

La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad

Jesús M^a Redondo Rojo ¹

RESUMEN

La escuela genera el fracaso escolar como producto de su tendencia a la normalización. La dinámica escolar, y especialmente sus elementos principales: expectativas sociales, diseño de las tareas y evaluación actúan transformando las diferencias en desigualdades.

Las escuelas pueden ser eficaces e ir más allá de la mera reproducción en la medida en que los procesos psicosociales que se desarrollan en las mismas, consideradas como unidad de análisis, sean adecuados.

La modernización de la educación en Chile parece orientarse en esta dirección por la descentralización de la gestión curricular; pero se mantiene la duda de si la cantidad de financiación es la adecuada, especialmente los sueldos de los profesores.

Palabras Claves: Psicología educacional, fracaso escolar, escuelas eficaces, modernización de la educación.

LA DINAMICA ESCOLAR: DE LA DIFERENCIA A LA DESIGUALDAD

El fracaso escolar se conceptualiza en dos dimensiones que se superponen y que es preciso distinguir. La dimensión institucional que se objetiva en los índices o indicadores (índice de aprobados, índice de repetición, índice de retraso edad/curso, índice de desescolarización, índice de movilidad-permanencia,...) (Calvo, 1988, 22-25), y la dimensión del fracaso en el aprendizaje de contenidos teóricos y prácticos (conocimientos, procedimientos, valores, normas, actitudes,...). *"Ambos están relacionados: son, en parte,*

causa y consecuencia el uno del otro, y el uno se justifica en el otro" (Perret-Clermont, 1979, 7).

No es posible determinar una definición clara del fracaso escolar, ya que contiene una fuerte carga subjetiva (Perret-Clermont, 1979, 8). Lo que sí parece ser claro es su vinculación al rendimiento evaluado respecto a una norma determinada por la institución (escuela, ministerio, ley...): *"...porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y, por tanto, las contradicciones, entre la utopía pedagógica de "una escuela para todos" y la realidad de las diferencias"*. (Perrenoud, 1990, 30). Aquí radica la contradicción inter-

¹ Departamento de Psicología, Universidad de Chile.

na central de la escuela al pretender ofrecer oportunidades iguales de acceso, pero para someter a la distribución desigual de capacidades, supuestamente por causas individuales o naturales, a medidas de rendimiento iguales. De forma que *“son justamente los individuos de los medios populares, y sobre todo aquellos que hayan fracasado en la escuela, los que no tienen opción a otra explicación de los procesos en juego que la declaración oficial de su propia capacidad individual”* (Perret-Clermont, 1979, 8). Esta autoatribución es negativa para la autoestima, la motivación, etc.; no tiene ningún valor educativo; y al ser rechazada por el individuo para sí, se transforma en un rechazo de la escuela. Rechazo que la escuela psicologiza, volviéndolo al individuo y convirtiendo los problemas sociales en individuales.

“Los estudiantes de las clases populares, cuya cultura difiere profundamente de la cultura escolar, deben realizar esfuerzos considerables para asimilarla sometiéndose a una especie de reeducación. La escuela humilla a menudo profundamente a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Los fracasos escolares, las notas bajas, los juicios de los profesores los convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades” (Lutte, 1991, 174).

Incluso alguno puede llegar a convenirse de que ha dejado la escuela por propia voluntad. Como señala Fernández Enguita:

“Las exigencias que la institución escolar plantea a su público no siempre son bien recibidas. El éxito escolar requiere un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución que no todos los estudiantes presentan. Aunque no faltan los que aceptan incondicionalmente el proyecto de vida que les ofrece la institución, un sector importante lo rechaza lisa y llanamente, y otro, tal vez el más sustancial, sólo se identifica con el mismo de manera circunstancial. Aceptan, por ejemplo, la promesa de movili-

dad social y quieren servirse de la escuela para alcanzarla, pero no se identifican con la cultura y los valores escolares, por lo que mantienen hacia la institución una actitud meramente instrumental de acomodación, consistente en transitar por ella con sólo el esfuerzo necesario. O bien se encuentran en ella en su medio cultural natural pero no creen o no necesitan creer en sus promesas, porque han decidido renunciar a lo que se les ofrece, o lo tienen asegurado de todos modos por su condición social, y entonces procuran disociarse de sus exigencias” (Fernández Enguita, 1988).

Por ello, no es extraño que un fuerte porcentaje de alumnos se sientan frustrados por la evaluación, tengan dificultades en los estudios, estén poco motivados por estudiar, etc.

“Lo que predomina es el interés, la actitud utilitaria y pragmática, el sometimiento a las reglas del juego impuestas por el Mercado de Trabajo a la Escuela, y la confusión de todo esto con un proyecto de “modernización” de la Sociedad. Haber conseguido que tantos estudiantes de Enseñanza Media identifiquen sus propios intereses ante las distintas asignaturas con la utilidad de las mismas en el futuro es una gran victoria de aquellos que quieren imponer, paso a paso, una tecnificación de la cultura y el trabajo, de los estudios y de la misma vida. Para ellos, este fracaso de los valores humanistas se convierte en un rotundo éxito” (JEC, 1987, 72).

