

Calidad del aprender:

Cuidar el bienestar y la calidad de las inter-relaciones a nivel de toda la comunidad educativa también importa

Verónica Gubbins  
Facultad de Psicología  
Universidad Alberto Hurtado  
Julio 2010

---

Chile ha optado por concentrar gran parte de la inversión pública y privada en la generación de un sistema educativo que asegure cobertura y calidad de los aprendizajes escolares de las nuevas generaciones. Hoy ya se puede hablar de universalización de la educación básica y si se comparan las generaciones entre sí, se tiene que las personas mayores de 65 años presentan una escolaridad promedio de 6,9 años de estudio en relación a los jóvenes (entre 18 y 24 años) que ya alcanzan 12,3 años. Se constata una importante movilidad educacional la que se hace más nítida en los sectores de más bajos ingresos. En casi cuarenta años, la población chilena prácticamente ha duplicado su escolaridad promedio (CASEN, 2006; Tokman, 2004).

Sin embargo, los avances en calidad de los aprendizajes escolares son aún lentos. Esto, medido por el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) a nivel nacional y otros instrumentos internacionales como son el TIMSS y PISA<sup>1</sup>. Los niños/as procedentes de todos los niveles socioeconómicos siguen estando por debajo del promedio establecido por la OECD. No se aprende aún lo suficiente en Chile (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2008; SIMCE, 2009).

Cuando se habla de calidad lo primero que surge a nivel del sentido común es la capacidad que las escuelas tienen de responder al mandato de “escolarización” de sus estudiantes. Cuando se trata del aprendizaje escolar la tendencia es a asociarlo a la medición de resultados escolares (v.g. puntajes obtenidos vía SIMCE en Chile). Definirla no es tarea fácil. Ha sido materia de debate y controversias durante muchos años. Los disensos ponen en juego posturas ideológicas, políticas y concepciones sobre el desarrollo humano, social y cultural. No obstante las distinciones, todas buscan relevar igualdad de acceso y aprendizaje de “excelencia” evitando reproducir desigualdades por condiciones económicas y culturales de origen del estudiante (Casassus, 2002; UNESCO, 2008).

La evidencia nacional e internacional ha mostrado, desde hace ya varios años, el carácter multidimensional del fenómeno. Se muestran factores relacionados con el ejercicio de la libre elección de establecimientos de parte de los padres, el volumen de ingresos y capital cultural de las familias, atributos propios del estudiante, competencias pedagógicas de los docentes, estilo de liderazgo y gestión de los directivos, entre otros. En sociología de la educación, y partiendo con los trabajos de James Coleman en la década de los sesenta en Norteamérica, y el Informe Plowder en Gran Bretaña, se concluye que la influencia de la familia es más importante que las características de la escuela. Estos hallazgos se vieron reforzados por

---

<sup>1</sup> El acontecimiento más importante relacionado con las evaluaciones internacionales en los últimos años ha sido el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (Third International Mathematics and Science Survey – TIMSS) de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Tiene como objetivo medir, comparar y explicar el aprendizaje en ciencias y matemáticas en 41 países (Wolff (1998). El programa PISA (Programme for International Student Assessment) dirigido por la OCDE, evalúa destrezas en Lectura, Matemáticas y Ciencias en niños y niñas de 15 años que cursan entre 7º año de la educación general y 4º año de la enseñanza media. Se aplica cada tres años. En cada uno de estos ciclos de evaluación se le da énfasis a una u otra destreza. Por ejemplo, el año 2001 se enfatizó la medición en Lectura y el año 2006 destrezas en Ciencias. Originalmente, el programa se orientaba a los países miembros de la OCDE. Desde el año 2001 pueden incorporarse otros miembros como ha sido el caso de Chile (MINEDUC, 2008).

diversos estudios realizados en Europa y Estados Unidos los que contribuyeron a sostener que la estructura social, y el nivel socioeconómico de las familias, presentan un peso más importante que los factores de la escuela. No obstante, en los países en desarrollo las escuelas describen una mayor influencia que el *background* familiar. El sistema escolar hace una diferencia (Brunner & Elacqua, 2003; Buchmann & Hannum, 2001; Marjoribanks, 2002; OCDE, 2004).

