

CLAVES PARA LA EDUCACIÓN EN POBREZA*

Bárbara Eyzaguirre

En este artículo se edita la charla que la autora dio en el seminario “Mejoramiento Educativo en Sectores de Escasos Recursos”, organizado por un grupo de fundaciones dedicadas a la educación en pobreza. En él se exponen diez puntos clave para articular una gestión escolar que conduzca a un alza en el desempeño académico de los establecimientos. Los puntos abarcan: la convicción de que los alumnos en pobreza pueden alcanzar altos rendimientos; la convicción de que la instrucción académica es importante; el concepto de que la educación en pobreza no difiere esencialmente de la educación del resto del sistema; la necesidad de focalizar los proyectos educativos; la importancia de imprimir un sentido de urgencia a la gestión educativa; la relevancia de instaurar una cultura del esfuerzo; la necesidad de entregar un currículo enriquecido, de escoger métodos probados que funcionan, de aplicar evaluaciones externas en forma constante y, por último, la importancia de generar un ambiente personalizado y ordenado. Se concluye con algunas medidas de políticas públicas que facilitarían la puesta en marcha de estas claves.

BÁRBARA EYZAGUIRRE. Psicóloga educacional especializada en desarrollo cognitivo, con experiencia en programas de mejoramiento de la calidad de la educación en sectores de escasos recursos. Fundadora y asesora pedagógica de la Escuela San Joaquín (Renca), perteneciente a la Fundación Marcelo Astoreca. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

* Este artículo es una versión ampliada y editada de la presentación “Claves para la Educación en Pobreza”, expuesta en el seminario “Mejoramiento Educativo en Sectores de Escasos Recursos”, que fue organizado por la Fundación Mustakis, Fundación CMPC y Fundación Minera Escondida, junto con la participación de la Universidad Andrés Bello, el 7 de octubre de 2004.

Algunas fundaciones y escuelas en pobreza están interesadas en lograr que sus alumnos alcancen un nivel de aprendizaje adecuado. Se me ha pedido que entregue algunas pistas para mejorar los proyectos educacionales en este sector. La exposición se estructura en diez puntos clave, los cuales recogen experiencias directas en el trabajo en sectores de escasos recursos¹, así como lo aprendido en revisiones bibliográficas.

Las escuelas que atienden a los dos quintiles más pobres alcanzan rendimientos muy bajos. En promedio no logran que sus alumnos lean y calculen bien. Según los datos del SIMCE de 4° básico del año 2002, el nivel socioeconómico bajo, que representa al 10% más vulnerable de la población, logra en promedio 226 puntos en lenguaje, 220 en matemática y 227 en comprensión del medio. El nivel socioeconómico medio bajo, que cubre el 32% de la población, bordea los 230 puntos en las pruebas de matemática, lenguaje y comprensión del medio. En términos de aprendizaje, obtener menos de 226 puntos en matemática significa que el alumno ni siquiera ha alcanzado los conocimientos de segundo básico cuando está por finalizar cuarto básico; obtener entre 227 y 267 puntos implica que han logrado los contenidos de segundo básico pero que no tienen dominio de la materia de 4° básico. En lenguaje significa que una proporción mayoritaria de los alumnos de estas escuelas no son capaces de identificar información explícita en un texto y que los restantes sólo puede responder a preguntas literales que no requieren hacer inferencias.

Mi presentación se ocupa de cómo revertir estos resultados que dejan a los niños en una situación tan precaria que les dificulta su integración a la sociedad. Me dirigiré principalmente a los equipos directivos y docentes de los establecimientos y me centraré en aquellos elementos que se pueden manejar desde el interior de las escuelas, dadas las estructuras actuales y con los escasos recursos con que ellas cuentan. Trataré los puntos que en la literatura se definen como “factores a nivel de la escuela”.

La selección de las claves se basa en mi percepción de los aspectos que deben ser reforzados en el funcionamiento de las escuelas, ya que éstos se encuentran ausentes o muy debilitados o están apuntando en la dirección contraria. Sin embargo, estos puntos no son idiosincrásicos: la literatura de las escuelas efectivas y los estudios de las escuelas que obtienen buenos

¹ Durante los años 1987-1989 participé en una consultoría educacional en las escuelas municipalizadas de La Pintana. En 1990 fundamos, con un grupo de profesionales, el Colegio San Joaquín de Renca, que atiende gratuitamente a niños de sectores de escasos recursos. Hasta la fecha asesoro académicamente al colegio y formo parte del directorio de la Fundación Marcelo Astoreca C., que es el sostenedor de la escuela. En el marco del trabajo en el Centro de Estudios Públicos, he realizado numerosas visitas para observar el funcionamiento de las escuelas en pobreza.

resultados en pobreza los respaldan. Una y otra vez aparecen las mismas variables bajo distintas etiquetas: la importancia de tener expectativas y exigencias altas, de presionar hacia el logro, de un liderazgo fuerte hacia lo académico, de definir metas académicas claras y concretas que sean el foco de la escuela, de concentrarse en la enseñanza y el aprendizaje, de focalizarse en las destrezas básicas, de crear un ambiente de aprendizaje y trabajo entre los profesores, de la presencia regular de pruebas externas rigurosas, el monitoreo del progreso, la noción de que el tiempo dedicado al estudio es clave en el aprendizaje y de que el esfuerzo crea la habilidad, la importancia del uso efectivo del tiempo, la importancia de un ambiente seguro y ordenado que facilite el aprendizaje, el compromiso y participación de los padres². Cada uno de estos factores quedó recogido en las claves que presentaré a continuación, a excepción de la participación de los padres, que no la traté porque no todos los estudios la confirman y porque considero que la coordinación de los padres es muy demandante en tiempo para los equipos directivos y, por ende, se corre el riesgo de que dejen de lado sus funciones de liderar lo académico. Otra variable que aparece frecuentemente mencionada es la importancia de seleccionar un buen equipo de profesores; ésta no la abordé por considerar que me estaba dirigiendo a los directores, que tienen poca injerencia en la contratación de sus docentes o que ya tienen sus grupos de trabajo formados.

Por otra parte, aclararé que las claves se referirán a cómo obtener éxito en la misión de lograr los objetivos definidos en el currículo elaborado por el Ministerio de Educación de Chile. Tomo como supuesto que este currículo, más o menos, está pensado para que los alumnos tengan un marco común de conocimientos y destrezas que les permita integrarse bien a la sociedad y desarrollar sus potencialidades. Es más, consideraré que los resultados del SIMCE son una medida aproximada del logro de dicho currículo. La meta en el mediano plazo para las escuelas en pobreza debiera ser superar los 300 puntos en el SIMCE³ en 4° básico, 8° y II Medio, lo

² Una buena recopilación y análisis de los estudios sobre las variables que determinan el buen funcionamiento de las escuelas se encuentra en Robert J. Marzano, *What Works in Schools: Translating Research into Action* (2003). Allí se citan las investigaciones principales acerca de los factores efectivos a nivel de escuelas, desde las iniciales de Ron Edmonds (1979) hasta las de Michael Rutter (1979), Wilbur Brookover (1979), Daniel Levine y Lawrence Lezotte (1990), Roel Bosker (1997), Pam Sammons (1999) y Marzano (2000).

En el libro de Samuel Casey Carter, *No Excuses, Lessons from 21 High Performing, High Poverty Schools* (2000), se encuentra un listado de características comunes de las escuelas efectivas con una descripción de cada uno de los casos.

³ Esta meta supone que la escala de evaluación del SIMCE de 4° básico quedó fija a partir de la evaluación de 1999. Hasta la fecha la evaluación de ese año es la línea base de mediciones posteriores. Esta meta implicaría alcanzar el promedio que obtuvieron las escuelas de nivel socioeconómico alto el año 1999.

cual representaría que los alumnos han adquirido un nivel de destrezas básicas y un bagaje de conocimientos mínimos. Hablo de meta a mediano plazo para dejar constancia de que obtener dicho puntaje en el SIMCE no es sinónimo de haber alcanzado la meta final, es decir una educación de calidad, y menos una educación de excelencia. Pero dada la precariedad de los rendimientos de las escuelas en pobreza, me parece que perseguir buenos puntajes en el SIMCE, aunque difícil, es válido y razonable.

1. LAS CLAVES

Clave 1: Convicción íntima de que los alumnos en pobreza pueden alcanzar altos rendimientos

Las dos primeras claves se refieren al sistema de creencias que debe primar en las escuelas que atienden niños en pobreza. En una primera instancia, los que están a cargo del proyecto deben tener la convicción íntima de que los alumnos de sectores pobres pueden alcanzar altos rendimientos. Quien lidera el proyecto debe tener expectativas altas de sus alumnos, que no se desmoronen con los eventuales fracasos. Debe tener la seguridad de que los niños son capaces de aprender, lo cual implica que en el caso de obtener malos resultados, éstos se atribuirán a que la escuela no ha encontrado la metodología correcta y no a la falta de habilidad de los niños.

Poco a poco, el líder o líderes del proyecto deben convencer a todo el equipo, incluyendo a los padres y alumnos, que pueden alcanzar los mejores resultados.

