

La relación entre familia y escuela en sectores pobres de Chile

Claudia Córdoba C.¹

Resumen

Desde comienzos de la década de los '90 Chile, al igual que otros países de la región, ha desarrollado un importante esfuerzo por mejorar la calidad de su sistema educativo. A pesar de ello, los niveles de aprendizaje de los estudiantes provenientes de sectores pobres, no se han incrementado de la manera esperada.

La explicación de este fenómeno reviste gran complejidad y las variables implicadas, sin duda, sobrepasan el ámbito propiamente educativo. No obstante, docentes y directivos de escuelas de sectores pobres asumen que son las falencias, dificultades y condiciones de vida de los estudiantes y sus familias lo que impide que éstos alcancen mejores niveles de aprendizaje.

Este trabajo se orienta a caracterizar la relación familia – escuela en sectores pobres de Chile, así como a describir la ideología que los docentes tienen respecto de ésta.

El tema resulta relevante en la medida que guarda relación con la Responsabilización que los docentes y las escuelas asumen respecto del aprendizaje de sus estudiantes. Investigaciones recientes han comprobado que los resultados que obtienen los alumnos son considerablemente menores en aquellos casos en que los docentes atribuyen las causas de aquello al contexto familiar o a sus propias características.

Introducción

El proceso de Reforma Educacional se ha llevado a cabo en Chile a partir del año 1990 en el contexto de la re democratización del país. Los esfuerzos desplegados se han centrado en incrementar la calidad de la educación y aumentar la equidad de su distribución. Es así como en un primer periodo se establecieron como prioridad la mejora en la infra estructura y la dotación material de las escuelas, mientras que en una segunda etapa se ha desarrollado una reforma curricular, junto a una serie de iniciativas orientadas a mejorar el funcionamiento de las escuelas, tanto en el ámbito de la gestión educativa como de las prácticas pedagógicas.

Sin perjuicio de lo anterior, las evaluaciones centradas en analizar el efecto que ha tenido la reforma educacional en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, indican que éste ha sido menor del esperado².

En el año 2002 Chile participó en la medición del PISA (Programme for International Student Assessment) desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). Los resultados obtenidos por los estudiantes sitúan al país en una posición similar a la de otros de la región, pero muy lejos del nivel de aprendizaje logrado por estudiantes de países miembros de la OECD. En efecto, el promedio alcanzado por los estudiantes chilenos es muy inferior al que muestran los estudiantes de dichos países (383 y 500 puntos respectivamente). Incluso los alumnos chilenos que

¹ Estudiante del Doctorado en Sociología de la Educación impartido por el Departamento de Sociología VI, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Con el apoyo del Programa Alban, Programa de Becas de Alto Nivel de la Unión Europea para América Latina, Beca N E04D037815CL

² Bellei, C. (2003).

cuentan con las mejores condiciones económicas y socioculturales no alcanzan el promedio de sus pares de la OECD.

Este hallazgo se ve respaldado por las mediciones que hace públicas el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE, en el sentido de que a pesar del proceso de reforma, los resultados de los estudiantes más pobres no parecen mejorar en el sentido previsto. De hecho, se constata la existencia de una fuerte relación entre resultados educativos y recursos socioeconómicos de los estudiantes³.

Las variables que inciden en este fenómeno revisten cierta complejidad y sobrepasan con mucho el ámbito propiamente educativo. No obstante, docentes y directivos de escuelas de sectores desfavorecidos asumen que son las falencias, dificultades y condiciones de vida de los estudiantes y de sus familias lo que impide que éstos alcancen mejores niveles de aprendizaje. Diversos estudios y la experiencia de trabajo directo con profesores chilenos, permiten constatar que consistentemente esta es la razón principal que se alude para explicar los magros resultados del aprendizaje mostrados por los estudiantes.

