

Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile

Sergio Martinic

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)
smartini@cide.cl

La reforma puesta en marcha constituye, sin duda, un profundo esfuerzo por producir cambios sustantivos en los procesos y en los resultados de nuestro sistema educativo. No obstante, pese al mejoramiento que existe en la eficiencia del sistema, los cambios no se han traducido en resultados de aprendizajes significativos y, sobre todo, en una disminución de la brecha que separa a los establecimientos municipales y los particulares pagados y subvencionados. Para explicar estas diferencias se recurre, con frecuencia, a los factores sociales asociados a la realidad de los estudiantes. En efecto, existe una clara relación entre origen social y tipo de dependencia de los establecimientos. Los niños que asisten a la escuela municipal provienen de las familias más pobres y que, a su vez, tienen menor escolaridad y capital cultural.

Pese a la fuerza de la argumentación, la explicación del problema no se agota en el origen social de las familias. Por el contrario, las prácticas pedagógicas y la propia cultura escolar tienen un peso determinante, ya sea para consolidar las diferencias sociales de origen o bien para *hacer la diferencia* entre los niños de las familias más pobres.

En este artículo se analizará una nueva dimensión de la desigualdad educativa y que se encuentra en las propias representaciones que tienen directivos, profesores y padres sobre la aspiración educativa de sus hijos. Se constata una gran diferencia entre las expectativas educacionales que tiene los padres y los profesores; estas últimas actúan ya sea como dato que consagra una realidad o como enunciados que construyen la posibilidad de una trayectoria diferente. Se concluye con algunas recomendaciones sobre cultura escolar y caminos para producir una mayor cooperación y construcción de sentidos interpretativos comunes.

AVANCES Y DESIGUALDAD EN LOS RESULTADOS DE LA REFORMA

Los diversos programas implementados por la reforma educativa han mejorado las condiciones materiales de los establecimientos, la calidad de los recursos disponibles para la enseñanza (textos, material didáctico; bibliotecas de aula y computadoras, entre otros), la asistencialidad ofrecida a los niños y jóvenes de las familias más pobres del país (desayuno, almuerzo y salud escolar), la calidad del contenido curricular y de las prácticas pedagógicas, y el tiempo dedicado a la enseñanza en los establecimientos que tienen la Jornada Escolar Completa, entre otros aspectos.

Este conjunto de inversiones y de apoyos ha incidido en los aprendizajes. En efecto, las comparaciones de las mediciones del Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza) desde 1990 en adelante muestran un claro mejoramiento en los conocimientos que adquieren los alumnos de cuarto y octavo básico.¹ Las escuelas municipales tenían en 1989 un 49,3 por ciento de respuestas correctas en promedio en las pruebas de matemáticas y castellano de cuarto básico. En 1996, estos establecimientos habían aumentado dicho resultado a 68 por ciento. Esta tendencia también se da en las escuelas particulares subvencionadas y particulares pagadas. En estas últimas, por ejemplo, los rendimientos promedio en ambas pruebas en cuarto básico aumentaron de 76,2 por ciento en 1988 a 85,9 por ciento en 1996. Este proceso de mejoramiento experimentó un "estancamiento" en el periodo 1996-1999, lo que

¹ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) aplica una prueba que incluye matemáticas y castellano a los cuartos y octavos básicos en los años pares e impares, respectivamente.

demuestra que es más difícil lograr cambios sustantivos una vez que las escuelas han salido de su umbral crítico.²

Pese a los mejoramientos señalados, persiste una fuerte desigualdad en los logros educativos y que afectan a los niños y jóvenes de las familias más pobres. Si se compara indicadores tales como tasa de aprobación, aprendizajes en matemáticas y lenguaje, se constata que los establecimientos privados aumentan más que los municipalizados y, al interior de los privados, los particulares pagados son los que se distancian constantemente del resto de los establecimientos del sistema. Un estudio que estandarizó los resultados de las pruebas de castellano en las mediciones Simce de los años 1997, 1998 y 1999 demuestra que los establecimientos particulares pagados van aumentando significativamente su posición, ubicándose a .67 desviaciones estándares respecto del promedio en el Simce 1997, a .98 desviaciones estándares respecto a la medición 1998 y a 1.65 desviaciones estándares respecto del promedio en la medición Simce 1999 (Mella 2000).

