

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN CHILE. ESCUELAS POBRES PERO EFECTIVAS... EFECTIVAS PERO POBRES...

Prof. Susana Inés Fernández
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta
Proyecto de Investigación N° 1314 - CIUNSA.
siferan@unsa.edu.ar

Presentación

Este trabajo tiene el propósito de compartir parte del análisis que se viene realizando en el marco del Proyecto N° 1314 del CIUNSA.¹, titulado: *“Evaluaciones Nacionales: su función política en el contexto de las reformas educativas en Argentina, Bolivia y Chile”*, a cargo de investigadores de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNSa, dirigidos por la Prof. Silvia Radulovich.

En la instancia de relevamiento documental se accedió al informe final (fechado en agosto de 2004) de una investigación realizada por Dagmar Raczynski V. y Gonzalo Muños S., patrocinada por el Fondo de Investigaciones Educativas del PREAL² y titulada: *“Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile)”*.

El objetivo de esa indagación es hallar las claves de efectividad –y de deterioro– escolar de un conjunto de establecimientos en situación de pobreza en aquel país. La conclusión atribuye dicha efectividad a una cierta interrelación factores, entre los cuales la *“enseñanza y la práctica en el aula”*, poseen ciertas características que convertiremos en motivo de análisis.

Trabajar sobre este estudio resulta relevante para el Proyecto N° 1314 del CIUNSA. porque la selección de los establecimientos se basa en los puntajes obtenidos por los mismos en la prueba SIMCE entre 1990 y 2002.

Introducción

Según García-Huidobro y Sotomayor (2003: 254), en los años sesenta y setenta, se vuelve hegemónica –en los ámbitos académicos– una perspectiva de análisis acerca del éxito y el fracaso escolar, que hace explícita la gran incidencia que tienen los factores externos a la escuela –como el origen social y la situación de clase social– en el rendimiento escolar de los alumnos. Los autores sostienen que esta corriente de pensamiento, expresada en las teorías de la reproducción social³, constituye un importante aporte al estudio de esta problemática al evidenciar la desigualdad de las condiciones iniciales de los alumnos y liberarlos de culpa frente al fracaso. No obstante, esta perspectiva parecía dispensar también de responsabilidad a las escuelas y

¹ Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

² Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe.

³ Mencionan como ejemplo a Pierre Bourdieu.

conducir a un resignado determinismo: el destino de niños y jóvenes se definía inexorablemente en función de su origen social.

En la década del 80, comienzan a realizarse estudios sobre los establecimientos escolares. Cousin (1993, citado por García Huidrobro y Sotomayor:254) sintetiza con el término “efecto establecimiento” el hecho de que diferentes establecimientos, aún siendo similares en cuanto a la composición social del alumnado, obtienen diferentes resultados. Esto demostraba que el aprendizaje escolar no sólo depende del capital cultural inicial de los alumnos sino también de ciertas características de la dinámica interna de los establecimientos.

En lo que respecta a políticas educativas y según los mismos autores, Chile llevó a cabo un proceso de descentralización, primero administrativa y luego pedagógica. En el primer sentido, se observa una tendencia clara a que las escuelas dejen de depender de ministerios centralizados pasando a hacerlo de instancias menores.

En lo pedagógico, alcanzada relativamente la meta de que niños y jóvenes se incorporen masivamente a la escuela, las nuevas reformas hacen eje en la mejora de la calidad⁴, logro cuya concreción se adjudica a los establecimientos porque depende del trabajo en el aula y es responsabilidad de los profesores/as. Estas ideas llevan a la “*descentralización pedagógica*”.

Según los autores, el pensamiento académico coincide con el político y la escuela pasa a ocupar el lugar central de la escena educativa. La pregunta emergente es: “*¿Cuándo es posible afirmar que se está frente a una buena escuela?*”

El Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) parece constituir un patrón de “efectividad” indiscutido y es dentro de esta línea de pensamiento teórico y político que se desarrolla la investigación cuyos resultados analizaremos.