El papel otorgado a la familia respecto de la educación de sus hijos e hijas

Una de las principales características de la reforma curricular que se ha implementado se orienta a la creciente descentralización pedagógica del sistema educativo. A través de ésta se espera que cada escuela considere en mayor medida las características de la zona donde se inserta junto con la incorporación más activa de la comunidad, con el objeto de favorecer la entrega de una educación pertinente y de calidad. Para ello se ha instado a escuelas y liceos a asumir diversos desafíos tendientes a hacerse cargo de la realidad local en la cual se trabaja. En este contexto, el rol de las familias aparece como un elemento central.

En efecto, en la actualidad existe un consenso generalizado en cuanto a la necesidad de involucrar a padres, madres y apoderados de manera más activa en la educación de sus hijos e hijas⁴. No obstante,

³ García Huidobro, J. (2005)

⁴ De hecho el año 2002 el Ministerio de Educación chileno publicó la "Política de Participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo", a través de la cual se busca relevar el tema proporcionando lineamientos para concretar la participación de las familias en educación.

el que se constate cierto nivel de acuerdo respecto de este punto, no implica la existencia de razones unívocas para sostenerlo como algo deseable; de hecho existe una diversidad de argumentos a través de los cuales se propicia el mismo fin: la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas.

Es posible plantear cuatro tipos de razones que se constituyen como las más frecuentemente esgrimidas para respaldar la relevancia de la participación de las familias⁵ :

- Línea argumentativa desde la cual se busca involucrar a las familias en la medida que aquello *potenciaría el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas*. Esta perspectiva ha sostenido los esfuerzos que el Ministerio de Educación ha desarrollado para fortalecer la participación de padres, madres y apoderados en la educación de los y las estudiantes. De hecho, se ha planteado que este objetivo se constituye como uno de los *nuevos principios orientadores de la Reforma Educativa*.
- Línea argumentativa desde la cual se entiende a los padres como fuente de *recursos materiales* para la escuela. Desde hace largo tiempo las familias han apoyado a las escuelas en asuntos materiales, tanto a través de la entrega de recursos escolares, como del mejoramiento y/o mantención de la infraestructura (incluso ofreciéndose como mano de obra). Tales cooperaciones son solicitadas de manera individual o a través del Centro de Padres, constituyéndose como una de las principales tareas que desarrolla esta instancia.

Esta tendencia se ha intensificado durante los últimos años a partir de la implementación del sistema de financiamiento compartido, a través del cual los establecimientos públicos que atienden a estudiantes de educación secundaria pueden solicitar a las familias el pago de una mensualidad que sirve como complemento a la subvención otorgada por el Estado.

- Línea argumentativa que entiende la participación de las familias en la escuela como una *forma de democratización social*. Desde esta perspectiva, los Centros de Padres son concebidos como organizaciones comunitarias importantes y, en tanto, se entiende que participar en éstos se constituye como un ejercicio cívico. Se asumen como objetivos centrales la construcción de relaciones más horizontales entre diversos actores y el cambio en el tipo de gestión que se instala en las escuelas y liceos.

⁵ Flamey, G.; Guzmán, A.; Hojman, V.; Pérez, L. (2002)

Corrientes más avanzadas en esta postura, plantean que es un deber y un derecho de las familias participar en instancias de gestión escolar, pudiendo tener injerencia – por ejemplo – en las elecciones de directivos y otras autoridades.

- Línea argumentativa que entiende a las familias como *instancia de control del sistema educativo*. Desde esta perspectiva, las familias estarían llamadas a vigilar y presionar al sistema por el logro de resultados educativos de calidad. Se parte del supuesto que aquello estimularía a los profesionales de la educación a desarrollar un “buen trabajo” haciéndose responsables de los resultados y mejorando éstos. Es desde esta perspectiva que se plantea la necesidad que las escuelas rindan cuentas públicas y establezcan metas de compromiso. Junto a ello también se señala que los padres están llamados a velar por los derechos de sus hijos, lo que implicaría ejercer presión para mejorar las condiciones en que los estudiantes aprenden.

Como es posible apreciar, cada una de las líneas argumentativas mencionadas responde a objetivos diferentes asociados a ciertas perspectivas y tradiciones⁶. De esta forma, si bien los distintos actores vinculados en el proceso educativo (docentes, directivos, sostenedores, padres y apoderados, etc.) coinciden en la relevancia que tiene la participación de las familias en la educación, los sentidos y alcances que ésta adquiere difieren entre sí.