Los resultados de los octavos básicos del año 2000 verifican estas distancias. Evaluados sobre la base de criterios, los resultados demuestran que el 84 por ciento de los estudiantes con mejores puntajes proviene de colegios particulares pagados. Los colegios municipales, en cambio, se ubican en los 239 puntos, por debajo de la línea de promedio nacional de 250, mientras que los pagados están en los 299. Los establecimientos de ingresos bajos (A) y medio bajo (B) tienen en conjunto una presencia de 2,25 por ciento entre los 100 mejores establecimientos. Los estudiantes de clase media fueron los que presentan mayor mejoría en sus resultados y representan un 13 por ciento entre los 100 mejores establecimientos.

En Enseñanza Media, entre 1990 y 1997 todos los establecimientos aumentaron la tasa de aprobación. Sin embargo, los que tuvieron una mejor tasa fueron los establecimientos privados, los que, precisamente, no habían sido objeto de la política gubernamental (Mella 1999). En la Enseñanza Media, a su vez, se ubican las tasas más altas de deserción entre los quintiles más pobres, lo que, entre otras consecuencias, incide en el bajo acceso a la educación superior. En efecto, sólo el 8,5 por ciento de los jóvenes del quintil de ingresos más bajos está matriculado en algún centro de educación superior.

De este modo, las políticas implementadas han permitido mejorar los aprendizajes, pero no han transformado la relación estructural de la desigualdad existente y que separa a los establecimientos de diferentes dependencias. Se trata así de un sistema segmentado y donde la reforma marcha a velocidades diferentes según el tipo de establecimiento y origen social de sus estudiantes. El problema es grave, porque cuestiona la relación paradigmática que se ha establecido entre equidad y educación.

INTERPRETACIONES DEL PROBLEMA

Muchos estudios han insistido en la estrecha relación que tiene la realidad social y económica de las familias con el rendimiento de los estudiantes. Todos ellos concluyen que los niños más pobres aprenden menos, y que en ello incide fuertemente las variables culturales y del capital escolar de la familia (Briones 1995; Solari 1994; Larrañaga 1995, Bravo et al. 1999). Estos estudios llegan a conclusiones similares a las de Coleman et al. (1966) y Jencks et al. (1972), y los del estudio Plowden (Peaker 1971), que demostraron en Estados Unidos y en Inglaterra, respectivamente, los escasos efectos que puede tener la escuela en cambiar las situaciones de entrada de los estudiantes y que inciden fuertemente en su rendimiento.

Pese a la importancia de estas relaciones, otros estudios desarrollados en los últimos años consideran los establecimientos como unidad de análisis y ponen el acento en una dimensión distinta: los procesos y factores asociados al aprendizaje vinculados a la cultura escolar y a las prácticas pedagógicas. Según Reynolds (1988), el *mainstream* de la investigación educativa ha estado centrado en los aspectos estructurales de la sociedad y en el determinismo individual y psicológico, que inciden en los resultados de los aprendizajes más que en comprender la naturaleza de sus procesos y la relación que tienen con los aprendizajes.

² Es importante tomar en cuenta que existe un problema técnico con esta comparación. En 1999, el Simce pasó de una medición basada en *normas* a otra basada en *criterios*. En el primer caso, la prueba mide conocimientos adquiridos, los que se presentan en función de promedios o porcentajes de respuestas correctas. En el segundo, se evalúa el dominio y habilidad que tienen los estudiantes para resolver problemas que tienen distintos niveles de dificultad.