Breve enunciación de aspectos relevantes⁵ de la investigación: “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile)”

La preocupación que origina el estudio se sintetiza en la pregunta: “*¿Cómo hacer para que los niños que viven en condiciones de pobreza alcancen los altos logros escolares que podrían transformar sus vidas?* (Raczynski y Muños, 2004:4), a partir de lo cual se precisan algunos interrogantes como: “*¿Cuáles son las características que tienen las escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile?*” o “*¿Cómo lo han hecho o qué han hecho las escuelas en sectores de pobreza que han pasado en la década del 90 de una situación en la cual obtenían resultados educativos bajos a otra en que destacan por sus resultados educativos?*”⁶

Se trata de un estudio comparativo, que incluye el análisis de factores y procesos que contribuyen al mejoramiento o al deterioro de los resultados en distintas escuelas. Esto “*Permite*

⁴ Con relación a cantidad y pertinencia de los aprendizajes.

⁵ Se eligieron los aspectos que hacen al propósito de este trabajo, intentando respetar el enfoque general del informe.

⁶ Se formulan también preguntas vinculadas a los procesos de deterioro o de estancamiento.

indagar y concluir con claridad –según el informe– sobre los factores que inciden y se traducen en diferencias en dichos resultados” (O.C.:5).

El estudio se basa en la información disponible sobre:

- 14 escuelas efectivas, de las cuales 8 pasaron de bajos resultados al inicio de los años 90 a altos resultados en la segunda mitad de esa década (Estudio patrocinado por UNICEF).
- 8 escuelas que tenían buenos resultados educativos a mediados de los 90 y experimentaron una caída fuerte hacia los años 2000-2002. (Financiado por el FIE de PREAL).

El marco conceptual que guía la investigación, entre otros aspectos, incluye precisiones acerca de qué es y como puede identificarse una “escuela efectiva”.

Para ello se toman inicialmente las definiciones de Martinic⁷ y de Murillo⁸, sobre la base de las cuales se formulan tres principios claves para determinar la efectividad escolar:

1. *Principio de equidad*: se debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos.
2. *La idea de valor agregado*: los estudiantes progresan más de lo que es dable esperar dadas las características socioeconómicas y culturales de sus familias.
3. *Preocupación por el desarrollo integral de los alumnos*: no sólo se preocupa por lenguas y matemáticas, sino por la formación en valores, bienestar y satisfacción.

Concretamente, se toma la definición de “buena escuela” de García Huidobro (2003) que dice: **“la escuela es efectiva si logra en sus alumnos un alto nivel de aprendizaje en cuanto al dominio de destrezas culturales básicas (lectura, escritura y matemáticas) que están especificadas en los marcos curriculares de cada país y si este aprendizaje se da asociado al menos a otros dos logros: un autoconcepto positivo de sí mismo por parte de los estudiantes y una adecuada capacidad de relaciones sociales que incluye habilidad para comunicarse y una actitud de respeto y tolerancia por los otros.”** (O.C.:7).

El informe consigna que: **“Esta investigación operacionalizó el concepto de escuela efectiva sobre la base de sus resultados sólo de la dimensión cognitiva, concretamente en función de los resultados que obtienen las escuelas en las pruebas SIMCE en la década del 90”**⁹ (p. 8); pero en el estudio de caso de cada escuela se analiza la importancia que cada una da y cómo aborda el desarrollo personal y social de los alumnos.

Al definir el Marco Analítico se indica que en las escuelas se observaron los resultados de aprendizaje (variable dependiente) en relación con seis dimensiones: gestión institucional; calidad de la enseñanza; relación escuela-familia; recursos humanos y materiales; relación con el entorno; visiones y expectativas de los actores.

⁷ Martinic (2002): “Una escuela eficaz toma en cuenta el rendimiento inicial y la situación de entrada de los alumnos y promueve que todos ellos alcancen los más altos logros posibles.”

⁸ Murillo (2003): ...aquella unidad educativa “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica.”

⁹ La negrita nos pertenece.

Se señala que el centro de atención fueron los procesos de la escuela como organización y los que tiene lugar en la sala de clases; pero que son las relaciones y la dinámica entre las distintas dimensiones lo que brindará las claves para entender los resultados de aprendizaje que se obtienen y los movimientos de mejora o deterioro.