Percepción de los docentes y directivos acerca de los estudiantes y sus familias en sectores pobres

Diversas investigaciones muestran que los docentes de sectores pobres tienen percepciones fuertemente negativas respecto de los estudiantes y sus familias.

Respecto de las capacidades cognitivas y expresivas de los estudiantes, los docentes estiman que la gran mayoría de sus alumnos cuenta con condiciones iniciales desfavorables, bajo nivel de concentración y aprendizaje y escasa motivación para aprender. Estas características inciden en que se les perciba como *lentos* en la adquisición de conceptos y procedimientos. Las habilidades que más frecuentemente ven presentes en sus alumnos son de tipo artístico (bailar, dibujar, etc.).

⁶ Corvalán, J.; Fernández, G. (1998)

En el ámbito psicológico, señalan que sus alumnos se caracterizan por percibirse a sí mismos en forma negativa, ser inseguros y altamente influenciados por terceros. Como aspecto positivo plantean que cuentan con ciertas habilidades para actuar de forma independiente (sin la supervisión constante del docente) y herramientas para superar dificultades. Asimismo, reconocen que sus estudiantes son sujetos aptos y eficientes en su medio, debido a que sus condiciones de vida los han obligado a desarrollar capacidades de supervivencia y a tomar roles adultos.

Todos los aspectos negativos asociados a los estudiantes, son concebidos por los docentes *como condiciones externas* a su trabajo. Lo anterior tiene – al menos – dos implicancias de gran relevancia⁷. Por una parte los docentes entienden que las debilidades o dificultades de sus estudiantes no son modificables desde su práctica pedagógica y, por otra, se asume que estos niños, niñas y jóvenes siempre se verán en desventaja respecto de otros que han contado con condiciones sociales y familiares más favorables.

Coherentemente con lo anterior, las expectativas que los docentes tienen respecto del avance que sus alumnos tendrán en el sistema escolar son bajas. En efecto, los docentes piensan que *muy difícilmente sus estudiantes podrán finalizar la enseñanza secundaria*; la explicación que surge para ello es que los jóvenes se verán en la obligación de ingresar rápidamente al mundo laboral a fin de apoyar económicamente a sus familias. Esta opción se vería además facilitada por el escaso interés que los estudiantes muestran respecto de los estudios y la educación en general.

Por otra parte, los docentes también tienen opiniones negativas acerca de las familias de sus alumnos y alumnas, percibiendo a éstas desde su supuesta carencia afectiva, social, económica y educativa. En efecto, las familias son vistas como inadecuadas por varias razones: en muchas ocasiones su configuración es distinta de la tradicional (biparental con hijos) entendiéndose que una configuración familiar distinta es una “familia destruida”; los adultos no tendrían un nivel educativo que les permita apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos; habitualmente las madres trabajan fuera del hogar y por ello la crianza de sus hijos se vería desfavorecida; viven en medios atravesados por fuertes problemáticas sociales; propugnarían valores diferentes a los que plantea la escuela; no responderían adecuadamente a las demandas de apoyo que la escuela les formula, etc.

⁷ Román, M. (2003)

En suma, la escuela concibe a las familias como poseedoras de una serie de características que dificultarían, e incluso impedirían, que los niños de sectores sociales pobres aprendan. De esta forma el fracaso escolar o los niveles de aprendizaje deficientes son explicados desde la escuela en función de las características de las familias, no asumiendo prácticamente ninguna cuota de responsabilidad respecto de los resultados educativos de sus estudiantes.

La idea de que la familia es fundamental en el proceso de aprendizaje se encuentra fuertemente instalada; no obstante no cualquier familia es capaz de cumplir con esta expectativa; es imprescindible que cuente con ciertas características y desarrolle cierto tipo de prácticas con sus hijos. En este punto se observa el núcleo del conflicto. Por una parte los docentes y directivos consideran que las familias son indispensables en el proceso de aprendizaje, no obstante, en sectores pobres las familias son objeto de cuestionamiento en todos los sentidos, sin que se reconozca en ellas prácticamente ningún recurso que las habilite para ello.