Quienes han comprobado a través de su experiencia directa que los niños pueden aprender, adquieren una convicción íntima de las amplias posibilidades de los alumnos. Sin embargo, los que no han logrado buenos resultados asumen una serie de creencias que les confirman sus bajas expectativas. En el ambiente educativo circula la noción de que la falta de apoyo de los padres, la ausencia de capital cultural de las familias, la baja capacidad intelectual, las carencias de lenguaje, los problemas de aprendizaje, que se perciben como prevalentes en los sectores pobres, impedirían alcanzar altos rendimientos⁴. Si bien la evidencia indica que estos factores son condicionantes, no muestra que sean determinantes.

⁴ Según la IV Encuesta a Actores del Sistema Educativo, realizada por el CIDE el año 2003, los directores de escuela y los docentes estiman que las principales causas del fracaso escolar (bajo rendimiento y repitencia) en el establecimiento se deben a: problemas relacionados con la familia y apoderados (59,9 % directores; 65,3% docentes); problemas sociales del medio sociocultural (47,5% directores; 51,6% docentes); capacidad intelectual de los niños

A continuación se esbozan algunos antecedentes que pueden contribuir a generar la creencia de que los niños en pobreza tienen capacidad para aprender. No se pretende agotar el tema, sólo empezar a crear conciencia del alto potencial de aprendizaje de los niños de todos los sectores.

Lo primero que se debe descartar es la noción de que los niños en pobreza tienen potencial intelectual más bajo que el resto de la población. Teóricamente, en una misma población la inteligencia genética se distribuye por igual en todos los estratos socioeconómicos. Es decir, las posibilidades de encontrar niños potencialmente brillantes en cada nivel son las mismas. Sin embargo, podría argumentarse que en las sociedades con alta movilidad, los más capaces aprovecharían las posibilidades que da la sociedad para ascender y que por “descreme” quedarían agrupados en los niveles socioeconómicos más altos las personas más hábiles y en los niveles bajos las personas más lentas para aprender. Y que además esta situación se perpetuaría en el tiempo, dado que los padres más inteligentes, segregados en los grupos más acomodados, les heredarían a los hijos su mejor dotación de inteligencia genética, y viceversa.

Sin embargo, esta visión extendida no se ajusta a la realidad. En la Figura 1 se puede apreciar cómo es la distribución de la inteligencia en la población. Unos pocos son lentos (en el rango de coeficiente intelectual de 60 a 80), unos pocos muy brillantes y la gran mayoría con una inteligencia en el rango normal (coeficiente intelectual entre 90 y 110).

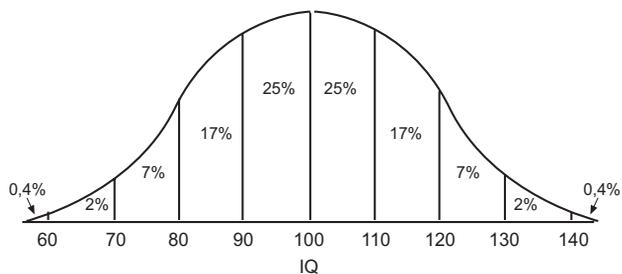
Cuando se piensa en la herencia de la inteligencia, se tiende a creer que de padres muy inteligentes nacen directamente hijos muy inteligentes y de padres con poca capacidad intelectual nacen niños con bajo coeficiente intelectual. Ésta es una concepción errada y se presenta en la Figura 2.

La concepción correcta muestra que, por la ley empírica de regresión a la media, los hijos de padres muy inteligentes tienden a no serlo tanto y que los hijos de padres de inteligencia lenta tienden hacia una inteligencia promedio (ver Figura 3). Esto permite que, tras algunas generaciones, encontremos niños con alto potencial en todos los segmentos, aun en sociedades altamente móviles⁵.

(40,4% directores; 50,3% docentes); ambiente cultural de la familia (46,7% directores; 38,1% docentes). Las variables relacionadas con aspectos pedagógicos son mencionadas con menor frecuencia: los problemas relacionados con el docente, es decir su capacidad y dedicación, son mencionados sólo por un 24% de los directores y un 7,8% de los profesores; la poca dedicación al estudio de los alumnos es mencionada por el 7% de los directores y el 5,8% de los profesores; la falta de material de apoyo recibe el 7% de las menciones de los directores y el 5,1% de los docentes. Los porcentajes responden a la selección de las tres alternativas que los profesores consideran más importantes de un listado dado, es decir, se hace una tabulación de respuestas múltiples.

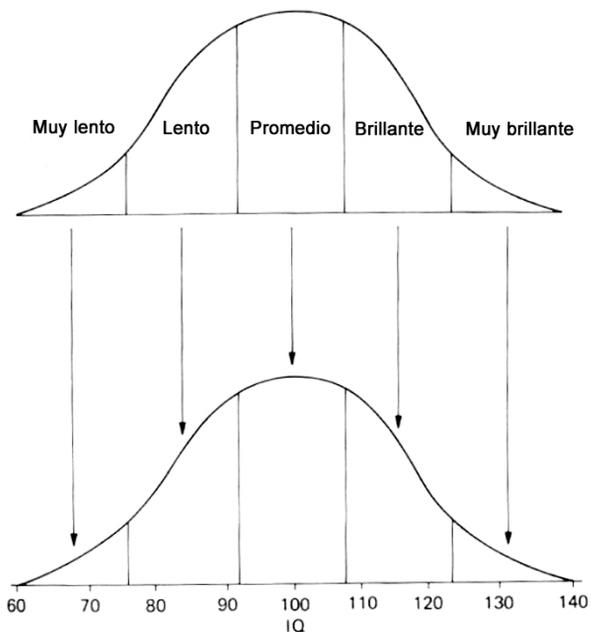
⁵ H. J. Eysenk, *Intelligence: A New Look* (1998), p. 38.

FIGURA 1: CURVA NORMAL DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA INTELIGENCIA



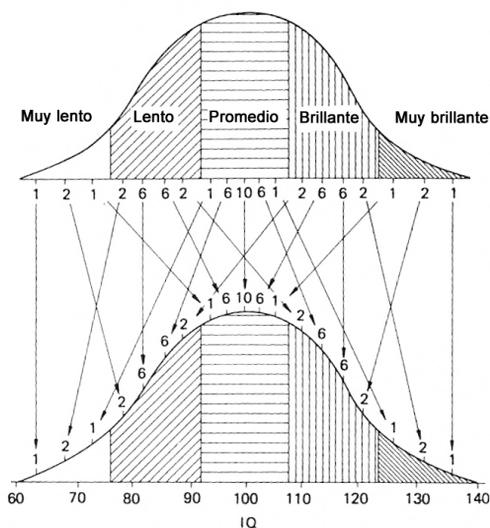
Fuente: H. J. Eysenk, *Intelligence: A New Look* (1998), p. 20.

FIGURA 2: CONCEPCIÓN ERRADA DE LA HEREDABILIDAD DE LA INTELIGENCIA



Fuente: H. J. Eysenk, *Intelligence: A New Look* (1998), p. 37.

FIGURA 3: CONCEPCIÓN CORRECTA DE LA HEREDABILIDAD DE LA INTELIGENCIA



Fuente: H. J. Eysenk, *Intelligence: A New Look* (1998), p. 38.

La evidencia de que la inteligencia se distribuye uniformemente en la población se confirma para Chile en un estudio de CEDEP⁶ que demuestra que la inteligencia se distribuye equitativamente entre los sectores socioeconómicos. Efectivamente, comprueba que las curvas de inteligencia de los niños de distintos niveles no difieren hasta los dieciocho meses. Sin embargo, a partir de esa edad los puntajes empiezan a divergir. Así, cuando llegan a la edad escolar, según un catastro en la ciudad de Santiago, el 26% de los niños de nivel socioeconómico bajo tiene coeficiente intelectual inferior a 80, en contraste con sólo el 4% del nivel socioeconómico medio⁷. Estas diferencias se explican en gran parte por un déficit específico en el área de lenguaje y no por un déficit cognitivo general, como lo demuestra otro estudio de CEDEP⁸. En él se tomó una muestra representativa de los niños de nivel socioeconómico bajo de 4 a 7 años y se comprobó que el

⁶ S. Bralic, I. M. Heussler y M. I. Lira, *Estimulación Temprana: Importancia del Ambiente para el Desarrollo del Niño* (1978).

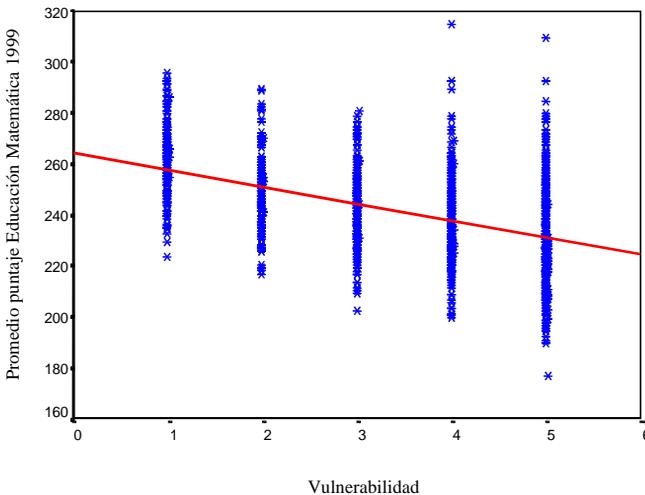
⁷ Véase V. Gazmuri, N. Milicic, C. Sarquis y S. Schmidt, "Incidencia del Retardo Mental y Trastornos de Aprendizaje" (1975).