Los resultados de la indagación, en lo que respecta a las “claves de la efectividad escolar”, se organizan en cinco dimensiones: 1) *Escuela como organización*: lo que sucede en la escuela fuera de la sala de clases y que afecta directa o indirectamente lo que ocurre en ella (gestión institucional). 2) *Capital simbólico*: clima escolar, compromiso y rigor con que se realizan las actividades e identidad de la escuela. Refiere al plano subjetivo. 3) *Expectativas*: creencias que prevalecen en directivos y profesores respecto a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y las acciones y exigencias asociadas a esas creencias. 4) *Relación escuela-familia*: postura de los directivos y profesores con respecto a la incorporación de la familia a la escuela y a las acciones concretas que se realizan en este plano. 5) *Sala de clases*: características que asume la interacción profesor-alumno al interior del aula. Estrategias metodológicas, cuidado en la preparación de clases, atención que se logra en los alumnos, disciplina, forma de manejar las diferencias entre alumnos en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje, ambiente didáctico y afectivo, etc.

Con respecto a las 14 escuelas consideradas efectivas, el informe expresa que son diversas en su localización, tienen condiciones variadas de infraestructura y equipamiento, matrículas entre 60 y 1300 alumnos, cursos de entre 8 y 45 alumnos, docentes que no se diferencian de otras escuelas básicas del país con respecto a edad, estudios, títulos y horas contratadas. En lo referente al sexo, las escuelas efectivas muestran una proporción algo superior de mujeres (79 frente al 74%). Las tasas de repitencia y abandono son algo más bajas que el promedio nacional y la aprobación levemente más alta (96 frente al 93%).

Los puntajes de los niños se distribuyen de una forma que se aproxima a la curva normal de los puntajes del país, pero la distribución completa se desplaza hacia puntajes más altos. Sólo en una de las 14 se detectaron señales de exclusión de niños con bajo rendimiento.

La efectividad se debe –según los investigadores– a un conjunto de factores que dependen y están bajo el control de la escuela: una gestión escolar centrada en lo pedagógico que se complementa y retroalimenta con un buen trabajo de los profesores en el aula. Esto interactúa con las expectativas de directivos y profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños. El capital simbólico refuerza la gestión y el trabajo en el aula. La relación escuela-familia se asume desde una postura explícita y se actúa en consecuencia¹⁰.

Avanzando sobre los aspectos que nos interesan, encontramos que “*gestión centrada en lo pedagógico*”, significa que el aprendizaje de todos los niños es la principal preocupación de la

¹⁰ Estas características se manifiestan de modo diferente en cada escuela.

escuela y que esa preocupación se orienta tanto al cumplimiento del currículum y al desarrollo cognitivo como a la formación personal y social de niños y jóvenes.

Los elementos distintivos de este tipo de gestión escolar son:

Un proyecto institucional compartido; liderazgos que están al servicio de los objetivos pedagógicos; esfuerzo por aprovechar eficientemente los recursos humanos y materiales; fuerte profesionalismo y rigurosidad en el plano pedagógico (nada se deja al azar); trabajo por el cumplimiento de las normas y por un nivel de disciplina que no obstaculice el proceso educativo; **esfuerzo por entrenar a los niños en el logro de la calidad académica: “los buenos resultados obtenidos por sus alumnos en las pruebas nacionales de evaluación de aprendizajes, SIMCE, son vistos exclusivamente como la consecuencia lógica del buen trabajo pedagógico que ellos realizan. En la mayoría de las escuelas hay una preocupación institucional para que los docentes preparen a los alumnos para rendir dichas pruebas. El propósito es entrenar en el método de evaluación de las pruebas estandarizadas despojando a los alumnos de una eventual limitación formal y dándoles la oportunidad de demostrar en dichos test lo que efectivamente han aprendido”.**¹¹ (O.C.:38).

“Escuelas que cuentan con un capital simbólico”, significa que cuentan con una “cultura escolar positiva”, una “mística institucional” que se traduce en un fuerte sentido identitario. Los actores entienden que el capital simbólico debe cultivarse y se esfuerzan por no perderlo. Además, el clima organizacional facilita el trabajo, los directivos y profesores creen en sus alumnos y se entiende a la relación escuela-familia como algo que se construye.

