crecientemente igualitarias e integradas. Sin embargo, la cultura escolar suele contener un conjunto de rasgos discriminatorios hacia los sectores populares, lo que la transforma en productora (o reproductora) de la segmentación. Es importante advertir que esta producción cultural espuria de la escuela posee un doble efecto negativo, de una parte reproduce prejuicios sociales y por otra, al incorporar estos prejuicios a la vida escolar hacen que ellos sean muy influyentes en el fracaso escolar de los pobres.

A continuación se presentan algunos de los mecanismos socioculturales a través de los cuales la cultura de la escuela re-afirma la segmentación social<sup>9</sup>:

La *deculturalización*, que es el corte que vive el niño cuando la cultura escolar no reconoce la cultura familiar (dificultad, vergüenza, doble exclusión).

---

<sup>9</sup> Tomo estas observaciones de: Commission de rénovation de l'enseignement fondamental (Cref): *Une école de la réussite est une école qui...* Bruxelles, 1994.

La *ocultación de las adquisiciones sociales*. La escuela no reconoce, valoriza ni utiliza en la enseñanza las competencias extraescolares que los niños poseen: tejer, coser, hacer la comida, arreglar diversas cosas, tocar un instrumento.

La *jerarquización*. de tareas, funciones, personas, familias, valores, aprendizajes que la escuela efectúa constantemente, frente a la cual algunos niños y sus familias, frecuentemente clasificados en el «mal» lugar, se sienten desvalorizados tanto en el plano del aprendizaje como el de las relaciones sociales.

Las *bajas expectativas de los(as) profesores (as)* en relación a sus alumnos mas pobres, debido a las carencias materiales que poseen, influencia enormemente el comportamiento escolar de estos últimos.

Se viene desarrollando toda una perspectiva pedagógica que asigna al lenguaje y comunicación de los niños un valor fundamental. En ese contexto se ha chocado con una cultura escolar que desvaloriza la cultura (del lenguaje, que es lo mismo) popular. Mabel Comendarrín en una ponencia sobre el terna enuncio cuatro falsas *concepciones* sobre la competencia lingüística y los valores culturales de los niños y niñas provenientes de familias pobres. Estas son:

1.«Los niños y niñas pobres sólo manejan una limitada gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar».

2.«El habla que utilizan los niños y niñas pobres es un. ‘mal lenguaje’ y constituye un deficiente instrumento para desarrollar el pensamiento lógico».

3. Los niños y niñas pobres provienen de familias carentes no sólo de bienes materiales, sino de valores éticos y sociales.

4.« Los integrantes de las comunidades pobres carecen de ‘cultura’, dado que la condición de culto constituye un atributo propio de las personas con estudios superiores<sup>10</sup>»

### ***Repetición***

Cada año repiten curso miles de alumnos. Es obvio que la repitencia indica una ineficiencia del sistema educacional, sin embargo ella ha pasado a formar parte de la cultura escolar y se la acepta como un fenómeno «natural». Más aún, a veces los padres llegan a ver la repetición como algo bueno, como una segunda oportunidad que se les da a sus hijos.

Sin embargo, la repetición es dañina para los que la padecen, ya que suele reforzar aquello que pretende curar: los bajos logros escolares de los repitentes. Es una medida poco efectiva, va que

---

<sup>10</sup> Comendarrín, Mabel: *Revisión crítica de algunas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres*. Ponencia en seminario “Integración y articulación de la educación parvularia, básica y diferencial: desafíos para la formación del profesionales”, organizado por el CIDE y la Universidad Católica “Blas Cañas”, Santiago, 29 y 30 de noviembre de 1994.

propone a los estudiantes «más de lo mismo», los hace andar nuevamente el camino que los hizo fallar. Refuerza los bajos rendimientos ya que produce una baja autoestima de estos alumnos a lo que suma las bajas expectativas que padres y docentes tienen respecto a los alumnos con retraso escotan. Esta ineficacia de la repetencia ha sido documentada por estudios demuestran que quienes repiten no aprenden más la segunda vez que hacen el mismo curso; mas aún, la repetencia no sólo no anda a los repitentes a aprender, sino que es la antesala del abandono por parte de ellos del sistema escolar.

¿Cómo enfrentar el problema? La repetición no proviene de una sola fuente y por lo tanto no tiene una única solución. Sin embargo, superar el problema supone, de nuevo un cambio cultural, un cambio de mentalidad que tienda a ver que la repetencia nunca puede ser un castigo, que puede ser un remedio eficaz sólo en casos muy excepcionales; cambio de mentalidad que asuma que todos los niños y jóvenes pueden aprender y que, por tanto, cuando un alumno no progresa por un camino debe buscarse apoyos y caminos especiales para facilitarle el aprendizaje. Uno de estos caminos es la evaluación diferenciada.