El tema planteado resulta de interés ya que diversas investigaciones muestran que los resultados que obtienen los estudiantes son menores en aquellos casos en que los docentes atribuyen las culpas de aquello al contexto familiar o sus propias características⁸. En efecto, las atribuciones que hacen los docentes respecto de la responsabilidad por los resultados del aprendizaje guardan relación con la explicación que éstos se dan acerca de lo que ocurre en la escuela, y en tanto, cuál es la incidencia que podrían tener en su transformación.

Análisis de datos proporcionados por el Programa PISA

Con el objetivo de calibrar algunas de las creencias asumidas por docentes y directivos respecto de la influencia que tiene la familia en el nivel de logro educativo, se ha efectuado un análisis estadístico de los datos recogidos para el caso chileno por el Estudio PISA (Programme for International Student Assessment) desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). Dicho estudio busca conocer el nivel de aprendizaje que han alcanzado los estudiantes de quince años, recogiendo información acerca de su desempeño en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

⁸ UNESCO (2001)

Los datos analizados corresponden a la información recogida en el año 2001 en el área de comprensión lectora. Junto a ello se ha considerado la información que los propios estudiantes proporcionaron acerca de las características de sus familias, su escuela y su grupo de pares. El procedimiento estadístico utilizado ha sido la comparación de medias entre diversos grupos.

Los principales hallazgos efectuados a partir del análisis mencionado indican que:

- Los niños que provienen de familias monoparentales no tienen un nivel de aprendizaje más bajo que quienes viven en una estructura familiar de tipo nuclear. Junto a ello, el índice elaborado por PISA respecto de este aspecto explica sólo un pequeño porcentaje de varianza, de manera que su efecto es más bien pequeño. Por otra parte, el hecho de que el niño viva o no con su madre, es el aspecto que parece tener mayor peso dentro de este conjunto de variables; no obstante, tiene un efecto modesto en la explicación de la varianza.
- En segundo elemento a destacar es que se comprueba que un hijo de madre trabajadora no tiene peores resultados educativos que los hijos de madres amas de casa y, más aún, que esta variable explica en pequeña proporción del aprendizaje.
- Junto a ello, y en relación al punto anterior, la ayuda que los niños reciben en casa, no parece constituirse en sí misma como un aspecto favorecedor del aprendizaje, de hecho los estudiantes que reciben mayor ayuda por parte de sus familias son quienes obtienen las medias de logro más bajas en comparación con aquellos que reciben orientación en menor medida.
- Por otra parte, la gran mayoría de los datos muestran si bien existen diferencias a nivel de medias entre los estudiantes cuyos padres desarrollan tal o cuál práctica educativa en casa⁹, éstas no se constituyen - en sí mismas - como factores explicativos del aprendizaje de manera suficientemente sólida como para respaldar la importancia que se ha asignado a las familias en este proceso.

Para el caso chileno no es la estructura familiar, ni las prácticas que éstas desarrollan lo que permite explicar el nivel de aprendizaje que los estudiantes alcanzan. Las variables que explican en mayor

⁹ El cuestionario del alumno consulta a los estudiantes si en sus familias se desarrollan las siguientes prácticas y con qué frecuencia se efectúan: discusión de asuntos políticos, discusión acerca de libros, conversación acerca de avances o dificultades en la escuela, tiempo destinado a conversaciones entre padres e hijos, escucha de música clásica en casa, ayuda otorgada por la familia con los deberes escolares.

medida por qué unos alumnos tienen unos u otros aprendizajes son el nivel socioeconómico de sus familias, así como el nivel educativo y laboral de sus padres.