Nos interesa especialmente la caracterización de “la enseñanza y la práctica en el aula”, que refiere al trabajo de los profesores y se sintetiza en 9 puntos:

1) Orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades. 2) Adquisición de aprendizajes significativos: del conocimiento como cosa al conocimiento como saber. 3) Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje: de la confusión a la estructura. 4) Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos: del alumno promedio al alumno real. 5) Constante supervisión y retroalimentación a los alumnos: de la distancia a la comunicación. 6) Uso intensivo del tiempo con ritmo sostenido: de “matar el tiempo” a “el tiempo es oro”. 7) Alto sentido del rigor y prácticas consistentes: del ritual al trabajo. 8) Buena relación profesor-alumno: del autoritarismo a la autoridad pedagógica. 9) Materiales didácticos con sentido formativo: de la motivación al aprendizaje. (O.C.:41 a 47).

Una mirada desde la teoría de la transmisión cultural de Basil Bernstein

¿Cómo puede interpretarse que estas escuelas en contexto de pobreza alcancen los logros necesarios para ser consideradas escuelas eficaces? ¿Qué significaría, en términos de

¹¹ La negrita nos pertenece.

transmisión cultural, que logren revertir las adversas condiciones iniciales de aprendizaje de sus alumnos y obtener resultados destacados dentro del país en la prueba SIMCE?

Sirviéndonos de las conceptualizaciones desarrolladas por B. Bernstein, intentaremos primero identificar el texto legítimo¹² en relación con el cual operan el poder y el control traducidos en reglas de reconocimiento y reglas de realización.

Si retomamos la definición de “buena escuela” de García Huidrobro, el texto legítimo sería el “*dominio de destrezas culturales básicas (...) especificadas en los marcos curriculares...*” que –pensamos– se concreta en la prueba SIMCE, ya que esta constituye el único parámetro utilizado para establecer los logros educativos de las escuelas. Debe ser, pues, el texto legítimo a ser producido y evaluado, al tiempo que es, también, la evaluación.

Según Bernstein, el “discurso pedagógico” es un principio recontextualizador de otros discursos. En este caso, el texto legítimo proviene del campo recontextualizador oficial¹³, ¿Cómo puede interpretarse entonces, pensando en las reglas de reconocimiento y en las reglas de realización, que los profesores se preocupen por preparar –entrenar– a los alumnos en la modalidad de evaluación del sistema?

Lo explícito es que el entrenamiento en el método de las pruebas estandarizadas despeja “*a los alumnos de una eventual limitación formal dándoles la oportunidad de demostrar en dichos tests lo que efectivamente han aprendido.*” (O.C. 38).

Ahora bien, en palabras de Bernstein: “*La evaluación condensa en sí el código pedagógico y sus procedimientos de clasificación y enmarcamiento, así como las relaciones de poder y de control que subyacen a los mismos*”(1998:50). Efectivamente, el código pedagógico queda determinado por la fuerza de la clasificación¹⁴ y el enmarcamiento¹⁵.

Por ejemplo, en el caso en análisis, se establece una clasificación entre las escuelas que mejoraron sus puntajes y las que no. A nivel del establecimiento, se definen categorías como directivos, profesores, alumnos y padres o tutores. Los valores de clasificación parecen variar, advirtiéndose la formación de solidaridades horizontales, incluso con el entorno próximo.

El principio de clasificación establece la voz de una categoría y el de enmarcamiento establece el mensaje. Este último, es el que regula las relaciones dentro de un determinado contexto y ejerce control sobre los elementos de la práctica pedagógica: selección de la comunicación, secuenciación, ritmo, criterios y control de la base social que hace posible la transmisión.

¹² “... se entiende por texto todo aquello que debe ser evaluado.” (Bernstein ,1998: 50). Y el “texto legítimo” es el texto adecuado al contexto.

¹³ Porque la evaluación, finalidad última de la educación, que determina la eficacia es la prueba SIMCE, que es una política de estado.