Es esta la convicción que ha inspirado la política educativa chilena de los últimos años. Luego de proveer recursos a las escuelas, el interés se concentra hoy en los procesos de aprendizaje de niños y niñas en la escuela. Al decir de Cox (2005) se trata de *“llevar la reforma al aula”* (p.42). El énfasis de la investigación y la intervención se centra así en la escuela puertas adentro, especialmente en el aula. A partir de estudios en profundidad de establecimientos educacionales caracterizados como efectivos, autores como Raczynski y Muñoz (2005) identifican un estilo de gestión con un liderazgo en lo pedagógico claro y firme, confianza en la capacidad de aprender de niños y niñas y el apoyo parental, entre otros. A partir de estudios comparados a nivel de países latinoamericanos, entre ellos Chile, autores como Cassasus (2003) agregan el clima escolar<sup>2</sup>. La propia CEPAL (2007) ha planteado que dentro de los factores de la escuela que pueden contrarrestar las limitaciones estructurales de las familias, están la capacidad que esta gestione, y cito textual: *“(…) menores niveles de jerarquía y autoritarismo, respeto por las personas, relaciones cercanas con los padres de familia y participación en la toma de decisiones”* (p.40). La calidad del aprender exige competencia en gestión, en lo pedagógico y de un ambiente inter-relacional estimulante.

Bronfenbrenner (1979/2002) precisa que: *“Lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad “objetiva”* (p.24). Es decir, son las experiencias, y las subjetividades en juego, las que generan contextos favorecedores para el desarrollo y calidad de los aprendizajes escolares de niños y niñas. Se construye inter-relacionalmente a nivel diádico, cara a cara y a partir de la percepción de otras inter-relaciones involucradas en ambientes ecológicos diversos. Así, lo ha demostrado Lev Vygotski (2003) entre otros expertos en aprendizaje. Esto quiere decir que la calidad de los aprendizajes escolares emerge de una compleja red de experiencias sociales que viven los niños y niñas en su sala de clases, en la escuela, su hogar y de las que sus familias tienen con la escuela de sus hijos/as. Es en el “experimentar” a nivel de múltiples y complejas redes inter-relacionales que se significan y amplifican todas sus posibilidades. La convivencia y clima escolar son el sustrato, y contexto, donde se juega la trayectoria escolar de los estudiantes (Cornejo & Redondo, 2001; Dubet, 1994; Vygotski, 2003).

Si esto es así, la inversión en calidad no puede sub-estimar la importancia de esta dimensión. Las expectativas, valoraciones y disposiciones hacia la escuela y las capacidades para aprender, se expresan en actitudes, mensajes verbales, conductas y decisiones que afectan las competencias académicas y aprendizaje escolar de cada uno de los niños/as. El aprendizaje no se reduce a la transmisión de contenidos. Es el sentimiento de bienestar, reconocimiento, confianza en las propias capacidades para aprender, valoración de la efectividad escolar, configuración de redes de apoyo y sentimiento de pertenencia, parte de las dimensiones que contribuyen a generar condiciones y recursos de un aprender significativo (Benner & Mistry, 2007; Cornejo & Redondo, 2001). Estudios realizados en Chile en los últimos años subrayan además su efecto preventivo y protector de violencia escolar y conductas antisociales en niños y adolescentes (Berger & Lisboa, 2009; Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2009).

La Declaración Mundial suscrita por los países participantes en la Conferencia Internacional de Educación para Todos, en los años noventa, ya planteaba que para dar satisfacción a las necesidades básicas de aprendizaje de niños y niñas se requería de una “visión ampliada” de la educación, lo que implica aumentar cobertura, enriquecer los medios de enseñanza y *“(…) mejorar el ambiente para el aprendizaje, fortalecer la concertación de acciones; convertir en*

---

<sup>2</sup> El concepto de clima escolar se entiende aquí como experiencia social. Es decir, como proceso intersubjetivo donde se movilizan significados respecto de las inter-relaciones que se despliegan en los diversos ambientes donde se juega la escolarización de niños y niñas (escuela, espacios de recreación intra-establecimiento, reuniones de apoderados, entre otros).