⁸ Véase M. I. Lira y S. Rodríguez, "El Lenguaje en Preescolares de Nivel Socioeconómico Bajo: Exploración de sus Características" (1997).

39% del total tenía un retraso en el lenguaje. A la vez, les aplicaron pruebas de inteligencia y constataron que su inteligencia no verbal estaba intacta. Los investigadores concluyeron que no se puede seguir sosteniendo, sin calificaciones, que un alto porcentaje de niños de sectores pobres presentan retardo intelectual. Más bien se debería hablar de una deficiencia en las habilidades lingüísticas, atribuibles a una falta de estimulación del lenguaje. Problema que se puede revertir con una educación sistemática y de buena calidad. En Estados Unidos se ha comprobado que con programas ricos en contenidos las brechas de vocabulario entre niños de sectores acomodados y deprivados puede acortarse. Y esto es fundamental, dado que el vocabulario es uno de los mejores predictores de logro académico⁹.

Los resultados en el SIMCE también aportan evidencia de que los niños en pobreza tienen un buen potencial y pueden lograr buenos resultados de aprendizaje. En la Figura 4 se muestran las escuelas ordenadas según su índice de vulnerabilidad. El nivel 1 representa a los estableci-

GRÁFICO 4: DISPERSIÓN DE RENDIMIENTO EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES: SIMCE 1999, ESCUELAS MUNICIPALES URBANAS



Fuente: H. Beyer, Centro de Estudios Públicos.

⁹ Véase Richard Whitmire, "Core Knowledge Boost Scores" (2000).

mientos de menor vulnerabilidad y el 5 a los más vulnerables. Si se observa la línea que cruza los distintos niveles de vulnerabilidad, la cual representa el promedio obtenido en el SIMCE, claramente se concluye que el nivel socioeconómico se asocia al nivel de rendimiento alcanzado: a menor nivel de vulnerabilidad corresponde el mejor resultado promedio en el SIMCE, y viceversa. Sin embargo, la figura muestra que entre las escuelas que atienden a niños pobres hay un grupo que se escapa de esta norma demostrando que pueden alcanzar rendimientos tan buenos como los logrados por los mejores establecimientos de los sectores acomodados.

En resumen: la evidencia indica que los niños en pobreza tienen el potencial para aprender y que hay ejemplos de escuelas vulnerables que han logrado ir más allá de lo esperado para su grupo.

Clave 2: Convicción de que la instrucción académica es importante

Si está establecido que los niños pueden aprender, es necesario avanzar a un segundo paso: tener claro que es importante que los alumnos en pobreza logren una sólida formación académica. Parte del sistema de creencias que debe regir a las escuelas en pobreza es la idea de que la *instrucción académica* es importante y debe ser prioridad central de la escuela. Con instrucción académica me refiero al desarrollo de las destrezas básicas: hablar, leer, escribir, calcular y razonar bien, como también al logro de un bagaje de conocimientos amplio y articulado.

Parece de Perogrullo que el objetivo de la escuela sea entregar una formación académica, pero no lo es. El estudio “Elementos Constituyentes de la Representación Social de la Educación de los Profesores de Educación Básica”, realizado por Carlos Ossa, explora la concepción de educación que prima entre los maestros de enseñanza básica y encuentra que:

- a) Los profesores de educación básica conciben que su función principal es el desarrollo afectivo y valórico de los alumnos, dejando los contenidos específicos para la educación media.
- b) La formación e instrucción se ven como objetivos que se pueden lograr alternadamente y no en forma complementaria. Por lo tanto, a la hora de elegir postulan que deben privilegiarse los elementos valóricos y la preparación afectiva y social, ya que se considera más importante que lo instruccional.

- c) La guía del proceso formativo-valórico adopta características cercanas al rol familiar¹⁰.

Posiblemente esta visión se intensifica aún más en sectores de pobreza, en que se percibe claramente que los alumnos tienen carencias afectivas y de formación en sus hogares.

Esta visión no es compatible con el currículo nacional, que pretende lograr que los alumnos adquieran, en sus primeros años, una sólida base de destrezas y conocimientos. Los líderes y los profesores de los proyectos educacionales en pobreza deben convencerse de que:

- No se debe escoger entre la formación afectiva y la académica, ya que éstas se pueden aprender en forma complementaria. Por ejemplo, cuando se aplica un plan de lectura intenso se busca desarrollar las habilidades lectoras y junto con ello que el alumno aprenda sobre la vida, sobre los dinamismos psicológicos de las personas, a ponerse en el lugar de otros, que adquiera y clarifique sus valores, que explore sus sentimientos, etc.
- El aprendizaje es acumulativo, si no se parte temprano y a un ritmo sostenido, los niños quedarán con una desventaja prácticamente insalvable respecto de aquellos que tienen una iniciación sólida y un entorno cultural más rico.
- Los pobres y marginados necesitan integrarse a la sociedad. Un cuerpo de conocimientos sólidos es lo que permite el acceso a los diarios, a los debates y a los avances de la sociedad. Si la escuela no provee el marco cultural general compartido por la sociedad dirigente, se quedarán sin adquirirlo, ya que, en general, los hogares menos acomodados no pueden entregárselos.
- Una educación de calidad permite acceder a mejores sueldos, menor posibilidad de estar desempleado, menor posibilidad de depender del Estado, menor posibilidad de caer en la delincuencia.
- El aprendizaje académico es una fuente de placer en sí mismo, que puede ayudar a trascender las situaciones carenciales que viven los alumnos. Por ejemplo, la alegría de los niños de 3° básico al hablar de la muralla china, de la construcción de canales artificiales para conectar las principales ciudades del imperio, nos muestra que el mundo de las ideas puede ser una fuente de riqueza vital. Además, el saber más y el saber hacer ayudan a fortalecer la autoestima y el sentido de ser competente.

¹⁰ Véase C. Ossa, "Elementos Constituyentes de la Representación Social de la Educación de los Profesores de Educación Básica" (2002).

Si se cree que la formación académica es importante, no basta con que el profesor cumpla el rol de misionero, orientador, psicólogo, guía, padre sustituto: el profesor debe responsabilizarse del aprendizaje de destrezas y conocimientos académicos de sus alumnos.

El sistema de creencias que articula la convicción íntima de que los niños en pobreza pueden y deben alcanzar un alto rendimiento académico debe concretarse en:

- Fijar y perseguir metas académicas altas, concretas y medibles. Ejemplos de metas altas: lograr que un 95% de los alumnos de primero básico termine leyendo más de 50 palabras por minuto en textos sencillos; ubicarse en el 10% de mejores resultados en el SIMCE en cada generación; lograr un promedio sobre los 600 puntos en las pruebas de ingreso a la universidad.
- Destinar tiempo, recursos y personas a lo académico: usar la extensión de la jornada en las asignaturas instrumentales, priorizar la supervisión desde la dirección hacia los objetivos pedagógicos, buscar e invertir recursos en buenos textos, tomar cursos de perfeccionamiento sobre los contenidos académicos y su didáctica.

Clave 3: La educación en pobreza no difiere esencialmente de la educación del resto de los niños

Cuando empecé a trabajar en escuelas pobres pensaba que se necesitaba una educación especial para abordar los problemas que allí se presentaban. De hecho, nuestro equipo se dedicó al estudio de distintos programas de intervención para grupos de niños desaventajados. Estudiamos el Programa de Enriquecimiento Cognitivo desarrollado por Reuven Feuerstein¹¹, para lo cual viajamos a Israel tres años consecutivos; revisamos el programa de matemática de Mary y Robert Baratta Lorton¹² diseñado especialmente para alumnos de minorías étnicas en Estados Unidos y además investigamos las metodologías empleadas en la Sociedad de Instrucción Primaria y la Fundación Barnechea, ambas con una larga trayectoria en la educación en pobreza.

Sin embargo, al observar clases, revisar cuadernos y tareas e interiorizarnos en la organización de las escuelas de sectores desaventajados, constatamos que gran parte del bajo rendimiento de los alumnos se podía

¹¹ Véase R. Feuerstein, *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability* (1980).

¹² M. Baratta-Lorton, *Mathematics Their Way* (1988).

explicar por un retraso pedagógico más que por problemas específicos de aprendizaje de los niños. Es decir, los niños no habían tenido acceso a un proceso de enseñanza sistemático que les ofreciera la oportunidad de aprender. En realidad, en esas condiciones muy pocos alumnos de cualquier condición socioeconómica lograrían adquirir los conocimientos y destrezas fundamentales. Desde luego, la lectura inicial no se abordaba con la graduación necesaria ni con la persistencia adecuada, a excepción de algunas profesoras que manejaban su método propio, por lo tanto, muchos niños no aprendían a leer, lo que se traducía en desniveles inmanejables en años posteriores¹³. A esto se agregaba una falta de planificación de clases y de coordinación entre los distintos grados, un trabajo casi individualizado con cada niño, lo que resultaba improductivo para la mayoría, ausencia de tareas para la casa, ejercitación escasa, nula corrección de cuadernos, baja educación de la atención y del autodominio.