Reflexiones

▪ **Respecto de las Políticas de participación de la familia en la escuela**

Una primera reflexión se centra en el sentido de la participación de las familias en la escuela. Como se comentó anteriormente, una de las razones para convocar la participación de padres y apoderados es que su aporte puede fortalecer el proceso de aprendizaje de sus hijos en la medida que presten ayuda con los deberes, aclaren dudas u orientar al estudiante respecto de cómo resolverlas. Junto a ello se plantea que las familias que no cuenten con el nivel educativo necesario para desarrollar estas tareas, podrán apoyar en otro sentido el proceso de aprendizaje, por ejemplo, promoviendo en el estudiante la motivación por los estudios, asegurándole los materiales necesarios para sus deberes, etc.

Otra de las razones esgrimidas para fomentar la participación de las familias en educación es que éstas se constituirían como una fuente de recursos para las escuelas, lo cual resulta especialmente relevante en el contexto de la escuela pública chilena, cuyos recursos siempre son escasos. Se espera que las familias paguen las cuotas del centro de padres, de la directiva de apoderados de cada curso, que colaboren con el desarrollo de actividades extra programáticas a través de recursos materiales o de su trabajo directo, etc.

Una tercera razón aludida, se relaciona con fomentar la democratización social. Se entiende que en la medida que las familias participen las relaciones entre éstas y la escuela comenzará a regirse por patrones de relación más democráticos y horizontales.

El cuarto argumento por el cual se espera que las familias participen se relaciona con que a través de su acción podrían actuar como fiscalizadores del sistema educativo, como garantes de la calidad de éste.

Pero un objetivo aún más ambicioso asociado a la noción de participación, es su contribución a la generación de mayores niveles de equidad.

La existencia de diversos fines asociados a la participación de las familias, incide en los actores tengan expectativas diferentes al respecto de ésta¹⁰, lo que implica una serie de confusiones a nivel de la práctica cotidiana: mientras unos consideran que la familia está participando de la manera esperada otros observan que falta mucho para alcanzar las tareas planteadas. De esta forma, si bien la participación de las familias es sostenida desde diversos programas de mejoramiento y se entiende como una de las líneas más relevantes de la Reforma Educativa, pareciera que no existe consenso respecto de lo que efectivamente se pretende alcanzar a través de ésta, y en tanto considerando la relevancia que alcanza la ideología de los docentes respecto de la relación familia – escuela, es altamente probable que el aporte que las familias de sectores pobres sea subvalorado.

El apoyo pedagógico que una familia pueda otorgarle a su hijo depende del nivel educacional de los adultos a cargo y de las posibilidades reales que éstos tengan de destinar tiempo a este tipo de labor. Asimismo una familia también podrá cooperar con recursos para la escuela en la medida que los tenga. Por otra parte, familia podrá contribuir al establecimiento de una relación más democrática con la escuela en la medida que cuente con ciertas destrezas, que van desde el conocimiento de los derechos de su hijo hasta la utilización de un lenguaje apropiado para comunicarse con docentes y directivos. En este contexto, resulta obvio que las familias que podrán asumir mejor estas tareas o aprovechar mejor los espacios de participación definidos, son aquellas de mayores niveles educativos y recursos económicos.

Para ilustrar lo anterior, dos ejemplos.

- Primer ejemplo:

Desde la tradición “liberal” la participación de los padres cumple una función primordial que es contribuir a la regulación del mercado. Lo anterior porque se supone que si las familias pueden elegir la escuela a la que envían a sus hijos, las escuelas mejorarán su “oferta educativa” con el objeto de captar mayor cantidad de alumnos. Desde esta perspectiva se supone que los padres cuentan con información que les permitirá tomar esa decisión de la mejor manera posible. Esta es una de las razones por las cuales en Chile se publican los resultados obtenidos por las escuelas en la prueba que se aplica anualmente en el contexto del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE.

¹⁰ Guajardo, G.; Gubbins, V.; Reyes, G.; Brugnoli, V. (2002).

El planteamiento anterior se ve fuertemente cuestionado al constatar¹¹ que las familias que se encuentran al tanto del promedio SIMCE de la escuela a la cual asisten sus hijos, son precisamente las familias de estratos socio económicos más favorecidos. Son éstas las que cuentan con información de ese tipo y, en caso de tomar una decisión sobre dónde matricular a su hijo, podrían eventualmente utilizarla¹².