Los propios alumnos acusan a sus profesores de escasa capacidad para motivarles, de la poca coordinación entre ellos, y de no acertar a conectar sus enseñanzas con los intereses de los alumnos; aunque también consideran que son buenos profesionales en su materia, no son flojos. Pero, en definitiva no logran enseñar. Porque como señala P. Freire:

“No es posible enseñar sin antes, durante y después, no queda (el profesor) envuelto y comprometido en un proceso serio de conocer el contenido que enseña.

De la misma forma no hay acto de entender por parte del educando que no implique una curiosidad cada vez más crítica con vistas a la aprehensión del contenido del cual el formador habla.

Para mí aprender demanda "aprehender". Es imposible que yo aprenda sin aprehender el objeto cuya naturaleza intento aprender. La práctica de la aprehensión del objeto del contenido es parte de la naturaleza del acto de aprender y enseñar.

El educador es tanto mejor cuanto más aprehende el objeto, que, aprendido, puede ser enseñado. Fuera de esto me parece que la práctica docente y discente se pierde casi siempre en un discurso muy formal, en el cual el docente decide el contenido que debe ser aprendido de forma mecánica por parte de los alumnos.

Por eso yo digo a menudo que el acto de enseñar es la forma como el profesor hace para provocar a los alumnos a asumir la posición de quienes quieren aprehender y no la de quienes graban, desde el punto de vista puramente mecánico, la descripción del objeto del cual el profesor habla.

Por esta razón es que la memorización y la asimilación resulta del hecho que ya aprendí el contenido, lo conozco y por eso yo puedo hablar de ello.

El contenido aprehendido y la realidad conocida de este modo está en mi cuerpo consciente e inteligente y no solamente en el ejercicio mecanizado de mi memoria. Yo creo que ahí está uno de los puntos claves de la pedagogía liberadora o de una práctica educativa que no quiere quedarse en la periferia de los fenómenos, sino que quiere provocar una curiosidad creciente en los educandos" (Freire, 1990, 64-65).

1. Capacidades y aprendizaje

Es esta noción de aprender cómo aprehender la que nos lleva a las nociones de "capacidades" y "aprendizaje". Los psicólogos

educacionales no somos capaces de definir las capacidades aislándolas de lo social; aún cuando diferenciamos entre capacidad en potencia (competencia) identificada, en ocasiones, con inteligencia (capacidades intelectuales); y rendimiento (capacidad en ejecución). Ya que la inteligencia es más un proceso que algo estático (herencia) poblado de múltiples características o factores. Además se genera y se desarrolla en la relación social interpersonal, con una fuerte relación con las experiencias de lenguaje (Vygotsky). Y ya Bernstein (1970) ha mostrado cómo el lenguaje tiene un papel esencial en las diferencias de clase.

De hecho, ¿Podemos llamar capacidades a lo que miden los test?

"Podría ser que el objeto de las medidas efectuadas con la ayuda de estos tests no sea la inteligencia -ese proceso que permite conocer, comprender, dar un sentido a su entorno e incluso dominarlo o adaptarse a él-, sino un conjunto de características derivadas de la pertenencia social del individuo, ya sean heredadas de la familia o adquisiciones nuevas confirmadas por la escuela a título de promoción social". Pero no sólo la inteligencia en general, sino cada una de sus características o factores, "la posibilidad de razonar de modo abstracto sobre una situación particular está relacionada con la relación social que el individuo sostenga con esa situación, y que un mismo razonamiento puede ser facilitado o, al contrario, obstaculizado, y de modos diversos en diferentes grupos sociales según las representaciones sociales a las que los datos del problema se refieran (Haroche y Percheux 1971; Doise, Meyer, Perret-Clermont 1976). La capacidad de razonar formalmente, pues, no es una capacidad del individuo sólo, sino también, depende de la situación social (presente o invocada) en la que surge. ¿Qué situaciones más o menos abstractas (¿desde el punto de vista de quién?) hemos de elegir para construir una prueba?. Se trata aquí de una relación social. Ya que siempre se refiere a ciertas prácticas sociales.

En el campo de la evaluación de capacidades lingüísticas reina el mismo tipo de confusión. ¿Se mide el dominio por parte del individuo de un "idioma estándar" -que nunca es más que el idioma de un subgrupo de la sociedad-, o bien la aptitud del individuo para comunicarse?. Pero la comunicación es un proceso interactivo, que implica siempre al menos dos individuos (emisor y receptor). ¿A quién atribuir la dificultad si el mensaje no se capta?. He aquí de nuevo un problema de atribución causal en un problema de fracaso. Medir la aptitud para comunicar exige como mínimo que nos pongamos en una situación que permita inferir sin ambigüedad que la responsabilidad del fracaso incumbe al que se examina. ¿Pero quién define esa situación, cómo y según qué criterios?.