De estas observaciones se desprende que las primeras medidas que se deben aplicar para lograr aprendizajes adecuados deben dirigirse a la institución de un sistema de gestión pedagógica típico de cualquier escuela eficiente, independientemente del nivel socioeconómico que atienda. Hay evidencia, además, de que los niños pobres que ingresan a escuelas eficientes, con buena pedagogía general, logran buenos rendimientos y un desarrollo adecuado de las destrezas cognitivas sin tener que recurrir a métodos únicos para este sector¹⁴. En este sentido, los programas especiales de enriquecimiento cognitivo pueden ser un complemento, pero no son esenciales para el desarrollo del razonamiento. Si se enfatiza en el currículo la comprensión de lectura, el razonamiento y la resolución de problemas en matemática, la aplicación de conceptos en ciencias y la relación de fenómenos en historia, se apunta a la formación de las habilidades lógicas a través de las asignaturas. Si se abordan con seriedad, facultan a los niños para razonar bien.

No obstante, cuando los establecimientos pretenden cambiar una historia de bajo rendimiento por otra de alto rendimiento, requieren de una intervención inicial especial. En estos colegios se hace evidente que hay niños de cursos altos con un fuerte retraso pedagógico, por ejemplo niños sin saber leer en 5° básico, niños sin entender el valor posicional, etc. Por

¹³ Por ejemplo, en una de las escuelas municipalizadas estudiadas, con una matrícula de 478 alumnos, no leía el 86% de los niños en 2° básico, el 70% en 3° básico, el 25%, el 13% y el 7% en 4°, 5° y 6° básico, respectivamente. Véase Fundación Educacional Barnechea, "Evaluación y Diagnóstico de los Alumnos que Cursan Educación General Básica en una Escuela Municipalizada de una Comuna de Escasos Recursos de la Región Metropolitana" (1989).

¹⁴ Véase CEDEP, *Estudio Longitudinal: Información Detallada de los Resultados de Ambas Cohortes según Área Evaluada, Grupo Muestral y Variables Asociadas* (1997), p. 49.

lo tanto, en estos proyectos hay que dedicarse a remediar los déficits, desarrollando un plan que los nivele. En esta etapa se debe evitar hacer la mímica de pasar los planes correspondientes a cada nivel, enfrentando directamente las carencias en las destrezas básicas de lectura y cálculo. Al mismo tiempo, se debe partir ordenando el sistema desde kínder y primero básico para que las generaciones que vienen no vuelvan a repetir la historia anterior. Para estos cursos se plantea desde el inicio el logro a cabalidad del currículo nacional, como para cualquier otro niño del país.

En concreto, los colegios de sectores pobres al igual que los de sectores acomodados, deben contar con una buena gestión pedagógica y respetar los principios didácticos básicos. Entre los elementos centrales encontramos:

- Definición de metas de aprendizaje claras y medibles.
- Sistema expedito para comunicar y exigir las metas.
- Listado operativo de la red de contenidos y destrezas a trabajar.
- Calendarización de los contenidos del año.
- Planificación detallada de las clases, incluyendo el modo en que se introducirán los conceptos, las explicaciones y demostraciones, ejercicios, guías de trabajo y tareas.
- Selección anticipada de textos y construcción de guías y materiales instruccionales para cada clase.
- Corrección de tareas y cuadernos permanente.
- Observación de la sala de clases desde la dirección para monitorear y ayudar a mejorar las prácticas docentes. Constatación de que se cumplan los principios básicos del aprendizaje: entrega de información clara y precisa, práctica abundante, variada y reflexiva, evaluación y retroalimentación del desempeño, actividades compensatorias en términos de motivación intrínseca o extrínseca¹⁵.
- Reuniones individuales quincenales de los profesores con la dirección, para coordinar la planificación y ejecución de las clases. Revisión y corrección desde la dirección de cuadernos, guías, pruebas.
- Perfeccionamiento alineado con las metas trazadas.
- Evaluaciones por nivel desde la dirección para monitorear los avances y responsabilizar a los profesores por las metas de aprendizaje.
- Evaluaciones externas alineadas con las metas para monitorear los avances con objetividad.

¹⁵ Davis Perkins, en su libro *La Escuela Inteligente: Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente* (1997), pp. 72-78, describe las características mínimas que deben estar presentes en una situación de aprendizaje para que sea efectivo. Aun cuando se elijan perspectivas educativas más sofisticadas, como el constructivismo o el aprendizaje cooperativo, las características antes mencionadas deben cumplirse para que ocurra el aprendizaje.

- Rendición de cuentas del director, ante el sostenedor y apoderados, de los aprendizajes de los alumnos.

Con este listado no se pretende agotar los factores que hacen eficiente una escuela, pues ellos están bien descritos en la literatura de las escuelas efectivas¹⁶; lo importante es que éstos se apliquen en las escuelas en pobreza. Ellas deben profesionalizarse en este sentido y dejar a un lado la práctica de que cada profesor funcione aisladamente en su sala de clases y no le rinda cuentas a nadie.

Clave 4: Proyectos focalizados

Las escuelas que educan en pobreza, en general, cuentan con pocos recursos. Por lo tanto, hay que concentrar los esfuerzos en unas pocas áreas para lograr avances. Lo más sensato es partir mejorando lenguaje y matemática. Emplear los recursos humanos y monetarios en la definición de metas, el desarrollo de las planificaciones, la elaboración de pruebas de nivel, selección y confección de buenos materiales didácticos y en el perfeccionamiento de los profesores en esas áreas específicas.

Quando las escuelas establecen prioridades y se concentran en ellas tienen más posibilidades de lograr éxito. Y éste es un factor crucial para la motivación de todo el equipo escolar, incluidos los alumnos. Ayuda a salir de la resignación aprendida y empuja hacia un círculo virtuoso. Por lo demás, cuando se establece un foco y se persiste en él hasta lograr resultados, se puede actuar de una manera más científica. Si se establece una meta clara y se evalúa en torno a ella, se hace posible identificar por ensayo y error los métodos que funcionan. En cambio, si las iniciativas son múltiples y dispersas, difícilmente se podrá descartar lo que no opera bien y mantener lo que aporta.

En mi experiencia, muchas escuelas se permiten abordar proyectos complementarios sin haber resuelto antes los problemas de gestión pedagógica que obstaculizan el logro de los objetivos mínimos. Quizás les resulta atractivo salir de la rutina y poner en marcha la radio escolar, talleres artísticos, competencias deportivas, huerta escolar; quizás luce más equipar una sala multimedia y talleres de computación. Sin embargo, cada uno de estos proyectos desvía la atención de la dirección y de los profesores hacia objetivos que pueden ser loables pero no centrales.

También he observado que los problemas asistenciales consumen parte importante del tiempo de los equipos docentes. En pobreza, las fami-

¹⁶ Un buen catastro de las prácticas efectivas se puede encontrar en R. Marzano, *What Works in Schools: Translate Research into Action* (2003).

lias y los alumnos de las escuelas enfrentan múltiples conflictos de relaciones humanas y carencias materiales. Éstos siempre tienen un carácter humano y urgente, lo cual presiona a los establecimientos a encontrarles solución. Sin embargo, si las escuelas no se organizan para responder a estos problemas de manera institucionalizada, ellos terminan por consumir gran parte de la energía y el tiempo de los directores y profesores. Si la escuela se proyecta en el largo plazo y tiene claro que una de las cosas importantes que les puede llegar a sus alumnos es la capacidad de leer y calcular bien, debe ser capaz de delegar lo asistencial a los organismos que corresponden, como los centros de asistencia social, de salud y judiciales de las municipalidades, el Centro Nacional de la Familia, las fundaciones que atienden los problemas de drogadicción, etc. Quizás vale la pena destinar recursos para contratar a un orientador que canalice los problemas de los niños y sus familias hacia las instancias adecuadas, permitiendo así que el director y los profesores se focalicen en lo académico.

Según he constatado, la disciplina es otra fuente de distracción de lo académico para la dirección y el cuerpo docente. El problema más frecuente es que ésta se aborda caso a caso desde la dirección y no se implanta como un sistema de normas claras. Instituir un clima en que resulte natural cumplir las normas porque todos se comportan bien debe ser una de las primeras prioridades de la escuela. Una vez que esto se ha logrado, debiera demandar menos tiempo mantener la disciplina y los casos especiales debieran resolverse sobre la base de criterios comunes preexistentes por cada profesor jefe y en casos muy excepcionales debieran llegar a la dirección.

Otro factor que consume parte importante del tiempo de la dirección son los aspectos administrativos y de aseo. Éstos suelen constituirse en ejes que impiden que la dirección pueda destinar tiempo a los programas de estudios. Una buena gestión debe delegar estos asuntos a un secretario administrativo o subcontratar el servicio, así la dirección se encargará sólo de la supervisión y le quedaría más tiempo para dedicar a lo pedagógico.

Es crucial que el director ejerza un liderazgo directo en lo académico porque en las escuelas los equipos se abocan a lo que el director supervisa. En concreto, la focalización debe traducirse en:

- La elaboración de un plan estratégico que jerarquice las pocas metas centrales que se perseguirán.
- La ordenación de los recursos de personal, tiempo y los materiales en torno a esas metas y prioridades.
- La alineación de las evaluaciones en torno a las prioridades para comprobar si se cumplen o no las metas.
- El director toma personalmente a su cargo la supervisión de las metas prioritarias y delega las secundarias.