Como contrapunto, las familias de estratos socioeconómicos más bajos, saben en menor proporción al respecto¹³ y de hecho, el comportamiento de las escuelas en la prueba SIMCE no se constituye como una de las variables a considerar para tomar la decisión de dónde matricular a los hijos. Dichas decisión se relaciona más bien con el costo económico del establecimiento, la cercanía de éste con el hogar y la posibilidad de obtener un oficio en él (para el caso de estudiantes de secundaria).

- Segundo ejemplo:

Una de las razones por las cuales se asume que es importante la participación de las familias en educación es que éstas podrían llegar a constituirse como garantes de la calidad de las escuelas a través de ejercer labores de control.

Teniendo en consideración la ideología dominante sobre la relación familia – escuela en sectores pobres, ¿qué se supone que podrían hacer las familias de sectores pobres para controlar o fiscalizar al sistema educativo si prácticamente son vetadas como interlocutores válidos?. Si eventualmente las familias pudieran ejercer como censores de la calidad del trabajo desarrollado por los docentes, por ejemplo, no son precisamente las familias de dichos sectores quienes podrían hacerlo.

En síntesis, las políticas públicas que enarbolan la relevancia fundamental de las familias en el aprendizaje, tal vez están teniendo un efecto “perverso”. En primer término porque remarcan una y otra vez cuán relevante es la familia en dicho proceso, lo que coincide plenamente con la ideología de los docentes respecto de la relación entre familia y escuela. Junto a ello, generan expectativas

¹¹ MINEDUC (2004)

¹² Cabe destacar en todo caso que en grupos sociales favorecidos esta decisión se relaciona con otras variables: prestigio del establecimiento, conocimiento directo que se tiene de éste

¹³ El porcentaje de familias que conocen el resultado SIMCE de la escuela a la cual asiste su hijo, se distribuye de la siguiente forma: Nivel bajo 15%, nivel medio bajo 17%, nivel medio 33%, nivel medio alto 54%, nivel alto 58%.

crecientes respecto del rol de las familias, de manera que se establece una distancia aún mayor entre el ideal de “familia participativa” y la realidad cotidiana, lo que viene a reforzar los prejuicios e ideología de la escuela en relación a éstas.

Cabe mención especial el hecho de que se llegue a señalar que la participación de las familias en el sistema educativo permitirá incrementar la equidad de éste. En función de lo comentado anteriormente, la apertura de espacios de participación (y las expectativas asociadas a éstos), benefician en mayor medida a aquellas familias con mayores recursos, de manera que más que acortar las distancias entre unos y otros sectores, ésta podría incrementarse. No menos importante es el hecho de que se responsabilice a las familias de contribuir a un objetivo que sobrepasa con mucho las posibilidades de éstas: alcanzar la equidad requiere mucho más que participación.

- **Respecto de la responsabilidad de la escuela en los aprendizajes de sus estudiantes**

Como fue comentado este tema resulta interesante de analizar porque se relaciona con el grado de responsabilidad que los docentes asumen respecto del aprendizaje de sus estudiantes.

El análisis que se ha efectuado de los datos PISA ha permitido constatar que para el caso chileno, uno de los factores que explica en mayor medida el logro alcanzado por los estudiantes es el nivel educativo y socioeconómico de sus padres. Estos son factores de alta estabilidad respecto de los cuales la escuela tiene escasa incidencia en el corto y mediano plazo. En ese sentido, es imposible desconocer que trabajar con estudiantes provenientes de sectores pobres implica un desafío mayor para los docentes. No obstante, tener en consideración las dificultades propias del contexto es diferente a responsabilizar a éste de lo que la escuela no logra con sus estudiantes y este es, precisamente, el núcleo de la ideología dominante en la relación familia – escuela.

Por otra parte, diversos estudios latinoamericanos destacan la importancia de analizar en forma exhaustiva la incidencia que tienen las variables relativas a las escuelas en el aprendizaje de los estudiantes, porque son éstas las que podrían ser afectadas a partir de las políticas educativas. Este tipo de variables aluden a aspectos como los recursos de la escuela (infra estructura, materiales, razón de alumnos por maestro), preparación de los maestros y condiciones de trabajo, cultura escolar y prácticas pedagógicas.