¿Y en base a qué representaciones de la relación, de la situación, del objeto y de la finalidad de la comunicación, que no son forzosamente compartidas por ambas partes?" (Perret-Clermont, 1979, 10) (Perrenoud, 1990).

Estamos hablando de medir, cuantificar las diferencias entre unos y otros. Los instrumentos habituales, por sus características técnicas, parten del "mito" de la normalidad; y al hacerlo amplían las diferencias interindividuales¹, por lo que no son aptos para la escuela como lugar de "enseñanza", aunque sí para la escuela como lugar de selección.

Respecto al aprendizaje es importante encontrar marcos conceptuales e instrumentales de evaluación que permitan realmente observar la relación medios pedagógicos-objetivos educativos en los alumnos.

Desde esta perspectiva ¿a quién atribuir el fracaso del acto de enseñanza?, ¿al profesor?, ¿al método?, ¿al alumno?. No tiene ningún sentido, puesto que "los tres son elementos de un proceso interactivo". Este hecho

(...) "debería de llevar a los socios de la empresa pedagógica a ponerse a investigar, a reflexionar sobre sus prácticas (de aprendizaje, de evaluación, de comunicación, de relación social, etc.), a fin de crear situaciones nuevas, de elegir y negociar los objetivos, y colaborar en la elaboración de los medios para poder alcanzarlos.

Tal dinámica ya no se centraría en las diferencias interindividuales, sino en la calidad y la modalidad de la intervención educativa: no tendría esas consecuencias sociales tan graves que engendra la competición-perturbaciones psicológicas, desvalorización de las potencialidades de muchos individuos, estereotipia de grupos sociales y de sus relaciones, agresividad-, y ello tanto a nivel de los alumnos como de los enseñantes, y tanto respecto a las capacidades generales como a las aptitudes profesionales" (Perret-Clermont, 1979, 12-13).

De esta misma opinión es García Carrasco cuando señala:

"La concentración de la dependencia entre éxito académico y factores sociológicos externos a la escuela, e internos al sujeto, tiene un efecto ideológico evidente (decimos ideológico en el sentido de pensamiento esencialmente deformador y deformante de la realidad objetiva). Ese efecto es el de, a la hora de encontrar remedios, dirigir la atención a todas partes menos hacia dentro de la institución en la que se encontró al fracasado, y se encontraron los individuos fracasando. Muchos sociólogos de la educación y críticos sociales enfocan el asunto con el pesimismo histórico de quien no ve remedios hasta que se produzcan profundas transformaciones sociales. Si se miran hacia adentro, a lo que se hace, a cómo se hace, a cómo se podría hacer en ese espacio y tiempo con esos individuos, comprobaríamos que los sis-

¹ Trahan y Dassa (1978) citado por Perret-Clermont, 1979, pág 10; realizaron un análisis de las características técnicas de los test y concluyeron que actúan como microscopio en los extremos, de forma que aunque son útiles en determinados contextos, son un error en el campo pedagógico, para el que postula curvas oblicuas o rectangulares. Salvo que la única o fundamental función de la escuela sea la diferenciación y la selección, y no el "enseñar".

temas educativos están pensados para discriminar -groseramente, pero discriminar- y que buena parte del intervalo en el rendimiento escolar, el tramo que denominamos fracaso, puede ser significativamente reducido, si no se sobrepasan al evaluar los niveles de referencia que estipulan los objetivos, si se modifican los diseños de acción y aumentan la validez de los sistemas de evaluación” (García Carrasco, 1987, 45).

En definitiva este planteamiento es el único capaz de devolver un sentido pedagógico a la escuela más allá de la reproducción. De forma que *“cuando las cosas están mal hechas (en la escuela), en los que más se nota es en la gente menos favorecida”* (García Carrasco, 1987, 47).

2. Los elementos principales de la dinámica escolar

De todas las variables estadísticamente influyentes en el fracaso escolar debidas a la propia escuela y que Calvo (1988, 84-120) llama factores organizacionales, destacaríamos tres, referidas a su influencia en el aprendizaje:

1. Las expectativas sociales de los sujetos (profesores, padres, alumnos, sociedad,...).
2. El diseño de la tarea de enseñanza-aprendizaje.
3. La evaluación.

1. Las expectativas

La educación escolar es ante todo una relación asimétrica de comunicación en la que uno trata de enseñar y otros de aprender. En las condiciones de la enseñanza colectiva (nº de alumnos, horario uniforme, el aula y su disposición, el programa, las reglas,...) los profesores actúan, en general, con dos mecanismos generadores de desigualdad:

a.-La desigualdad de trato en la acción pedagógica y en la evaluación.

b.-La uniformidad de trato ligado a la débil diferenciación pedagógica y de la evaluación. (Perrenoud, 1979, 31).