Clave 5: Sentido de urgencia

Los alumnos en pobreza tienen carencias en su bagaje cultural que deben ser compensadas. Los niños de sectores acomodados reciben en sus casas, en promedio, un conjunto de conocimientos que los niños desaventajados no encuentran en sus hogares. Si queremos disminuir las brechas de equidad y alcanzar rendimientos razonables, las escuelas pobres deben apurar el tranco. Esta realidad crea un sentido de urgencia, la noción de que no hay tiempo que perder.

Por otra parte, los bajos resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales nos indican que hay que imprimirles ritmo a todas las escuelas si queremos que los alumnos alcancen a aprender los conocimientos que son necesarios para funcionar en el mundo de hoy. Por ejemplo, en el SIMCE de 4° básico del año 2000 un 35% de los niños tienen un desempeño deficiente, lo que implica que ni siquiera dominan los conocimientos de 2° básico, y tenemos a un 29% de los alumnos que sólo logran dominar los contenidos básicos de ese curso. Es decir, un 64% de los niños tienen al menos un retraso pedagógico de dos años en este ciclo fundacional.

El buen aprovechamiento del tiempo es un factor crucial para revertir las brechas y para remediar los déficits. Uno de los elementos que inciden positivamente en los logros de aprendizaje es el tiempo dedicado al tema de estudio¹⁷. Por lo tanto, hay que maximizar las oportunidades que se les ofrece a los niños para involucrarse en las tareas de aprendizaje.

¹⁷ Las investigaciones diferencian tres tipos de tiempos que se pueden dedicar al estudio: el primero se refiere al número total de días y horas del calendario escolar, lo que incluye tiempos instruccionales y no instruccionales como recreos y otros; el segundo tipo se refiere al tiempo de la hora de clase dedicado específicamente al estudio o a la tarea, descontando el tiempo que se emplea en pasar lista, distribuir materiales, etc.; el tercer tipo se refiere al tiempo comprometido en el aprendizaje académico, a los períodos precisos en que el alumno se enfrenta y concentra en materiales que no domina totalmente y que a la vez no son extremadamente difíciles, es decir que están alineados en el punto en que el alumno puede hacer un avance en su aprendizaje.

En este sentido, las investigaciones demuestran que hay poca relación entre la jornada escolar y el rendimiento, que hay relación entre los logros de aprendizaje y el tiempo dedicado al estudio y que esta relación sería más fuerte aún cuando se trata del tiempo comprometido en el aprendizaje académico. Véase J. Aronson, J. Zimmerman, L. Carlos, "Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time?" (1988), West Ed., en www.wested.org

Las investigaciones sobre la "Oportunidad para Aprender" también se refieren al tiempo dedicado al tema de estudio y han demostrado una sólida relación con el desempeño. Véase, D. J. Brewer y C. Stacks, "Enhancing Opportunity to Learn in NCES Data" (1996). Y J. L. Herman, D. C. D. Klein y J. Abedi, "Assessing Students Opportunity to Learn: Teacher and Students Perspectives" (2000), pp. 16-24.

El año escolar puede parecer extenso, *a priori* puede dar la sensación de que hay mucho tiempo para tratar cada uno de los contenidos del currículo. Sin embargo, si se calendariza cada uno de ellos, se constata que para cubrirlos todos debe seguirse un ritmo apretado. Una calendarización anual es una ayuda clara para no desperdiciar oportunidades de aprendizaje. En el Cuadro 1 se presenta un ejemplo de calendarización en Ciencias Sociales en 3° básico¹⁸. Este ejercicio de asignarle una fecha anticipada a cada uno de los contenidos u objetivos del programa parece trivial, pero en general no se hace. Existe la costumbre de ir tratando los temas de uno en uno, desarrollando el programa poco a poco, con el resultado de que los contenidos del año que figuran al final de la lista no se alcanzan a estudiar.

El sentido de urgencia se traduce en las siguientes medidas que incrementan el tiempo que los alumnos dedican al estudio:

- Tomar los cursos a tiempo y empezar la lección sin demora.
- No permitir la interrupción de clases. En Chile es más frecuente que se interrumpan las clases que en países con buenos resultados académicos y ésta es una práctica que debe modificarse¹⁹.
- No permitir la práctica de que los profesores corrijan pruebas y realicen labores administrativas durante las clases. Cuando los alumnos trabajan en forma independiente en clase, el docente debe supervisarlos. La dedicación al trabajo de los alumnos aumenta considerablemente cuando el profesor se pasea por el curso²⁰.
- Planificar las clases detalladamente para no divagar.
- Implementar sistemas clásicos de ahorro de tiempo (guías para no dictar; métodos eficientes para corregir tareas, para pasar lista, para disminuir los tiempos de transición entre actividades, etc.²¹).
- Dar tareas, exigirlas y corregirlas. Las tareas extienden el tiempo que el niño trabaja en un tema y por lo tanto sus posibilidades de aprender. Las tareas tienen un efecto positivo sobre el aprendizaje y

¹⁸ Ésta es una planificación que cubre los objetivos mínimos del currículo nacional más un enriquecimiento del mismo con nociones de historia y geografía universal, según la propuesta de E. D. Hirsch en *Core Knowledge Sequence* (1997).

¹⁹ En el Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) de 8° año de 1999 se recoge en la encuesta realizada a los profesores de los cursos evaluados que un 33% de los profesores es interrumpido frecuentemente, desde fuera de la clase, durante el transcurso de la lección, en contraposición a un 5% en Japón y Corea y a un 6% en Holanda. Véase I. V. S. Mullis, M. O. Martin *et al.*, *TIMSS 1999: International Mathematics Report; Findings from the IEA Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade* (2000).

²⁰ Véase K. Moore, "Time on Task" (2003), www.foothill.net/moorek/timeontask.html

²¹ En K. Moore, "Time on Task" (2003), www.foothill.net/moorek/timeontask.html se puede encontrar una descripción de estrategias para evitar las pérdidas de tiempo en clases.

CUADRO 1: PROPUESTA CALENDARIZACIÓN HISTORIA Y GEOGRAFÍA (COLEGIO SAN JOAQUÍN - TERCERO BÁSICO 2004)

<i>Marzo</i>	<i>Junio</i>	<i>Sept.</i>	<i>Dic.</i>
M 02 Entrega materiales V 05 Geo. univ.: continentes M 09 Flora continentes V 12 Fauna continentes M 16 Océanos V 19 Características océanos M 23 Países de América V 26 Países de Asia y África M 30 Países de Europa y Oceanía	M 01 Ríos en c/continente V 04 Ríos en c/continente M 08 Clasificación de ríos V 11 Prueba parcial M 15 Mundo mediterráneo V 18 Relación Roma-Grecia M 22 Dioses griegos y rom V 25 Dioses griegos y rom M 29 Dioses griegos y rom.	V 03 Erupción del Vesubio M 07 Persecución de cristianos V 10 Declive y caída de Roma M 14 Invasiones germanas V 17 Vacaciones M 21 Imperio bizantino V 24 Mosaicos bizantinos M 28 Prueba parcial	V 03 Presencia inca en Chile M 07 Repaso prueba global V 10 Prueba global M 14 Investig. grupal. P. Preco. V 17 Dramatizaciones P. Preco.
<i>Abril</i>	<i>Julio</i>	<i>Octubre</i>	
V 02 Prueba parcial M 06 Uso del atlas V 09 Feriado M 13 Línea Ecuador, C. polares V 16 Trópicos y zonas climát. M 20 Caract. de cada zona clim. V 23 Repaso Acc. Geo. y Cost. 2° M 27 Repaso Acc. Geo. y Cost. 2° V 30 América del Sur	V 02 Repaso prueba global M 06 Prueba global V 09 Fundación Roma M 13 La familia romana V 16 La familia romana M 20 Vacaciones V 23 Vacaciones M 27 Vacaciones V 30 Vacaciones	V 01 Chile: ubicación geo. M 05 Principales Acc. Geo. y Cost. V 08 Chile: zonas geográficas M 12 Zon. geo.: límites y regiones V 15 Zona norte: flora y fauna M 19 Zona centro: flora y fauna V 22 Zona centro: flora y fauna M 26 Zona norte: flora y fauna V 29 Prueba parcial	
<i>Mayo</i>	<i>Agosto</i>	<i>Nov.</i>	
M 04 América del Sur V 07 Acc. Geo. y Cost. Am. S. M 11 Acc. Geo. y Cost. Am. S. V 14 Análisis de un país: Argen M 18 Análisis de un país: Argen V 21 Feriado M 25 Prueba parcial V 28 Ríos del mundo: forma	M 03 República romana V 06 Senado, patricios, pleb. M 10 Guerras púnicas V 13 Expansión romana M 17 Imperio romano V 20 Julio César M 24 Cleopatra de Egipto V 27 Prueba parcial M 31 Vida en el imperio	M 02 Chile: L. tpo. P. precolomb. V 05 Atacam., changos, diaguitas M 09 Pehuénche, mapuche, huilliche V 12 Pehuénche, mapuche, tehuel. M 16 Chonos, onas, alacalufes V 19 Prueba parcial M 23 Mapuche: familia, política V 26 Mapu: religión, ceremonias M 30 Mapu: lengua, arte, costum.	