El cuestionamiento a los paradigmas de investigación estructuralista y el desarrollo de la investigación etnográfica contribuyeron enormemente a poner mayor atención en los procesos internos que en las determinaciones externas a la interacción pedagógica. De este modo, se abre todo un programa de investigación que se dirige a mostrar el “efecto de la escuela” sobre los resultados escolares, los que pueden suspender o neutralizar los pesados factores externos (Reynolds 1989; Arancibia 1992). Estos estudios demostraron en Estados Unidos que niños provenientes de sectores pobres tenían rendimientos mejores que los esperados (Arancibia 1992). En América Latina existen numerosas investigaciones que demuestran que en nuestros países la escuela *hace la diferencia* y tiene un mayor impacto que en las sociedades desarrolladas. Estudios comparativos entre países pobres y ricos (Heyneman y Loxley 1982) y entre escuelas al interior de países (Himmel et al. 1982; Schiefelbein y Farrel 1982) demuestran que, una vez controlados los factores sociales asociados, el resultado académico de los sectores pobres depende centralmente de la calidad de la educación recibida en las escuelas. La situación de aprendizaje y las posibilidades de adquisición de saberes y competencias depende más de la escuela que de la socialización y cultura familiar. Si se controlan los factores sociales de entrada, se demuestra que para el 60 por ciento de la población de ingresos medios y bajos, son las escuelas municipales las que logran más altos resultados (Mizala y Romaguera 1998; Bellei 2001).

A lo anterior se agrega una crítica al propio sistema de medición ocupado hasta ahora. En efecto, el Simce, como los sistemas de medición de la mayoría de los países, ha estado centrado en los resultado o producto final (Cox y Arancibia 2000). Es decir, miden en términos absolutos el resultado final expresado en aprendizajes en las materias fundamentales. Pocas investigaciones han puesto atención en los resultados intermedios o en los procesos y factores asociados a tales aprendizajes.

Las mediciones se utilizan para comparar escuelas entre sí, asumiendo, en términos absolutos, los aprendizajes obtenidos. No se considera el “valor agregado” de cada escuela. Es decir, cuánto aprendieron los niños en relación con una línea de base o punto inicial de los propios niños, y no sólo respecto de otros niños de otros establecimientos.

La efectividad de la escuela no puede medirse en términos absolutos, sino en función de los alumnos con los cuales trabaja. Por ello, la investigación actual recomienda establecer un sistema de medición que considere el “valor agregado”, con el fin de comparar lo que es comparable y no lo que no lo es, como ocurre con los colegios pagados y municipalizados. El enfoque de valor agregado mide los resultados en función de un “ajuste” por el tipo de alumnos que la escuela atiende. El supuesto de este enfoque es que, al trabajar con términos absolutos, se confunde los efectos propios de las escuelas con los efectos de la selección de los alumnos con los cuales ellas trabajan. Los mejores niveles de logro de algunas escuelas se deben no sólo a mejor enseñanza, sino a que cuentan con los mejores estudiantes.

CULTURA ESCOLAR Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Para analizar los procesos internos de la escuela que inciden en la calidad de los aprendizajes, es importante poner atención a las características de la cultura escolar y a las interacciones comunicativas y pedagógicas que ocurren en los establecimientos. Se ha demostrado que escuelas con una cultura positiva y a la cual adhieren profesores y estudiantes, tendrán a la vez un efecto positivo en los resultados educativos.

Entendemos por cultura escolar un conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en la organización y que dan sentido, en forma inconsciente o consciente, a las prácticas e interacciones que se llevan a cabo en la escuela. Las escuelas cuya cultura promueve la eficacia escolar se caracterizan por el compromiso colectivo de la comunidad escolar con la visión de la institución, su proyecto educativo y sus valores y prioridades de desarrollo (Hopkins et al. 1994). En efecto, las que tienen mejores resultados son aquellas en que existe un alto grado de convergencia entre los profesores en cuanto a los sentidos e interpretaciones del proyecto educativo, las prácticas pedagógicas que llevan a cabo y las formas de interactuar en la realidad de los establecimientos (Báez de la Fe 1994).

Para Miskel, McDonald y Bloom (1983), los individuos adaptan sus comportamientos, actitudes y creencias al contexto social en que se desenvuelven. Desde este punto de vista, el clima de la escuela y su proyecto educativo orientan “la construcción de significados y creencias socialmente deseables, a la vez que ofrecen razones aceptables para la acción de profesores y alumnos” (Báez de la Fe 1994:107).