¹⁴ Es un concepto que sirve para analizar las relaciones entre categorías, tanto de agentes, de discursos, de prácticas, etc. La distancia entre categorías especializadas es el espacio en el que actúa el poder, es donde se expresan las relaciones de poder y establece la división social del trabajo. A partir de las distancias entre categorías puede resultar una clasificación débil o fuerte.

¹⁵ Es un concepto que sirve para analizar como actúa el control sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas y es el medio a través del cual se adquiere el menaje legítimo. También puede ser débil o fuerte.

Si bien los valores del enmarcamiento en las escuelas eficaces también varían, las prácticas en el aula parecen caracterizarse –en general– por un enmarcamiento fuerte¹⁶. Esto significa que los principios de control del transmisor son explícitos.

Hay dos sistemas de reglas que rigen al enmarcamiento: unas son las reglas de orden social¹⁷, que se refieren a la forma que adopta la relación jerárquica dentro de la relación pedagógica y se vincula con la conducta, las buenas formas, etc. Por ejemplo, estas escuelas aseguran haber superado los problemas disciplinarios a través del diálogo y de una relación de confianza entre profesores y alumnos, razón por la cual han erradicado las burlas entre compañeros, las peleas y esto permite dedicar todo el tiempo al trabajo.

Las otras son las reglas de orden discursivo¹⁸, que refieren concretamente a la selección, secuenciación, ritmo, etc. Por ejemplo, en las nueve afirmaciones que caracterizan la modalidad de trabajo en la sala de clases podemos leer: *“Orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades”* lo que indicaría un valor fuerte de enmarcamiento con respecto a la selección, o: *“Uso intensivo del tiempo con ritmo sostenido: de “matar el tiempo” a “el tiempo es oro”*, lo que estaría informando de un valor fuerte con respecto al ritmo.

El discurso de instrucción está integrado al discurso regulador que es el dominante; pero los valores de cada uno pueden variar con independencia del otro.

En este caso puede suponerse un valor fuerte de enmarcamiento tanto con respecto a las reglas de orden social como a las reglas de orden discursivo. A pesar de que la disciplina lograda sea producto del diálogo y no de los castigos y que la relación entre profesores y alumnos sea de confianza, el rigor del trabajo llevado a cabo en el aula que caracteriza a estas escuelas requiere de un fuerte control del orden social.

Para intentar ensayar una respuesta a la pregunta acerca de la preparación de los alumnos para la realización de la prueba SIMCE, tendremos en cuenta, entonces, que: el código pedagógico se define por la fuerza de la clasificación y el enmarcamiento. La clasificación es un principio que regula las reglas de reconocimiento¹⁹ en tanto que el enmarcamiento regula las reglas de realización²⁰.

Bernstein señala dos aspectos interesantes sobre los códigos. El primero es que los *“los códigos ubicarán a aquellos que los emplean en una ideología”*²¹ (1990:47). El segundo, que *“el código es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente, no se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados”* (Idem).

¹⁶ En algunos pasajes del informe se advierten –también– valores fuertes de enmarcamiento en lo institucional y curricular. Cfr. p. 42.

¹⁷ Dan lugar al discurso regulador.

¹⁸ Dan lugar al discurso de instrucción.

¹⁹ Reconocimientos del lugar que se ocupa en términos de jerarquía de las relaciones sociales, de las relaciones de poder.

²⁰ Realización del texto legítimo, del texto adecuado al contexto como resultado de la combinación adecuada de significados.

²¹ La ideología no es un contenido sino una forma de realizar un contenido. En otras palabras, no es algo que una puede declamar sino que se filtra en la práctica, en la realización.

Entonces, si la prueba representa el texto legítimo, siendo el instrumento de evaluación que opera como marcador del aislamiento entre las categorías “escuelas efectivas y “escuelas no efectivas” –que en tanto distancia o aislamiento es el espacio de silencio en el que opera el poder–: ¿Qué se está evaluando cuando se evalúa la adquisición de las reglas de realización de este texto legítimo?

Revisemos sucintamente las reglas del dispositivo pedagógico²². Están en primer lugar las reglas distributivas cuya función es regular las relaciones entre el poder, las clases sociales, las formas de conciencia y la práctica. Distribuyen las formas de conciencia mediante la distribución de formas de conocimiento.