*realidad el potencial que existe para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos*" (UNESCO, 2007, p.1-2).

La escuela "certifica" los aprendizajes mínimos requeridos para integrarse y desplazarse fluidamente en la estructura social. Se trata además de una experiencia tan modeladora de estilos de convivencia social como lo es la familia. Es un espacio social en el que el *habitus*<sup>3</sup>, que se estructura desde el lugar que cada agente ocupa en la estructura social, se encuentra con otros. La trayectoria escolar es inevitablemente una experiencia de tensión para todos sus actores. En la sala de clases, en la familia, entre familias y estas con la escuela. Si la disposición y prácticas de los docentes, estudiantes y familias no logran hacer sinergia con los propósitos y reglas exigidos por el sistema educativo, lo que se tiene es una lucha por la primacía de un *habitus* sobre otro. En un contexto donde se describe segmentación económica y cultural, la confrontación entre estos se hace más notoria, lo que hace que la experiencia escolar de los niños/as se haga especialmente vulnerable a la incompreensión, frustración, discrepancias e incluso conflicto (Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2009; Bourdieu, 1979/2006; Bourdieu & Passeron, 1964/2004; Cornejo & Redondo, 2001).

El primer estudio nacional de convivencia escolar realizado en Chile el año 2005, por ejemplo, muestra una alta valoración de estudiantes y docentes de la convivencia escolar en sus establecimientos educacionales (81% y 91% respectivamente). No obstante lo anterior, los alumnos perciben diferencias de criterio en la aplicación de la norma (21% de los alumnos/as) y trato diferente en la sala de clases (39%). En mayor medida hacia las mujeres, enseñanza media y establecimientos educacionales pagados. El 28% declara haber recibido insultos y/o agresión y 9% golpeado frecuentemente por sus pares. Por otra parte, el 13% de los docentes menciona ser agredido por los educandos. Respecto de las inter-relaciones entre familias y escuela, se releva la frecuencia de malentendidos y prejuicios entre ambos y apoderados entre sí (Alcalay et al., 2003; Alcalay, Milicic & Torretti, 2005; Cardemil, 1995; Rivera, 2004; Santelices & Scagliotti, 2000). Asimismo, cierta resistencia de los docentes y desvalorización de los pares apoderados cuando algunos de estos últimos toman la iniciativa para acercarse a dialogar con la escuela respecto de asuntos relacionados con la calidad de los aprendizajes escolares. Los docentes solo toleran comunicarse unidireccionalmente (de la escuela a las familias) proporcionando información y solicitando dinero y/o útiles adicionales (a pesar de los que ya se entregan a comienzo del año escolar). Cuando se trata del comportamiento y/o rendimiento escolar de sus estudiantes la inclinación a convocar entrevistas para plantear "quejas". Cualquier otra demanda relacionada con la enseñanza y el trato de los docentes se considera una intromisión (Rivera, 2004; Gubbins, 2010). La convivencia escolar puede ser gratificante y estimuladora y frustrante y conflictiva a la vez.

El desafío entonces es fortalecer la cultura escolar que valora y aspira a que la calidad de los aprendizajes no se reduzca solo a la obtención de notas altas, sino que coloca como centro de su quehacer la estructuración de esquemas cognitivos y desarrollo integral de todos los niños/as, independiente de sus condiciones económicas y culturales de entrada. Consolidar la convivencia escolar que releva la confianza mutua y búsqueda de acuerdos para la optimización de la efectividad escolar. Esto, en un clima escolar que establece normas, pero también disposiciones y prácticas donde prima la aceptación y respeto de las diferencias, confianza en las capacidades de aprender de los estudiantes, apertura al diálogo y buen trato. Todo, con disciplina, orden, exigencias y límites, claros y firmes. Así lo establece la política de convivencia escolar actualmente vigente en Chile (MINEDUC, 2002). El énfasis está puesto en revertir el mal trato y abuso hacia los niños/as, desgaste profesional de los docentes, desarticulación de las normas de convivencia, estrategias de enfrentamiento de problemas y conflictos que no conducen necesariamente a su resolución, débil participación de los actores en las organizaciones que los representan (v.g. centro general de padres y apoderados y de

---

<sup>3</sup> El concepto de *habitus*, acuñado por Pierre Bourdieu, refiere a: "...ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* son diferenciados; pero también son diferenciantes" (Bourdieu, 1997, p. 33).

estudiantes) (Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2009; Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005; Hughes & Pollard, 2006; UNESCO, 2002).