Fuente: M. Ugarte y L. Almeyda, Colegio San Joaquín, Renca.

éste aumenta si son corregidas y la incidencia es mayor aún si el profesor comenta la tarea por escrito²².

- Entregar lecturas previas sobre los temas que se tratarán en la próxima clase²³.
- Lograr una buena coordinación logística para que pruebas, guías y materiales de laboratorio estén preparados a tiempo.

Clave 6: Cultura del esfuerzo

Las culturas asiáticas han alcanzado, en un corto plazo, buenos resultados educacionales. Han logrado posicionarse en los primeros lugares en las pruebas internacionales de matemáticas y ciencias, aun cuando en la década de los 60 tenían un nivel de ingreso per cápita inferior al nuestro y un analfabetismo muy superior. Una de las características que distinguen a los países asiáticos y que puede explicar parte de este éxito es la importancia que le atribuyen al esfuerzo. Si un alumno obtiene puntajes altos en una prueba se interpreta como un signo de dedicación, y si obtiene malos resultados se toma como una indicación de que el individuo todavía no ha aprendido lo que podría lograr con un trabajo duro y persistente.

En Estados Unidos, en cambio, atribuyen el éxito y el fracaso a las habilidades intelectuales del alumno. Frente a la atribución de logro por habilidad es poco lo que el individuo puede hacer porque se nace o no talentoso, mientras que en la hipótesis del esfuerzo el poder lo tiene el estudiante²⁴.

²² Véase el capítulo N° 5 sobre las investigaciones y las teorías acerca de las tareas en R. J. Marzano, D. J. Pickering y J. E. Pollock, *Classroom Instruction That Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement* (2001).

²³ Las lecturas previas adelantan los contenidos que se tratarán en clases de una manera amplia, de modo que el alumno active los esquemas mentales previos que tiene sobre el tema, adquiera información complementaria y despierte su interés por el tema. Además, es una oportunidad para desarrollar la comprensión lectora en distintos ámbitos y no sólo en las clases de lenguaje.

En educación básica se entregan lecturas cortas y de naturaleza anecdótica. En educación media los textos pueden ser más complejos.

Las lecturas previas, el trabajo en clases, las tareas para la casa y el estudio para las pruebas constituyen cuatro instancias para contactarse con un mismo contenido; de esta manera se favorece la profundización, la interrelación de conceptos y la memorización. Véase la importancia de la práctica para el aprendizaje de conceptos y destrezas en J. R. Anderson, *Learning and Memory: An Integrated Approach* (1995).

²⁴ En el capítulo "Effort and Ability" del libro de H. W. Stevenson y J. W. Stigler, *The Learning Gap: Why our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education* (1994), se puede encontrar una discusión más lata sobre el tema. Los capítulos 7, 8 y 9 del libro se encuentran traducidos al castellano con el título "¿Por qué los Escolares de Asia Oriental Tienen Alto Rendimiento Académico?", en *Estudios Públicos*, 76 (1999).

La cultura asiática se basa en la filosofía de Confucio y esta cita²⁵ resume muy bien cuál es su concepción frente al aprendizaje.

Mientras algunos tratan una vez y lo logran,
 otros tendrán que tratar cien veces antes de lograrlo.
 Mientras algunos tratan diez veces y tienen éxito,
 él encontrará el éxito aunque tenga que hacerlo mil veces.

De esta forma, aun cuando haya nacido con poco talento,
 encontrará el entendimiento.
 Y aun cuando haya nacido débil, se volverá fuerte.
 El éxito proviene del aprendizaje acumulativo y la práctica. (Confucio)

La cultura del esfuerzo es dura. Los niños que tienen mayores dificultades tienen que esforzarse el doble para alcanzar los mismos resultados que los alumnos que tienen más facilidades. Sin embargo, uno de los factores que contribuyen a la formación de una buena autoestima es darse cuenta de que uno puede vencer los desafíos. Los profesores deben atreverse a exigir y deben resistir los reclamos de alumnos y padres. Tiene que haber conciencia de que el paternalismo y la sobreprotección son dañinos.

En las escuelas que creen en el esfuerzo no hay espacio para las excusas. Tanto los profesores como los alumnos tienen que saber que si surgen inconvenientes hay que buscarles una solución por alguna vía. Por ejemplo, si los niños no hacen tareas porque sus padres no los apoyan, lo peor que se puede hacer es suspenderlas. Hay que buscar soluciones, ya sea por el lado de tutores, o enseñar autorresponsabilidad a través de sermones y castigos, o enseñarles a los padres a supervisar las tareas, o instituir espacios en el colegio para que los niños se queden a realizarlas.

En concreto, los alumnos que tienen más dificultades deben tener oportunidades para trabajar y estudiar más, para ello se debe:

- Dar tareas y ejercitación abundante.
- Exigir estudio a diario, interrogando clase a clase.
- Entregar guías de repaso.

Clave 7: Currículo enriquecido

En los hogares pobres el capital cultural intelectual (conocimientos) que aporta la familia es menor, por lo tanto la escuela debe compensar esta carencia con un currículo rico en contenidos.

²⁵ Véase en Tsai Chih Chung, *The Wisdom of Confucius: The Doctrine of the Mean* (1994), p. 114.

La habilidad para aprender depende de la posibilidad de acomodar lo nuevo a lo ya conocido. Los conocimientos anteriores funcionan como un “velcro” en el cual se pegan los nuevos. Se aprende a través de analogías; por ejemplo, si hablamos de electrones alrededor del núcleo al igual que los planetas alrededor del sol, necesito el conocimiento previo del sistema planetario. Los conocimientos funcionan como una fuente de analogías potenciales, por lo tanto, quien más sabe, más puede aprender.

La posibilidad de integrarse a la sociedad pasa por compartir un conjunto de conocimientos comunes. Los medios de comunicación, los grupos dominantes, los servicios públicos suponen que su audiencia domina una serie de conocimientos básicos y se dirigen a ellos desde esta base. No explican el significado de cada concepto, dan por hecho que el público medio los conoce. Para participar en la sociedad y tener acceso a sus beneficios es necesario acceder al cuerpo de conocimientos que prima en la cultura dominante²⁶.

Una de las tareas centrales de la educación en pobreza es proveer de este marco común, compensando la carencia en los hogares desposeídos de conversaciones que trascienden lo cotidiano, de paseos y experiencias culturales y de acceso a los libros.

En concreto:

- Darles importancia a los contenidos del currículo. Cubrirlos sistemáticamente sin saltarse temas, por el contrario, complementar el programa de estudio con más información a través de charlas, paseos, lecturas, videos, experiencias.
- Plan de lectura amplio y abundante. La asignatura de lenguaje y comunicación no es la única instancia donde se pide que los alumnos lean. Arte, ciencias sociales y naturales, filosofía, religión, orientación deben entregar lecturas en forma periódica y planificada para enriquecer el bagaje cultural de los alumnos. Para que se cumpla el plan lector, hay que fijar un número de páginas mínimas a leer semanalmente por curso y solucionar la logística para que los alumnos cuenten con sus textos a tiempo. La lectura debe ser controlada a través de discusiones y pequeños ensayos.
- Los problemas de matemática no se deben referir sólo a bolitas, globos y muñecas. Deben trabajar con información real; por ejemplo, longitud de ríos, metros cúbicos de agua liberados en una represa. Así se aprovecha cada momento para enriquecer el bagaje cultural de los alumnos y su comprensión matemática.

²⁶ Para una discusión extendida de este punto véase E. D. Hirsch, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987).

Clave 8: Métodos probados

Las escuelas en pobreza tienen pocos recursos para desarrollar productos propios. Hay que copiar. Tendemos a inventarlo todo desde cero, no nos damos el trabajo de buscar lo que ya está hecho. Hay que buscarlo, ser humilde y aprender de las experiencias. Mirar sobre todo los detalles, esas cosas que funcionan bien porque se han ido puliendo con el tiempo.

Lo importante es copiar aquello que funciona y que logra resultados concretos, aunque no esté de moda ni tenga una teoría sofisticada que lo respalde. Muchos métodos suenan atractivos y lógicos pero no logran buenos resultados.

Las escuelas deben destinar tiempo para ir a observar y aprender de aquellos establecimientos que logran buenos resultados, tanto del mismo nivel socioeconómico como de estratos más altos. Siempre habrá algo que pueda replicarse.

Estas visitas deben emprenderse con una mentalidad abierta y no defensiva. Siempre encontraremos cosas criticables en otras escuelas, siempre habrá razones justificadas que expliquen por qué no se han implementado ciertas medidas en nuestras escuelas, pero normalmente podremos encontrar ciertas ideas que podemos copiar y que constituirán un avance. Pueden ser listas de lecturas obligatorias, sistemas para corregir tareas, guías de aprendizaje, métodos de lectura, etc.

En Chile hay pocas instancias de difusión de las experiencias exitosas, sin embargo está surgiendo una cultura de pasantías y de asesorías que sería bueno que se extendiera.