Las escuelas eficaces son aquellas en las cuales existe una buena relación entre profesor y alumno, y claridad respecto de adónde se dirige el establecimiento. Por otra parte, las investigaciones han documentado la importancia que asume el liderazgo y conducción del director en los cambios que promueven mejor calidad. En efecto, se ha comprobado que son más eficaces las escuelas cuyos directores organizan espacios de reflexión, establecen relaciones positivas con sus profesores, promueven la participación en las decisiones académicas e intercambios de experiencias, e involucran a directivos y profesores en el mejoramiento de la pedagogía y de la calidad de los resultados (Coyle y Witcher 1992; Lipham, Heck et al. 1981; Rossmiller 1992).

Por otra parte, todos los estudios que han analizado los factores asociados a los aprendizajes destacan la importancia que tiene la forma en que los profesores perciben los aprendizajes de sus alumnos, y su capacidad reflexiva sobre sus propias prácticas. Sus representaciones aluden a los conocimientos compartidos y contruidos socialmente que permiten dar sentido y coordinar las acciones en un contexto organizacional como es la escuela. Permiten clasificar, distinguir, ordenar y jerarquizar el significado atribuido a la diversidad de situaciones, problemas y eventos que forman parte de la vida cotidiana y de las prácticas pedagógicas de los profesores. Constituyen así un sistema de referencia que vuelve lógica y coherente la realidad, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos (Moscovici 1989, 1993; Jodelet 1993); y ello las hace una variable importante en los modelos de calidad de la escuela. Como señala Fullan (1991), el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen. Los profesores que apoyan a sus alumnos y creen en su buen desempeño logran alcanzar, en su mayoría, las metas que se han propuesto (Muñoz-Repiso 2001).

Desde el punto de vista conceptual, las representaciones que tienen de la realidad los profesores no necesariamente son consistentes con lo que actores, o el propio sistema educativo, consideran "real" propiamente tal. En esta distinción radica el carácter interpretativo de las prácticas pedagógicas y las posibilidades de cambiarlas. Sin embargo, es evidente que existe una estrecha relación entre las formas de pensamiento o de representación de la realidad y las acciones que los sujetos desarrollarán en su vida cotidiana. En efecto, las opiniones y expectativas que tendrán los profesores y los padres respecto de los niños incidirán fuertemente en la relación que establecen con ellos y en la posibilidad de aspirar a una realidad diferente.

REPRESENTACIONES DE LA DESIGUALDAD

En nuestro país el sistema educativo tiene tres modalidades de gestión, las que se asocian, a su vez, a familias de diferente situación socioeconómica. La oferta educativa clasifica y separa socialmente a unos estudiantes de otros. Esta diferenciación social de los establecimientos es corroborada por las estadísticas relativas al sistema y por las representaciones que construyen los propios agentes educativos sobre el origen social de los estudiantes y de sus familias.³

Para los directores entrevistados, los colegios municipalizados concentran su alumnado en los grupos sociales medio-bajo y bajo; el alumnado de los colegios particulares subvencionados proviene de los estratos bajo, medio-bajo y medio; mientras que el de los colegios particulares pertenece a los grupos medio y medio-alto. Existe así una clara asociación entre dependencia del establecimientos y origen social de los estudiantes.

Cuadro 1. Caracterización socioeconómica de alumnos, según director, año 2000

³ Así lo demuestra la "Segunda encuesta a los actores del sistema educativo" aplicada por el CIDE en octubre de 2000 a una muestra de 14.800 personas, compuesta por directores, profesores, alumnos y padres de 231 establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados.

Nivel socioeconómico	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Alto			
Medio alto	4,5	2,3	33,3
Medio	10,1	21,6	66,7
Medio bajo	38,2	43,2	
Bajo	44,9	28,4	
Indigente	1,1	3,4	
Sin datos	1,1	1,1	

Fuente: CIDE, Encuesta a los actores del sistema educativo, 2000.

La tabla demuestra que los directores tienen internalizada una categorización social que clasifica a los alumnos y familias en distintas realidades sociales y tipos de establecimientos educativos. De este modo, en la cultura de nuestras escuelas la desigualdad del sistema no se reduce a la situación económica de las familias; también está instalada en el interior de las escuelas, y se expresa a través de las representaciones que tienen los profesores y directivos sobre la realidad de los estudiantes.