Por una parte una desigualdad de trato basada, incoscientemente muchas veces, en las expectativas sociales previas (efecto halo) (García Carrasco, 1987, 50; Rosenthal y Jacobson, 1968). Desigualdad que se expresa sobre todo en el número y calidad de las interacciones alumno-profesor; y se confirma con una evaluación formal muy ligada a la ya realizada de forma espontánea; pero de la evaluación reflexionaremos más adelante.

Por otra parte la indiferencia ante las diferencias, ocultada bajo pretendida *“uniformidad”* de trato. Ya Bourdieu escribió:

“Para que resulten favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y en las técnicas, desigualdades culturales entre los niños de diferentes clases sociales; tratando a todos los educandos, por distintos que sean de hecho, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se encamina a otorgar de hecho su sanción a las desigualdades iniciales ante la cultura” (Bourdieu, 1966).

Si ante los diferentes hábitos previos de los alumnos, la escuela responde con uniformidad, o para intentar la diferencia recurre a una homogeneidad de los grupos (colegios pagados, colegios subvención compartida, colegios subvencionados, colegios municipales...), que siempre generará procesos de segregación; sabemos quiénes saldrán inequívocamente perjudicados. Esta uniformidad de trato se refuerza cuando a todos los alumnos se les somete a la misma evaluación, una evaluación comparativa con la *“media”* del grupo, más que comparación entre lo que se sabe y lo que se debería saber². Una evaluación que responde a jerarquías de excelencia aplica-

² Es importante valorar aquí la utilización social del SIMCE tanto por los medios de comunicación, como por los padres y privados; más allá de su valor técnico.

das a desigualdades de capital cultural (Perrenoud, 1990, 34-64).

2. El diseño de las tareas

Los autores de la pedagogía del éxito o del dominio, parten de la idea de que desde un punto de vista pedagógico, la noción de fracaso escolar no está justificada. Las posibilidades de la educación son ilimitadas, y los eventuales fracasos deben ser explicados más por la ineficacia de nuestros métodos que por la incapacidad de nuestros alumnos. Si aseguramos a todos los alumnos las condiciones de aprendizaje apropiadas, el dominio será general:

"Si fuera verdad que las diferencias individuales en el aprendizaje son impuestas en primer lugar por los educandos, tenemos razones plausibles para atribuir los fracasos escolares a factores exteriores a la escuela, tales como la herencia genética y/o el medio ambiente de cada alumno. Pero estas diferencias individuales del aprendizaje escolar están determinadas, en su mayor parte, más por nuestra enseñanza que por los educandos en sí mismos, y tenemos muy pocas razones para utilizar la historia genética y/o el medio de los alumnos como chivo expiatorio de la ineficacia de los métodos de enseñanza (Block, 1974, 54)" (Birzea, 1982, 11).

Se pone el énfasis en el manejo de la enseñanza, los métodos y su diseño. Esto supone respetar las siguientes condiciones:

1. La definición precisa de los objetivos perseguidos.
2. Una determinación secuencial del aprendizaje.
3. Una previsión de la corrección de errores en tiempo suplementario de instrucción o en cambio de diseño.
4. La evaluación de los resultados y no de los alumnos.

Por este procedimiento se puede conseguir (Birzea, 1982, 57-64):

a.-Un aprendizaje mínimo común para todos con igualdad de resultados y de rendimientos. (Curva en J.).

b.-Eliminación de la competencia interindividual y la selección escolar.

c.-Reducción de la importancia de los diplomas escolares.

Pero al mismo tiempo hay que tener conciencia clara de que:

1. Ciertos alumnos pueden aprender menos de lo que están capacitados en beneficio de la mayoría.

2. Las diferencias individuales previas a la escuela son más permanentes y vuelven a aparecer al final de la misma. Es decir:

"A largo plazo, el efecto de las actitudes y de las condiciones desiguales del medio es más fuerte que estas adquisiciones escolares, de tal manera que la nivelación temporal al final del curso es anulada por la evolución social diferente de cada alumno" (Birzea, 1982, 61).

3. El rendimiento externo, social, a juicio de algunos autores no es muy grande. Así Levin señala:

"En una sociedad basada en desigualdades considerables entre adultos, las escuelas socializarán de una manera desigual a los niños con el fin de integrarlos en una cierta jerarquía de profesiones y de rentas. (...) De esta manera, la repetición de las relaciones sociales de producción es una función importante de las escuelas, que continuarán teniendo resultados desiguales mientras existan desigualdades en la distribución de la producción, de las profesiones y de la propiedad. (...) La piedra angular del problema consiste en el hecho de que la igualdad y la justicia social inherente al concepto de "pedagogía del éxito" no son realizadas por el conjunto de las instituciones sociales existentes. A ese efecto, se pueden examinar los dos pronósticos siguientes en cuanto a su evolución: por una parte, las estrategias de pedagogía del

éxito no serán adoptadas a gran escala; por otra parte si son adoptadas, serán reducidas a los elementos cuyos resultados no cambien el proceso de selección social (Levin 1976, 166)" (Birzea, 1982, 63-64).