En concreto:

- Fijar tiempo para realizar visitas de observación a otras escuelas.
- Seleccionar perfeccionamientos sobre experiencias probadas que han logrado resultados. Por ejemplo, las impartidas por Fundación Barnechea, Sociedad de Instrucción Primaria, Instituto Humboldt, Portal Educativo Educando Juntos.
- Detectar a través de las observaciones de clases aquellas estrategias y metodologías que funcionan y lograr que los profesores que las aplican las traspasen al resto del equipo docente.

Clave 9: Evaluación externa constante

Educar en pobreza exige grandes esfuerzos y por lo tanto existe la tendencia a creer que porque se invirtió gran cantidad de energía, buenas intenciones y cariño en lo emprendido se tendrán buenos resultados. Una

de las primeras lecciones que sacamos en el Colegio San Joaquín en el cual trabajo es que programas bien intencionados pueden no traducirse en un desempeño adecuado. Por lo tanto, hay que evaluar externamente. Sólo de ese modo sabremos si los métodos empleados son los correctos, si los profesores están siendo rigurosos y sistemáticos y si los alumnos se están aplicando lo suficiente.

Las evaluaciones externas deben referirse a las metas concretas de aprendizaje fijadas previamente. Deben poder compararse de año en año y la responsabilización por los resultados debe partir por quienes lideran el proyecto, es decir directivos y luego los profesores.

Las pruebas finales que diseña cada profesor no cumplen el mismo propósito que las pruebas externas. El profesor debe preguntar sobre la materia que él ha cubierto en clase y normalmente orienta la prueba hacia los enfoques que él ha privilegiado durante el año. En cambio las pruebas de nivel evalúan lo que el currículo obliga a pasar y el enfoque que propone.

En Chile hay pocas evaluaciones externas estandarizadas de pública disposición. Contamos con el SIMCE, que es un buen instrumento pero que debe mejorar para entregarnos información más detallada y más frecuente. Están las pruebas de complejidad lectora progresiva, velocidad lectora y poco más. Los establecimientos tienen que hacer esfuerzos para desarrollar estas pruebas.

Un sistema de evaluación externo implica no sólo la elaboración y aplicación de las pruebas sino que todo el trabajo posterior de interpretación, devolución de información y responsabilización. A partir de los resultados, se revisa si los métodos empleados son los adecuados o deben cambiarse; si el trabajo del profesor debe mejorar, si necesita apoyo, perfeccionamiento o más dedicación; si los textos han funcionado bien, etc. Las metas y el plan de acción para el año siguiente surgen del análisis de los resultados.

Clave 10: Ambiente personalizado y ordenado

Las investigaciones muestran que los colegios chicos funcionan mejor en pobreza. Logran mejores resultados académicos y disminuyen la deserción. Estamos hablando de colegios de entre 700 y 800 alumnos²⁷.

²⁷ Véase W. J. Fowler y H. J. Walberg, "School Size Characteristics and Outcomes" (1991), y la discusión sobre la importancia de reducir el tamaño de las escuelas realizada por Dianne Ravitch en "Somebody's Children: Educational Opportunity for All American Children" (1997).

Si en pobreza son más frecuentes los hogares poco estructurados, con menor ascendiente y preocupación de los padres por la educación formal de sus hijos, la escuela tiene que crear lazos personales con los niños. El alumno debe sentir que en las escuelas hay personas a quienes les importa su presencia, su bienestar, su futuro y su comportamiento. Aparte de lo que esto significa para sentirse importante y querido, interesa porque los niños se mueven para responderle a alguien concreto, no se mueven para responder por un futuro abstracto. En un principio quieren la aprobación de aquellas figuras que les son significativas afectivamente. Con la madurez generalizan a principios lo que les han enseñado y lo independizan de las personas, pero hasta entrada la adolescencia se necesita la presencia de adultos ante los cuales responder.

El colegio debe ser un lugar que cree lazos de pertenencia, el alumno debe sentir que recibe mucho y que por lo mismo quiere entregar por una natural reciprocidad.

En concreto esto se traduce en:

- El director conoce el nombre de los niños y a sus padres.
- La disciplina no se delega en inspectores, la asume cada profesor jefe.
- El cuerpo de profesores conoce por su nombre a todos los niños y educan a todos los niños en todo momento, no sólo en su clase.
- El profesor jefe conoce la historia del alumno, sus principales problemas y fortalezas.
- Esfuerzo explícito para crear un ambiente cálido y acogedor: profesores alegres y optimistas, trato amable, salas limpias, carteles frescos y no destartalados, implementos para jugar, rincones para sentarse, etc.

Por otra parte, en pobreza puede resultar más frecuente que los niños lleguen al colegio sin hábitos de orden, obediencia, capacidad para postergar necesidades, tolerancia a la frustración. Generar buenos hábitos es importante como un objetivo en sí mismo, pero también para crear un ambiente que permita y facilite el aprendizaje. Desde el primer momento, el colegio debe proveer un marco claro de comportamiento y exigirlo en los mínimos detalles. Sólo de esta forma el niño sentirá que ésa es la forma natural de portarse en la escuela, aunque en la casa imperen otras reglas de conducta.

El orden externo permitirá generar estructuras internas de orden y la adquisición de hábitos.

En concreto:

- Establecer rutinas, que dan seguridad a los niños porque las pueden anticipar.
- Reglas claras
- Sanciones definidas para los que no cumplen y aplicarlas.
- No dejar pasar los detalles, hacer escándalo por lo pequeño ayuda a evitar faltas en lo grande. Por ejemplo, si se pierde un material didáctico en el kínder, buscarlo hasta encontrarlo, mostrarse triste, explicar que si eso falta ellos no podrán aprender y los hermanos que vendrán más adelante tampoco.
- Todo los profesores y administrativos exigen y enseñan buen comportamiento.
- Altas expectativas con respecto al comportamiento: de respeto y delicadeza en el trato con todos, cuidado con su colegio, cumplimiento de compromisos, etc.

2. MEDIDAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUE FACILITARÍAN LA APLICACIÓN DE LAS CLAVES.

A pesar de las restricciones del sistema educativo chileno, hay escuelas en pobreza que han salido adelante y han logrado buenos resultados. Los equipos directivos y docentes de establecimientos con bajos puntajes podrían tomarlas como ejemplo y animarse a seguir su camino. El Ministerio de Educación debiera, a su vez, emprender un conjunto de medidas orientadas a apoyar a las escuelas en esta misión. La primera es establecer estándares que todos los establecimientos deben cumplir, la evaluación de los mismos y asociar consecuencias al incumplimiento de estas metas. Esta medida acompañaría a los equipos directivos en su tarea de exigir resultados y de definir un foco académico al interior de las escuelas. Ya no serían ellos los que imponen las exigencias, éstas vendrían determinadas desde el exterior, con lo cual podrían cambiar su rol y hacer un frente común con los profesores.

Un director con una fuerte voluntad y alta capacidad de liderazgo puede, con esfuerzo, crear un ambiente de trabajo conducente a altos niveles de aprendizaje. Sin embargo, esta tarea se puede facilitar y generalizar a otras escuelas que no tienen directores tan carismáticos si el sistema institucional en el cual funcionan las escuelas contempla mecanismos para presionar a los establecimientos para hacerlo bien. En la actualidad, mover una escuela hacia un buen funcionamiento es resorte de la motivación

personal de los equipos de las escuelas y de los sostenedores, ya que las escuelas no enfrentan consecuencias por tener bajos desempeños en forma sostenida. La instauración de estándares, es decir de metas de aprendizaje concretas y medibles por curso, su evaluación externa y el establecer consecuencias severas por su incumplimiento debiera afectar positivamente a la motivación y al desempeño de todos los involucrados en el proceso educativo. De hecho, la reforma educacional emprendida en Estados Unidos, cuyo énfasis ha sido exigir cuentas a las escuelas, está dando frutos en términos de rendimiento en las pruebas nacionales²⁸.

El testimonio del director de escuela Kim Marshall²⁹ confirma la importancia de contar con una política que exija el cumplimiento de estándares. Su gran sueño era convertirse en director de escuela, para cumplirlo tuvo que recorrer un largo camino. Durante nueve años fue profesor de aula, en ese período se dio cuenta de que podía funcionar como un “lobo solitario”, sin coordinarse con los otros niveles e interpretando el currículo a su gusto. Nunca se le exigió cuentas por el rendimiento de sus alumnos. Luego sintió curiosidad por las investigaciones sobre escuelas efectivas, entró a estudiar un postgrado en ese tema en la escuela de educación de Harvard. Más tarde utilizó sus conocimientos en las oficinas centrales del sistema educacional de Boston y estuvo a cargo del diseño del nuevo currículo para la ciudad y de un ambicioso proyecto para introducir la planificación estratégica en las escuelas. Y finalmente llegó a ser director de una escuela que requería de una fuerte intervención para alcanzar rendimientos razonables.

En su trayectoria pudo experimentar en carne propia lo fácil que resultaba el no cumplir con las exigencias regulatorias del currículo; las limitaciones que enfrentan las oficinas centrales para impulsar cambios cuando las escuelas tienen altos grados de autonomía en la gestión pedagógica y pocas instancias de rendición de cuentas; y por último, las dificultades de alinear a los profesores de su escuela en torno a las metas trazadas en el proyecto educativo.