En este sentido, el autor diferencia entre dos clases de conocimiento: lo pensable y lo impensable²³, cuyo contenido varía histórica y culturalmente.

Brevemente: el orden de los significados tiene una relación indirecta con una base material específica. Si la relación es directa, el contexto absorbe los significados. En cambio, si la relación es indirecta, entre los significados y la base material se produce un vacío. Es el espacio de lo impensable o de lo todavía no pensado. El autor lo denomina “*vacío discursivo potencial*”. Entonces: “*Cualquier distribución de poder regulará el potencial de este vacío por su propio interés, porque el vacío mismo encierra la posibilidad de un orden alternativo, una sociedad alternativa y una relación de poder alternativa.*” (Bernstein, 1998:60).

Las reglas distributivas administran el acceso a este espacio por parte de agentes especializados que previamente han sido legítimamente pedagogizados; pero como sabemos que la clasificación no suprime completamente las contradicciones y conflictos que se generan a partir de la arbitrariedad de los criterios de clasificación –aislamiento entre categorías–, las reglas distributivas forman un campo de producción del discurso, fuertemente controlado pero que sin embargo conserva un potencial de cambio.

Siguen las reglas de recontextualización a las cuales ya nos hemos referido al hablar del discurso pedagógico como relación entre el discurso regulador y el discurso de instrucción²⁴. Como dijimos, el discurso pedagógico es un principio recontextualizador de otros discursos. En palabras del autor: “*Es el principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial, con el fin de su transmisión y adquisición selectivas.*” (O.C.:62). También aquí, en la relocalización de un discurso de su lugar originario a una localización pedagógica, se crea un espacio. La pedagogización de un discurso específico supone una transformación que tiene lugar, según el autor, porque se crea un espacio en el cual interviene la ideología. La recontextualización es una transformación ideológica.

²² Que proporciona la gramática del discurso pedagógico: las reglas y las relaciones entre las reglas.

²³ Según el autor, en las sociedades modernas la gestión de lo impensable está en manos de las instituciones de educación superior, mientras que la administración de lo pensable está a cargo de los niveles primario y secundario.

²⁴ Siempre con una dominancia del primero sobre el segundo.

Este principio recontextualizador²⁵ crea campos recontextualizadores y agentes con funciones recontextualizadoras, agentes que practican ideologías. Bernstein distingue el campo recontextualizador oficial (CRO) –creado y dominado por el Estado y sus funcionarios– y el campo recontextualizador pedagógico (CRP) –formado por escuelas y centros de investigación, universidades, departamento de ciencias de la educación– que en la medida en que mantenga cierta independencia con respecto al CRO producirá tensiones en relación con el discurso pedagógico y habrá cierta autonomía.

Finalmente, las reglas de evaluación. Dijimos que la evaluación condensa la totalidad del dispositivo. Si el discurso pedagógico subordina el discurso de instrucción al discurso regulador, lo próximo sería ver como este se transforma en práctica pedagógica en el aula.

En el nivel más abstracto este discurso especializa los significados con respecto al tiempo, el texto y el espacio, uniéndolos en una relación mutua. Este nivel de especialización marca al adquirente cognitiva, social y culturalmente.

El tiempo es distribuido y serializado, se introducen rupturas y se lo transforma en edad, estableciendo divisiones temporales imaginarias y arbitrarias. El texto pasa a ser el contenido específico y el espacio se transforma en contexto específico. En el nivel de las prácticas sociales pedagógicas, finalmente, la edad es adquisición, el contenido es evaluación y el contexto es transmisión.

Bernstein afirma que *“El objetivo del dispositivo pedagógico consiste en proporcionar una regla simbólica general para la conciencia”* y que *“la clave de la práctica pedagógica es la evaluación continua”* (O.C.:66) ya que, una vez más, *“la evaluación condensa el significado de la totalidad del dispositivo”*.