En lo que sigue caracterizaré en forma muy esquemática la escuela buena que propongo a la reflexión de ustedes. Postulo que el centro de la escuela es la «relación pedagógica», vale decir la comunicación que se establece entre maestros y discípulos con el objeto de apoyar a estos últimos en su tarea de aprender; y describo esta relación pedagógica con tres trazos. 1. La relación pedagógica es antes de ser pedagógica una relación humana. 2. La relación pedagógica se hace realidad, en el aprendizaje del educando. 3. Por último, la relación pedagógica no se da en un vacío social, sino que vive en instituciones, lo que nos abre a la necesidad de incorporar el terna de la gestión de esas instituciones; la afirmación acá es que la escuela buena es democrática<sup>11</sup>.

### ***La base de la relación pedagógica es la emoción***

El meollo de la tarea docente es ser promotor del aprendizaje de otro, del alumno. Para lograrlo se tiene que dar una relación entre maestro y aprendiz. Tiene que darse un encuentro humano, un reconocimiento mutuo, que liga a alguien que está señalando el camino del aprendizaje con otro que está siguiendo este camino. Y acá lo primero, el *sustento* de esta relación educativa originaria es un tema de emociones y no del conocimiento. Como lo señala Humberto Maturana, nosotros actuamos, pensamos, conocemos, nos relacionamos *desde* nuestras emociones<sup>12</sup>.

Si esta relación no se funda en una buena autoestima del educando, una buena autoestima del profesor y una relación entre ellos que haga que ese encuentro profundice las identidades positivas de ambos, no se va a dar el aprendizaje. La primera tarea del profesor o profesora es saber generar esas condiciones de la relación pedagógica, saber crear un clima que haga que estemos en una buena disposición para ponernos a la tarea de enseñar y aprender.

---

<sup>11</sup> Sigo parcialmente un texto anterior: García-Huidobro, J. E. *El niño con necesidades educativas especiales en la escuela común*, presentación oral realizada en el « Primer Congreso Iberoamericano de Ecuación Especial». Viña del Mar, 21-23 de agosto de 1996.

<sup>12</sup> Cfr. Maturana, H.: *Emociones y lenguaje en educación y en política*, Hachette-CED, Santiago, 1990.

Hay mucho de desconocido en esto, pero la investigación pedagógica nos enseña algunas cosas muy simples que son fundamentales y en las cuales hay que poner atención al momento de buscar la forma de mejorar los aprendizajes.

Primero, expectativas de logro o efecto Pigmalión. Se sabe, y es una de las pocas cosas que se sabe confirmadamente en pedagogía, que el aprendizaje de los niños depende muy fundamentalmente de las expectativas que el profesor o profesora tenga respecto al rendimiento de esos niños. Si yo estoy convencido de que el curso que tengo delante es un curso de niños poco capaces y flojos, y que no se puede esperar mucho de ellos, ésta va a ser una profecía que se va a cumplir de todas maneras. El primer trabajo que el profesor o profesora tiene que hacer, sobre sí mismo, es creer en la capacidad de aprender; en la imaginación, en la curiosidad, en el espíritu de los niños y niñas que tiene delante. Este es un elemento manejable que es importante señalar porque normalmente estas expectativas o no expectativas funcionan en el inconsciente, no las discutimos, no las reconocemos y, por tanto, no actuamos sobre ellas.

Un segundo elemento central es conocer el medio en el cual trabajamos. Es central, pero no es habitual, apreciar la cultura popular. Los profesores normalmente son de sectores medios y, al menos la mitad de los niños y niñas de este país son pobres. Sin darnos cuenta, somos portadores de muchos prejuicios culturales que hacemos pesar sobre nuestros alumnos y sus familias. Estos juicios negativos, automáticos e inconscientes, quiebran la sustentabilidad de la relación pedagógica.

Tercero, otro paso es llegar a establecer una relación habitual, fluida con los padres y madres de los niños. Esta relación escuela comunidad, escuela-familia es, en sectores de la pobreza, absolutamente necesaria. En la casa de los niños tiene que darse algo parecido de lo que se está dando en la escuela. Así como el profesor o la profesora tiene que tener expectativas de logro en relación a los niños, también la familia debe darle mucha importancia a lo que el niño haga. Aunque la mamá sea analfabeta debe preguntarle a sus hijos cómo le está yendo en la escuela, debe mostrar que sus esfuerzos y avances le importan.

### ***El aprendizaje es la actualización y la razón de ser de la relación pedagógica***

Si la relación pedagógica se sustenta en las emociones, ella se *actualiza* (en el sentido aristotélico de llegar a ser «acto») en el momento en que se produce el aprendizaje del alumno. Frente a esta actividad primordial del alumno, los profesores tenemos una actividad de apoyo y de conclusión del aprendiz, poseemos una responsabilidad profesional para que el otro aprenda, pero el fin, el significado último de la relación pedagógica, es que el otro el alumno aprenda. El verdadero protagonista de la educación es el alumno. Reconocer esto es el punto de partida de la pedagogía activa y de la renovación pedagógica.