Otro indicador de la desigualdad de nuestro sistema se relaciona con la “brecha digital” que separa a nuestros establecimientos. Como se aprecia en el cuadro siguiente, existe una relación inversa entre tipo de establecimiento y existencia de computadora en la casa. El 90,5 por ciento de los estudiantes más pobres, que asisten a establecimientos municipales, no cuenta con esta herramienta en su casa, a diferencia del 70 por ciento de los estudiantes de establecimiento privados, que sí la tiene. Este acceso les permite estar en ventaja con respecto al conocimiento y uso de nuevas tecnologías de información.

Cuadro 2. Disponibilidad de internet en casa de alumnos, por dependencia, año 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
Sí	9,5	15,8	45,2	14,0
No	90,5	84,2	54,8	86,0
	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: CIDE, Encuesta a los actores del sistema educativo, 2000.

Para acortar esta distancia, las escuelas municipales han recibido o adquirido computadoras pero, en promedio, la proporción es de una por cada cuarenta alumnos, lo que es insuficiente. Se confirma así el límite de acceso que tienen los estudiantes más pobres a estas tecnologías, lo que afecta el conocimiento y uso de un lenguaje básico para la sociedad actual.

En síntesis, los datos de la encuesta confirman que la desigualdad del sistema educativo forma parte de la cultura y tecnología de nuestras escuelas, lo que incide en las representaciones que tienen profesores y directivos sobre la realidad actual y futura de los estudiantes.

Al asociar esta distinción con la percepción negativa que tienen directivos y profesores de la realidad de los niños de familias populares (por ejemplo, cesantía, desnutrición, violencia intrafamiliar, etc.), es muy posible que sus opiniones y acciones con ellos estén marcadas por bajas expectativas en cuanto al logro educacional.

PRONÓSTICO EDUCATIVO

Es muy importante considerar en los procesos educativos las expectativas que tienen los actores sobre el futuro educacional de los estudiantes. Ellas constituyen una de las variables que inciden en la calidad de los resultados, al influir en la motivación de los mismos estudiantes y en la relación pedagógica que se logra en la escuela. Si existe consenso en las expectativas positivas y los actores las confirman en sus interacciones, están contribuyendo enormemente a las posibilidades de éxito de sus estudiantes.

En la encuesta se consultó lo siguiente a los directores y profesores: “Atendiendo a su experiencia, ¿a qué curso o nivel de enseñanza cree usted que llegará la mayoría de los alumnos del establecimiento?”. Una pregunta similar se hizo a los alumnos y apoderados. Las alternativas de respuesta fueron las mismas para todos los actores educativos y su distribución se presenta en la tabla siguiente:

Cuadro 3. Pronóstico educativo según actores

	Alumnos	Directores	Profesores	Apoderados
Termina la educación básica	1,2	9,6	7,6	3,7
Termina la educación media	22,4	43,7	41,3	22,4
No termina la educación media	2,1	16,2	13,8	2,1
Termina en centro de formación técnica o instituto profesional	13,4	20,8	22,7	22,7
Termina la universidad	58,7	9,1	12,9	48,1
No termina la universidad	2,1	0,5	1,6	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: CIDE, Encuesta a los actores del sistema educativo, 2000.

El cuadro confirma las diferencias de representaciones y de expectativas que hemos presentado en acápite anteriores. En efecto, los alumnos y apoderados son los que creen, mayoritariamente, que los primeros van a terminar la universidad, y obtendrán un título profesional o grado académico. En la misma categoría se observa que son los directores y los profesores los que menos creen que sus estudiantes van a llegar o terminar la universidad. Esta tendencia es más fuerte en el caso de los colegios de dependencia municipal. Por otra parte, llama la atención el poco interés por finalizar los estudios en un centro de formación técnica o en institutos profesionales, a pesar de ser también modalidades de educación superior, ya que tienen menos prestigio que las universidades.