Conclusión

Bernstein plantea ciertos supuestos acerca de las condiciones mínimas necesarias para la democracia, de los cuales deriva unos derechos pedagógicos que permiten evaluar la democracia en educación. El primer supuesto es que *“los sujetos deben sentir que tienen unos intereses en la sociedad”* –“interés” tanto en “recibir” como en “dar”–. El segundo: que *“los sujetos deben confiar en que las instancias políticas satisfarán esos intereses”*. Entonces, con respecto a la escuela, padres y alumnos deben poder sentir que tienen intereses en ella y que la escuela satisfará o reforzará esos intereses.

Esto da lugar al primer derecho que es *“el derecho al refuerzo del individuo”*. El refuerzo es lo que hace que el sujeto experimente los límites, no como estereotipos, sino como puntos de tensión que condensan el pasado y muestran posibles futuros. El refuerzo supone disciplina y es la condición de la confianza en uno mismo.

²⁵ No sólo recontextualiza el contenido del discurso -el qué- sino también el cómo. Es decir, la teoría de la instrucción que es parte del discurso regulador y que da un modelo de maestro, de alumno y de la relación entre ambos.

Sigue *“el derecho a ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente”*. Ser incluido no es ser absorbido, es decir que la inclusión implica independencia y autonomía.

El tercero es el *“derecho a participar (...) en los procedimientos mediante los cuales se construye, se mantiene y se modifica el orden”* (O.C.:24 y 25).

En las escuelas “pobres pero efectivas” del estudio parecen concretarse estos derechos. Tanto directivos como profesores confían en las posibilidades de los estudiantes y se lo hacen saber. El trabajo tanto a nivel institucional como en el aula parece estar centrado pedagógicamente en relación con el refuerzo, la inclusión y la participación. Esto –al posibilitar la obtención de buenos puntajes en la prueba SIMCE– se traduce en la imagen jerarquizada que las escuelas tienen de sí mismas como *“proyección de una jerarquía de valores de clase”*: lo que sostiene esta imagen es –precisamente– la condición de “pobres pero efectivas”. Sugerimos que esto se refleja en la investigación PREAL en lo que refiere al “capital simbólico” que poseen estos establecimientos y que puede interpretarse como lo que Bernstein denomina construcción del *“discurso mitológico”* (O.C.:29) que incorpora parte de la ideología y la organización política de la sociedad. Pero, aparentemente, no intentan disimular y enmascarar la forma en que las desigualdades externas a la escuela se reproducen al interior de la misma en términos de relaciones de poder. En lugar de eso, estas escuelas parecen capitalizar en su discurso la desigualdad y adversidad iniciales como una fortaleza, intentando demostrar que un cierto modo de trabajo al interior del establecimiento puede contrarrestar las desigualdades de origen social.

Habíamos planteado unas preguntas acerca de cómo puede interpretarse la trayectoria de efectividad de las escuelas del estudio, cual es el significado que puede adjudicarse al hecho de que los niños sean entrenados para la realización de la prueba SIMCE, y qué se busca evaluar cuando se evalúan las reglas de realización del texto legítimo. A partir de los conceptos bernstenianos trabajados, arriesgaremos un intento de interpretación que para nada pretende menospreciar el esforzado trabajo de los directivos y profesores de las escuelas ni el de los investigadores que se propusieron explicar las claves de efectividad de estos establecimientos y menos aún, la apuesta educativa de los alumnos y sus familias.

Sin embargo, si nuestro análisis resulta verosímil, estas escuelas transmiten las reglas de reconocimiento y realización del texto legítimo establecido en el CRO, dando lugar a un dispositivo pedagógico que favorece tal transmisión, lo que se traduce en la obtención de buenos puntajes SIMCE. Y tal vez por eso son realmente “efectivas”, porque son capaces de proporcionar “efectivamente” una regla simbólica general para la conciencia, estableciendo las relaciones de poder y de control que subyacen a los principios de clasificación y enmarcamiento que dan lugar al discurso pedagógico –en este caso– del CRO, cuya regulación opera en el dispositivo pedagógico que se sintetiza en la evaluación.

Bibliografía

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata.

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. El Roure.

GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. y C. Sotomayor (2003). "La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los noventa". En Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (253-313). Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

RACZYNSKI, D. y G. Muños (2004). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile)*. Santiago de Chile. FIE-PREAL.