Pero esta crítica quizás pretende de la escuela más de lo que puede, y en concreto la actual escuela Chilena. Creemos que es más que suficiente pedirle que "enseñe", aumentando la eficacia. Por ello bastaría con asumir que "cuando el fracaso aparece, antes que cambiar al alumno, hay que transformar el diseño de la tarea" (García Carrasco, 1987, 49). Si pretendemos acercarnos a una igualdad de resultados debemos aceptar una desigualdad de tratamientos (Birzea, 1982, 125), o si se prefiere una discriminación positiva al menos en las dimensiones didácticas de las oportunidades, especialmente el tiempo de aprendizaje y la calidad de las interacciones educativas. Pero con ello no acabamos de abordar la globalidad de la cuestión.

3. La evaluación

En la evaluación intervienen múltiples factores. En primer lugar el profesor con su subjetividad (ya señalada), en segundo lugar la del alumno. Cada alumno tiene distinta percepción de la evaluación, le supone distinto esfuerzo, sufrirá distintas consecuencias. Por ello toma más importancia la calidad de la misma, su planteamiento y sus instrumentos.

Perrenoud ha analizado los distintos momentos de la evaluación en que puede aparecer un sesgo social (Perrenoud, 1979, 36-38). Concibe el proceso de evaluación como una interacción social compleja con ocho fases:

- 1.- La invitación a manifestarse y sus posibles diferencias de trato.
- 2.- La decodificación de expectativas que debe hacer el alumno y sus distintas capacidades para hacerlo adecuadamente, muy vinculadas a la clase social y a la relación padres-hijos.
- 3.- La negociación o capacidad de uti-

lizar estrategias de ventaja en el acto interactivo de la evaluación.

- 4.- La exteriorización de las competencias o capacidades (escenificación), para las que son muy importantes las capacidades instrumentales mediadoras (lenguaje, escritura, dibujo,...).
- 5.- La atención selectiva del profesor a la hora de observar y registrar los rendimientos.
- 6.- La interpretación de las observaciones, según se califiquen como "accidentales" o como "confirmatorias" (efecto pygmalión).
- 7.- Las formas de dar a conocer los resultados de la evaluación a los alumnos, profesores, padres,...
- 8.- La posibilidad de negociar la evaluación para atenuar sus consecuencias negativas.

De todas ellas, la más relevante es la cuarta, ya que es la mayor fuente de sesgo por influencia social: la escenificación. De fondo es la "norma-lización" como criterio de evaluación lo que genera la desigualdad. No sólo revela la desigualdad, sino que participa en su creación. Lo hace directamente cuando no valora suficientemente las competencias de los alumnos de las clases desfavorecidas y valora en exceso las de las clases mejor situadas. Pero lo hace al estar omnipresente en la enseñanza colectiva-escuela ("*el examen es la educación*" (Sadaba, 1984)), "*y participar en la génesis de las desigualdades de aprendizaje y éxito*" (Perrenoud, 1979, 48).

Las diferencias se transforman en desigualdades únicamente desde que se someten a determinados "*objetivos pedagógicos*" en la escuela. Sólo un acercamiento de los objetivos de la escuela a la vida, y por tanto una mayor pluralidad de objetivos en la escuela, puede hacer de la escuela lugar de "*educación*". Por ello es urgente para la escuela llenar los silen-

cios culturales del currículum dejando entrar a las voces ausentes (las culturas indígenas y regionales, las infantiles y juveniles; el mundo femenino, el mundo de los pobres y marginados, las personas con minusvalías y diferentes, el mundo obrero y empresarial, las minorías étnicas, ...). Evitando la trivialización, el recurso exótico, la no vinculación a lo que acontece en el aula, el centro o el entorno; o la tergiversación y la estereotipización de los mismos. Asumiendo que:

“Un currículum, en cuanto conlleva una continua selección, organización y distribución del conocimiento, ayuda a constituir intereses sociales y a arbitrar relaciones entre ellos.

Las definiciones de los aprendizajes comunes y básicos no pueden surgir de abstracciones, al igual que las definiciones de necesidades sociales. El desarrollo infantil y juvenil no se produce en el vacío social, ni mediante procesos de inculturación ahistóricos y asociales.

Los programas surgen en circunstancias históricas definidas, son promovidos por intereses particulares o alianzas específicas; tienen efectos sociales concretos y, por supuesto, tienen mayor o menor éxito” (Torres Santomé, 1992, 20-21).

De tal forma que la pedagogía no puede ser neutra sino crítica, lo cual implica:

a.-Que la reconstrucción del conocimiento (proceso de enseñanza-aprendizaje) sea situada críticamente en el contexto de las implicaciones socio-políticas del mismo.

b.-Que la democracia se sustantive en el propio proceso de aprendizaje a través de la participación.

c.-Que el horizonte utópico y la práctica de una ética esclarecida constituya de nuevo el contenido de la “educación”.