El cumplimiento de este propósito puede ser abordado desde estrategias y ámbitos interrelacionales diferentes. Contar con normativa que precise reglas y sanciones y complementarla con instancias y prácticas que promuevan el diálogo y disposición a buscar soluciones creativas a favor del bien común, entre otros. Se trata de establecer, consensualmente, un reglamento que explicita derechos, deberes y las conductas que se considera vulneran las normas de convivencia acordadas. Según estudios realizados por la UNESCO (2002), en la medida participen todos los actores de la escuela en su elaboración (y no solo el estamento directivo y docente del establecimiento) y sea conocida y aceptada por los estudiantes y sus familias desde el ingreso a la escuela, el reglamento adquiere especial adhesión. Sin embargo, este debe ser lo suficientemente breve como para garantizar un mínimo de “orden” y predictibilidad del funcionamiento institucional y escrito con un vocabulario comprensible para todos. En los procedimientos, estructurar estrategias que permitan por una parte, la detección temprana de malentendidos y desencuentros inter-relacionales y el abordaje de conflictos que articule la lógica punitiva con otra más colaborativa y dialogante (Torrego, 2006).

Un ejemplo de esto último es la mediación escolar. De gran desarrollo en países como Argentina consiste en un sistema a cargo de un tercero imparcial, legitimado por toda la comunidad escolar, sin poder decisorio, que crea las condiciones para que personas en conflictos puedan satisfacer sus necesidades e intereses sin sacrificar a ninguno a favor del otro. Por ejemplo, a nivel de los orientadores o inspectores de patio (en la medida estos últimos desarrollen una imagen escolar más cercana a la promoción de convivencia escolar que de control del orden solamente). Algunas de las instituciones técnicas y administrativas que acompañan el trabajo que se realiza en los establecimientos educacionales como son el Departamento Provincial de Educación y Departamento de Educación Municipal ya desempeñan acciones de este tipo, pero como iniciativas particulares y de carácter no formal. Valdría la pena conocerlas para aprender de esas experiencias y desde allí recoger criterios mínimos y necesarios que las hagan viable y efectiva a nivel de la cotidianeidad intra-establecimiento. Ayudarían a acoger y canalizar de manera reflexiva perspectivas, sensibilidades, aspiraciones y expectativas diferentes; contribuir a la creación de climas institucionales más respetuosos, abiertos, flexibles y creativos y prevenir prácticas impulsivas como han sido las denuncias que algunos apoderados han hecho directamente al Servicio Nacional del Consumidor o a los Tribunales de Justicia sin mediar antes el diálogo y la negociación de “satisfactores” entre ambas partes en conflicto (Gubbins, Kimmelman & Venegas, 1999).

De este modo, y atendiendo a los bajos resultados escolares que se siguen obteniendo en la prueba SIMCE año tras año, los establecimientos educacionales no pueden cejar en la necesidad de ir mejorando su efectividad escolar. Esto, desde modelos de gestión administrativa, financiera y pedagógica acordes a las necesidades de aprendizaje específicas y particulares de una población infantil diversa en disposiciones y habilidades para aprender. Sin embargo, estas iniciativas parecen potenciarse más cuando las escuelas estimulan una convivencia escolar “puertas adentro”, y con el estamento apoderados, de grandes expectativas, buen trato y confianza recíproca en las posibilidades de desempeño y éxito escolar de cada niño y niña y la capacidad de la escuela para enriquecer el *habitus* familiar de cada uno con la que se exige para la integración y la convivencia social. Sin olvidar la formalización de instancias y apropiación de estrategias pertinentes, como podría ser la mediación, cuando la experiencia escolar de niños, niñas y sus familias comiencen a volverse incómodas, frustrantes o conflictivas.