Se observa claramente un choque de expectativas entre los actores entrevistados. Por un lado, una gran aspiración y confianza de alumnos y de padres en que sus hijos finalizarán sus estudios en la universidad. Por otro, los directores y profesores que, con su experiencia y realismo, tienen un pronóstico prudente y bajo con respecto al futuro educacional de sus alumnos. Estas diferencias de percepciones dan cuenta de la tradicional tensión entre el *actor* y el *sistema* (Crozier & Friedberg 1981). Alumnos y apoderados representan el discurso del actor, y los profesores y directores el discurso del sistema. Los primeros dan cuenta de la voluntad, los segundos de la estructura y de la posibilidad. El discurso de los profesores y directivos, bien intencionados y con una visión realista, puede terminar por confirmar el peso del sistema y perjudicar las expectativas y entusiasmo de estudiantes que sí creen que pueden llegar más lejos. El discurso de alumnos y padres, lleno de voluntad y energía, puede producir una irreparable frustración en jóvenes que no visualizaron otras alternativas más viables y realistas. Éste es el gran dilema en el cual los educadores tienen que desenvolverse con un cuidadoso equilibrio.

LA DEMANDA POR UNIVERSIDAD

En educación existe una tensión tradicional entre sus fines de formación más general y centrada en valores, y los fines de una formación más específica y centrada en los conocimientos que los estudiantes están obligados a aprender. Ambas dimensiones de la educación son complementarias y necesarias, y

cada establecimiento, a través de su proyecto educativo, plantea una particular forma de resolver esta tensión. Los datos de la encuesta demuestran una tendencia “pragmática” de los padres y del sistema educativo. A los padres se les consultó: “¿Qué es lo que debe hacer principalmente la escuela?”. Se ofrecieron varias alternativas de respuestas, pero éstas se concentraron en dos grandes categorías: “que los preparen para el trabajo” y “que los preparen para la universidad”. La distribución obtenida por tipo de establecimiento es la siguiente:

Cuadro 4. ¿Qué debe ser lo más importante en el establecimiento? Según apoderados, por dependencia

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
Preparar a los estudiantes para el trabajo	32,1	27,6	22,2	29,6
Preparar a los estudiantes para ingresar a la universidad	67,9	72,4	77,8	70,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: CIDE, Encuesta a los actores del sistema educativo, 2000.

La tabla demuestra una clara preferencia de los padres por la preparación de sus hijos para la universidad (el 70,4 por ciento de los apoderados la señala como la tarea principal de la enseñanza media). Además, esta opción es compartida por los padres en todos los tipos de establecimientos, lo que indica que las familias chilenas, independientemente de su estrato social, miran hacia la universidad como meta para sus hijos.

Esta gran demanda por educación superior es fruto, a su vez, de la mayor eficiencia lograda por el sistema educativo (principalmente al aumentar la retención y disminuir la deserción) y de la importancia de la educación para la movilidad social y mejoramiento de las condiciones de vida. Como lo demuestran diversos estudios y la experiencia práctica de las familias, los ingresos y la inserción laboral mejoran con los estudios superiores y, por ello, la aspiración máxima que expresan los padres es que sus hijos tengan una profesión. Si mejora la eficiencia del sistema, obviamente las familias también van aumentando sus expectativas.

CONCLUSIONES

Los principales actores del sistema educativo (directores y profesores) han internalizado una representación de la desigualdad que se traduce en bajas expectativas de aprendizaje respecto de sus alumnos. Esta constatación es grave, si consideramos que, a la desigualdad en el origen social de los estudiantes, se agrega ahora una representación desigual de las expectativas, lo que incide en las prácticas e interacciones que los profesores tienen con sus estudiantes.

Los resultados educativos confirman la diferenciación social y cultural que caracteriza la educación chilena, donde los mejores resultados y condiciones se asocian a los sectores medio y medio alto. Esta diferenciación social de los establecimientos es corroborada por las estadísticas sobre el sistema y, en la encuesta CIDE, por las representaciones que construyen los propios agentes educativos sobre el origen social de los estudiantes y sus familias.