Tras quince años en la dirección de la escuela consiguió mejorar significativamente el desempeño de la escuela. Sin embargo, en sus palabras: “los avances se lograron gracias a incrementos agonizantemente

²⁸ Los niveles de aprendizaje habían estado estancados durante un largo período. Sin embargo, desde el año 1990 hasta el año 2003 se ha observado un alza en los puntajes de las pruebas de matemática de 4° y 8° año básico, y en lectura, el número de alumnos que está por sobre el nivel esperado aumentó significativamente entre los años 1992 y 2003. Véase National Center for Education Statistics, “NAEP Results, Mathematics 2003 Major Results, Reading 2003 Major Results”. www.nces.ed.org, 2003.

²⁹ Véase Kim Marshall, “A Principal Looks Back: Standards Matter” (2003). Traducción al castellano en *Estudios Públicos*, 91 (2003).

lentos, acompañados de partidas falsas, desvíos y regresiones”. En un principio, a pesar de las numerosas horas de trabajo del director, de un fuerte liderazgo, del aumento de recursos y del uso de las teorías de las escuelas efectivas, no consiguió un aumento extraordinario en el rendimiento. Los cambios se agilizaron y afianzaron sólo cuando el estado de Massachusetts sometió a todas sus escuelas a pruebas estandarizadas con altas consecuencias.

Él sabía que los profesores de un curso determinado debían coordinar su trabajo con los grados más bajos para lograr cumplir con las metas del nivel. Sin embargo, los profesores eran renuentes a hacerlo porque preferían jerarquizar los tiempos y el enfoque de los temas del currículo de sus cursos de acuerdo a sus propias convicciones. Sólo cuando el estado impuso las pruebas con altas consecuencias, los profesores se dieron cuenta de que debían coordinarse entre ellos y ajustarse a lo que se les pedía. Todos empezaron a girar en torno a un foco común. Los profesores de los cursos superiores se interesaron por exigir cuentas a los profesores de los cursos inferiores, ya que si éstos no preparaban bien a los alumnos, ellos no serían capaces de cumplir sus metas. El ambiente entre los profesores mejoró, ya que los que siempre habían sido constructivos se atrevieron a sacar su voz y los negativos se replegaron. Las reuniones de coordinación empezaron a girar en torno a lo pedagógico, cosa que antes no se había podido lograr a pesar de todos los intentos del director.

En Chile, el currículo especifica los objetivos y contenidos fundamentales que deben ser cubiertos por curso y se aplican pruebas externas alineadas a los programas de estudio al final de 4°, 8° y II medio. Sin embargo, no se han establecido concretamente las metas de logro y de avance que deben cumplir las escuelas y las evaluaciones no tienen la periodicidad suficiente. Se ha implementado un sistema de incentivos para las escuelas que lo hacen bien (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, SNED) pero no han instaurado consecuencias para las escuelas que lo hacen sostenidamente mal. Estas medidas deben ser anunciadas con anticipación y deben ser creíbles. Si se percibe que las amenazas no se cumplirán, las escuelas no modificarán su comportamiento.

Otro grupo importante de medidas que contribuirían a la aplicación de las claves es el fortalecimiento de las atribuciones del director. Un director requiere autonomía para manejar su presupuesto, para destinar las platas hacia las metas que se han focalizado. También debe tener injerencia en el manejo del personal, de modo que pueda formar un equipo con una ética de trabajo alta. El Estatuto Docente prácticamente no deja espacio para que el director actúe si los profesores no están cumpliendo con sus tareas. La nueva evaluación docente pretende corregir este problema, pero

si en ella la voz del director tiene una ponderación baja, persistirán las dificultades de los directores para instaurar un ritmo de trabajo exigente en el día a día. El Ministerio de Educación debe preocuparse de crear estos espacios de libertad y al mismo tiempo exigir resultados.

Por último, dos medidas para facilitar las evaluaciones externas constantes y el traspaso de experiencias exitosas. Para las escuelas en pobreza es difícil desarrollar pruebas de evaluación de alta calidad técnica. Éstas son una herramienta indispensable para monitorear los avances. El Ministerio de Educación debiera aumentar los niveles evaluados y su frecuencia, ya que al implementar las pruebas a escala nacional las economías son grandes. También debiera disponer de fondos concursables para sistematizar y difundir experiencias que han demostrado buenos resultados en las pruebas de rendimiento. La mayoría de las veces, las escuelas exitosas no tienen personal para escribir y difundir y sin él es difícil que se abran a otros buenos establecimientos. En este sentido, sería una contribución el que se creara un banco de proyectos de experiencias educativas desarrolladas en detalle.

Me gustaría finalizar transmitiendo entusiasmo, la idea de que aun con las limitaciones que hay en el sistema, los directores y sus equipos de profesores pueden cambiar las oportunidades de los niños, de que podemos mejorar la educación que entregamos. Y para eso, tenemos que “arremangarnos las mangas”, porque como dice el lema de Michael Feinberg, director de un exitoso proyecto de escuelas en pobreza, “En educación no hay atajos, se necesita trabajo arduo y sistemático”³⁰.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. R. *Learning and Memory: An Integrated Approach*. Nueva York: Wiley, 1995.
- Aronson, J., J. Zimmerman y L. Carlos. “Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time?” 1998. West Ed., en www.wested.org
- Baratta-Lorton, M. *Mathematics Their Way*. California: Addison-Wesley, 1988.
- Bralic, S., I. M Heussler y M. I. Lira. *Estimulación Temprana: Importancia del Ambiente para el Desarrollo del Niño*. Santiago: UNICEF, 1978.
- Brewer, D. J., y C. Stacks. *Enhancing Opportunity to Learn in NCES Data*. California: RAND, 1996.
- Casey Carter, S. *No Excuses, Lessons from 21 High Performing, High Poverty Schools*. Massachusetts: The Heritage Foundation, 2000.
- CEDEP. *Estudio Longitudinal: Información Detallada de los Resultados de Ambas Cohortes según Área Evaluada, Grupo Muestral y Variables Asociadas*. CEDEP, 1997.

³⁰ Michael Feinberg es director de las KIPP Academy, escuelas que han logrado entregar una educación de excelencia en sectores marginados. www.kipp.org

- CIDE. IV. *Encuesta a Actores del Sistema Educativo*. Santiago: CIDE, 2003.
- Eysenk, H. J. *Intelligence: A New Look*. New Jersey: Transaction Publishers, 1998.
- Feinberg, Michael. www.kipp.org
- Feuerstein, R. *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Illinois: Scott, Foresman and Company, 1980.
- Fowler, W. J., y H. J. Walberg. "School Size Characteristics and Outcomes". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 2 (verano) 1991.
- Fundación Nacional Barnechea. "Evaluación y Diagnóstico de los Alumnos que Cursan Educación General Básica en una Escuela Municipalizada de una Comuna de Escasos Recursos de la Región Metropolitana". Santiago, 1989.
- Gazmuri, V., N. Milicic, C. Sarquis y S. Schmidt. "Incidencia del Retardo Mental y Trastornos de Aprendizaje". Symposium sobre el Niño Limitado en Chile. Santiago: Proyecto Fondecyt, 1975.
- Herman, J. L., D. C. D. Klein y J. Abedi. "Assessing Students Opportunity to Learn: Teacher and Students Perspectives". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 19, 4 (2000).
- Hirsch, E. D. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton and Mifflin, 1987.
- Hirsch, E. D. (ed.). *Core Knowledge Sequence*. Virginia: Core Knowledge Foundation, 1997.
- Lira, M. I., y S. Rodríguez. "El Lenguaje en Preescolares de Nivel Socioeconómico Bajo: Exploración de sus Características". Santiago: Proyecto Fondecyt, 1997.
- Marshall, K. "Mirada Retrospectiva de un Director: Los Estándares Son Importantes". *Estudios Públicos*, 91 (2003).
- Marzano, R. J. *What Works in Schools: Translate Research into Action*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.
- Marzano, R. J., D. J. Pickering y J. E. Pollock. *Classroom Instruction That Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Virginia: ASCD, 2001.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin et al. *TIMSS 1999: International Mathematics Report; Findings from the IEA Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. International Study Center, Boston College, diciembre 2000.
- Moore, K. "Time on Task". 2003. www.foothill.net/moorek/timeontask.html
- Ossa, C. "Elementos Constituyentes de la Representación Social de la Educación de los Profesores de Educación Básica". *Psykhé*, Vol. 11, N° 1, mayo 2002.
- Perkins, D. *La Escuela Inteligente: Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Ravitch, D. "Somebody's Children: Educational Opportunity for All American Children". En D. Ravitch y J. P. Viteritti (ed.), *New Schools for a New Century*. Yale University Press, 1997.
- Stevenson, H. W., y J. W. Stigler. *The Learning Gap: Why our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Nueva York: Simon & Schuster, 1994. [Los capítulos 7, 8 y 9 del libro se encuentran traducidos al castellano, bajo el título "¿Por qué los Escolares de Asia Oriental Tienen Alto Rendimiento Académico?", en *Estudios Públicos*, 76 (1999).]
- Tsai Chih Chung. *The Wisdom of Confucius: The Doctrine of the Mean*. Singapur: Asiapac Books, 1994.
- Whitmire, Richard. "Core Knowledge Boost Scores". Gannet News Service www.usatoday.com/life/lds002.htm 05/29/2000. □