Sólo así podrá la escuela, como institución social, generar recursos morales en los ciudadanos (Offe C. y Preub U. 1990).

Estas innovaciones pueden concretarse en aspectos sencillos: mayor protocolización de la evaluación, diseñar los currículos desde proyectos educativos contextualizados, apostar por mayor participación de los alumnos en los aspectos concretos, etc.

3. Las escuelas eficaces y la modernización de la educación en Chile

Los hallazgos de la investigación didáctica de los últimos veinticinco años refutan la creencia derivada de los estudios de Cólman , Averch y los sociólogos de la reproducción de que las instituciones escolares se limitan sólo a reproducir, en el ámbito instructivo, las diferencias socioeconómicas de los alumnos.

Tras analizar varias revisiones críticas de las investigaciones sobre el tema, así como los resultados de diversas investigaciones convergentes, Rivas Navarro (1986) entiende que, con ciertas cautelas, dichos hallazgos permiten diversas conclusiones (IBE-CERE 1990)³:

a.) Las instituciones escolares, que se organizan y funcionan adecuadamente surten significativos efectos en el aprendizaje de sus alumnos;

b) Existen algunas escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de la clase media, por lo que no es totalmente defendible la tesis de que la pobreza impide los progresos escolares;

c) Estas escuelas efectivas se caracterizan por algunos factores que se podrían agrupar en los constructos “clima escolar” y “tiempo real de aprendizaje” siendo la fre-

³ Seguimos una reflexión realizada por el Centro de Recursos Educativos del País Vasco (España) con motivo de plantear una adecuación de las escuelas en proceso de reforma, para el trabajo eficaz con los colectivos desfavorecidos (“Acción Educativa Preferente: Para la compensación temprana de las desigualdades de origen” (1993)).

cuencia y calidad de las "interacciones" sustantivas su elemento molecular.

Desde este planteamiento de "escuelas eficaces" puede afirmarse, que una vez cubierta una dotación fundamental de recursos (humanos y materiales), no son los recursos disponibles sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en el ámbito de la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con un ethos o cultura propia de cada institución escolar) lo que realmente diferencia a unas de otras, en su configuración y en los efectos ejercidos sobre sus alumnos.

Las escuelas eficaces se caracterizan por :

1. Activo liderazgo.
2. Clima escolar adecuado.
3. Mayor énfasis sobre la adquisición de competencias educativas básicas.
4. Altas expectativas respecto del logro de los alumnos.
5. Seguimiento personalizado del progreso de los alumnos.
6. Adecuada estructuración de las actividades escolares.
7. El control de ayuda y acompañamiento docente.
8. Un proceso de diagnóstico, evaluación y retroacción vinculado a unos objetivos claramente definidos y en relación con la secuencias de las actividades escolares adecuadamente estructuradas.
9. Los profesores proporcionan un continuo feed-back a sus alumnos en sus manifestaciones cognitivas, de formación, de motivación y refuerzo.
10. El tiempo escolar de aprendizaje: activa implicación del alumno en las tareas; que éstas estén verdadera-

mente vinculadas a los objetivos; y que el alumno experimente una notoria proporción de éxitos.

En estas escuelas ninguna variable es especialmente crucial. Ninguno de los factores puede ser descontextualizado ni considerado aisladamente. No puede pretenderse encontrar una causalidad lineal. Se trata, más bien, de un anillo causal donde ninguna variable es más importante que las demás. Ninguna de ellas controla a las otras sin ser controlada por aquellas. Se trata, pues, de una red de expectativas y actividades reforzándose mutuamente.

Se trata de un cambio de enfoque, al girar la consideración de que el problema está en el alumno (psicología educacional centrada en el diagnóstico de las diferencias individuales, psicopedagogía tradicional, educación diferencial segregadora...), al nuevo planteamiento de que el problema está en la institución escolar (que se convierte en la unidad de análisis), pero no en los recursos materiales y humanos disponibles, sino en el modo en que éstos interactúan y operan.

En esta perspectiva podemos percibir el discurso de la modernización de la educación en Chile (C.N. Modernización Educación 1995).

Nos parece por otra parte evidente que la modernización responde a razones de distinto tipo. Unas económicas y tecnológicas: preparar a las nuevas generaciones para los requerimientos de productividad de un mercado internacionalizado y de nuevas tecnologías. Otras de tipo político y social: preparar a los jóvenes para el ejercicio de los derechos y deberes de una ciudadanía en democracia; la legitimación del orden social salido de la transición, mediante la alimentación del imaginario social de la educación como igualdad de oportunidades y la meritocracia... Otras también culturales y éticas: preparar para la adaptación al permanente cambio, para los nuevos valores que emergen (pluralidad, tolerancia...), al tiempo que para mantener la propia cultura e identidad nacional.

Depende de cuáles de ellos prevalezcan se desarrollará una modernización u otra.