Los alumnos de colegios municipalizados se encuentran a una gran distancia de los alumnos de colegios pagados, tanto en términos de aprendizaje como de los recursos que poseen para el estudio. Entre estos últimos, el 70 por ciento tiene computadora en las casas, lo que contrasta con el 22 por ciento de los estudiantes de establecimientos municipales. Esta brecha también se expresa en lo referente a los establecimientos. En los colegios municipalizados, el 50 por ciento de los docentes estima que es insuficiente la cantidad de computadoras, mientras que en los colegios particulares lo hace tan sólo el 9 por ciento.

La percepción diferenciada de nuestro sistema educacional que tienen directores y profesores no sólo verifica la realidad actual de los estudiantes sino que, además, construye una opinión sobre el futuro que

les espera. En efecto, más del 40 por ciento de los directores y profesores cree que los estudiantes sólo terminarán enseñanza media, lo que es inversamente proporcional a la opinión de estudiantes, que en un 58,7 por ciento piensan que van a terminar la educación superior en universidades, percepción que comparte un 48,1 por ciento de los apoderados.

Los datos demuestran que se ha consolidado un sistema educativo que funciona a “tres bandas”, con velocidades de cambio y posibilidades de aprendizaje diferentes para los estudiantes. Esta desigualdad de procesos y resultados, y la falta de interacción entre establecimientos con culturas y alumnos diferentes, es todavía el gran problema por resolver en nuestra reforma educativa.

El problema es grave, porque cuestiona la relación paradigmática que se ha establecido entre equidad y educación. En efecto, y como señala Tedesco (1998), esta relación no es unidireccional ni estática. Para obtener logros de calidad se necesita una “equidad social” de base, que este autor denomina *condiciones de educabilidad*. Tales condiciones aluden a los aprendizajes primarios de códigos, hábitos y destrezas por parte de los niños, en su medio ambiente familiar y social. De este modo, las políticas educativas requieren de políticas y acciones complementarias que permitan un incremento del capital social de las familias y el mejoramiento de la calidad de los procesos de socialización y de aprendizaje que ocurren en su interior.

Los antecedentes presentados permiten plantear que el mejoramiento de los aprendizajes depende en gran parte de la práctica pedagógica en la escuela y de las representaciones que tienen los profesores del aprendizaje de sus estudiantes. Expectativas positivas de profesores y una cultura “positiva” de la escuela tendrán, sin duda, un efecto en los aprendizajes. De este modo, una mayor equidad puede devenir en una mejor calidad en los resultados. Como lo demuestra Edwards (1995), los liceos particulares y los particulares subvencionados religiosos tienen un proyecto educativo más coherente y que da identidad al establecimiento, favoreciendo los aprendizajes. La cultura compartida de estos establecimientos facilita la interacción, la coordinación de sentidos y el involucramiento de estudiantes y profesores. Diversos estudios han mostrado cómo ciertas condiciones ambientales de la cultura escolar —por ejemplo, la seguridad psicológica, el sentimiento de libertad y de respeto, la posibilidad de interactuar con personas significativas, la estimulación, etc.— permiten y estimulan la creatividad. Los cambios en el contexto escolar generan actitudes positivas hacia el aprender y el enseñar tanto de los docentes como de los alumnos y familias. “El clima de conversaciones e interacciones aparece más centrado en lo pedagógico y más cálido y vital” (Cardemil 1991).

De este modo, la cultura institucional, los sistemas de interacciones que ahí se construyen, el clima y confianza que sienten los interactuantes, resultan ser factores centrales del cambio y del logro de mejores resultados. La percepción positiva del espacio de aprendizaje y de las interrelaciones con los adultos favorece el interés y estimula el aprender. Por el contrario, una escuela percibida de modo negativo, ya sea por el entorno o por sus docentes, generará una cultura negativa que afectará la calidad e intensidad de las interacciones y de la percepción del espacio educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. 1992. “Efectividad escolar. Un análisis comparado”. *Documentos de Trabajo* 174. Santiago: CEP.
- Báez de la Fe, E. 1994. “El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación* 4:93-116.
- Bellei, C. 2001. ms. “¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?”. Santiago: Ministerio de Educación.
- Bravo, D., D. Contreras; C. Sanhueza. 1999. “Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1992-1997”. *Documento de Trabajo* 163. Santiago: Universidad de Chile, Dpto. de Economía.
- Briones, G. 1985. *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: PII.
- Gerstenfeld, P. *Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar*. Santiago: Cepal, Serie Políticas Sociales 9.