Al poner en el centro el aprendizaje se hacen patentes dos cosas obvias, pero que se olvidan: (i) El aprendizaje debe ser significativo, pues nadie aprende lo que no logra interesarle o lo que carece de sentido para él; (ii) todos aprenden de una forma distinta; parten de preguntas, contextos, historias lenguajes, sentidos distintos; tienen inteligencias distintas; por tanto no

puede haber una sola forma de apoyar el aprendizaje de todos. La pedagogía sólo puede ser personalizada, solo existe la pedagogía de la diferencia, nunca de la homogeneidad. Para lograr que el aprendizaje sea significativo para los niños y los jóvenes, hay que andar un doble viaje. En primer lugar, es preciso ir allí donde ellos están, responder a las preguntas que ellos se hacen y no transformar el saber escolar en un conjunto de respuestas para preguntar que nadie se ha hecho nunca. Enseguida hay que volver con ellos al legado cultural que la escuela busca comunicar a todos; hay que poner a los alumnos en situaciones problemáticas, ayudarlo a abrir su mundo a hacerse nuevas preguntas.

La pedagogía de la diferencia varía los métodos, los tiempos y los caminos del aprendizaje, para lograr un núcleo cultural común que debe asegurar para todos. Para evitar que la diferenciación de la enseñanza lleve a una «estigmatización» o a cerrar a cada uno en su «especificidad», «es importante recordar siempre el sentido último de una escuela democrática: hacer a cada uno y a todos competentes, pero también responsables, tolerantes y solidarios. Este proyecto impone e implica una mirada sobre las diferencias individuales que las considera no como aquello que cierra a cada quien en su identidad, sino como aquello que cada uno puede aportar a los otros<sup>13</sup>».

No hay pedagogía de la diferencia sin evaluación formativa, vale decir sin un proceso evaluativo que sea un seguimiento de los aprendizajes de cada uno, para asegurar el aprendizaje de todos.

### **La gestión escolar define el enmarcamiento de la relación pedagógica**

Un elemento, muy importante, es el *enmarcamiento* de la relación pedagógica. La educación y el mejoramiento de su calidad es una tarea colectiva. Ella se da *en instituciones* escolares y supone un cuerpo docente que posee métodos comunes y concertados entre todos para lograr determinados fines.

Lo anterior no lleva a tener que considerar los aspectos de organización y de gestión, como el marco natural en el que se desarrolla la acción pedagógica. Más aún, la relación pedagógica entre el docente y sus alumnos se nutre de una relación institucional más amplia que está definida por el proyecto educativo global de establecimiento donde hay relaciones humanas, donde hay valores, donde hay formas de relación con otros.

La *democracia* es el principio de funcionamiento que más mejora el clima relacional de la escuela. Supone estructuras precisas (consejo de profesores, de curso, centro de padres ) donde cada uno ejerce el derecho y la libertad de expresión, donde se toman en común las decisiones principales y donde se administran colectivamente los conflictos.

La escuela debe educar para la democracia, por tanto debe ser un espacio en el que todos los participantes vivan en democracia para poder aprenderla. Para lograrlo debe ser una institución profundamente democrática, en su organización, en sus valores de tolerancia, respeto y solidaridad y en la orientación integradora y universalista de su acción educacional: «en esta escuela todos aprenden».

---

<sup>13</sup> Ver: Cref: *Une école de la résussite est une école qui...*(*op. cit.*)

**SEGUNDO FORO EDUCATIVO Y PRIMERA FERIA PEDAGÓGICA.**  
**ESCUELA SIGLO XXI**  
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL – PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN

La función de la dirección de los establecimientos es fundamental para lograr este enmarcamiento estimulante y democrático de la relación pedagógica. La dirección tiene como función esencial la organización y la animación de la enseñanza y de la educación en su escuela. Su rol primero es coordinar la acción de los miembros del equipo educativo, en colaboración con los restantes participantes, en vista de realizar un proyecto educativo del establecimiento elaborado por toda la comunidad escolar. Adicionalmente la dirección posee una función relacional con la comunidad y con diversas instituciones que pueden constituir una red de ayuda para el establecimiento.

Para resumir lo dicho valga un esquema:

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA Y LA BUENA ESCUELA	
Sustento de la relación pedagógica (Emociones)  Promotor aprendizaje (Valores)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• expectativas de logro</li> <li>• conocer el medio</li>   <li>• aprecio cultura popular</li> <li>• relación padres familia</li> </ul>
Actualización de la relación pedagógica (Aprendizajes)  Conductor aprendizaje (Competencias profesionales)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metodología activa</li> <li>• reforma curricular</li>   <li>• organización trabajo escolar / disciplina</li> </ul>
Enmarcamiento de la relación pedagógica (Gestión)  Gestor aprendizaje (Profesionalización colectiva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• proyecto educativo</li> <li>• dirección</li>   <li>• equipo docente</li> <li>• todos corresponsables del establecimiento</li> </ul>