Al mismo tiempo se trata de una modernización de la educación; y por tanto se trata de “educere” (sacar de dentro afuera las potencialidades de cada individuo; favorecer el logro de la autoconducción). Es decir, formar la (cada) persona humana desde su situación concreta. Por tanto, toda educación que no tiene como piso la situación concreta, específica, cultural, valórica, socio-familiar... de los alumnos no es “educación” y por lo tanto no puede ser “modernización de la educación”.

La modernización del sistema educacional chileno se está impulsando desde dos opciones de base: la descentralización de la gestión (del Ministerio a las Comunas y los Privados, y de éstos a los centros educativos)⁴, y la innovación curricular consistente en flexibilización y descentralización de los Planes y Programas (Decreto 40-1996). Ambas opciones confluyen en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del Centro.(Gráfico 1).

Estas opciones posibilitan ciertamente una mejor y mayor eficacia y eficiencia de los establecimientos escolares; pero al mismo tiempo (como la tecnología de doble uso, que se justifica con fines de investigación civil y se utiliza para tecnología militar), tiene dos filos.

En primer lugar puede consistir en una traslación de responsabilidad (gráfico 2). De forma que lo que empezó siendo una crisis económica del capitalismo (1968-1973) se transformó en crisis política (1973-1988), que con la transición “a la Chilena” se transforma actualmente en una crisis cultural-ética cuya responsabilidad se atribuye al sistema escolar.⁵ La orientación de la reforma del sistema escolar hace responsables de la misma a las comunas y a los particulares; éstos, por procedimientos técnicos psicológicos y pedagógicos pueden trasladar definitivamente la responsabilidad de la crisis a los individuos y sus familias. Se consagra así la psicologización de los problemas sociales.

En segundo lugar puede consistir en una devolución del protagonismo en la edu-

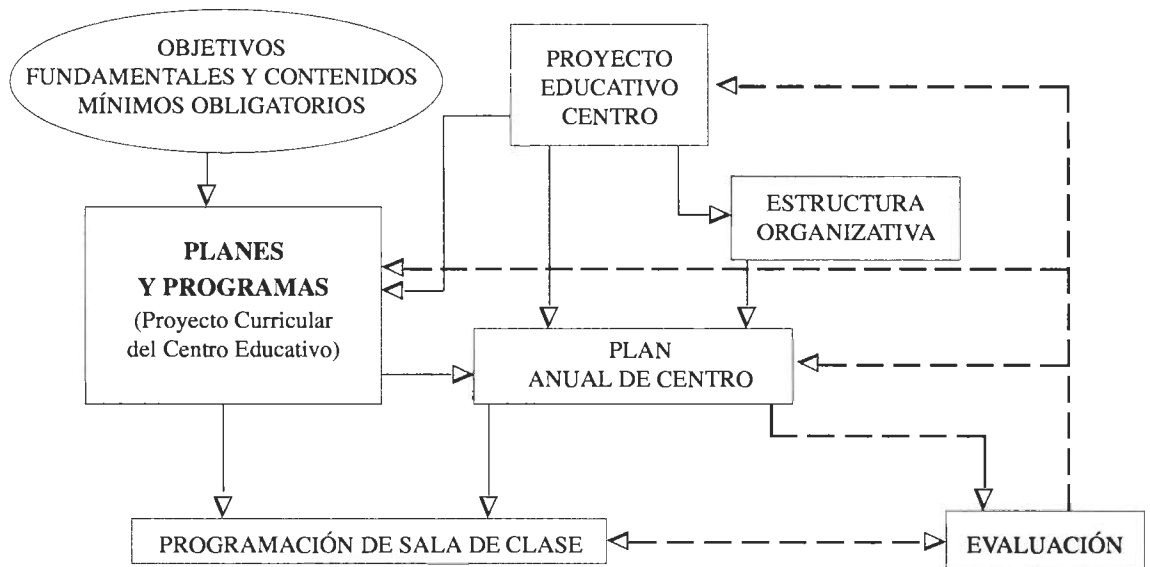


GRÁFICO 1

⁴ Aun cuando se basa de hecho en una opción previa de los gobiernos militares consistente en una mera desconcentración administrativa sin financiación adecuada.

⁵ No es más que una adaptación, a modo de hipótesis, a la realidad chilena del pensamiento de Appel (1987) para el contexto internacional.

cación a los sujetos sociales (los padres, los profesores, los jóvenes...) y a sus comunidades locales (comunas). De forma que cada centro educativo pueda tener su propio modelo de centro y su propio proyecto curricular (Proyecto Educativo y Planes y Programas).

En el contexto actual del país, es la financiación real de las escuelas y de sus proyectos educativos, y también los sueldos de los profesores, los dos elementos que nos van a indicar si se trata sólo de lo primero o si también se posibilita consistentemente (es decir, más allá de los discursos) lo segundo.