- Cardemil, C. 1991. ms. "El proceso pedagógico en el aula". Santiago: CIDE.
- Coleman, J. S. et al. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washignton, D.C.: U.S. Office of Education, National Center for Educational Statistics.
- Cox, J. C.; V. Arancibia. 2000. "Estudio sobre validez de discriminación de un conjunto de instrumentos destinados a la evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales". *Revista Psyckhe* 9(2):155-170.
- Coyle, L. M.; A. E. Witcher. 1992. "Transforming the Idea into Action: Policies and practices to enhance school effectiveness". *Urban Education* 26(4):390-400.
- Crozier, M.; E. Friedberg, E. 1981. *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Edwards, V. et al. 1995. *El Liceo por dentro*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile; Programa MECE.
- Fullan, M. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Casell.
- Heyneman, S. P.; W. A. Loxley. 1982. "Influences on Academic Achievement Across High and Low Income Countries: a Re-Analysis of IEA Data. *Sociology of Education* 55(1):13-21.
- Himmel, E., et al. 1984. *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago: P. Universidad Católica de Chile.
- Hopkins, D.; M. Ainscow; M. West. 1994. *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Casell.
- Jencks, C. et al. 1972. *Inequality: A Reassessment of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jodelet, D. 1989. *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. 1993. "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Véase Moscovici 1993, pp. 469-494.
- Larrañaga, O. 1995. *Educación y distribución del ingreso en Chile*. Santiago: Cepal, Serie Estudios Sociales 10.
- Lipham, J. M.; R. H. Heck et al. 1981. "Effective Principal, Effective School Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model. The New England School Effectiveness Project: A Facilitator's Sourcebook". *Educational Administration Quarterly* 26(2):94-125.
- Lopez, G.; J. Assael, E. Neuman. 1984. *Cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago: PIIE.
- Medlin, C. A. 1998. "Aplicación de la lógica económica al financiamiento de la educación". En E. Cohen, ed. *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago: Cepal/OEA/SUR.
- Mella, O. 1999. "Equidad y reforma educacional en Chile". Santiago: CIDE, Documento de trabajo interno.
- Mella, O. 2000. "Educación y equidad en Chile". Santiago: CIDE, Documento de trabajo interno.
- Mena, I. 1995. "Creatividad con reflexión ética. Una aproximación desde las demandas sociales". Tesis presentada a la Facultad de Educación de la P. Universidad Católica de Chile para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago, septiembre.
- Miskel, C.; D. MacDonald; S. Bloom. 1983. "Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness". *Educational Administration Quarterly* 19:49-82.
- Muñoz-Repiso, M. 2001. "Lecciones aprendidas para el sistema español". *Cuadernos de Pedagogía* 300:66-73.
- Mizala, A.; P. Romaguera. 1998. "Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena". *Documento de Trabajo* 36. Santiago: Universidad de Chile, CEA.
- Moscovici, S. 1989. "Des représentationss collectives aux représentations sociales". En *Les Représentations Sociales*. Véase Jodelet 1989, pp. 62-86.
- Moscovici, S. 1993. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.
- Peaker, G. F. 1971. *The Plowden children four years later*. London: National Foundation for Educational Research.

- Reynolds, D., 1989. "School effectiveness and school improvement. A review of the British literature". En D. Reynolds, B. Creemens, eds. *School Effectiveness and Improvement*. London: RION.
- Rossmiller, R. A. 1992. "The Secondary School Principal and Teachers' Quality of Work Life". *Educational Management and Administration* 20(3):132-46.
- Schiefelbein, E.; J. Farrel. 1982. *Eight Years of Their Lives: Through Schooling to the Labor Market in Chile*. Ottawa: IDRC.
- Solari, A. 1994. *La desigualdad educativa: problemas y políticas*. Santiago: Cepal, Serie Políticas Sociales 4.
- Tedesco, J. C. 1998. "Desafíos de las reformas educativas en América Latina". *Revista Paraguaya de Sociología* 35(2):7-18.