En una primera etapa de la reforma educacional chilena, se mejoraron las condiciones materiales de las escuelas, construyendo nueva infra estructura y proporcionando diversos materiales educativos y de apoyo a la labor pedagógica. No obstante, se ha comprobado que si bien los aspectos materiales son importantes, no son suficientes para constatar cambios: pareciera que la diferencia está dada más bien por elementos inmateriales que aluden a la cultura, las actitudes, prácticas e interrelaciones entre los diferentes actores involucrados en el proceso¹⁴.

Los resultados de una reciente investigación desarrollada por UNICEF y el Ministerio de Educación¹⁵ destacan la relevancia de este tipo de factores. A través de dicho estudio, se analizó la experiencia de un conjunto de escuelas cuyos alumnos, provenientes de sectores pobres, alcanzan buenos niveles de aprendizaje.

Considerando el tema abordado, cabe destacar dos de sus hallazgos, a saber: los profesores de estas escuelas tienen *altas expectativas* respecto del nivel de aprendizaje que sus estudiantes pueden alcanzar y, en segundo lugar, el trabajo desarrollado por la escuela se caracteriza por un *alto nivel de calidad y exigencia*.

En estas escuelas el desarrollo de un “buen trabajo” se constituye como un objetivo compartido por todos los actores involucrados, entendiendo que éste tiene incidencia en el nivel de aprendizaje que los estudiantes obtengan. Se constata entonces que, en estos casos, la escuela sí logra responsabilizarse por los resultados educativos de sus alumnos.

¹⁴ UNESCO (2001)

¹⁵ UNICEF y el Ministerio de Educación (2004)

Bibliografía

1. Bellei, C. (2003). “¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa Chilena?” En Cox, C. (2003) “políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile”. Editorial Universitaria, Santiago.
2. Corvalán R, J., Fernández M., G., (1998). “Apuntes para el Análisis de la Participación en Intervenciones Educativas y Sociales”. Documento de Trabajo CIDE. N°11. Santiago, Chile.
3. Flamey V., G.; Guzmán, A.; Hojman, V.; Pérez, L. (2002). “Participación de los Centros de Padres en la Educación. Ideas y herramientas para mejorar la organización”. CIDE – UNICEF. Santiago, Chile.
4. García Huidobro, J. (2005). “La Reforma Educacional Chilena y la educación pública”. Universisas Alberto Hurtado. s/r.
5. Guajardo, G.; Gubbins, V.; Reyes, G.; Brugnoli, V. (2002). “Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participación y organización”, en “Participación de los Centros de Padres en la Educación” CIDE – UNICEF. Santiago, Chile.
6. Martín Criado, E.; Gómez Bueno, C.; Fernández Palomares, F.; Rodríguez Monge, A. (2000) “Familias de clase obrera y escuela”. Ediciones Iralka. España.
7. Ministerio de Educación. Departamento de Estudios y Estadísticas (2003). “Nota Técnica. Factores que explican los resultados de Chile en PISA +”. Gobierno de Chile. www.mineduc.cl
8. Ministerio de Educación. Departamento de Estudios y Estadísticas (2004). “Prueba SIMCE Segundo Medio 2003. Análisis de Resultados.” Gobierno de Chile. www.mineduc.cl
9. Ramírez, V., (1999). “Demandas del sistema educacional y evaluación de padres/madres /apoderados”. Servicio Nacional de la Mujer. Gobierno de Chile. Documento de Trabajo N° 6.
10. Román C., M., 2003. “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?” en Revista Persona y Sociedad Volumen XVII N° 1 abril de 2003. Universidad Alberto Hurtado – Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales ILADES. Santiago, Chile.
11. UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2001). “Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe Técnico.” <http://www.unesco.cl/esp/biblio/ediciones/92.act?menu=>
12. UNICEF – Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2004) “¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza”. www.unicefchile.cl