REFERENCIAS

- Appel, M. (1987): "Prólogo". En **C. Lankshear y M. Lawler**: Literacy , Schooling and Revolution. Londres: Falmer Press. Citado por **Welch, A.R. y Freebody, P.** (1990): "¿Crisis de Alfabetización o Crisis de Estado?". **Revista de Educación**; (293), 75.
- Bernstein, B. (1970): **Clases, Lenguajes y Control** (Edición Castellana en 1988). Torrejón de Ardoz: Akal.
- Birzea, C. (1982): **La Pedagogía del Éxito**. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1966): "L'Ecole Conservatrice. L'inégalité Sociale Devant L'Ecole et Devant la Culture". *Revue Francaise de Sociologie*; (3), 325-347. Citado por **Perrenoud, P.** (1979): "De las diferencias culturales a las desigualdades escolares:...". **Infancia y Aprendizaje**; (14-1981), 31.
- Calvo, F. (1988): **Fracaso/Éxito Escolar**. Bilbao:.
- Comisión Nacional para la modernización de la Educación. (1995) "**Los desafíos de la educación Chilena frente al siglo XXI**". Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Decreto 40-1996. "**Legislación Educativa**". Santiago de Chile: Fide.
- Doise, W. (1978): "Images, Representations Ideologiques et Experimentation Psychosociologique". **Information sur les Sciences Sociales**; Citado por Perret-Clermont, A.N. (1979): "Procesos Psicosociológicos y Fracaso Escolar". **Infancia y Aprendizaje**; (6), 5.
- Fernández Enguita, M. (1988): "El Rechazo Escolar: ¿Alternativa o Trampa Social?". **Política y Sociedad**; (1).
- Freire, P. (1990): Citado por Jover, A. (1990): **La Formación Ocupacional**. Madrid: Edit. Popular - MEC.
- García Carrasco, J. (1987): "Fracaso Escolar e Innovación Educativa". En **VV.AA.: El Fracaso de la Escuela**. San Sebastián: Erein.
- Ibe-Cere (1993) "Acción Educativa Preferente. Para la compensación temprana de las desigualdades de origen". Vitoria: Gobierno Vasco.
- Jec (1987): **Estudiantes 1987. B.U.P.-F.P.-C.O.U.** Madrid: Popular.
- Lutte, G. (1991): **Liberar la Adolescencia. La Psicología de los Jóvenes de Hoy**. Barcelona: Herder.

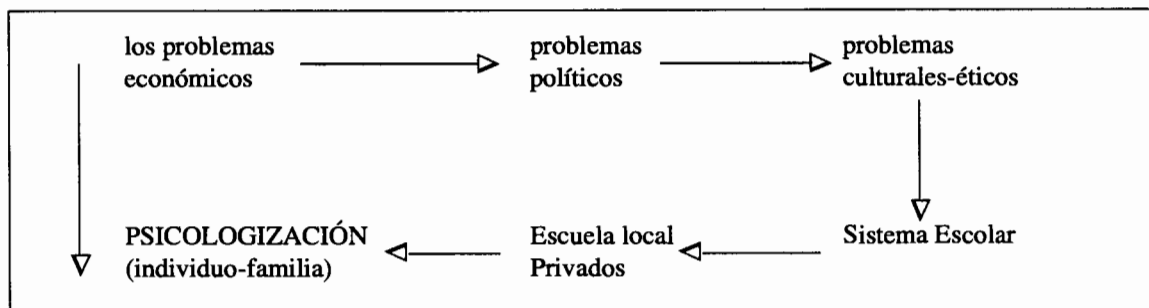


GRÁFICO 2

- Offe, C. y Preub, U. (1990): "Instituciones Democráticas y Recursos Morales". **Isegoría**; (2), 45 ss.
- Perrenoud, P. (1979): "De las Diferencias Culturales a las Desigualdades Escolares: la Evolución y la Norma en una Enseñanza Indiferenciada". **Infancia y Sociedad**; (14), 31 ss.
- Perrenoud, P. (1990): **La Construcción del Exito y del Fracaso Escolar**. Madrid: Morata.
- Perret-Clermont (1979), "Procesos Psicosociológicos y Fracaso Escolar". **Infancia y Aprendizaje**; (6), 5.
- Rivas Navarro (1986). "Las escuelas eficaces" **Revista Bordon**. Madrid.
- Rosenthal Y Jacobson (1968): ...Citado por **García Carrasco, J.** (1987): "Fracaso Escolar e Innovación Educativa". En **VV.AA.: El Fracaso de la Escuela**. San Sebastián: Erein.
- Sadaba, J. (1984): "Examinando los Exámenes". **Diario El País** (13-6-84);,. Citado por **Calvo F.** (1988): **Fracaso/Exito Escolar**. Bilbao.
- Torres Santome, J. (1992): "**Los Silencios en la Selección de la Cultura en el Currículum**". XII Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Bilbao: Adarra; 20-21.
- Torres Santome, J. (1991): "La Reforma Educativa y la Psicologización de los Problemas Sociales". En **VV.AA.: Sociedad, Cultura y Educación**. Madrid: CIDE-MEC.